



# Ambiente

Gestão e Desenvolvimento





---

## UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA

Regys Odlare Lima de Freitas, Reitor.  
Elemar Favreto, Vice-Reitor.  
Sergio Mateus, Pró-Reitor de Ensino e Graduação.  
Carlos Alberto Borges, Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação.  
André Faria Russo, Pró-Reitor de Extensão e Cultura.  
Alvim Bandeira, Pró-Reitor Planejamento e Administração.  
Ana Lídia Mendes, Pró-Reitora de Orçamento e Finanças.  
Ênia Maria Ferst, Pró-Reitora de Gestão de Pessoas.

## DIREITOS AUTORAIS

Todo o conteúdo desta revista está protegido pela Lei de Direitos Autorais (9.610/98). A reprodução parcial ou completa de artigos, fotografias ou artes no geral contidas nas publicações deve ser creditada ao autor em questão.

A REMGADS é distribuída sob a licença Creative Commons – Atribuição – uso comercial – compartilhamento pela mesma licença (BY). Há permissão de uso e a criação de obras derivadas do material, contanto que haja atribuição de créditos (BY). As publicações são distribuídas gratuitamente no site oficial: <https://remgads.uerr.edu.br>.

## TERMO DE RESPONSABILIDADE

Os conceitos e opiniões emitidas nos trabalhos são de responsabilidade exclusiva do(s) autor(es), não implicando, necessariamente, na concordância do Conselho Editorial da revista. A responsabilidade pela correta citação das fontes que fundamentam as pesquisas também é totalmente dos respectivos autores.



## Ciências Humanas

**A AÇÃO MEDIADORA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA.....2**

*MEDIATIVE ACTION OF THE PEDAGOGICAL COORDINATOR IN LEARNING AND DEVELOPMENT OF INTELLECTUAL DEFICIENT STUDENTS: A SOCIOHISTORIC CONSTRUCTION*

*Lana Cristina Barbosa de Melo*

**O ENSINO DA GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: ANÁLISE DA METODOLOGIA APLICADA A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA ESTADUAL PROF.<sup>a</sup> COEMA SOUTO MAIOR NOGUEIRA NA CIDADE DE BOA VISTA/RR..... 22**

*LA ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA Y EDUCACIÓN ESPECIAL E INCLUSIVA: ANÁLISIS DE LA METODOLOGIA APLICADA A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA DE LA ESCUELA ESTATAL PROF<sup>a</sup> COEMA SOUTO MAIOR NOGUEIRA EN LA CIUDAD DE BOA VISTA / RR*

*Maria dos Dolores Cardoso Pimentel, Rildo Dias da Silva*

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TECNOLOGIAS COMPUTACIONAIS: UMA REVISÃO DE LITERATURA..... 33**

*FORMACIÓN DE PROFESORES Y TECNOLOGÍAS COMPUTACIONALES: UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA*

*Rafael Garcia, Ana Paula Aporta, Fatima Elisabeth Denari.*

## Linguagens e Artes

**O MÉTODO DAS 3 ETAPAS NAS AULAS DE INGLÊS: DA NETFLIX AO CONTO DOS IRMÃOS GRIMM..... 47**

*THE THREE-STEP METHOD IN THE ENGLISH CLASSES: FROM THE NETFLIX TO THE TALES BY THE GRIMM BROTHERS*

*Filipe Marchioro Pfützenreuter*

**A IMPORTÂNCIA DO TEXTO LITERÁRIO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO IFPR 61**

*THE IMPORTANCE OF LITERARY TEXT: LIST OF AN EXPERIENCE IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES OF IFPR INTEGRATED TECHNICAL COURSES*

*Andréa Luciane Buch Bohrer*

**A OFERTA DE LÍNGUA INGLESA NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR.... 77**

*THE ENGLISH LANGUAGE OFFER IN THE EARLY YEARS OF BASIC EDUCATION: CHALLENGES FOR TEACHER'S INITIAL AND CONTINUING TRAINING*

*Tatiana Aparecida Michels, Bruna Ramos Marinho, Márcia de Campos Biezeki*



**UM OLHAR SOBRE A LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA COM BASE NA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA..... 91**

*UNA MIRADA SOBRE LA LENGUA EXTRANJERA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA BASADA EN LA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA*

*Bruna Ramos Marinho*

## *Ciências Biológicas e da Saúde*

**DISTRIBUTION OF FRESHWATER PRAWNS (CRUSTACEA: DECAPODA) MACROBRACHIUM AMAZONICUM (HELLER, 1862), MACROBRACHIUM BRASILIENSE (HELLER, 1862) AND MACROBRACHIUM JELSKII (MIERS, 1877) IN THE STATE OF RORAIMA, BRAZIL..... 103**

*DISTRIBUIÇÃO DE CAMARÃO DE ÁGUA DOCE (CRUSTACEA: DECAPODA) MACROBRACHIUM AMAZONICUM (HELLER, 1862), MACROBRACHIUM BRASILIENSE (HELLER, 1862) E MACROBRACHIUM JELSKII (MIERS, 1877) NO ESTADO DE RORAIMA, BRASIL*

*Maria Aparecida Laurindo dos Santos, Francinéia Zanetti da Costa, Patrícia Macedo de Castro, Célio Magalhães.*

## *Ciências Socialmente Aplicadas*

**ANALYSIS AND PROSPECTS OF THE BRICS: A VIEW FROM RUSSIA..... 112**

*ANÁLISE E PERSPECTIVAS DOS BRICS: UMA VISÃO DA RÚSSIA*

*Irina Rogova*

**ACIDENTES DE TRÂNSITO: OS IMPACTOS CAUSADOS NO SETOR PÚBLICO DE SAÚDE E TRÂNSITO EM RORAIMA/BR..... 123**

*TRAFFIC ACCIDENTS: THE IMPACTS CAUSED IN THE PUBLIC HEALTH AND TRANSIT SECTOR IN RORAIMA / BR.*

*Mariano Terço de Melo*

**GESTÃO UNIFICADA DAS VARAS CRIMINAIS DE BOA VISTA/RR.....144**

*UNIFIED MANAGEMENT OF THE CRIMINAL COURTS OF BOA VISTA/RR*

*Rodrigo Cardoso Furlan, Lorena Bispo*

**A RELAÇÃO ENTRE PBF E IFDM EM DOIS COREDE'S DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL NOS ANOS DE 2013 A 2016..... 158**

*THE RELATIONSHIP BETWEEN PBF AND IFDM IN TWO COREDES OF THE STATE OF RIO GRANDE DO SUL IN THE YEARS OF 2013 TO 2016.*

*Katiane Fréu, Claudia Cristina Wesendonck, Lorimar Francisco Munaretto*



É com muita alegria que finalizamos o ano de 2019 lançando o terceiro número do volume 12 da Revista Ambiente, Gestão e Desenvolvimento. Ao longo deste ano tivemos muitas melhorias na Revista visando ao aumento de sua qualificação, não apenas para garantir a relevância acadêmica deste Periódico junto aos pesquisadores, mas principalmente para levar textos de qualidade ao público leitor, garantindo o acesso à informação científica pública e de qualidade. Este número, que marca o encerramento das atividades de 2019, também traz dois artigos em língua estrangeira, que mostram nosso compromisso com a divulgação científica do que é produzido em Roraima e para Roraima. Além disso, gostaria de agradecer a contribuição da professora Alessandra Peternella, da Universidade Federal de Roraima, que dividiu comigo a edição de alguns artigos nas áreas de Ciências Humanas e Linguagens e Artes.

Neste número apresentamos doze artigos divididos entre as áreas de Ciências Humanas, Linguagens e Artes, Ciências Biológicas e da Saúde e Ciências Socialmente Aplicadas. Na área de Ciências Humanas trazemos três artigos na área de educação. No primeiro a autora, a partir da sua experiência, discute a importância da mediação do coordenador pedagógico na aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. No segundo artigo, a autora volta seu olhar para o aluno com deficiência auditiva ao relatar a utilização de uma metodologia para ensino de geografia. No terceiro e último artigo desta seção os autores têm como objetivo lançar uma luz sobre a produção acadêmica sobre uso de tecnologias computacionais para a formação de professores.

Na seção voltada para a área de Linguagens e Artes apresentamos quatro artigos sobre ensino de língua estrangeira. No primeiro artigo o autor discute a utilização do Método das 3 etapas (Saraiva & Mügge) e apresenta como resultado o engajamento dos alunos na leitura de textos em língua inglesa. O segundo artigo traz uma abordagem de ensino de língua estrangeira a partir de gêneros textuais, tendo como foco a competência comunicativa dos alunos de ensino médio do Instituto Federal do Paraná. No terceiro artigo, as autoras debruçam-se sobre a formação do professor de língua estrangeira para a educação básica à luz da Teoria Histórico-Cultural. O quarto e último artigo desta seção traz uma reflexão sobre a abordagem do ensino de línguas estrangeiras presente em documentos oficiais.

A terceira seção, na área de Ciências Biológicas e da Saúde, traz um artigo sobre a distribuição de algumas espécies de camarão de água doce nos ecossistemas aquáticos de Roraima, trazendo algumas generalizações importantes para a área e contribuindo para o conhecimento das espécies aquáticas de Roraima.

A quarta seção apresenta quatro artigos na área de Ciências Socialmente aplicadas. O primeiro artigo traz uma análise das perspectivas de desenvolvimento do BRICS, com uma contribuição a partir da posição oficial da Rússia mostrada através de documentos oficiais nos últimos três anos. O segundo artigo apresenta resultados de uma pesquisa local sobre as consequências dos acidentes de trânsito para as áreas de segurança e saúde. O terceiro artigo traz um olhar local sobre a administração pública, em especial sobre o Tribunal de Justiça de Roraima e os modelos de gerencialismo adotados naquele órgão a partir de 2017. Finalmente, o último artigo desta seção apresenta um estudo sobre a relação dos recursos de programas federais, como o Bolsa Família, e o índice de desenvolvimento municipal (IFDM) no Rio Grande do Sul, entre os anos de 2013 a 2016.

A capa deste número traz um olhar sobre o Lago Gladys, localizado no Monte Roraima. A bela foto é de autoria do professor da UERR e biólogo Rodrigo Oliveira, a quem gentilmente agradecemos pela cessão dos direitos autorais da foto.

Desejamos a todos uma boa leitura.

# Ambiente

**Gestão & Desenvolvimento**  
ISSN 1981-4127

## REVISTA

Isabella Coutinho Costa, Editora Chefe  
Carlos Eduardo Bezerra Rocha, Secretário

## MISSÃO

Ampliar a visibilidade de pesquisas acadêmicas nas áreas de Ciências Humanas, Linguagens e Artes, Ciências Biológicas e da Saúde, Ciências Exatas e Agrárias, Ciências Socialmente Aplicadas, fomentando um espaço reflexivo e democrático, e permitindo a difusão do saber de forma facilitada e sem custos ao leitor/pesquisador.

## CONSELHO EDITORIAL

Márcia Teixeira Falcão - Universidade Estadual de Roraima - UERR, Brasil  
Mário Maciel de Lima Júnior - Universidade Estadual de Roraima - UERR, Brasil  
Rafael Parente Ferreira Dias - Universidade Estadual de Roraima - UERR, Brasil  
Rodrigo Leonardo Costa de Oliveira - Universidade Estadual de Roraima - UERR, Brasil

## CONSELHO CIENTÍFICO

Alexandre Guimarães Tadeu de Soares - Universidade Federal de Uberlândia - Brasil  
Alfredo Gatto - Faculté de Philosophie, Institut Catholique de Toulouse (ICT) - França  
André Augusto da Fonseca - Universidade Estadual de Roraima, Brasil  
André Camargo de Oliveira - Universidade Estadual de Roraima, Brasil  
Carlos Alberto Borges - Universidade Estadual de Roraima, Brasil  
César Augusto Battisti - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil  
Claudinei Aparecido de Freitas da Silva - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil  
Cláudio Sipert - Universidade Estadual de Roraima, Brasil  
Edgard Vinícius Cacho Zanette - Universidade Estadual de Roraima, Brasil  
Edmilson Evangelista da Silva - Embrapa/RR - Brasil  
Elmar Kléber Favreto - Universidade Estadual de Roraima, Brasil  
Francisco Rafael Leidens - Universidade Estadual de Roraima, Brasil  
Josimara Cristina de Carvalho Oliveira - Universidade Estadual de Roraima, Brasil  
Luiz Paulo Rouanet - UFSJ, Brasil  
Márcia Teixeira Falcão - Universidade Estadual de Roraima, Brasil  
Rafael Parente Ferreira Dias - Universidade Estadual de Roraima, Brasil  
Raimunda Gomes da Silva - Universidade Estadual de Roraima, Brasil  
Régys Odlare Lima de Freitas - Universidade Estadual de Roraima, Brasil  
Ricardo Luiz Ramos - Universidade Estadual de Roraima, Brasil  
Rosalvo Schütz - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil  
Sandra Kariny Saldanha de Oliveira - Universidade Estadual de Roraima, Brasil  
Serguei Camargo - Universidade Estadual de Roraima, Brasil  
Tiago Monteiro Condé - Universidade Estadual de Roraima, Brasil  
Tatiane Marie Martins Gomes de Castro - Universidade Estadual de Roraima, Brasil  
Wender Antônio da Silva - Universidade Estadual de Roraima, Brasil  
Wilson Antonio Frezzatti Jr. - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

## FOTO DA CAPA

Vista do Lago Gladys, no Parque Nacional do Monte Roraima, divisa do Brasil com a Venezuela e a Guiana.

Fotógrafo: Rodrigo Leonardo Costa de Oliveira, rodrigo@uerr.edu.br .

## PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Cláudio Souza Jr., claudio@uerr.edu.br



*Ambiente*

Gestão & Desenvolvimento  
ISSN 1981-4127

*Ciências Humanas*



# A AÇÃO MEDIADORA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UMA CONSTRUÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA.

## MEDIATIVE ACTION OF THE PEDAGOGICAL COORDINATOR IN LEARNING AND DEVELOPMENT OF INTELLECTUAL DEFICIENT STUDENTS: A SOCIOHISTORIC CONSTRUCTION

Lana Cristina Barbosa de Melo<sup>1</sup>

**RESUMO:** As vivências como professoras no contexto da Educação Inclusiva possibilitaram-nos observar que em todas as escolas em que desenvolvemos nosso trabalho, a coordenação pedagógica encontra muitas dificuldades para se firmar no espaço educativo em relação à orientação, no que diz respeito à mediação do professor que atua com o aluno que apresenta deficiência intelectual. Desta forma, acaba por legitimar as dificuldades que os professores também sentem em relação à aprendizagem de tais alunos. Esta problemática conduziu o desenvolvimento desta pesquisa, que teve como objetivo investigar historicamente as relações sociais que estruturam a construção do trabalho do coordenador pedagógico e as implicações na prática social educativa conservadora para a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Os pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético e a crítica marxista respaldaram nossas análises aqui realizadas. Tais análises partem do entendimento da realidade concreta do sistema metabólico do capital, e para interpretarmos laçamos mão das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4024/61, 5692/71 e 9394/96, pois a LDBEN é aquela que dá o delineamento legal e orienta para a função do coordenador pedagógico. O arcabouço teórico permitiu compreender que as contradições na história da sociedade de classes e a divisão social do trabalho acarretam uma cisão entre o significado da ação do coordenador e o sentido pessoal que essa ação tem para si implicando na prática social educativa conservadora para a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

**Palavras-chave:** Coordenador Pedagógico, Deficiência Intelectual, Lei de Diretrizes e Base da Educação, Aprendizagem.

**ABSTRACT:** The experiences as teachers in the context of Inclusive Education made it possible for us to observe that in all the schools in which we develop our work, the pedagogical coordination has many difficulties to establish itself in the educational space in relation to the orientation, regarding the mediation of the teacher. acts with the student who has an intellectual disability. Thus, ultimately legitimize the difficulties that teachers also feel in relation to learning such students. This problematic led the development of this research, which aimed to It was to investigate historically the social relations that structure the construction of the pedagogical coordinator 's work and the implications on conservative educational social practice for the learning of students with intellectual disabilities. The theoretical-methodological assumptions of historical-dialectical materialism and Marxist criticism supported our analyzes here. Such analyzes start from the understanding of the concrete reality of the metabolic system of capital, and to interpret we use the laws of guidelines and bases of national education nº 4024/61, 5692/71 and 9394/96, because LDBEN is the one that gives the outline. and guides the role of the pedagogical coordinator. The theoretical framework allowed us to understand that the contradictions in the history of class society and the social division of labor lead to a split between the meaning of the coordinator's action and the personal meaning that this action has for itself implying in the conservative educational social practice for learning. of students with intellectual disabilities.

**Keywords:** Pedagogical Coordinator, Intellectual disability, Law of Guidelines and Basis of Education, Learning.

<sup>1</sup> Professora do Instituto Federal de Roraima. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM, Pedagoga e Mestre em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8661-713X>.



## INTRODUÇÃO

Nossa experiência, ora atuando como professora, ora como coordenadora pedagógica de instituições públicas nos levou a observar a repetida e contínua argumentação dos professores do ensino regular de que não se sentem “preparados” para ensinar alunos com deficiência intelectual. Notamos a busca desses professores pelo embasamento teórico-metodológico, mas fundamentalmente por práticas que pudessem ser proporcionadas pelo coordenador pedagógico para o trabalho em sala de aula com estes alunos. Porém, tem sido quase unânime a fala pontual dos coordenadores pedagógicos de que, “infelizmente não sabem como ajudar o professor em relação aos alunos com deficiência intelectual”. O mesmo argumento se apresenta em pesquisas de âmbito nacional, apontamos como exemplo as entrevistas realizadas por Silva (2016) que elucidam a atuação do coordenador pedagógico no cenário da Educação Inclusiva a partir de entrevista com nove coordenadores pedagógicos que atuam em diferentes escolas frequentadas por alunos com deficiência intelectual na cidade de Murici/AL demonstrando que, “Ajudar o professor, infelizmente, a gente não sabe ajudar. Não conseguimos fazer um planejamento [...] então não sei. Não dá. Fica difícil (Coordenadora 4)” (Silva, 2016, p.6).

Outro depoimento permanece nessa mesma perspectiva:

A função da gente é dar apoio primeiramente. Mas o coordenador não tem o conhecimento que deveria ter. Porque o coordenador necessita tanto quanto o professor e a gente não têm material [...] deixamos muito a desejar enquanto coordenador. A escola tem que estar preparada [...] deveria ter um coordenador preparado de inclusão para ajudar inclusive a gente, né? (Coordenadora 9) (Silva, 2016, p.6).

Ainda nesse sentido, citamos a dissertação apresentada na Universidade Presbiteriana Mackenzie, intitulada A visão

do coordenador pedagógico sobre sua atuação no processo de inclusão de alunos com deficiência, defendida pela pesquisadora Gusson (2006). Excertos das entrevistas com os coordenadores assinalam que o entendimento dos mesmos confirma a realidade que temos presenciado:

Percebo com clareza: a questão [...] é que a grande maioria dos coordenadores não possui o conhecimento ou entendimento mínimo necessário sobre a realidade ou as necessidades dos alunos com deficiência. Posso dizer por mim, que tenho casos de alunos deficientes nos grupos que coordeno, que o maior sentimento que me acompanha é a insegurança por não saber como ajudar os professores que “cuidam” deles (Gusson, 2006, p.78).

Outra pesquisa realizada por Lira (2012), que trata sobre a percepção do coordenador pedagógico a respeito do processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual, coletou em entrevistas informações que retratam a posição deste profissional: “[...] o professor sozinho não tem dado conta por outro lado não consigo ajudar e a tendência é ele ficar com aquele aluno que está aprendendo e deixar de lado aquele que não consegue [...]” (Lira, 2012, p.86). Na mesma pesquisa, outro coordenador reitera: “Não vejo inclusão na sala de aula [...]”(Lira, 2012, p.86).

Está claro que o fato de a coordenação pedagógica não estabelecer como objetivo pedagógico, em relação aos alunos com deficiência intelectual, um processo de constituição de novos valores e, conseqüentemente, de uma nova cultura escolar junto aos professores, gera uma ausência de discussões acerca da prática pedagógica dos professores que atuam com esses alunos. Com isso, frequentemente se forma no imaginário coletivo de muitos professores a ideia de que a inclusão de alunos com deficiência intelectual se limita à sua matrícula e à sua socialização com os outros alunos na escola.

Fica evidente que os professores



procuram apoio na atuação do coordenador pedagógico, especialmente tendo-o como aquele que articula o currículo em torno de procedimentos metodológicos de forma a operacionalizar conteúdo e aprendizagem para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. No entanto, a articulação curricular por parte do coordenador pedagógico não tem se revelado ativa em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento para os alunos com deficiência intelectual. Raramente, pudemos presenciar uma mediação, consciente e intencional deste profissional, de modo que propiciasse aos professores condições de apropriação de conhecimentos, habilidades e valores sociais para que pudessem organizar um ambiente pedagógico favorável para desenvolver as potencialidades por via do acesso ao currículo dos alunos com deficiência intelectual.

Entendemos que a produção constitutiva da função do coordenador pedagógico - desde sua formação inicial e contínua que influenciam sua visão de mundo e de sociedade, além da visão de aprendizagem e de desenvolvimento - vem se consolidando a partir da interpretação que ele mesmo dá aos instrumentos legais que normatizam sua função. De forma a visualizar a importância desta afirmação podemos relatar que, por exemplo, quando uma pessoa se apresenta como sendo um coordenador pedagógico, essa apresentação não possibilita, imediatamente, o entendimento do que é constituída a sua função, ou melhor, a função do coordenador pedagógico não está clara na sua nomenclatura, é necessário explicar sua função e essa explicação vem daquilo que é estabelecido na legislação educacional, e esta vem historicamente se modificando e modificando a atuação deste profissional.

Por sua vez, os instrumentos legais se originam a partir das condições das relações sociais na ordem da política e da economia e

seus múltiplos fenômenos e vai delineando a compreensão da base material na qual vêm se construindo os conteúdos da consciência do coordenador pedagógico em relação à forma de perceber os alunos que possuem deficiência intelectual. Nesse sentido:

É fato que as políticas educacionais são formuladas e implementadas buscando construir um modelo social. Seu principal objetivo é promover uma aceitação da sociedade tanto na forma como ela se organiza, quanto nas relações produtivas e nas relações sociais e é por este motivo que a compreensão de suas concepções é importante. Compreender que tipo de homens e mulheres estão sendo formados e para qual sociedade estão sendo formados é relevante, sobretudo para nortear nossa atuação como parcela na construção dessa mesma sociedade (Lima; Rodríguez, 2008a, p. 20-21).

Assim, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nos levam a entendê-las como aquelas que deram o delineamento orientador para a função do coordenador pedagógico.

Desta forma, o objetivo deste trabalho foi investigar historicamente as relações sociais que estruturam a construção do trabalho do coordenador pedagógico e as implicações na prática social educativa para a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Para isso, destacamos que o Materialismo Histórico-Dialético foi nosso método de investigação, rejeitando, todavia, procedimentos meramente descritivos sobre ele. O uso do Materialismo Histórico-Dialético se deve ao fato dele trazer consigo implicações que vão além de um simples conjunto de procedimentos e técnicas científicas. É possível que a 11ª tese de Karl Marx e Friedrich Engels sobre Feuerbach sintetize apropriadamente os aspectos que diferenciem este método dos demais, isto é, ele não se presta apenas a interpretações acerca dos fenômenos investigados, mas de uma análise radical dos mesmos, com vistas à compreensão e transformação concretas da realidade humana ou, dito de modo mais simples, a contribuir para com seu processo



de humanização. Apreende-se, daí, que suas consequências impliquem em uma postura radical e dinâmica em termos históricos, epistemológicos, éticos, axiológicos, sócio-políticos, econômicos etc.

Fizemos uso da pesquisa bibliográfica e documental como procedimento para a compreensão e produção do conhecimento científico acerca dos recortes da realidade sócio educacional. Com base em Bravo (1991) e Triviños (1987), justificamos que essa escolha se fez por entendermos a importância das informações que podem ser geradas a partir de um olhar cuidadoso e crítico das fontes documentais e bibliográficas. Segundo Bravo (1991), alcançamos que são documentos todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver.

Explicitando dialeticamente o processo de constituição da função do coordenador pedagógico e seus reflexos para a aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual. Foi observado que a LDBEN nº 4024/61 e a nº 5692/71 representaram a defesa de uma educação individualizada e segregada, respaldadas pelo uso dos testes de coeficiente de inteligência que indicavam ensino especializado e segregado ao constatar que a inteligência de uma criança era inferior aos padrões de acompanhamento das exigências da escola regular. Já a LDBEN nº 9394/96 se refere ao aluno com deficiência intelectual ora como sendo “portadores de necessidades educativas especiais” ora “clientela da educação especial” e ainda aquele com “necessidades especiais” (Brasil, 1996.).

Assim sendo, a LDBEN/96 além de não definir o que caracteriza uma pessoa com deficiência intelectual ainda retoma a ideia de integração. Este movimento de integração, por sua vez, baseia-se em dois

princípios: normalização e integração. O Princípio de Normalização representa a base filosófico-ideológica da integração, e diz respeito a normalizar o contexto em que os sujeitos considerados portadores de deficiência se desenvolvem. Este princípio pressupõe modos e condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade (Brasil, 1994). O Princípio de Integração baseia-se em valores como igualdade (“viver em sociedade com direitos e deveres iguais”); participação ativa (com vistas à interação); e respeito aos direitos e deveres socialmente estabelecidos. Este princípio ressalta a questão da reciprocidade, no sentido de que a integração só se dá perante a aceitação do grupo em relação àquele que está se inserindo (Brasil, 1994).

Por fim, um olhar analítico, fundamentado teoricamente na epistemologia marxiana, nos auxiliou a perceber que a legislação permitiu que o coordenador pedagógico naturalizasse as práticas excludentes em torno da aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual. A relação entre a coletividade e a subjetividade na sociedade capitalista tem fragmentado as concepções de ensino e de aprendizagem adotadas pelo coordenador pedagógico. Esse caminho é o esteio pelo qual esse profissional tem negado, como parte de sua função, o desenvolvimento humano para esse público.

### **A CONCEPÇÃO UTILITARISTA DE EDUCAÇÃO NAS LDBEN**

Ao longo da história educacional, Aranha (2010), Barros (2013), Bissoli (2003), Brzezinski (2009), Gentili (2005), Horta (2007), Kuenzer (2002), Romanelli (1991), Santos (2005), Saviani (2007, 2000), nos ajudam a comprovar que há um tipo de escola destinada à classe operária que se manifestará, ainda que não de forma evidente, por via de um ensino que visa o



fazer prático, aquele útil ao futuro trabalhador. Essas conexões vêm condicionando a legislação educacional como expressão do capital. Vejamos:

(...) Continuamos com um sistema dual de ensino no qual o direito à educação é diretamente proporcional à posição social. Temos uma escola de qualidade destinada à elite e uma escola precária para a classe dominada. As oportunidades educacionais continuam sendo distribuídas de forma profundamente desigual – o que questiona o próprio sentido do direito à educação, ao transformá-la num bem de consumo acessível somente na proporção da capacidade aquisitiva daqueles que almejam se beneficiar dele. Ricos cada vez mais ricos e pobres cada vez mais pobres, em um cenário de escolas cada vez mais ricas e escolas cada vez mais pobres (Gentili, 2005, p. 37).

Por esse caminho a produção capitalista requer o domínio de certa quantidade e qualidade de conhecimentos como condição de continuidade ou alargamento do próprio sistema. Concomitantemente ao domínio desses conhecimentos e, como parte de sua estratégia de desenvolvimento, esse mesmo sistema passa a demonstrar a ideia de que a educação é um empenho da sociedade, quando, na verdade, as necessidades deste sistema estão muito mais atreladas às suas próprias demandas de produção. Como consequência, significa que a educação terá que ser utilizada para formar a mão de obra qualificada.

Com base nesta ideia e como já foi dito, os instrumentos legais se originam a partir das condições das relações sociais na ordem da política e da economia e seus múltiplos fenômenos e vai delineando a compreensão da base material na qual orienta a função do coordenador pedagógico em relação à forma de perceber os alunos que possuem deficiência intelectual. Nessa sequência:

É fato que as políticas educacionais são formuladas e implementadas buscando construir um modelo social. Seu principal objetivo é promover uma aceitação da sociedade tanto na forma como ela se organiza, quanto nas relações produtivas e nas relações sociais e é por este motivo que a compreensão de suas concepções é

importante. Compreender que tipo de homens e mulheres estão sendo formados e para qual sociedade estão sendo formados é relevante, sobretudo para nortear nossa atuação como parcela na construção dessa mesma sociedade (Lima; Rodriguez, 2008, p.20-21).

Desse modo, identificamos, por meio das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 4.025/61, 5.692/71 e 9.394/96, que “inspeção pedagógica” é a primeira nomenclatura dada ao profissional que mediava a prática do professor (Art. 65 da Lei nº 4024/61). Em seguida, tal nomenclatura foi supervisão pedagógica (Art. 33 da Lei nº 5692/71), e, finalizando com a coordenação pedagógica (Art. 67 da Lei nº 9394/96, intitulado de “Profissionais da educação”). Cada nomenclatura carrega em si um modo de idealizar a função e de colocá-la em prática na escola.

No decorrer da história, a exigência imposta pelo próprio processo de desenvolvimento das relações de produção capitalista de forma a possibilitar instrução das massas operárias para atender às necessidades da produção das fábricas acabou deslocando partes inteiras da população das oficinas artesanais para as fábricas, dos campos para a cidade, estabelecendo novas necessidades sociais, dentre elas, a de uma educação formal capaz de dar conta das exigências impostas pelos vários períodos históricos das relações de produção. A produção se torna o elemento basilar da escola e o trabalho produtivo do mundo capitalista constituiu-se como o elemento pedagógico central e educativo. De acordo com essa ideia surge uma das principais funções da educação incluída nas políticas liberais que é a de preparar os indivíduos para se inserirem no mercado de trabalho. Contribui Tonet (1999) para compreender essa conjuntura no sistema capitalista:

[...] nesta forma de sociabilidade [a capitalista], a produção de mercadorias – não importa sob que forma concreta – é o momento fundamental, então, sim, seria



razoável afirmar que a função hegemônica da educação é a de preparar os indivíduos para se inserirem no mercado de trabalho. Pois nesta forma de sociabilidade, o indivíduo vale enquanto força de trabalho e não enquanto ser humano integral (Tonet, 1999, p. 3-4).

Em outras palavras, numa sociedade produtora de mercadorias (cuja finalidade é a produção do capital), o trabalho excedente (produto da capacidade humana de produzir além das necessidades imediatas) é apropriado apenas por uma parcela dos indivíduos (os detentores do capital). A lógica do capital, que é uma relação social e histórica de produção, tem como fundamento a compra e venda da força de trabalho e como objetivo maior a acumulação, trazendo uma contradição entre capital e trabalho e à exploração do homem (que produz) pelo homem (proprietário).

O trabalho assume no modo de produção capitalista, trabalho assalariado, tanto na relação do trabalho com o produto, quanto na relação daquele com sua própria atividade:

Analisamos o ato de alienação da atividade prática humana, o trabalho, segundo dois aspectos: 1) a relação do trabalhador com o produto do trabalho como a um objeto estranho que o domina [...]; 2) A relação do trabalho com o ato da produção, dentro do trabalho. Tal relação é a relação do trabalhador com a própria atividade, assim, como com alguma coisa estranha, que não lhe pertence [...] (Marx, 2002, p. 115).

No capitalismo, a própria força de trabalho se transforma em uma mercadoria qualquer, que se compra e se vende no mercado, e, que por essa razão, passa a pertencer a quem a compra. O sistema capitalista sempre teve como objetivos principais, ao longo de sua história, a acumulação do capital e a sua própria reprodução enquanto sistema. As formas pelas quais conseguiu isso, é que mudam de acordo com seus momentos históricos de crise.

Um desses importantes momentos histórico dá-se na acumulação taylorista-

fordista. A referida acumulação se desenvolve com o capitalismo concorrencial, “possibilidades de negócios que se abriam aos pequenos e médios capitalistas” Netto & Braz (2010, p. 172), solidificando-se com o capitalismo monopolista “é quando determinada empresa aglomerada (grupo econômico forte) compra o controle de oferta” (id). Ou seja, o único aglomerado controlará determinados produtos e/ou serviços de uma dada demanda. O capitalismo concorrencial funcionou como regime econômico de sustentação da primeira fase da Revolução Industrial (do final do século XVIII ao final do século XIX).

Segundo Romanelli (1991), esse sistema de relação se evidencia no Brasil como consequência da industrialização e do sistema capitalista do mundo do trabalho das fábricas e intensificou a necessidade de mão de obra qualificada. Assim, a educação passou a ser visada pelos interesses econômicos da concepção liberal. Isto significa que o sucesso individual e a disposição para o trabalho asseguram sucesso e estabilidade financeira. Dessa maneira, a demanda social de educação requisitou a política educacional, evidentemente, em um contexto de correlações de forças subordinada estrategicamente aos aspectos econômicos.

Assim as Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional vem se adequando as essas exigências das relações de produção e permitindo a efetivação dos objetivos econômicos referentes a cada período histórico em que essas leis foram aprovadas e implementadas.

### **CONCEPÇÕES UTILITARISTAS DE EDUCAÇÃO NA FUNÇÃO DO INSPETOR EDUCACIONAL**

Os Estados Unidos, após a II Guerra Mundial, iniciaram um programa de assistência técnica aos países da América



Latina, entre eles, o Brasil. Esse programa, na prática, significou a interferência norte-americana na formação pedagógica de ensino por via do programa Plano de Assistência Brasileiro-Americana no Ensino Elementar (PABAE, 1957-1964). Assim, promoveu-se uma grande expectativa em torno do Inspetor que mais tarde seria o Supervisor Escolar.

Apesar do marco legal em torno da função supervisora ter ocorrido apenas em 1961 com a LDBEN nº 4024/61, desde o final da década de 50, por meio do PABAE, a função do supervisor escolar já é referenciada, sobretudo com ênfase na racionalidade da escola baseada na dinâmica da fragmentação de ações, no controle do tempo, nas especializações, presentes no modelo de produção Taylorista/Fordista.

Ainda na década de 1960, a teoria do Capital Humano deu um grande reforço para implementação dessa racionalidade. Como explica Frigotto (2010, p. 51):

O conceito de capital humano, ou, mais extensivamente, de recursos humanos, busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social [...]. A ideia-chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação correspondem um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é uma ‘quantidade’ ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção (Frigotto 2010, p. 51).

A teoria do Capital Humano autoriza a incorporação das funções de inspetor e supervisor no trabalho das fábricas como dinâmica para ampliar a produção e, para

isto, separava o pensar do fazer. O contexto educacional seguiu essa mesma concepção, e os profissionais que formavam a equipe pedagógica ou administrativa planejavam o processo didático a ser colocado em prática pelos professores.

Para fazer uma comparação da fábrica com a escola, reiteramos que o termo “supervisão” surgiu no período da Revolução Industrial, tendo em vista garantir a produção quantitativa e qualitativa em menor tempo. Sendo um fruto da necessidade de melhores técnicas para orientar os profissionais a exercerem suas funções na indústria e no comércio. Dessa maneira, na educação, seu surgimento se deve à necessidade de exercer a vigilância e o controle dos profissionais no cenário da produção, com funções específicas de planejar, comandar e controlar (Urbanetz; Silva, 2008).

A compreensão central de cumprir e fazer cumprir as leis e regulamentos, bem como as determinações de seus superiores hierárquicos no interior da escola, comparece no texto da Lei nº 4024/61, exprimindo ainda uma preocupação voltada também para o nível de conhecimento desse trabalhador para que possa fazer parte da administração escolar de forma a garantir os anseios econômicos.

A concepção de educação que compatibiliza com tal necessidade produtiva era a que tratava da formação circunscrita à instrumentalização dos conhecimentos básicos para os indivíduos produzirem e isso seria viabilizado por meio da eficácia dos métodos que este trabalhador iria efetivar no interior da escola. Analisamos o título VII da LDBEN nº 4024/61, que trata da Inspeção, e observamos as evidências de nossa afirmação ao constarmos a relação entre a inspeção e a necessidade de conhecimentos técnicos e pedagógicos, conhecimentos estes que deveriam estar diretamente relacionados



ao ato de administrar.

Art. 65 “O inspetor de ensino, escolhido por concurso público de títulos e provas (Veto mantido – “ou por promoção na carreira”), deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados de preferência no exercício das funções de magistério de auxiliar de administração escolar ou na direção do estabelecimento de ensino” (Regulamentado pelo Decreto 52.683/63 in: Davies, 2004, p. 70).

Por esse ângulo a LDBEN nº 4.024/61 estabeleceu a qualificação do responsável pela inspeção por meio da especialização desta função, a lei pretendia com isso garantir a eficiência almejada.

Temos então um cenário educacional voltado para a educação tecnicista (utilitarista e econômica), dentro dos moldes capitalistas de supervalorização dos métodos de ensino das disciplinas como questões fundamentais, em detrimento das causas dos problemas da escola. Nestes termos, o inspetor teria que atuar “interferindo, diretamente no que ensinar no como ensinar e avaliar, educando professores e alunos para uma organização escolar fundada na ordem, na disciplina e na hierarquia e cimentada na visão liberal cristã” (Garcia apud Paiva, p. 40, 2014).

Ao longo da vigência desta Lei, estabeleceram-se as condições concretas para que, na função do inspetor, estivesse garantida a necessidade de que ele era responsável por instalar a eficiência no ambiente escolar. Nesse contexto histórico justifica-se inclusive o fato de que o aluno com deficiência intelectual sequer fazia parte do contexto educacional regular, deslocando para a periferia dos debates a situação educacional destas pessoas, uma vez que este público não atende à rápida produtividade exigida pelos modos capitalistas.

No que diz respeito ao aluno com deficiência intelectual, Jannuzzi (2006, p.32) nos ajuda a compreender que:

Nesse contexto, a concepção de deficiência, principalmente a mental, está muito ligada ao

coeficiente intelectual (QI), e este, ao rendimento escolar. Há toda uma proposta pedagógica de classes homogêneas, mantendo-se as classes especiais e as instituições especializadas. Nessa época, o eixo da educação desloca-se do médico para o psicólogo.

A função inspetora se materializou por essas concepções entorno do sujeito com deficiência e que foram sendo estabelecidas no senso comum e na legislação, legislação esta que, também caracteriza e estabelece as diretrizes do ato educativo da função do inspetor e que justificavam a segregação educacional para os alunos com deficiência intelectual. Há que se destacar, mas uma vez que a própria elaboração da LDBEN nº 4.024/61 se deu no contexto liberal e dualista: uma educação para as pessoas com deficiência e uma educação diferenciada para os que não têm deficiência, educação particular e educação pública.

Esta mesma lei de 1961, em seu artigo 88º, apontava que “a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Como se pode compreender, nesse documento não há qualquer referência às especificidades da educação dispensada a alunos com deficiência; percebe-se apenas a alusão a um “possível lugar para o aluno” (Kassar; Rebelo, 2011, p. 4).

Afirmamos que o significado da função do inspetor escolar foi, e ainda é, na função do coordenador pedagógico, preenchido pela ideia hegemônica de que o processo de escolaridade é “um elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, o incremento progressivo da riqueza social e da renda individual” (Gentili, 2005, p. 50). O efeito dessas significações, nos levam a crer que o inspetor refletiu na sua concepção de educação toda a alienação à qual ele é submetido nas suas relações de trabalho.



Desta forma, confirmamos que a política educacional, que constituiu a função do inspetor escolar e que produziu as significações sociais sobre seu trabalho concorre com as mudanças políticas ocorridas na sociedade burguesa, que é fortemente marcada pela desnaturalização das relações entre os homens. Essas relações são regidas por leis construídas a partir de contratos sociais, possibilitando acesso aos conteúdos curriculares apenas para pessoas de potencial produtivo, isto é, sem a deficiência intelectual.

Ora, se assim é estabelecida a materialidade da função deste trabalhador, então seu trabalho educativo é, obviamente, limitado à finalidade de fiscalizar a eficiência do trabalho do professor objetivando alcançar o desenvolvimento do aluno sem deficiência, dentro de um padrão de normalidade.

### **CONCEPÇÕES UTILITARISTAS DE EDUCAÇÃO NA FUNÇÃO DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO**

Para entender a normativa legal do supervisor pedagógico é necessário esclarecer que os anos 50 foram marcados pelo alto índice de evasão e repetência, elevado número de professores leigos e utilização de material didático que não contribuía para o processo de escolarização abrangendo a necessidade de investimento na formação do professor primário. Conforme a necessidade, os professores leigos foram destacados aos Estados Unidos para receber formação adequada para compor o quadro de novos supervisores, pois esta função seria inserida em todas as escolas no Brasil. Estes técnicos estariam diretamente ligados à organização da escola, intervindo e controlando o conteúdo de ensino, no modo de ensinar e de avaliar, baseados pela ordem, pela disciplina e pela hierarquia. De tal modo.

(...) formou a primeira leva de supervisores

escolares para atuar no ensino elementar (primário) brasileiro, com vistas à modernização do ensino e ao preparo do professor leigo. A formação de tais supervisores se deu segundo o modelo de educação americano que enfatizava os meios (métodos e técnicas) de ensino (Lima, 2010, p. 71).

Esse modelo foi viabilizado pelo financiamento das agências financiadoras internacionais por via dos acordos MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura; United States Agency for International Development), e, que, naquele momento, contava com o total apoio da orientação político-econômica do regime militar. Com isso, efetivamente as escolas foram inseridas nos modelos do sistema de produção capitalista representado pelo tecnicismo.

Márcio Moreira Alves, no trabalho intitulado *Beabá dos Mec-Usaid*, escrito em 1968, momento em que exercia o mandato de deputado federal, este mandato, por sua vez, permitia a ele o acesso a documentos que fundamentam e legitimam sua argumentação de que estava em curso uma “tentativa de dominação do futuro das gerações brasileiras pela imposição de um sistema de ensino baseado nos interesses (sic) norte-americanos” (Alves, 1968, p. 17), imposição que, segundo o autor, ocorreria mediante a ignorância do povo em relação às medidas encaminhadas em decorrência dos planos estabelecidos pelos acordos MEC-USAID.

A assistência técnica e cooperação financeira internacional para a implantação da reforma educacional no Brasil, teve como resultado a reforma do ensino universitário, lei nº 5508/1968 e a segunda LDBEN nº 5692/71, que reformulou o ensino de 1º e 2º graus. A lei nº 5508/1968 modifica a formação dos técnicos e professores prevista na LDBEN. Surgem então as habilitações situadas nas áreas técnicas, individualizadas por função, realizadas por meio da especialização, formando o profissional para



trabalhar tanto nos órgãos técnico e administrativo quanto nas escolas nos moldes da pedagogia tecnicista, substituindo assim, os técnicos em educação pelos habilitados em educação, ou seja, pedagogo habilitado em supervisão escolar. O autor Saviani (2007, p.31) nos alega que:

(...), com efeito, estavam preenchidos dois requisitos básicos para se constituir uma atividade com o status de profissão: A necessidade social, isto é, um mercado de trabalho permanente (...) e a especificação das características da profissão ordenadas em torno de um mecanismo, também permanente, de preparo dos novos profissionais, o que se traduziu no curso de Pedagogia reaparelhado para formar, entre os vários especialistas, o supervisor educacional.

A nova Lei nº 5692/76 instituiu a presença do trabalhador especializado em supervisão escolar. O supervisor pedagógico foi elevado ao padrão de profissionalização superior, ou seja, passou a ser uma atividade técnica de formação supervisor. A este respeito Saviani (2007, p. 26) explica:

[...] na divisão do trabalho nas escolas, cabe ao diretor a 'parte administrativa', ficando o supervisor com a 'parte técnica'. E é quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições, que esse profissional passa a ser chamado supervisor.

A introdução da habilitação de supervisão pedagógica ao curso de Pedagogia, situada nas áreas técnicas, foi assumida oficialmente pelo aparelho de Estado, visando sua implementação em todo o país. É o que diz o Capítulo V da referida Lei:

Art. 30. A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior.

§1º A formação dos professores e especialistas previstos neste artigo realizar-se-á, nas universidades mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos.

Art. 33. A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação (Brasil, 1971).

A formação para os supervisores e demais especialistas de educação em curso de graduação ampliou, na formação inicial deste profissional, os interesses do capital nacional pelo processo histórico de ressignificação das teorias educacionais reacionárias e das tendências Humanistas de educação (Saviani, 2007). Lembrando que essas teorias já haviam sido incorporadas durante o regime militar no Brasil. O diferencial, agora, é que o caráter tecnicista da legislação coloca pela primeira vez a educação para o trabalho como intenção explícita.

Assim, o supervisor, seguindo a linha do inspetor, continua a ter que organizar os programas de ensino, o currículo escolar, os objetivos do ensino e da aprendizagem, a metodologia, as estratégias para o ensino, as lideranças no trato com os grupos de alunos, de professores e de pais, a interação dos envolvidos com a educação, a interpretação das normas e sua execução, o sistema de avaliação, entre outros encargos, só que agora de forma profissionalizada, mas comprometida com o mercado de trabalho.

Conforme explica Arroyo (1982, p.108-109), a despeito da profissionalização do supervisor, "[...] se justificava como coordenador e controlador dos novos conteúdos curriculares em função do novo papel da escola na manutenção da estabilidade política e econômica". A supervisão, nessa conjuntura, controla e evita desvios da atividade pedagógica e oferece a direção do sucesso escolar. Como já afirmamos, Saviani (2007, p.31) reforça que:

[...], com efeito, estavam preenchidos dois requisitos básicos para se constituir uma atividade com o status de profissão: A necessidade social, isto é, um mercado de trabalho permanente [...] e a especificação das características da profissão ordenadas em torno de um mecanismo, também



permanente, de preparo dos novos profissionais, o que se traduziu no curso de Pedagogia reaparelhado para formar, entre os vários especialistas, o supervisor educacional.

Em síntese, a reorganização da forma de estruturar a função do supervisor buscou significar os conceitos de eficiência, autonomia, liderança, parceria, competitividade entre outros, que vão criando uma teia de sentidos pessoais para este trabalho, ligada à representação de modernidade que é justificada por maior produtividade e qualidade, que devem ser alcançadas pelos alunos. Evidenciamos que, para alcançar tais objetivos, os alunos devem ser produtivos e eficientes tendo todas as suas faculdades físicas e mentais em perfeitas condições para o trabalho.

Chegamos a essa conclusão pelo fato de que os alunos com deficiência intelectual, como na LDBEN anterior (nº 4024/61), não estudavam na mesma escola em que estudavam os alunos que seriam profissionalizados nos níveis de primeiro e segundo graus, pois assim dizia a lei no art. 1º: “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo [...] qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Brasil, 1971).

No que diz respeito a educação do deficiente intelectual, Jannuzzi (2006) considera que a década de 70 foi um marco no assunto, ganhando visibilidade diante de alguns fatos, tais como a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973, constituindo o primeiro órgão federal de política específica para o ensino do deficiente. As organizações filantrópicas e campanhas pela causa da deficiência continuaram se consolidando no país e a escolarização do deficiente ganhou valor, tendo em vista o desenvolvimento do país e a produtividade do indivíduo. O discurso pedagógico da época ressaltou a integração ou normalização da deficiência, inserindo, lentamente, os alunos com deficiência no

cotidiano dos considerados normais (mainstreaming), mas a ênfase é na modificação, na “normalização” do deficiente intelectual.

No texto da Lei nº 5692/71, encontramos ideias que camuflam o real vivido, como é o caso do artigo nono, onde lemos que:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971, grifo nosso).

Nesse caminho, o Ministério da Educação e Cultura solicita ao Conselho Federal de Educação “no sentido que forneça subsídios para o equacionamento do problema relacionado com a educação dos excepcionais.” (JANUZZI, 2006, p. 54). O referido Conselho Federal de Educação, por meio do Parecer nº 848/72 orienta a “educação dos excepcionais” como uma linha de escolarização, ou seja, uma linha de educação escolar. No entanto, paralelamente à manifestação do Conselho, um conjunto de portarias ministeriais na área de assistência define a clientela da educação especial, posi-cionando-se segundo uma concepção terapêutica, ou seja, diferente daquela preconizada pela portaria do Conselho.

Ao fim e ao cabo, em nenhum momento, tais legislações levam à obrigatoriedade de que os alunos com deficiência intelectual usufruíssem do mesmo currículo nas escolas básicas para as quais os pedagogos supervisores eram habilitados a fiscalizar as diretrizes e as normas determinadas pelo órgão executivo das escolas. Estes alunos ainda se encontravam em espaços segregados dentro das escolas especiais. Por outras palavras, os supervisores das escolas continuavam, legalmente, a não voltar suas funções para a educação desse público.

De tal modo analisamos que a LDBEN nº 5692/71 não promoveu a organização de



um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais que dizem respeito a estes alunos. Igualmente, a Lei anterior (4024/61), a 5692/71, não trazia absolutamente nada que obrigasse aqueles que atuavam no ensino regular a dar escolarização profissionalizante para os alunos com deficiência intelectual, não se direcionava a função do supervisor para atuar com alunos com deficiência intelectual o que se tinha era o estímulo à competência prática.

A política de profissionalização não deixa outra escolha para aquele que apresentava deficiência intelectual a não ser tentar se “normalizar” o máximo possível, ou seja, acompanhar com eficiência nas escolas especiais na perspectiva de ser integrado na escola regular. O discurso de “normalização” para as pessoas com deficiência é o argumento para minimizar as despesas públicas com esse público na década de 1980, e se deu a partir de um relatório do assessor técnico encarregado da reorientação do sistema educacional brasileiro na relação custo-benefício. Segundo Jannuzzi (2004),

[...] um retardado e internado entre as idades de 10 e 60 anos, nos Estados Unidos, para ser cuidado, custa ao Estado US\$ 5.000 ao ano, ou um total de US\$250.000 durante toda a sua vida. O mesmo indivíduo recebendo educação e tratamento adequado pode tornar uma pessoa útil e contribuir para a sociedade. Assim, o custo extra que representam os custos extras com Educação Especial pode ser compensador quanto a benefícios econômicos maiores. Há um estudo segundo o qual um adulto retardado e educado poderia ganhar US\$ 40 para cada dólar extra despendido com sua educação (Gallagher, 1974, p. 100).

A função técnica do supervisor é significada a partir da concepção de que uma pessoa com deficiência intelectual terá que se adequar ao currículo da escola regular a partir de um esforço individual, caso contrário, não será encaminhado ao mercado de trabalho, isto é, não será um trabalhador assalariado. O fundamento epistemológico dessa concepção está apoiado na Escola

Nova.

## CONCEPÇÕES UTILITARISTAS DE EDUCAÇÃO NA FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

Resgatando a história social das pessoas com deficiência intelectual, Otto Marques da Silva (1987), partindo dos dados históricos e antropológicos a respeito das condições de existência destas pessoas, nos mostra que nos primórdios da civilização humana, a forma como a sociedade encarava as deficiências intelectuais, nas suas diversas formas de manifestações, se dava por meio do entendimento de que esses indivíduos não eram aptos para o trabalho, dificultando e/ou impedindo a participação social destas pessoas. Elas eram “destruídas também de formas variadas, incluindo-se desde o abandono à própria sorte em ambientes agrestes e perigosos, até a morte violenta, a morte por inanição ou o próprio banimento” (Silvab,1987, p.39).

Essas significações trazem resquícios para o campo educacional, consistem em momentos de exclusão pedagógica, e a ideia de improdutividade nos parece ser o aspecto mais nefasto herdado por essas pessoas, o que vem abarcando todos os sistemas econômicos, desde o escravismo, passando pelo feudalismo e chegando ao capitalismo por um caminho naturalizado que esconde sua condição histórica e social.

Porém, o Estado brasileiro, sob o invólucro da Educação Para Todos, determina no artigo 87º, parágrafo 1º da LDBEN nº 9394/96 -, que o Plano Nacional de Educação seja elaborado com base na Declaração Mundial de Educação Para Todos. Finalmente, é permitido na forma da lei que pessoas com deficiência intelectual façam parte do mesmo ambiente educacional que frequentam pessoas sem deficiência.

Nesse segmento, se faz importante esclarecer que a inserção do Brasil na nova



ordem mundial foi condicionada à adequação das instituições nacionais às demandas do mercado global. Por essa determinação, o Brasil, na década de 1990, mostra-se inserido nos mercados globalizados. Faz-se importante dizer que esse tipo de mercado, por sua vez, leva à desregulamentação trabalhista, ao subemprego, ao trabalho precário, à degradação salarial, à mobilidade profissional forçada, à fragmentação da classe trabalhadora, à concorrência generalizada e ao controle monopolista sobre alguns setores profissionais, e esse conjunto de precariedades vai definir a vida social, como destaca Mézáros (2005).

O trabalho continua a ser ideologicamente pensado para os princípios mercadológicos, entendido como uma atividade no campo da vocação, do empenho, da especialidade e da competência pessoal como livre arbítrio. A ação subjetiva e a competência para o trabalho profissional se elevam ainda mais.

Assim como a realidade é entendida em contextos particulares, imediata, circunstancial, efêmera e sempre relacionada a grupos sociais específicos, o conhecimento também o será. A objetividade, a continuidade, a universalidade e a perspectiva social do conhecimento, são negadas em função da subjetividade, da descontinuidade, da diferença e da liberdade. Nessa concepção a realidade social incorpora fragmentações de toda a ordem: política, de classe, de religião, de gênero, de etnia, de experiência, etc. A superficialidade, o imediatismo e o pragmatismo, legitimam a vida cotidiana alienante necessária para a reprodução da sociedade do capital (Trindade, 2013, p.5).

A supervalorização da subjetividade pode ser comprovada também pelos relatórios criados para a educação em todo o mundo, tendo como referência de orientação a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jontiem, na Tailândia, como já citamos. E, ligada à referida conferência, é que se impõe a LDBEN nº 9394/96, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes

Curriculares Nacionais. Desse modo a política educacional brasileira está afinada com as bases da Educação Para Todos.

Dentro do arcabouço político-ideológico que comporta a Educação para Todos, fixa-se a preocupação com a paz e a solidariedade internacional, pressupondo que a “[...] educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (Unesco, 1990, p. 2), mas não se tem a preocupação em revelar e discutir o porquê de só no final da década de 1990 é que se permitiu a entrada de pessoas com deficiência intelectual em sala de aula regular com outros alunos sem deficiência.

Por tal contexto é que continuamos apontando que o processo das políticas de educação para todos se deu no âmbito de uma profunda reforma administrativa do Estado, desencadeada sob os auspícios do Banco Mundial, em meio a uma aguda crise econômica, cujo auge ocorreu em 1990. Nesse contexto, à educação básica é atribuída a tarefa precípua de inclusão dos indivíduos no mercado de trabalho, ao lado do status de provedor da restauração da cidadania e da equidade. Com efeito, em sua formulação final, a Lei 9394/96 no artigo 39º regulamentava a Educação Profissional da seguinte forma:

Art. 39º A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Parágrafo único: O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional (Brasil, 1996).

A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, se justifica pelas necessárias aptidões para a vida produtiva que agora (pela globalização)



precisa apresentar múltiplas funções. Assim sendo, o trabalhador, além de ter que saber fazer uma atividade, precisa ter outras competências. Por esse significado, afirmamos que a concepção de educação, em todas as LDBEN, como já demonstramos, se enquadra aos moldes do neoliberalismo que concebe o trabalho ideologicamente pensado para os princípios mercadológicos, entendido como uma atividade no campo da vocação, do empenho, da especialidade e da competência pessoal.

Não podemos deixar de ponderar que o projeto capitalista necessita de agentes articuladores que viabilizem o delineamento para o sucesso no enquadramento de desejos e formas de viver globais. Assim, interpretamos que o coordenador pedagógico será, na LDBEN nº 9394/96, esse agente articulador. A Lei passa a tratar aqueles que um dia foram os especialistas ou habilitados sob a expressão “profissionais da educação” (artigos 61º ao 67º), porém, sem mudar as nomenclaturas anteriores e delegando ao Pedagogo a atuação no campo da administração, planejamento, inspeção, supervisão escolar e orientação educacional.

Art. 61º. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009). I - A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - Trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009) III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

Já o artigo 64º dessa Lei normatiza através do termo profissionais da educação a possibilidade para graduados em outros cursos, que não pedagogia, a exercerem esta função e aponta que o curso de Pedagogia como instância de formação dos

profissionais de educação para as tarefas não docentes:

Art. 64º 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).

É importante, mais uma vez, situar que a LDBEN nº 9394/96, diferentemente nas duas leis anteriores, é implementada a partir da ideia de que a educação é um direito de todos os cidadãos e esta ideia tem respaldo constitucional, pois foi exatamente o que foi apregoado no texto da constituição de 1988. Esse fato direciona o discurso em prol da universalização da educação, das competências, das habilidades, das relações interpessoais, dos saberes atitudinais, da gestão participativa, entre outros.

Além do citado, a Lei busca uma formação atrelada às competências e às habilidades supostamente presentes nas práticas pedagógicas. Por essa lógica refletimos que, para que o objetivo da lei pudesse ser alcançado, fez-se necessário que o coordenador pedagógico passasse a desempenhar o papel de gestor da formação contínua do professor. A fala das habilidades e competências definidas nas legislações educacionais induz o coordenador pedagógico ao entendimento de que a necessidade de ajuste para o mercado de trabalho é uma responsabilidade individual, o que serve, inclusive, para o aluno com deficiência intelectual. Revela-se, nesse fato, que o desenvolvimento de competências e habilidades particulares deve ser trabalhado na escola, o que, em contrapartida, nos permite concluir que ser excluído é uma consequência natural da incompetência e inaptidão individuais (Leher, 2001, p. 161).

Sobre os currículos escolares dos cursos médio-profissionalizantes, bem como dos



cursos superiores de tecnologia, o documento legal afirma que estes “[...] devem ser centrados no compromisso institucional com o desenvolvimento das habilidades e competências profissionais” (Brasil, 2002, p. 15). Sem apresentar preocupação em relação à trama que envolve o complexo educativo pelas necessidades do capital. O currículo escolar atrelado nas competências escolares exige dos alunos aptidões e quase nenhum senso crítico. Ou seja, o mérito é uma questão de simples aptidão diante do conteúdo mínimo. Nesse sentido é que temos presenciado no espaço escolar o foco na educação destinada às pessoas com deficiência intelectual direcionado para a valorização e adequação das suas aspirações da vida no dia a dia (conhecimento prático) além de valorização dos talentos “naturais” para tocar instrumentos, dançar, pintar, desenhar entre outros.

Ora, se o desenvolvimento das habilidades e competências do aluno com deficiência intelectual para aprender o mínimo dos conteúdos curriculares é negado pelo entendimento de que ele não irá ser produtivo no mercado de trabalho, então, essas conclusões são nefastas para as possibilidades desse público ser um futuro trabalhador nessa sociedade. Sendo assim o seu desenvolvimento por via sócio histórico e humano-genérico é suprimido para eles a partir de um princípio de cunho biológico para o qual só os mais aptos sobrevivem.

Analisamos que o efeito dessa significação reflete no fato de que o coordenador pedagógico tende a ajuizar na sua concepção de educação toda a alienação à qual ele é submetido nas suas relações sociais, pois em sua consciência está uma realidade social que diz que alunos com deficiência intelectual, historicamente, são improdutivos no mercado de trabalho e que, sendo assim, pedagogicamente, muito pouco

se pode fazer por ele, isto é, o aluno com deficiência intelectual pouco irá aprender além das suas atividades de vida diária e estão na escola para serem socializados.

À vista disso, o principal entrave para o estabelecimento do trabalho educativo na perspectiva de superação desta situação é gerado também pelo coordenador pedagógico que concebe e significa sua concepção sobre o que é ensino e o que é aprendizagem por diferentes matrizes teóricas na estrutura da formação de sua função. Tais matrizes se assentam na racionalidade técnica e racionalidade prática, situadas nas tendências pedagógicas e nas legislações educacionais, como já demonstramos. Assim, a concepção de ensino e aprendizagem do coordenador tende a ser marcada por fragmentações.

Isso detona uma produção de sentido pessoal deste profissional, orientada pela ideia de que o processo de aprendizagem deve priorizar a flexibilização e fragmentação dos alunos, pois estará orientado pelo imediatismo do mercado, acentuando a separação entre pensamento e ação, trabalho intelectual e manual, produtivos e improdutivos, características próprias da sociedade que possibilitam a objetivação da aprendizagem e o desenvolvimento das máximas potencialidades dos alunos com deficiência intelectual que, como apontamos, são relegados às margens do conhecimento prático.

As consequências de se ter uma concepção de ensino e aprendizagem fundamentada nessa lógica são analisadas a partir das concepções de Marinho (2009, p.106), afirmando que:

[...] gera danosa consequência para a formação do indivíduo: a negação da teoria e, por extensão, a negação de um ensino que proponha saltos no desenvolvimento psíquico da criança. A ênfase no ensino prático produz a formação de um indivíduo conforme as necessidades cotidianas necessárias à



sobrevivência do indivíduo na sociedade do Capital; [...], essa formação que se distancia do conhecimento teórico unilateraliza o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, tornando sua formação parcial, ou seja, não desenvolve nele as potencialidades máximas humanas.

A ênfase no ensino prático, como afirma a autora, reside no fato de que se fortalecem as práticas que mantêm a divisão social do trabalho, que dentre muitos aspectos, concretiza a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática.

Não existem condições materiais na legislação e na escola para que a atividade do coordenador pedagógico seja o de dirigir intencionalmente a formação contínua dos professores, para que estes pudessem promover nos alunos o desenvolvimento das funções psíquicas (construídas e desenvolvidas por meio da atividade educativa) tipicamente humanas.

O que queremos afirmar é que as significações sociais do mundo capitalista cujo contexto educacional está impregnado não têm permitido que o coordenador entenda sua atividade enquanto uma atividade que corresponda ao trabalho educativo, que “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2000).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos entender a forma de mediação que é desenvolvido pelo coordenador pedagógico no ato de planejar do professor em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos que possuem deficiência intelectual por via dos conteúdos curriculares, buscando compreender as implicações da ausência desta mediação para estes em uma sociedade cuja preocupação está voltada, sobretudo, para a formação de um indivíduo que seja útil, como força de trabalho e como consumidor.

Estudamos e demonstramos como as significações e sentidos da função de coordenador pedagógico da escola são constituídas a partir de concepções ideológicas estabelecidas pelas Leis educacionais que direcionavam os ajustes do campo educativo às exigências do capital e das demandas mercadológicas. Tal legalidade é marcada por mudanças e por continuidades e descontinuidades que provocam transformações, porém, o controle e fiscalização nunca deixaram de fazer parte dos motivos desta função, seja como inspetor, supervisor ou coordenador pedagógico.

A construção desta função tem se mostrado ser um processo multiplamente determinado, dinâmico e velado. A constatação desta verdade só foi possível de ser apreendida por inúmeras aproximações e desvelamentos da legislação educacional que sustentam a função e a formação inicial e contínua do coordenador pedagógico.

E no que tange às pessoas com deficiência intelectual, as relações sociais do coordenador pedagógico é permeada pela produção histórica e social em torno da improdutividade das pessoas com deficiência intelectual e impulsionada pela linguagem excludente e preconceituosa que verificamos nos textos das LDBEN, uma vez que estas prescreviam, camufladamente, a desqualificação de uma situação humana. A linguagem em torno das pessoas com deficiência intelectual sempre assumiu o papel de mantenedora do status daquilo que é considerado eficiente ou deficiente.

As formas de produção, influenciadas por diversos fatores materiais e espirituais, determinam os modos de significar a função que exerce o coordenador pedagógico no âmbito escolar. Focamos no que se refere ao processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual e apontamos que a forma de



produção altera a personalidade deste trabalhador conforme as necessidades impostas por cada momento histórico além de materializar condições distintas à formação de sua individualidade e de sua consciência.

Evidenciamos, com isso, que as diferentes formas de significar a função do coordenador pedagógico não derivam de aspectos biológicos ou genéticos de sua consciência e personalidade, mas sim do sistema econômico que se dá de forma alienante por meio da exploração e deterioração da vida humana. E o sistema educacional se aproxima, em sua filosofia, de práticas utilitaristas do conhecimento e dessas significações. Deste modo, essa materialidade é apropriada culturalmente pelo coordenador pedagógico, de forma a se estabelecer como conteúdo da sua consciência.

Essa construção histórica não proporciona para o coordenador pedagógico, assim como para a grande maioria da comunidade escolar (professores, técnicos educacionais, alunos etc.) compreender a essência da dinâmica política e pedagógica de todo o processo educacional no sistema capitalista. Há ainda o fato de que esta construção tem possibilitado que o coordenador apenas se oriente no mundo da escolarização e familiarize-se com os processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos sem deficiência intelectual. Como consequência dessa materialidade histórica, a tendência é que o coordenador tenha uma percepção alienada de ser humano, cuja expressão está em argumentos que excluem os deficientes intelectuais da educação. Seu trabalho tem sido, portanto, fragmentado, permitindo que a sua relação com estes alunos seja construída sob uma perspectiva de alienação.

Daí as razões pelas quais o coordenador pedagógico apresenta dificuldades em fazer

uso do espaço na escola reservado à formação contínua dos professores para orientá-los a desenvolver, através do acesso aos conteúdos curriculares, o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual. As implicações decorrentes dessa dificuldade em mediar o trabalho do professor em relação a estes alunos é o seu abandono pedagógico, uma vez que é tido como improdutivo para a sociedade capitalista não sendo para ele possível uma profissionalização e como consequência não poderá ser absorvido no mercado de trabalho passando a vida tendo que depender da solidariedade de outros.

Com base nos estudos realizados, podemos então concluir que dentre os focos de trabalho onde se exerce a função do coordenador não está o aluno com deficiência intelectual. Fato este que é propiciado pelos objetivos econômicos acerca destas legislações que se fizeram igualmente presentes na ideologia das tendências pedagógicas humanistas que é a de promoção e desenvolvimento dos “melhores” alunos (LDBEN 4024/61, 5692/71, 9394/96). Essas significações sociais do mundo capitalista as quais estão impregnadas no contexto educacional do aluno com deficiência intelectual não permitem o trabalho educativo e possivelmente denota uma produção de sentido pessoal deste profissional, orientada pela ideia de que o processo de aprendizagem deve priorizar a flexibilização e fragmentação dos alunos, pois estará orientado pelo imediatismo do mercado. Esse tem sido o caminho e o esteio pelo qual, provavelmente, esse profissional tem negado, como parte de sua função, o desenvolvimento humano para aqueles que apresentam deficiência intelectual.

Defendemos a luta pela escola que possibilite a inclusão pedagógica do aluno com deficiência intelectual. Esta luta passa



pelo reconhecimento de que a educação escolar pode e deve contribuir significativamente para o desenvolvimento de consciências críticas. A consciência crítica é a forma superior de reflexo da realidade objetiva, que se realiza com base em um conjunto de processos psíquicos necessários para a análise e compreensão do mundo e está, portanto, estreita e dialeticamente vinculada à linguagem. Ainda que a linguagem não seja seu demiurgo, como disse Vigotski, sua origem está nas relações sociais.

De tal modo, a linguagem, os significados para o que seja o trabalho do coordenador pedagógico na legislação educacional que determinam os caminhos da sua função e das tendências pedagógicas presentes na sua formação devem estar pautados na concepção do trabalho educativo como premissa de humanização e superação das relações sociais alienantes.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G, Diniz, M. L.; Garcia, D. F.; Oliveira, Z. F. de; Viana, F. M.

**Subsídios para a "práxis educativa" da supervisão educacional.** In: C. R. Brandão (Ed.). O educador: vida e morte, Rio de Janeiro: Graal. 1982.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação.** SP: Moderna, 2010.

BARROS, André Luís Almeida, Antonio Castro Amaral. **À interpretação dogmática dos textos legais na sociedade de classes: os fundamentos materiais da hermenêutica jurídica.** Refletindo o Direito, 2013.

BISSOLI, Carmem Silvia da Silva. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,** 2008.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº. 4024, de 20 de dezembro de 1961.**

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei nº. 5692, de 11 de agosto de 1971.**

\_\_\_\_\_. MEC, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de educação Especial. Livro 1/MEC/SEESP.** Brasília, 1994

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº. 9394/96 Fixa de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Senado, 1996.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia.** Publicada no Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 2002. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Brasília: Parecer CNE/CP n. 5, 2005.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e Funcionamento de ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providencias.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social: Teoria e exercícios.** 7 ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

BRZEZINSKI Iria Carneiro. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores.** 8 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2009.

DAVIES, Nicholas. **Legislação educacional federal básica.** São Paulo: Cortez, 2004.

LEHER, Roberto. **Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos "novos" movimentos sociais na educação.**



- In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **A cidadania negada – Políticas de exclusão na educação e no trabalho.** São Paulo: Cortez, 2001.
- GALLAGHER, J. J. **Planejamento da Educação Especial no Brasil.** In: PIRES, N. **Educação Especial em foco.** Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1974.
- GENTILI, Pablo. **Três Teses Sobre a Relação Trabalho e educação em Tempos Neoliberais.** IN LOMBARDI, J.C; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L. (orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas. Autores Associados, HISTEDBR, 2005.
- KASSAR, M.C.M; REBELO, A.S. **O “especial” na educação, o atendimento especializado e a Educação Especial.** In: VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial–Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Nova Almeida, abr. 2011
- KUENZER, Acácia. (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2002.
- JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil–dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2006.
- LEHER, Roberto. **Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação.** In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **A cidadania negada – Políticas de exclusão na educação e no trabalho.** São Paulo: Cortez, 2001.
- LIMA, S. P; RODRIGUEZ, M.V. **Políticas Educacionais e Equidade: Revendo conceitos.** Revista Contrapontos, 2008.
- LIRA, Eleide Gomes Teixeira Torres. **A coordenação pedagógica e o processo de inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais: um estudo de caso.** Natal, RN, 2012.
- MARINHO, Bruna Ramos. **A formação do professor reflexivo sob o olhar da epistemologia marxiana, Marília.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Martin Claret, 2002.
- \_\_\_\_\_, K. **Obras Escolhidas em três tomos, Edições "Avante!",** 1977.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.
- PAIVA, Edil V. de; PAIXÃO, Lea Pinheiro. **O PABAE e a Supervisão Escolar.** In: RANGEL, Mary; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. **Nove Olhares sobre a O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Loyola, 2014.
- RAMALHO, José. R. **Trabalho na Sociedade Contemporânea.** MORAES, Amaury C.(Coord). **Sociologia .** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria a Educação Básica, 2010.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- SANTOS, Derivaldo. **A Problemática Histórica do Dualismo Educacional: de Nilo Peçanha a Jarbas Passarinho.** EFPD 2005- Encontro regional sobre Formação e Práticas.
- SÃO PAULO. **Decreto 5.884, de 21 de abril de 1933.** Institui o código de Educação do Estado de São Paulo. **Revista de Educação.**
- SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 13 edições, São Paulo: Cortez Editora / Autores Associados (Coleção Educação Contemporânea). 2000.



\_\_\_\_\_, Dermeval. **A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia.** In: FERREIRA, Naura Carapeto (org.) *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade.* 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Viana Maria Amélia; Márcia Rafaella Graciliano. **O papel do coordenador pedagógico no processo de inclusão dos alunos com surdez.** *Encontro alagoano de Educação Inclusiva*, v. 1, n. 1, 2016.

SILVAb, Otto Marques da. **A epopeia ignorada. (A Pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje).** São Paulo: CEDAS, 1987.

TONET, Ivo. **Educação e concepções de sociedade.** *Revista Universidade e Sociedade.* Brasília, DF. v. 9, nº19, 1999.

\_\_\_\_\_, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana.** Rio Grande do Sul: UNIJUÍ, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo, Atlas, 1987.

TRINDADE, Gestine Cássia. **Sociedade e educação escolar: o debate das teorias pedagógicas contemporâneas,** 2013.

UNESCO. **A educação no mundo.** Vol. I. O ensino de primeiro e segundo graus. Seleção de textos extraídos da obra *L'éducation dans le monde.* (Tradução de: GUEDES. Hilda de Almeida.) V. 3, 1963. São Paulo: Saraiva: Ed. da Universidade de São Paulo, 1990.

\_\_\_\_\_. **Declaração mundial de educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Tailândia, 1990.

URBANETZ, Sandra Terezinha, SILVA,

Simone Zampier Da. **Orientação e supervisão escolar: caminhos e perspectivas.** Curitiba: Ibpx, 2008.



## O ENSINO DA GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: ANÁLISE DA METODOLOGIA APLICADA A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA ESTADUAL PROF.<sup>a</sup> COEMA SOUTO MAIOR NOGUEIRA NA CIDADE DE BOA VISTA/RR

## LA ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA Y EDUCACIÓN ESPECIAL E INCLUSIVA: ANÁLISIS DE LA METODOLOGIA APLICADA A ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD AUDITIVA EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA DE LA ESCUELA ESTATAL PROF<sup>a</sup> COEMA SOUTO MAIOR NOGUEIRA EN LA CIUDAD DE BOA VISTA / RR

Maria dos Dores Cardoso Pimentel<sup>1</sup>  
Rildo Dias da Silva<sup>2</sup>

**RESUMO:** A Educação Especial como modalidade da educação escolar é organizada de modo que considere uma aproximação entre seus pressupostos e a prática pedagógica social da educação inclusiva. Nessa modalidade da educação, a escola é vista como um espaço que contribui para a democratização da sociedade, pois tende a formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. A geografia como disciplina escolar, vem somar nesse processo, pois trata da formação da cidadania, abordando assuntos relacionados à realidade do aluno. É preciso que o professor selecione e organize os conteúdos que sejam significativos e socialmente relevantes, fazendo se cumprir assim o objetivo do ensino da geografia. No caso dos alunos surdos a geografia deve ser repassada com possibilidades de trabalhos diferenciados, que auxiliam no avanço intelectual e social desse aluno. O presente trabalho faz uma análise da metodologia aplicada no ensino da geografia para alunos com deficiência auditiva do ensino fundamental da Escola Prof<sup>a</sup> Coema Souto Maior Nogueira na cidade de Boa Vista/RR. Para que o objetivo fosse alcançado foram feitos levantamentos bibliográficos e a aplicação de questionário para a professora de geografia da referida instituição. Todos os dados coletados foram analisados e interpretados, no qual verificou-se que as metodologias aplicadas pela professora no ensino da geografia, tais como suas estratégias, práticas e recursos, são voltadas mais para os alunos ouvintes, demonstrando que a educação especial e inclusiva ainda tem um grande caminho a ser percorrido, principalmente no que tange a estratégia de ensino dos educadores em relação aos alunos com necessidades de Atendimento Educacional Especializado.

**Palavras-chave:** Ensino, Geografia, Educação Especial e Inclusiva, Surdos.

**RESUMEN:** La Educación Especial como modalidad de la educación escolar es organizada de modo que considere una aproximación entre sus presupostos y la práctica pedagógica social de la educación inclusiva. En esa modalidad de la educación, la escuela es vista como espacio que contribuye para la democratización de la sociedad, pues tende a formar ciudadanos consciente de sus directos y deberes. La geografía como disciplina escolar, viene somar en ese proceso, pues trata de la formación de la ciudadanía, abordando asuntos relacionados a la realidad del alumno. Es preciso que el profesor seleccione y organice los contenidos que sean significativos y socialmente relevantes, haciendo se cumplir asim el objetivo de ensino de geografía. En esse caso de los alumnos sordos la geografía deve ser repasada con posibilidades de trabajos diferenciados, que auxiliaran en el avanza intelectual y social de ese alumno. El presente trabajo hace una análise de la metodología aplicada en el ensino de geografía para alumnos con deficiencia auditiva del ensino fundamental de la Escuela Prof<sup>a</sup> Coema Souto Maior Nogueira en la ciudad de Boa Vista/RR. Para que el objetivo sea alcanzado fueron hechos levantamientos bibliográficos y aplicaciones de encuestas para la profesora de geografía de la referida institución. Todos los datos colectados fueron analizados e interpretados, el lo qual se verifico que las metodologías aplicadas por la profesora en la enzenanza de geografía, tales como sus estrategias, prácticas y recursos, son volvidas más para los alumnos ouvintes, demostrando que la educación especial e inclusiva todavia tiene un grande camino a ser percorrido, principalmente en lo que tange la estrategia de enseñanza de los educadores en relación a los alumnos con necesidades de Atendimento Educacional Especializado.

**Palabras clave:** Ensino, Geografía, Educación Especial e Inclusiva, Sordos.

1 mariadasdores.c.p@gmail.com.

2 Doutor em Ciência Política pelo Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor Permanente do Curso de Mestrado Profissional em Segurança Pública, Direitos Humanos e Cidadania da Universidade Estadual de Roraima (UERR). Diretor de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Roraima (UERR). Avaliador do Basis de Cursos de Graduação - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). rildodisilva@ig.com.br



## INTRODUÇÃO

Durante muitos anos, os alunos com necessidades educacionais especiais tiveram sua aprendizagem escolar limitada a escolas especializadas. Mudanças significativas só começaram a acontecer a partir da promulgação da Lei n.9.394/96, mesmo tendo a Constituição Brasileira de 1988 estabelecendo que o atendimento especializado as pessoas com deficiência deveria ser feito preferencialmente na rede regular de ensino.

A Educação Especial como modalidade da educação escolar é organizada de modo que considere uma aproximação entre seus pressupostos e a prática pedagógica social da educação inclusiva, cumprindo dispositivos legais e político-filosófico presentes na Constituição Federal, no Plano Nacional de Educação, no Estatuto da Criança e do Adolescente, e nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Um dos grandes desafios da educação nos tempos atuais é garantir o acesso a conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos, inclusive os com necessidades educacionais especiais, tendo em vista que, a política de inclusão não consiste apenas na permanência física desses alunos juntos ao demais educandos, mas sim num processo de aprendizagem significativo e satisfatório.

Dentro da política de uma educação especial e inclusiva a escola é vista como um espaço que contribui para a democratização da sociedade, pois tende a formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. E a geografia como disciplina escolar, vem somar nesse processo, pois trata da formação da cidadania, abordando assuntos relacionados à realidade do aluno.

No caso dos alunos surdos (Deficientes Auditivos) a geografia não deve ser repassada como uma matéria decorativa e

sim como possibilidades de trabalhos diferenciados, abordando temas culturais, que irão auxiliar no avanço intelectual, social e afetivo desse aluno. Para tanto, os profissionais de geografia devem apresentar atividades diversificadas que conciliem os conteúdos, fazendo uso de diversos materiais que favorecera a compreensão do aluno surdo.

A pesquisa procurou analisar a metodologia aplicada no ensino da geografia para alunos com deficiência auditiva do ensino fundamental da Escola Prof<sup>a</sup> Coema Souto Maior Nogueira na cidade de Boa Vista/RR. É importante a determinação dos relacionamentos professor, aluno e escola, pois todos esses atores fazem com que a inclusão aconteça de forma equilibrada e eficiente. O empenho em se analisar a complexidade de estudos efetuados sobre a deficiência do aluno exige muita precisão para definição das diversas práticas de ensino e de técnicas a serem utilizadas com o aluno.

## O ENSINO DA GEOGRAFIA

A geografia é uma das ciências que teve e ainda tem seus conteúdos construídos em paralelo à evolução do conhecimento humano, sendo esta considerada uma ciência plural pelo fato de abordar diferentes correntes de pensamento que buscam compreender a relação do homem com o espaço geográfico.

O ensino da Geografia objetiva o espaço geográfico, sendo que este é uma construção teórica e ao mesmo tempo concebido e construído intelectualmente, e assim tornando uma ferramenta para analisar a realidade e as transformações ocorridas. No entanto o espaço geográfico é constituído por formas materiais visíveis, naturais e construídas pela sociedade através das relações que se estabelecem no espaço a partir do movimento de relações e inter-relações entre o homem e a natureza



(CASTROGIOVANNI, 2014).

Muitas vezes os conteúdos ensinados, principalmente na geografia escolar são caracterizados por um distanciamento da realidade cotidiana do aluno, fato que acaba contribuindo para uma aprendizagem mecânica, onde a apropriação do conhecimento geográfico ocorre por meio da análise teórica da disciplina e da interpretação de conceitos abstratos e neutros, que não possuem ligação com a realidade concreta da vida dos alunos.

Segundo Callai (2001 p.139) esses conceitos “são aspectos naturais e humanos do espaço geográfico, traduzidos em aulas sobre relevo, vegetação, clima, (...)”. Para que o ensino da geografia seja significativo, o professor mediador deve através da sua prática de ensino levar o aluno a compreender o mundo no qual ele está inserido.

Neste sentido o ensino da geografia deve trazer para o aluno conteúdos que vão além do caráter informativo, ou seja, conteúdos que os levem a pensar de forma crítica e eficiente sobre o que acontece à sua volta. Diante do exposto Castellar e Vilhena (2010, p.15) afirmam que:

Na educação geográfica, para obter a compreensão necessária do mundo, é importante formular hipóteses a partir de observações, para posteriormente comprovação e análise. O passo fundamental pra esses processo de análise é ter a prática científica articulada com o desenvolvimento teórico, ou seja, a dimensão da prática pedagógica e da epistemologia da ciência geográfica.

Já Azambuja & Callai (1999, p.189), ressaltam que “os conteúdos não deverão ser estudados apenas no seu caráter informativo, mas principalmente como meio formativo da capacidade de raciocínio geográfico, de interpretação dos fenômenos socioespaciais”.

O ensinar e aprender geografia podem está dentro do próprio contexto escolar, portanto, é importante que o professor reflita

sobre o que ensinar, como ensinar e para quem esta ensinando, tornando sua prática um elemento importante no processo de ensino da geografia, para que seus alunos possam compreender através das informações próximas a sua realidade que a geografia é uma disciplina que vai muito além da abordagem repetitiva e de memorização.

Dentro desse contexto o Ministério da Educação e Cultura (MEC), criou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), visando auxiliar o professor no processo de ensino – aprendizagem, estando sua implantação relacionada ao propósito de apontar metas de qualidade que venham a ajudar o aluno a enfrentar o mundo atual, como um agente reflexivo e participativo, conhecedor de seus direitos e deveres.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais podem ser considerados instrumentos de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na educação, que orientam as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, no desenvolvimento e na articulação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 1998).

A proposta imposta pelos parâmetros é oferecer instrumentos essenciais para a compreensão e intervenção na realidade social. Conhecer a organização do espaço geográfico é um dos instrumentos que norteiam o ensino da geografia, bem como o funcionamento da natureza e a ação do homem como agente transformador. Para que haja de fato essa intervenção social o professor precisa desenvolver seus conteúdos de forma conceitual e procedimental que possam influenciar nas atividades dos alunos.

O ensino da geografia deve levar alunos a compreender de forma mais ampla a realidade, possibilitando que nela interfiram de maneira mais consciente. Para que isso ocorra, o PCN apresenta no seu quadro de ensino da geografia métodos que irão



auxiliar o professor para que o mesmo possa atender as exigências fundamentais de seus alunos. De acordo com (BRASIL, 1998, p.29) o estudo da geografia “possibilita aos alunos a compreensão de sua posição no conjunto das relações da sociedade com a natureza (...)”.

Ainda de acordo como (BRASIL, 1998, p. 30) é fundamental que “a vivência do aluno seja valorizada e que ele possa perceber que a Geografia faz parte do seu cotidiano, trazendo para o interior da sala de aula, com a ajuda do professor, a sua experiência”. É preciso que o professor selecione e organize os conteúdos que sejam significativos e socialmente relevantes no desenvolvimento do raciocínio geográfico, fazendo se cumprir assim o objetivo do ensino da geografia.

### **CONCEITUANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA**

Antes de entendermos o que é a educação inclusiva, precisamos compreender o que é a educação especial. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em seu art. 58 do capítulo V, “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

A Educação Especial como modalidade da educação escolar é organizada de modo que considere uma aproximação entre seus pressupostos e a prática pedagógica social da educação inclusiva, cumprindo dispositivos legais e político-filosófico presentes na Constituição Federal, no Plano Nacional de Educação, no Estatuto da Criança e do Adolescente, e nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Esses dispositivos legais e político-filosóficos possibilitam estabelecer o horizonte das políticas educacionais, de

modo que se assegure a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade no processo educativo. Nesse sentido, tais dispositivos devem converter-se em um compromisso ético-político de todos, nas diferentes esferas de poder, e em responsabilidades bem definidas para a sua operacionalização na realidade escolar (BRASIL, 2001).

Um dos grandes desafios da educação nos tempos atuais é garantir o acesso a conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos, inclusive os com necessidades educacionais especiais. Para (BRASIL, 2001) são alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que apresentam durante o processo de ensino – aprendizagem, dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento; dificuldades de comunicação e sinalização diferenciada dos demais alunos; altas habilidades/superdotação; e aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências.

São alunos que apresentam ritmos de aprendizagem diferenciada, manifestado comportamentos particulares, sendo necessários ajustamentos curriculares que o auxiliem no desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades, ou seja, são alunos que precisam de adaptações nas condições matérias de ensino.

A Educação Especial como modalidade de ensino deve assegurar um conjunto de recursos e serviços especiais organizados de forma que venha apoiar, complementar, suplementar ou até mesmo substituir os serviços comuns, de modo a garantir uma educação escolar que possa promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais.

De acordo com (BRASIL, 2001, p. 28) a política de inclusão dos alunos com



necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino “não consiste apenas na permanência física desses alunos juntos ao demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas”. Sendo assim, a escola deve torna-se um ambiente incluso de respeito e valorização da diversidade de seus alunos.

A educação inclusiva entra nesse processo como uma política de justiça social que alcança alunos com necessidades educacionais especiais, trata-se, portanto, de uma educação voltada para todos, mais que ainda é um paradigma no cotidiano escolar brasileiro.

Os sistemas escolares devem assegurar a matrícula de todo e qualquer aluno, organizando-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns. Isto requer ações que garanta essa vaga, nem como a elaboração de projetos pedagógicos orientados pela política de inclusão, bem como recursos pedagógicos especiais (BRASIL, 2001).

Para Valle et all (2018, p. 23) o princípio da educação inclusiva é:

Um processo educacional que busca atender a criança com deficiência na escola ou na classe de ensino regular. Pra que isso aconteça, é fundamental o suporte dos serviços da área de educação especial por meio de profissionais. A inclusão é um processo inacabado que ainda precisa ser frequentemente revisado.

Dentro do contexto de uma Educação Especial e Inclusiva, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), criou os Parâmetros Curriculares Nacionais com adaptações curriculares, que visa buscar estratégias para a educação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Esse documento aponta uma diversidade existente na comunidade escolar que contempla uma ampla dimensão de características, estando às necessidades educacionais ligadas a diversas situações representativas de

dificuldades de aprendizagem.

As necessidades educacionais podem ser identificadas em diversas situações representativas de dificuldades de aprendizagem, como decorrência de condições individuais, econômicas ou socioculturais dos alunos: crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas; crianças com deficiência e bem dotadas; crianças trabalhadoras ou que vivem nas ruas; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais; crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados. (BRASIL, 1998, p. 23)

De fato a expressão necessidades educacionais especiais, não esta vinculada necessariamente à deficiência e sim a pessoas cujas necessidades estão associadas a sua elevada dificuldades ou capacidade de aprendizagem. Para (BRASIL, 1998, p. 23) esse termo surgiu para “evitar os efeitos negativos de expressões utilizadas no contexto educacional – deficientes, excepcionais, subnormais, superdotados, infradotados, incapacitados etc. – para referir-se aos alunos com altas habilidades/superdotação, aos portadores de deficiências cognitivas, físicas, psíquicas e sensoriais”.

Há de fato uma ampla diversidade de necessidades educacionais nas escolas, no entanto, a atual Política de Educação Especial aponta para uma definição de prioridades no que se refere ao atendimento especializado a ser oferecido na escola para quem dele necessitar.

Nessa perspectiva segundo (BRASIL, 1998, p. 24) define como aluno portador de necessidades especiais aquele que “... por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas”.

Ainda de acordo com (BRASIL, 1998, p. 24):

A classificação desses alunos, para efeito de prioridade no atendimento educacional



especializado (preferencialmente na rede regular de ensino), consta da referida Política e dá ênfase a: portadores de deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla; portadores de condutas típicas (problemas de conduta); e portadores de superdotação.

## **BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA.**

O deficiente auditivo é aquele que teve uma perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido. Segundo (BRASIL, 1998, p. 25) a deficiência auditiva manifesta-se como:

Surdez leve / moderada: perda auditiva de até 70 decibéis, que dificulta, mas não impede o indivíduo de se expressar oralmente, bem como de perceber a voz humana, com ou sem a utilização de um aparelho auditivo; surdez severa / profunda: perda auditiva acima de 70 decibéis, que impede o indivíduo de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana, bem como de adquirir, naturalmente, o código da língua oral.

Sabe-se que ao longo da história as pessoas com deficiência auditiva, os chamados surdos vem enfrentando dificuldades no que se refere ao seu processo de inclusão na sociedade, principalmente no que diz respeito a sua linguagem.

Na Grécia os surdos eram considerados seres sem raciocínio. Na Idade Média eram tratados indignamente, muitas vezes apedrejados e condenados à morte, sendo o casamento entre surdos proibido pela Igreja Católica. Essa realidade começa a ter uma mudança na Idade Moderna com Pedro Ponce de Léon, um dos primeiros educadores dos surdos, cujo trabalho conseguiu na época, derrubar muitas crenças em relação à aprendizagem da pessoa com surdez. (DIAS, 2013)

Léon passa a ter resultados positivos na educação de surdos da nobreza, o que desperta o interesse do também educador Juan Pablo de Bonet quanto à metodologia empregada. Como consequência em 1620,

Bonet edita o primeiro livro sobre a educação de surdos, denominado “Redução das letras e arte de ensinar a falar os mudos”.

Segundo Dias (2013, p.89) “Bonet fez o uso do alfabeto digital e da forma escrita e da língua de sinais para ensinar a leitura dos surdos”, sendo este o mesmo modelo de aprendizagem de Léon que consistia na “utilização do alfabeto através da configuração de mão, ação didática que gera bastante controvérsia entre os demais estudiosos”.

Observando as metodologias aplicadas por Léon e Bonet percebe-se que as práticas da educação para os surdos contemplavam o ensino da oralidade e o uso de sinais. No entanto, o trabalho com os sinais só passa a ser priorizado com a inauguração da primeira escola pública para surdos no mundo.

O instituto Nacional dos Surdos- Mudos foi inaugurado na cidade de Paris pelo professor Charles de L’ Epée, que demonstrava certa preocupação com o ensinamento dos surdos. Para ele, os educadores deveriam aprender com eles, pois a língua de sinais traria resultados mais favoráveis, melhorando até mesmo a escrita do surdo. (DIAS, 2013).

O trabalho com sinais começou a ser realizado em diversos países da Europa e nos Estados Unidos, havendo assim uma maior institucionalização da educação para surdos e como consequência cada vez mais escolas emergentes apresentavam características comuns.

No Brasil, a educação dos surdos segundo Dias (2013, p. 92) “tem início em 1857, quando o professor francês Hemest Huet, com a ajuda do Imperador D. Pedro II, cria o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, atualmente denominado INES”.

Com a criação do Instituto, os surdos passaram a contar com uma escola especializada no seu processo de ensino, o



que favoreceu a criação da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que só foi de fato no final da década de 1990, através de movimentos pela inclusão, que ampliaram a legislação para assegurar direitos humanos de minorias.

Para Fernandes (2018, p. 27) “os Estudos Surdos em educação constituem-se como programas de pesquisa que denunciam todas as formas de opressão sofridas pela comunidade surda por mais de um século.” Ainda segundo a mesma autora, a educação bilíngue para surdos pode ser definida como “uma proposta educacional que compreende a utilização de duas línguas na comunicação e no ensino dos surdos: a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa na modalidade escrita”.

Percebe-se que houve um grande avanço no processo de inclusão da pessoa surda no mundo. No Brasil esse fato é notado com a criação do INES e com a oficialização da Libras, através de movimentos de difusão, mesmo assim a Libras continua tímida dentro do contexto escolar.

## **O ENSINO DA GEOGRAFIA E A METODOLOGIA APLICADA A ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA ESTADUAL PROF<sup>a</sup> COEMA SOUTO MAIOR NOGUEIRA NA CIDADE DE BOA VISTA/RR.**

Sabe-se que a escola é um espaço que contribui para a democratização da sociedade, pois tende a formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, e a geografia como disciplina escolar, vem somar nesse processo, pois trata da formação da cidadania abordando assuntos relacionados à realidade do aluno.

De acordo com Dias (2013) no ensino fundamental de 6º ao 9ºano, os alunos devem adotar conceitos geográficos mais aprofundados, principalmente sobre o espaço, lugar, paisagem e território,

oportunizando a construção de compreensões e explicações mais complexas sobre o dia a dia. No caso dos alunos surdos a geografia não deve ser repassada como uma matéria decorativa e sim como possibilidades de trabalhos diferenciados, abordando temas culturais, que iram auxiliar no avanço intelectual, social e afetivo desse aluno.

Ainda de acordo com Dias (2013) os profissionais de geografia devem apresentar atividades diversificadas que conciliem os conteúdos. Ademais, deve-se adotar uma abordagem educacional por meio do bilinguismo, que objetiva habilitar os surdos para o uso de duas línguas no cotidiano escolar e na sua vida social.

Dias (2013, p. 97) justifica que “essa abordagem corresponde melhor as necessidade dos surdos. Além de considerar sua língua natural, possibilita a integração na comunidade ouvinte e desenvolve um ambiente adequando ao ensino-aprendizagem”. Diante do exposto observa-se a figura do intérprete como algo fundamental nesse processo, pois ele será o elo entre o aluno e a comunidade escolar.

Há no ensino da geografia diversos materiais que o professor poderá utilizar no processo de ensino – aprendizagem que favorecera a compreensão do aluno surdo, tais como mapa, globos e filmes legendados. Castrogiovanni (2000) enfatiza que uma das práticas pedagógicas que podem auxiliar na compreensão do conteúdo pela pessoa surda é o trabalho com imagens em geografia, tendo em vista que a análise dessas imagens pode ajudar o aluno surdo a perceber a interferência do homem ou não e as mudanças ocorridas no tempo.

Com relação aos tipos de recursos didáticos utilizados no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos, a professora afirmou não utilizar recursos específicos e sim os recursos que são trabalhados de forma geral, como quadro



branco e livro didático. A mesma, também afirmou trabalhar com Datashow, mapas geográficos, mapas mentais e globo terrestre, recursos particulares, adquiridos pela mesma, pois a escola não possui.

Sabe-se que é de suma importância a aplicação de recursos didáticos para que se tenha uma prática mais eficiente, que possa de fato promover o interesse e a curiosidade desses alunos em relação aos conteúdos geográficos. É importante a utilização de estratégias que favoreçam o processo de aprendizagem desses alunos, tais como a utilização de recursos cartográficos, como cartas e plantas, que permitam a percepção visual de cores e símbolos.

Ainda de acordo com o depoimento da educadora, os alunos fazem atividades complementares na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), no entanto, os mesmos não dispõem do auxílio de um (a) professor (a) interprete, o que acaba influenciando na participação dos alunos nas suas aulas, pois os mesmos só participam parcialmente.

No que se refere, aos tipos de metodologias aplicadas no ensino da geografia, a professora afirmou fazer a mesma para todos, no caso, utilizando a sócio- interacionista, que tem haver um pouco com o construtivismo, além de trabalha-se muito na dimensão sociocultural dos alunos, com foco em atividades de grupos e na linguagem.

Há diversas formas de o professor (a) trabalhar os conteúdos geográficos com alunos surdos. As maquetes, por exemplo, o seu uso ou construção representam fenômenos reais em pequena escala. Portanto, quando elaborada, ela, estimulará a percepção e diferenciação de diversos conceitos. Como a geografia é uma disciplina que habilita os alunos para lidarem como espaço geográfico e suas transformações, é importante que o professor

(a) repense as metodologias empregadas em sala de aula, pois sempre deve-se considerar as potencialidades dos alunos, principalmente os alunos que necessitam de Atendimento Educacional Especializado.

Com relação à realização de cursos na área da Educação Especial e Inclusiva, a professora afirmou ter capacitação em Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista e capacitação na área de Deficiência Intelectual e Transtornos Globais, além de cursos de capacitação em Atendimento Educacional Especializado e outros, ficando notável a falta de capacitação da mesma em cursos relacionados à Deficiência Auditiva. Apesar da Libras ser difundida no nosso país, a educação bilíngue ainda é muito restritiva, principalmente em relação a professores não interprete que saibam utiliza-la. Assim, sua prática fica simplesmente na oralidade.

Quando indagada sobre o tipo de dificuldades encontradas no ensino da geografia para os discentes com deficiência auditiva, a mesma respondeu que a falta do professor (a) interprete é a que mais dificulta o processo de ensino-aprendizagem.

De modo geral, os resultados revelam que as metodologias aplicadas pela professora no ensino da geografia, tais como suas estratégias, práticas e recursos, são voltadas mais para os alunos ouvintes, demonstrando que a educação especial e inclusiva ainda tem um grande caminho a ser percorrido, principalmente no que tange a estratégia de ensino dos educadores em relação aos alunos com necessidades de Atendimento Educacional Especializado.

## **METODOLOGIA**

A metodologia é um dos processos mais importante no desenvolvimento de um trabalho científico, justificando-se a partir de seu objetivo e de sua finalidade. Para Gil (2008, p. 17), “Pode-se definir pesquisa



como o procedimento racional sistemático que tem por objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”.

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Professora Coema Souto Maior, situada na Av. São Sebastião nº 92, Bairro Tancredo Neves II na cidade de Boa Vista/Roraima. Inaugurada no dia 27 de março de 2002, a referida escola atende alunos do Ensino fundamental do 6º ao 9º ano e Educação de Jovens e Adultos do terceiro segmento do 1º ao 3ºano. Com 855 alunos divididos em três turnos, a escola atende 12 alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), sendo que destes, dois (02) apresentam Deficiência Auditiva.

Com relação ao espaço físico, a escola apresenta 13 salas de aula, 01 laboratório de informática, 01 sala de orientação, 01 biblioteca, 01 sala multifuncional, 01 sala de leitura, 01 sala de coordenação pedagógica, 01 cantina, 01 copa, 01 quadra coberta, 01 sala dos professores, 01 secretaria, 01 sala de gestão, 04 banheiros e 01 refeitório.

De acordo com o objetivo desta pesquisa de analisar a metodologia aplicada no ensino da geografia para alunos com deficiência auditiva do ensino fundamental da Escola Profª Coema Souto Maior Nogueira, Gil (2008, p.42) a classifica como uma Pesquisa Descritiva que “têm por objetivo estudar as características de um grupo”.

Ainda segundo Gil (2008, p.42) “São em grande número as pesquisas que podem ser classificadas como descritivas e a maioria das que são realizadas com objetivos profissionais provavelmente se enquadra nesta categoria”. Já Gonçalves, (2007, p.67) menciona que “[...] nsse tipo de pesquisa estão as que atualizam as características de um grupo social, nível de atendimento do sistema educacional, como também aquelas que pretendem descobrir a existência de relações entre variáveis”.

Quanto aos procedimentos técnicos trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de estudo de campo, pois foi desenvolvida com base em materiais já elaborados, buscando interpretar diversas formas de pensamentos sobre o tema trabalhado; e coletas de dados, visando identificar informações relacionadas à pesquisa.

Como se trata de uma pesquisa no âmbito educacional foi feita abordagens qualitativas e quantitativas, que segundo Gil (2008) o levantamento qualitativo pode ser definido como a busca de referencial teórico, nos quais os dados serão interpretados e utilizados na produção textual e o levantamento quantitativo define-se como coleta de informações numéricas para interpretação de dados, produção de tabelas ou gráficos.

Uma das formas mais usadas de investigação são os questionários que, segundo Chizzotti (2009, p. 55) consiste em

Um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre o assunto que os informantes saibam opinar ou informar.

A investigação envolveu a aplicação de um questionário semiestruturado direcionado a professora de geografia do ensino fundamental da referida instituição, a fim de analisar a metodologia usada no ensino da geografia para os alunos com Deficiência Auditiva da referida escola. O questionário era composto por 08 perguntas abertas, dando a professora entrevistada total liberdade na formulação de sua resposta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa constata que, embora a sociedade tenha se despertado para a necessidade da incorporação de um movimento inclusivo de acesso e permanência de alunos com deficiência no ensino regular, ainda há de fato um processo



de segregação desses alunos quanto às metodologias aplicadas no seu processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa demonstra que a professora de geografia da Escola Estadual Professora Coema Souto Maior Nogueira, faz uso de poucas estratégias e recursos didáticos direcionados aos alunos surdos, adotando uma prática voltada mais para os alunos ouvintes. Isso faz com que esses alunos acabem participando parcialmente das aulas de geografia, o que acarreta o desinteresse pela disciplina, ficando muitas vezes sua aprendizagem limitada ao acompanhamento complementar feito pelo (a) professor (a) da sala multifuncional.

É notório que, apesar dos órgãos oficiais que tratam da Educação Especial e Inclusiva disponibilizarem instrumentos para que os docentes modifiquem e programe novas práticas de ensino, tais como cursos, palestras e oficinas, muitos ainda são alheios quanto a reformulação de seus procedimentos metodológicos. Para que o aluno surdo consiga atingir de fato um processo de aprendizagem significativo, é necessário que a professora reveja suas práticas quanto às metodologias adotadas no ensino da geografia.

A pesquisa revela, ainda, dificuldades enfrentadas pela professora no que se refere: à contratação de interpretes de Libras para dar suporte à interligação entre professor e aluno na sala de aula; e a falta de recursos didáticos disponibilizados pela escola, tendo em vista que os poucos materiais utilizados em sala de aula que podem dar suporte a professora no ensino da geografia para o aluno surdo, tais como mapa, globo e Datashow, são particulares da professora.

Destaca-se também o interesse por parte da professora em buscar cursos relacionados à Educação Especial e Inclusiva, o que demonstra total interesse quanto ao atendimento educacional especializado. No

entanto, no que se refere a preparos metodológicos consideráveis para lidar com o aluno surdo, a professora ainda precisa apropriar-se de saberes voltado a uma prática bilíngue.

Percebe-se através da pesquisa, que a Educação Especial e Inclusiva ainda enfrenta muito entraves, principalmente quanto às metodologias usadas pelos professores em sala de aula. No que se refere ao ensino da geografia para alunos surdos, ainda há muitos desafios a serem solucionados sobre os saberes docentes, tendo em vista que, a escola regular pode não ser um ambiente linguístico efetivo para os surdos se apenas a língua portuguesa for utilizada nas aulas.

Dessa maneira espera-se que esse artigo sirva de base para estudos relacionados ao tema, contribuindo para reflexões acerca das metodologias usadas por professores no ensino da geografia para alunos surdos.

## REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu & CALLAI, Helena Copetti. **A Licenciatura de Geografia e a Articulação com a Educação Básica**. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; SCÄFFER, Neiva Otero & KAERCHER, Nestor André.(orgs.). Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. Rio Grande do Sul: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

BRASIL, Congresso Nacional. 1996. **Lei 9.394 Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF. Diário Oficial da União 134 n. 248, p. 27.833-27.841, 23. dez.1996.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na Educação Básica / Secretaria de Educação Especial – MEC:SEESP, 2001.**

\_\_\_\_\_, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares**



**nacionais de geografia/ Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial.** Brasília: MEC / SEF/SEESP, 1998.

CALLAI, Helena Copetti. **A Geografia e a Escola: Muda a Geografia? Muda o Ensino?** Revista Terra Livre, n. 16. (p. 133-152). São Paulo, 2001

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de geografia.** – São Paulo: Cengage Learning, 2010. (Coleção ideias em ação)

CASTROGIOVANNI, A.C. **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

\_\_\_\_\_. **Subir aos Sótãos para descobrir a Geografia.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014.

CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** 10ªed. São Paulo: Cortez, 2009.

DIAS, Elayne Cristina Rocha. **Ensino de geografia para o Deficiente Auditivo: Estudo de caso da unidade escolar Matias Olímpio de Teresina- Piauí.** Revista do Plano Nacional de Professores da Educação Básica/ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v.1, n.1, p.80-106, jul./dez 2013.

FERNANDES, Sueli. **Língua Brasileira de Sinais – Libras.** – 1ª ed. – Curitiba: IESDE Brasil, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5ª ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica.** Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.

VALLE, Bertha de Borja Reis do [ et al.].

**Fundamentos teóricos e metodológicos da educação especial e inclusiva.** 3ª ed. – Curitiba: IESDE, Brasil, 2018.



## FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TECNOLOGIAS COMPUTACIONAIS: UMA REVISÃO DE LITERATURA.

## FORMACIÓN DE PROFESORES Y TECNOLOGÍAS COMPUTACIONALES: UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA

Rafael Garcia<sup>1</sup>  
Ana Paula Aporta<sup>2</sup>  
Fatima Elisabeth Denari<sup>3</sup>

**RESUMO:** Indicadores de titulação nacionais apontam para escassez na formação de professores de creche, por exemplo. No entanto, existem movimentos legais para utilização do modelo de Educação a Distância (EaD) para ampliar a formação de professores no País, sendo esta um recurso derivado de tecnologias computacionais. Sendo assim, têm-se como objetivos identificar quais os objetivos, procedimentos e principais resultados de artigos brasileiros publicados no uso de tecnologias computacionais para formação de professores. Foi realizada uma revisão sistemática da literatura considerando todos os periódicos indexados na Plataforma de Periódico da Capes até a data de 2017. Os resultados obtidos indicaram 20 artigos, sendo de natureza Básicas e Aplicadas (divididas igualmente) e de objetivos Exploratórios e Descritivos. Os principais resultados apontados nos artigos indicam que tecnologias computacionais para formação de professores foram eficazes, ainda que na literatura pesquisada existam poucos materiais publicados. Por fim, conclui-se que pesquisas futuras devem melhorar a descrição metodológica sobre os procedimentos didáticos adotados nas formações e utilizarem descritores com maior alcance de pesquisa.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Tecnologias Computacionais. Revisão sistemática. Educação.

**RESUMEN:** Los indicadores nacionales de titulación apuntan a la escasez en la capacitación de profesores de guardería, por ejemplo. Pero que, existen medidas legales para usar el modelo de Educación a Distancia (DE) para expandir la educación (formación) docente en el país, tomando-la como siendo una posibilidad de tecnologías computacionales. Por lo que los objetivos son: identificar los objetivos, procedimientos y resultados principales de los artículos brasileños publicados en el uso de Tecnologías computacionales para la formación del profesorado. Se realizó una revisión sistemática de la literatura considerando todas las revistas indexadas en la Plataforma Periódica de Capes hasta 2017. Los resultados obtenidos indicaron 20 artículos, siendo objetivos básicos y aplicados (divididos en partes iguales) y exploratorios y descriptivos. Los principales resultados señalados en los artículos indican que las tecnologías computacionales para la formación docente fueron efectivas, aunque hay pocos materiales publicados en la literatura investigada. Finalmente, se concluye que la investigación futura debería mejorar la descripción metodológica de los procedimientos didáticos adoptados en la capacitación y mejores palabras clave con mayor abranjencia en la pesquisa.

**Palabras clave:** Formación del profesorado, Tecnologías Computacionales, Revisión sistemática, Educación.

1 rafael.garcia@ufr.br.

2 Universidade Federal de São Carlos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5714-7028>.

3 Universidade Federal de São Carlos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5674-3757>.



## INTRODUÇÃO

Considerando a formação de professores como foco deste trabalho, no Brasil, de acordo com o censo escolar de 2016 pelo INEP/MEC, nas notas estatísticas sobre formação de professores de creche, por exemplo, apenas 61% dos professores possuem escolaridade superior com licenciatura e 20% possuem normal/magistério. Mais agravante ainda, é que 6,2% possuem apenas nível médio e 0,5% possuem fundamental completo. Ainda que estes indicadores representem apenas um recorte da pesquisa, limitada a titulação dos docentes, pode representar ausência de campanhas efetivas de formação dos professores e qualidade questionável dos serviços prestados nas áreas educacionais, dentre outras possíveis interpretações.

Neste sentido, outras ações são necessárias, como as adotadas pelo Plano Nacional de Graduação (1999) e os Projetos Políticos Pedagógicos, que devem organizar-se de forma a superar as práticas vigentes derivadas da rigidez dos currículos mínimos, traduzida em cursos de graduação ou formação inicial de professores com elevadíssima carga horária, número excessivo de disciplinas encadeadas em sistema rígido de pré-requisitos, em cursos estruturados mais na visão corporativista das profissões do que nas perspectivas da atenção para com o contexto científico-histórico das áreas do conhecimento, do atendimento às demandas existentes e da indução de novas demandas mais adequadas à sociedade.

Um estudo conduzido por Gatti (2010) aponta dados preocupantes sobre a formação dos professores. Os autores conduziram uma pesquisa que aborda a formação de professores no Brasil, considerando quatro aspectos: legislação relativa a essa formação; características sócio-educacionais dos licenciandos; características dos cursos

formadores de professores; currículos e ementas de licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Os resultados apresentados pelos autores indicam existir formações muito abrangentes/genéricas, sem diretrizes para a construção dos conteúdos e grades de funcionamento dos cursos e, por fim, ausência de componentes curriculares relacionados às tecnologias no ambiente escolar.

As Novas Tecnologias são apresentadas na Resolução CNE/CP nº 1, de Fevereiro de 2002, que aponta em seu artigo 2º e inciso VI “o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores” (BRASIL, 2002). Esta resolução destaca-se como a (re)afirmação das mudanças da sociedade e da necessidade das estruturas educacionais se modificarem neste sentido. Sendo assim, identifica-se interesse e reconhecimento das novas tecnologias como precursor na formação de professores.

Nesta direção, Frizon, Lazzari, Schwabenland e Tibolla (2015) realizaram uma revisão de literatura com o objetivo de discutir os desafios e as perspectivas da formação inicial e continuada de professores para o uso das tecnologias digitais, por meio da análise e reflexão das produções bibliográficas que tratam do assunto. Os autores apontam como um dos resultados mais significativos a formação inicial dos professores como insuficientes para uma prática docente eficaz e que atenda as demandas contemporâneas.

Já em períodos anteriores, como de acordo com Pimenta (1998) uma sala de aula possui como extensão do conhecimento o alcance do que é transmitido de informação (fala e escrita). Com o uso da internet e das multimídias, componentes também das tecnologias computacionais, o alcance dessas informações se expande consideravelmente,



possibilitando uma diversidade de conhecimento quase ilimitada. Os alunos chegam a escola com informações diversificadas e, diferentemente das informações obtidas via televisão, os smartphones/tablets e outros recursos tecnológicos portáteis rompem as barreiras físicas. O aluno leva a fonte de informação para escola em tempo real e, conjuntamente com a apresentação do professor o aluno pode pesquisar informações sobre o conteúdo abordado durante a própria aula.

Ampliando as argumentações sobre a temática do alcance de informações trazidos pelas tecnologias computacionais, de acordo com Kenski (2011) as tecnologias de informação e comunicação possibilitam a construção individual do conhecimento, além de possibilitar pela própria reflexão e diálogo entre professor-aluno a formação contínua de ambos. Esta aprendizagem se mostra sem fronteiras ou limites de possibilidades, pois cada aluno pode identificar e selecionar informações de acordo com seu interesse.

Consistente na importância e benefícios do uso das Tecnologias Digitais de Informações e Comunicações (TDCIs) por professores. Este argumento está direcionado as possibilidades benéficas trazidas pelos teóricos desta temática e, também, das lacunas existentes em relação as especificidades da formação de professores (Ministério da Educação, 2016). Especificidades que apontam para a necessidade de uma capacitação contínua por parte dos professores, uma vez que as condições da sociedade também permanecem em constante transformação (Frizzon et al., 2015).

No entanto, destaca-se na literatura a ausência de formação dos professores para seu uso, seja como ferramenta de aquisição de conhecimento em sua formação ou como modelo educacional (Frizon et al., 2015). É

nesta ausência de conhecimento do uso de instrumentos que se dá uma questão relacionada ao alto índice de evasão nos cursos em modelo de Educação a Distância (EaD) (Almeida et al., 2013). Este dado se mostra um componente central para discussão, pois se os professores não possuem conhecimento para utilizar recursos tecnológicos, não será benéfico seu uso em processo formativo.

Entendo a fragilidade existente no alcance do uso das tecnologias por ausência de conhecimento dos professores e, somado as especificidades anteriormente citadas, um estudo foi conduzido por Coelho (2013) que analisou 37 questionários sobre fatores que favorecem a permanência de docentes de uma instituição de ensino superior em um curso EaD. O autor correlaciona questões apresentadas na organização e realização de um curso EaD e os fatores que fizeram com que os alunos-professores desistissem do curso. Os resultados obtidos pelo autor indicam que o tempo e as condições para formação continuada dos docentes se mostraram impeditivos para sua permanência, aumentando o índice de evasão. Dos 37 questionários, 19 foram respondidos por docentes que vieram a desistir do curso, ou seja, 51% de evasão.

Neste sentido, observa-se a importância de procedimentos de formação que considera as especificidades características desta população, assim como a utilização de um modelo para o ensino eficaz. Um modelo conceitual que atenderia essa demanda foi apresentado, primeiramente, por Fred Keller, Carolina Martuscelli Bori, John Gilmour Sherman e Rodolpho Azzi em 1963 (Todorov et al., 2009). Esse modelo foi denominado Personalized System of Instruction (PSI) e possui como proposta central organizar ações efetivas para programação de um ensino eficaz e individualizado.



O PSI foi utilizado em diversos estudos e apresentou resultados favoráveis a sua utilização, sendo uma possibilidade viável para seu uso combinado com tecnologias digitais de informação e comunicação (Todorov et al., 2009). Este modelo foi utilizado em uma pesquisa aplicada recentemente em um estudo desenvolvido por Nagliate et al. (2013) que objetivou descrever o planejamento de conteúdo sobre registro de enfermagem para utilização em ambiente virtual de aprendizagem, fundamentado na Programação de Ensino Individualizado, recurso didático que utiliza princípios básicos da análise do comportamento. Os autores concluem que o PSI combinado com um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) representa um recurso viável para formação de habilidades em enfermeiros em modelo EaD.

Sendo assim, considerando os benefícios que representam as tecnologias computacionais, seja como recurso específico para formação ou para uso em modelo EaD, para formação de professores e reconhecendo a ausência de conhecimento sobre esses recursos por professores, têm-se como pergunta de pesquisa como são organizados metodologicamente as pesquisas de formação de professores por meio de tecnologias computacionais? Para responder a essa questão, tem-se como objetivo identificar quais os objetivos, procedimentos e principais resultados de pesquisas brasileiras no uso de tecnologias computacionais para formação de professores.

## MÉTODO

O procedimento adotado nesta revisão foi baseado no protocolo PRISMA (Moher et al., 2009), sendo: Protocolo e registro, Critérios de elegibilidade, Fontes de informação, Busca, Seleção dos estudos, Processo de coleta de dados, Lista dos dados, Risco de viés em cada estudo, Medidas de

sumarização, Síntese dos resultados, Risco de viés entre estudos e Análises adicionais.

Foram inseridos no portal de periódicos da CAPES os termos “Tecnologia Digital de Informação e Comunicação”, “Ambiente Virtual de Aprendizagem” e “Tecnologia de Informação e Comunicação”, todos na busca avançada. A seleção de termos foi organizada de modo a se tornar o mais abrangente possível, uma vez que representou variabilidade de termo para termo, mesmo que indicasse um mesmo significado (Espaço Virtual de Aprendizagem – EVA e Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, por exemplo). Os termos foram utilizados considerando suas definições nas bases de dados da *Thesaurus* de Educação, representando potencial para uso de acordo com o objetivo da pesquisa, além de representarem instrumentos de formações inerentes a uma proposta EaD. Além disso, caracterizam-se como termos componentes de documentos legais e manuais públicos disponibilizados pelo Ministério da Educação e Cultura do Brasil. No entanto, não se descarta a possibilidade do uso dos termos serem limitados, uma vez que não foram realizados procedimentos avaliativos de seus alcances previamente.

Em seguida foi inserido o filtro de busca “artigos” e “revisados por pares”. Destaca-se que foram consideradas todas as plataformas indicadas nas coleções associadas. Os artigos indicados ao término da busca foram lidos em dois momentos, primeiramente nos títulos e/ou resumos e, posteriormente, o artigo na íntegra, para identificar se os mesmos se encaixavam nos critérios de inclusão e exclusão.

*Critério de inclusão:* 1) descreverem como objetivo central o uso de alguma tecnologia computacional para formação de professores; 2) ter como participantes principais professores ou alunos de graduação em alguma licenciatura (formação



inicial); 3) ser publicado em português, inglês ou espanhol e, por fim, 4) ser um trabalho desenvolvido no Brasil.

*Critério de exclusão:* 1) se tratar de artigos conceituais; 2) não descrever nos procedimentos como utilizaram a tecnologia computacional na formação dos professores, 3) ter autores brasileiros, mas ser desenvolvido em outro país, 4) ter como população alvo outros que não professores ou futuro professor e 5) ser resumo expandido ou pesquisa em andamento.

O procedimento de busca foi realizado por um pesquisador independente com conhecimento nas técnicas de busca para revisão sistemática com o objetivo de identificar a concordância do procedimento. O pesquisador que realizou a busca foi orientado acerca dos critérios de inclusão e exclusão, assim como dos objetivos da pesquisa e realizou a busca na íntegra, incluindo o download dos artigos. Ao término da coleta, os resultados de ambos os pesquisadores foram comparados no intuito de identificar quais os artigos selecionados e quais foram excluídos. O resultado final foi 96% de concordância na busca. Ambos os pesquisadores se reuniram para reler os dois textos divergentes. A solução foi excluir os artigos por não deixarem explícitos os objetivos adotados.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o termo “Tecnologia de Informação e Comunicação” foram identificados, após uso dos filtros 116 artigos. Na leitura de título e/ou resumo 90 foram excluídos por não citarem professores. Após leitura na íntegra foram excluídos baseados nos critérios: 10 artigos por se tratarem de outra população que não professores (oito artigos tinham como população principal alunos de outros cursos ou de ensino médio; um artigo trazia gestores de escola e um artigo eram alunos de pós-graduação em medicina); 11 artigos foram excluídos por se tratarem de

artigos conceituais; 1 artigo foi excluído por não ser aplicado no Brasil. Por fim, quatro artigos foram selecionados de acordo com os critérios.

Com o termo Ambiente Virtual de Aprendizagem foi obtido como resultado 183 materiais. Foram lidos os títulos e/ou resumos e 80 foram excluídos por se tratarem de artigos conceituais, 43 eram teses ou dissertações e cinco eram resumos expandidos ou pesquisas em andamento. Posteriormente, os 55 restantes foram lidos na íntegra e 24 foram excluídos por não terem como participantes principais os professores (13 artigos eram alunos de outros cursos, 5 eram profissionais de outras categorias e 6 eram alunos da educação básica), um por se tratar de uma adaptação de instrumento, seis por ser conceitual e 15 por não objetivar a formação inicial ou continuada de professores. Por fim, nove foram selecionados de acordo com os critérios.

Para o termo Tecnologia Digital de Informação e Comunicação foram indicados 219 materiais. Foram excluídos, após leitura de título e/ou resumo, 50 por se tratar de teses ou dissertações, 108 por não objetivar formação inicial ou continuada de professores, 21 por serem artigos conceituais e 17 por serem pesquisas em andamento ou resumos. Dos 23 restantes, após leitura na íntegra, foram excluídos sete por se tratarem de artigos conceituais e oito por professores não serem a população principal da pesquisa (seis artigos eram alunos da educação básica e um eram alunos de outros cursos – arquivologia). Por fim, sete foram selecionados de acordo com os critérios.

Somando-se os artigos selecionados com os descritores utilizados, totalizaram-se 20 artigos selecionados ao término dos procedimentos de busca e análise de concordância.



O quadro 1 apresenta os dados relativos aos artigos selecionados de acordo com cada descritor. Na primeira coluna apresentam-se os autores e anos, seguido do descritor utilizado referente ao artigo. Na terceira coluna encontram-se os objetivos de cada artigo e, por fim, a

**Quadro 1** – Dados relativos aos artigos selecionados na revisão.

Autor (ano)	Descritor	Objetivo	Principais Resultados
Anjos-Santos (2014)	TDCIs	Analisar o papel do fórum de discussão educacional como instrumento de formação profissional para futuros professores de língua inglesa a partir do engajamento de uma aluna-professora em uma disciplina optativa do curso de Letras Estrangeiras Modernas – Inglês de uma universidade pública do norte do Paraná.	Os resultados apontam para uma (re)significação da aluna-professora do espaço propiciado pelo fórum de discussão educacional e indicam a dinâmica de (re)construção de saberes profissionais a partir do uso de tal instrumento.
Arruda (2013)	TDCIs	Discutir e problematizar a formação dos professores no contexto das tecnologias do entretenimento e das mudanças cognitivas nas formas como os jovens aprendem e ensinam.	Mais do que a incorporação do equipamento, à escola cabe um papel importante de reconhecimento das mudanças cognitivas e sociais das TDCIs, a fim de que seja possível formar as novas gerações para outras formas de apropriação de tais tecnologias que ultrapassem a lógica do consumo, da centralidade do lazer e do entretenimento e ajudem a construir outras experiências culturais mais amplas e humanas.
Bianchi; Hatje (2007)	TICs	Analisar a formação de professores de Educação Física permeada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação no Centro de Educação Física e Desportos da UFSM.	Assim, elas transformam as representações sociais, de trabalho e o modo como se concebem e constroem as qualificações. Essa realidade requer uma “nova” atitude do professor, pessoas mais qualificadas, infra-estrutura e metodologias problematizadoras.
Estabel; Moro; Santarosa (2009)	AVA	Propiciar a formação e a qualificação a distância de professores e bibliotecários com limitação visual, por meio de AVA e avaliar os processos de apropriação, de interação e a inclusão social, digital e profissional.	Os participantes da pesquisa conseguiram apropriar-se das ferramentas e serem mediadores do processo dessa apropriação pelos seus alunos e interagiram entre eles, com os colegas, com os formadores e com os alunos por meio do uso das ferramentas.
Fernande; Cruz (2015)	AVA	Investigar o quanto a quantidade de interação social no fórum virtual de um curso a distância para docentes que atuam na gestão de tecnologias nas escolas contribuiu para seu desempenho e sua avaliação.	Verificou-se que a interação permeia positivamente todo o processo de aprendizagem, contribuindo para o desempenho dos cursistas e a produção coletiva e colaborativa. No entanto, são inconclusivas as ligações entre quantidade de interação e avaliação positiva
Franco; Cordeiro; Castillo (2003)	AVA	Investigar a forma como os ambientes virtuais de aprendizagem são incorporados na Unicamp.	A formação dos professores é, muitas vezes, o caminho mais curto para incorporar o uso de ambientes virtuais de aprendizagem nas disciplinas de graduação e pós-graduação. No caso da Unicamp, para essa formação foram criadas duas modalidades de treinamento, presencial e à distância.
Fujita <i>et al.</i> (2016)	AVA	Expor de forma sucinta as ações realizadas no processo de formação e as parcerias estabelecidas para a concretização do pioneiro processo educacional de cursos na modalidade Educação a Distância (EaD) da Universidade Estadual de Londrina.	As experiências vivenciadas nos três cursos, desde a sua concepção até a sua efetiva conclusão, nos fazem pensar que estamos no caminho certo e que por meio das TDCI, novos horizontes podem se abrir para a instituição a curto e a médio prazo.
Leonardo; Bhering; Gomes (2014)	AVA	Analisar as ferramentas didáticas utilizadas no curso a distância “Ambiente Virtual de Aprendizagem”, resultado de parceria entre a Universidade Federal de Viçosa (UFV) e o Governo do Estado de Minas Gerais	Este artigo apresenta considerações sobre como as ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem PVANet facilitaram a interação dos cursistas com o próprio ambiente, com colegas e a equipe do curso, favorecendo a construção de conhecimento e analisa-se o questionário de autoavaliação aplicado ao final do curso.
Linhares; Reis (2008)	AVA	Apresentar a estrutura curricular da primeira de uma série de três disciplinas, e realizar uma avaliação inicial da implementação da proposta.	A análise das concepções dos futuros professores indica que, a partir da reflexão sobre problemas da prática docente, os licenciandos se apropriam dos conhecimentos teóricos disponíveis e modificam suas concepções iniciais sobre conteúdos didáticos, metodologia e ambiente de trabalho.
Martins; Silva(2016)	AVA	Investigar a gestão da aprendizagem a partir da apropriação da autonomia discente no Curso (online) de Especialização em Coordenação Pedagógica da Universidade Federal do Tocantins	Com esta pesquisa pode-se concluir que prevalece o perfil centralizador dos professores, comum na Educação tradicional, mesmo sendo professores experientes em Educação mediada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e com formação em Educação. O que confirma a necessidade de se investir na formação de professores para a docência online.
Neto; Freire (2014)	TDCIs	Apresentar o relato de experiência da elaboração e aplicabilidade de um modelo de ação em formato de oficina que visa ao desenvolvimento de competências em informação.	Ao longo das discussões deste trabalho percebeu-se que a quantidade de informação disponível na <i>web</i> cresce de forma exponente, carecendo da necessidade do professor está inserido no contexto digital, principalmente no que concerne na busca, na organização, no uso e comunicação da informação.



Neto; Freire (2015)	TDCIs	Relatar a aplicação de um modelo de ação para criação de uma oficina pedagógica voltada ao desenvolvimento de competência em informação para professores da educação básica na cidade de João Pessoa, Brasil.	Os resultados apontam a necessidade de mais pesquisas e ações no contexto do uso e competência da informação no campo da Educação.
Oliveira; Rego; Villardi (2007)	TICs	Analisar alguns efeitos da utilização de três ferramentas de interação utilizadas no curso “Linguagem: a dimensão da leitura na Tecnologia”.	São atributos indispensáveis para a constituição de “comunidades de aprendizagem virtual”, assim como o desenvolvimento de competências como a capacidade de pensar categorialmente, utilizar novos recursos lingüísticos, auto-regular o comportamento e aprendizagem, potencializar determinadas áreas cognitivas, criar novas formas de convívio social, afetivo e cultural.
Orth <i>et al.</i> (2013)	AVA	Investigar a integração hipermediática das TIC na formação continuada a distância de professores no curso de pós-graduação lato sensu em Mídias na Educação da UFSM.	Observou-se que a navegação em uma hiperídia educacional respeita o ritmo e as maneiras de aprendizagem de cada sujeito, uma vez que possibilita que os temas a serem estudados sejam acessados de forma não-linear, ou seja, de acordo com o interesse de cada aprendente e por meio de diferentes mídias.
Reis; Linhares (2008)	AVA	Oportunizar que os estudantes exponham suas concepções a cerca do conhecimento profissional, através de atividades que estimulem a reflexão sobre a docência, promovam interatividade e incentivem o trabalho cooperativo.	Quanto à eficácia e funcionalidade do EVA podemos considerar a ferramenta assíncrona permite que o professor responda cada aluno individualmente, pois as questões complexas não admitem respostas simplificadas. Também é um sistema que pode vir a funcionar com os estudantes no Ensino Médio e desta forma estaremos dando um exemplo e propiciando vivência no uso desta tecnologia aos futuros professores.
Rocha; Bolzan (2015)	TDCIs	Apresentar descrição e interpretação das prováveis implicações da cultura de convergência digital na construção dos saberes docentes e na aprendizagem da docência.	Conclui-se acerca da importância da formação universitária em ambiência pedagógica digital para a construção dos novos saberes docentes acerca das TDIC e da Web, referentes à fluência pedagógica e tecnológica do professor.
Roth; Gianoto (2015)	TICs	Analisar as informações fornecidas pelos tutores, a fim de obter elementos que auxiliem na reorganização dos espaços formativos dos alunos do curso de Ciências Biológicas na modalidade a distância.	As principais dificuldades estão relacionadas com a limitação para a realização do trabalho, como por exemplo, relacionados aos materiais que podem ser postados e atividades promovidas, visto que se trata de um profissional com formação para tais atuações.
Rozenfeld; Veloso (2014)	TDCIs	Apresentar um curso a distância oferecido para professores em formação continuada e inicial, voltado para o uso de tecnologias em sala de aula de língua estrangeira focalizando prioritariamente o papel dos professores formadores na mediação das discussões.	Os resultados apontam que o professor deve estar cada vez mais atento aos tipos de <i>feedbacks</i> que fornece e à presença de ensino no sentido de Garrison <i>et al.</i> (2000, 2001).
Santos; Miarka; Siple (2014)	TICs	Discutir a utilização de blogs, entendidos como tecnologia da informação e da comunicação narrativa, como um dos instrumentos de avaliação da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática de uma universidade pública brasileira.	Os blogs, por suas próprias características narrativas, permitiu a realização da dinâmica conforme intencionada pelo professor orientador, trazendo à tona rastros de experiência dos alunos, que puderam ser problematizados e desdobrados em novas discussões.
Silva; Domingo (2016)	TDCIs	Sensibilizar os acadêmicos do Curso de Letras da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, Campus Jaguarão, para o estudo da língua espanhola a partir da literatura e das TIDCs.	Estamos seguros que o projeto teve um resultado positivo no que se refere a qualificação do processo de ensino-aprendizagem, enriquecendo a formação dos estudantes.

Fonte: Elaborado pelos autores.

última coluna com os principais resultados apontados pelos autores.

De acordo com a análise dos objetivos e principais resultados apresentados na terceira e quarta coluna, destacam-se a análise referente aos métodos adotados pelos autores dos artigos selecionados. Observa-se que se apoiam em abordagem Qualitativa, de natureza Básica (doze artigos) e Aplicada (oito artigos), de objetivos Exploratórios (10 artigos) e Descritivos (10 artigos).

De acordo com Gil (2011) pesquisas de abordagem Qualitativa caracterizam-se como

aprofundamento do objeto estudado de forma a qualificar características, foca-se na explicação, compreensão e dinâmica das relações pesquisadas. Pesquisas de natureza Básica e Aplicada representam, respectivamente, pesquisas voltadas a prover conhecimento sem prever aplicação e pesquisa voltada para resolver um objetivo e problema de pesquisa derivado de um contexto social imediato. No que se refere aos de objetivos Exploratórios e Descritivos, caracterizam-se pelas pesquisas que possuem como foco explorar um novo campo pouco estudado de pesquisa e apresentar um panorama de uma determinada condição ou



fenômeno.

Constata-se na descrição dos principais resultados obtidos nos artigos selecionados que há eficácia no uso das tecnologias computacionais na formação de professores. Destaca-se o resultado obtido por Rocha e Bolzan (2015), no qual indica: “Conclui-se acerca da importância da formação universitária em ambiência pedagógica digital para a construção dos novos saberes docentes acerca das TDIC e da Web, referentes à fluência pedagógica e tecnológica do professor” (Rocha e Bolzan, 2015, p. 24). Os resultados obtidos pelos autores reafirmam os achados indicando a importância de se realizar formação continuada que traga componentes do próprio ambiente escolar do professor-aluno. Neste sentido, novamente, chama-se atenção para formação de professores que atendam a demanda particular dos professores.

Outro resultado que corrobora a particularidade do professor como núcleo de proposta de formação e, também, como potencial benefício das tecnologias computacionais é apresentado por Orth et al. (2013, p. 36):

Observou-se que a navegação em uma hipermídia educacional respeita o ritmo e as maneiras de aprendizagem de cada sujeito, uma vez que possibilita que os temas a serem estudados sejam acessados de forma não-linear, ou seja, de acordo com o interesse de cada aprendente e por meio de diferentes mídias.

Desta forma, observa-se que as tecnologias computacionais, ao possibilitar o uso de diversas mídias diferentes e o seu acesso não restrito a um único momento/espço permite a relação com os conteúdos de modo mais eficaz. Entende-se que formações que utilizam um único momento de relação com o conteúdo restringe as múltiplas possibilidades de interações.

No que se refere ao público alvo das formações, destacam-se que nove pesquisas

focaram em formação inicial de professores e nove em formação continuada de professores. Apenas duas apresentaram a combinação de formações (inicial e continuada) em suas propostas. Este dado revela a importância em apresentar o uso das TDCIs desde a formação inicial, ampliando as possibilidades de seu uso e alcance na formação dos professores (Frizon et al., 2015).

As duas pesquisas que possuem proposta de formação contínua (inicial e continuada) representam o ideal de formação de professores por meio das TICs, uma vez que atendem a proposta indicada na literatura de se garantir uma formação inicial como base para uma formação continuada de qualidade (Kenski, 2011; Libâneo, 2006).

Para Frizon et al. (2015) a formação inicial caracteriza-se como base para um aprendizado em constante aquisição, uma vez que as tecnologias contemporâneas também se apresentam como mutáveis e em velocidade acelerada de transformação. Cabe aos futuros professores, também, acompanharem essa constante transformação, apresentando-se frente a esta demanda como alunos permanentes. Espera-se que na formação inicial, os professores possam adquirir princípios norteadores de ações e, em seguida, em formação continuada, desenvolvendo-se e aprimorando esses princípios (Frizon et. al, 2015).

Ainda de acordo com os autores, na formação continuada, o professor estará em (re)construção permanente de sua identidade profissional, desenvolvendo saberes e construindo uma prática docente que possibilite aos alunos a democratização da educação (Frizon et al., 2015). As tecnologias computacionais ou digitais devem ser utilizadas como instrumento para aquisição e transformação do conhecimento, como recurso para expansão e valorização do conhecimento e não apenas como um



produto ou ferramenta técnica.

Segundo Libâneo (2001) cabe a esta formação auxiliar a ajustar sua didática às novas realidades sociais, do conhecimento, do aluno e dos diversos universos culturais. Além disso, o autor apresenta uma concepção das mudanças conceituais existentes na pedagogia indicando a necessidade de constante atualização de conhecimento e mudanças nas práticas docentes.

Na análise dos autores e data de publicação apresentados na primeira e segunda coluna do Quadro 1, destacam-se que não houve prevalência de autores como referência de pesquisa na área. Sobre a data de publicação, apresenta-se maior prevalência nos últimos três anos (2014, 2015 e 2016), sendo cinco pesquisas no ano de 2014, quatro no ano de 2015 e 3 em 2016. A pesquisa com data mais antiga identificada de acordo com os critérios desta revisão data de 2003 com autoria de Franco, Cordeiro e Castillo.

Um dado importante a ser destacado, refere-se aos descritores. Utilizou-se primeiramente Tecnologia Digital de Informação e Comunicação e, durante a leitura dos artigos, apareceram nas Palavras-chave o termo Tecnologia de Informação e Comunicação. Ao tentar utilizar esse outro termo como descritor, novos resultados foram apresentados, incluindo o termo Ambiente Virtual de Aprendizagem. Ao repetir esse mesmo processo, novos artigos foram apresentados que não estavam incluídos nas buscas anteriores.

Neste sentido, destaca-se a importância de se estabelecerem descritores mais acurados e com maior alcance. Sugere-se pesquisas que objetivem analisar o alcance de descritores nas buscas por procedimentos de formação por meio de tecnologias computacionais como o realizado por Oliveira e Haydu (2012) com teses e

dissertações brasileiras sobre relações de equivalência. Pesquisas dessa natureza possibilitam refinar mecanismos de buscas para pesquisas futuras, indicando melhores descritores e ampliando o alcance do conhecimento de uma determinada área.

Sobre os resultados das buscas pelos descritores, o AVA representou maior número de pesquisas que objetivaram formação de professores com nove artigos identificados. O descritor TDCIs apresentou sete artigos como resultados e o descritor TICs apenas quatro artigos. Destaca-se que os termos TCIs e TDICs são mencionados em documentos oficiais (Resolução CNE/CP nº 1 de Fevereiro de 2002), no entanto, possuem menor número de artigos indicados na base de dados pesquisada.

Na análise de procedimentos realizadas na leitura completa dos artigos, observou-se que os instrumentos mais utilizados nas pesquisas foram sites/páginas/espços virtuais criados especificamente para a pesquisa (seis artigos), seguido do MOODLE (*Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment*) com cinco artigos. Dois artigos utilizaram o TelEduc, o PVANet e o SKYPE foram utilizados apenas em um artigo cada. Destaca-se que foram mencionados no artigo outros instrumentos como E-mail, Skype e Fórum, no entanto, ressalta-se que tais instrumentos foram utilizados como fonte de obtenção de respostas dos participantes e não como fonte de formação. A maior utilização de um site/página/espços virtuais criados especificamente para a pesquisa representa a necessidade de um instrumento que atenda a uma demanda específica. Neste sentido, entende-se que a proposta de utilizar um instrumento ou recurso próprio para formação, represente o respeito à aprendizagem individual e a cultura onde a formação ocorre (Frizon et al., 2015).

No que se refere à análise específica das



formações apresentadas nos métodos dos artigos, alguns pontos se destacam no que se refere às questões de replicabilidade e uso das tecnologias computacionais. As formações apresentaram predominantemente uso de pacotes de informação em formato multimídia (texto escrito, vídeo e discussões em espaços de comunicação tutor-aluno) com 12 artigos. Os outros seis artigos disponibilizaram os materiais via Fórum ou Chat de comunicação, sem descrever quais ou como eram apresentados esses materiais.

A ausência de informações sobre como os conteúdos foram apresentados, avaliados e acompanhados implica em limitações significativas de propostas futuras de replicações. Na análise detalhada dos procedimentos metodológicos dos artigos, foram identificados que os materiais e conteúdos da formação eram disponibilizados nas plataformas, assim como links de vídeos ou documentos para leitura e preenchimento.

Neste sentido, cita-se o artigo de Estabel, Moro e Santarosa (2009) que objetivaram propiciar a formação e a qualificação à distância de professores e bibliotecários com limitação visual, por meio de AVA e avaliar os processos de apropriação, de interação e a inclusão social, digital e profissional. Os aspectos metodológicos descritos no artigo limitaram-se a três parágrafos contendo os objetivos da pesquisa, as características dos participantes e, por fim, a natureza da pesquisa.

Sendo assim, observam-se nos dados analisados escassez de descrição dos conteúdos, procedimentos de ensino e avaliação, critérios de aprendizagem, tempo de exposição aos conteúdos, dentre outros fatores conhecidos como essenciais em cursos de formação voltados a professores (Libâneo, 2006). Neste sentido, destacam-se análises de questões didáticas que, para Libâneo (2006) possui um núcleo próprio de

estudos. Ou seja, a relação ensino e aprendizagem, na qual, estão implicados os objetivos, os conteúdos, os métodos e as formas de organização do ensino. Para Luckesi (1994) a Didática configura-se como o direcionamento imediato da prática de ensino e da aprendizagem, articulando proposições teóricas com prática escolar. A Didática é a mediação necessária para transformar teoria pedagógica em prática pedagógica.

Na análise dos principais resultados apresentados pelos autores, evidencia-se que as tecnologias computacionais representam um recurso importante para formação dos professores em modelo EaD. Além disso, expande com os dados da literatura sobre o aumento no uso das TICs por professores, se comparado com a revisão realizada por Frizon et al. (2015). As limitações apresentadas nos artigos estão relacionadas aos aspectos tecnológicos (dificuldade em acessar a internet, por exemplo), conhecimento sobre formação por meio das TDICs ou no tempo necessário para acesso aos espaços, o que corrobora com os apontamentos de Almeida et al. (2013).

Quando se especifica os termos Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), Espaço Virtual de Aprendizagem (EVA) e outros para se referir a EaD, tem-se a errônea conotação de que sejam sinônimos. Destaca-se que de acordo com Moore e Kearsley (2013, p. 2) a EaD é: “Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do ensino, o que requer comunicação por meio de tecnologias e uma organização instrumental especial”.

Sendo assim, toma-se as TICs e demais termos como os recursos utilizados para se implementar um dos possíveis meios para se realizar uma Educação a Distância. Para



Moore e Kearsley (2013), a Educação a Distância possui como fundamento a Teoria da Interação a Distância, ou seja, todo e qualquer recurso utilizado que possibilite o aprendizado em diferente espaço e tempo, daquele que organiza as condições de ensino pode ser considerado um ensino por meio de EaD.

Por fim, os resultados dessa pesquisa indicam a expansão do número de pesquisas que objetivam formar professores por meio de Tecnologias Computacionais, aqui apresentadas como TDCIs, TICs e/ou AVA, assim como sugerem evidências de lacunas nas condições didáticas para elaboração de novos cursos voltados para formação dos professores como, descrições detalhadas dos conteúdos, vias de acesso aos documentos, modo de apresentação e condições adequadas de avaliação (Luckesi, 1995; Frizon, 2015).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa foi identificar os objetivos, procedimentos e principais resultados de pesquisas brasileiras no uso de tecnologias computacionais para formação de professores. Sendo assim, observou-se que as pesquisas possuíam objetivos Exploratórios e Descritivos, igualmente divididos. Além disso, os objetivos voltavam-se para contemplar formação de professores de ambos os níveis de formação, inicial e continuada. Esses dados representam a preocupação com a formação mais completa para uso das tecnologias, de acordo com as indicações na literatura.

Os resultados apresentados nos artigos selecionados indicam eficácia na formação de professores com o uso de tecnologias computacionais. Tais indicadores podem representar uma possibilidade a ser explorada para ampliar o acesso a formação de professores. No entanto, os procedimentos utilizados e descritos nos artigos selecionados indicam escassez de

informações importantes para replicações dos trabalhos ou para análise mais apurada dos resultados das formações utilizadas. Pesquisas futuras podem expandir a aplicação de modelos mais detalhados ou que descrevam metodologicamente mais informações didáticas para replicações.

Destaca-se que os descritores utilizados podem não representar o total de pesquisas com a temática trabalhada, mas, sim, o total de pesquisas identificadas de acordo com os critérios e procedimentos de busca adotados pelos autores e descritos no método utilizado. Propõe-se que pesquisas futuras realizem análises de alcance de descritores, considerando um limitador desta pesquisa. Por fim, os principais resultados apresentados nos artigos indicam a eficácia de formação de professores por meio de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, assim como sugerem mais pesquisas voltadas para esta temática.

Agradecimentos: Agrademos a CNPq e CAPES pelas bolsas de Doutorado concedidas ao primeiro e segundo autor, respectivamente, deste trabalho.

### REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, O. C. S. et al. **Evasão em Cursos a Distância: Fatores Influenciadores**. Revista Brasileira de Orientação Profissional, v. 14, n. 1, p. 19-33, 2013.
- Brasil. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2002a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/rs1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/rs1_2.pdf). Acesso em: 08 jul. 2018.
- COELHO, M. L. **A formação continuada do docente universitário em cursos a distância via internet: Um estudo de caso**. 2003. Disponível em:



- <http://www.abed.org.br/seminario2003/texto06.htm>. Acesso em: 08 jul. 2018.
- ESTABEL, L. B., MORO, E. L. S.; SANTAROSA, L. M. C. **A formação de professores e a capacitação de bibliotecários com limitação visual por meio da EAD em ambiente virtual de aprendizagem**. *TransInformação*, v. 21, n. 1, p. 23-32, 2009.
- FERNANDEZ, J. B.; CRUZ, D. M. **Contribuição da interação social no ambiente virtual de ensino e aprendizagem para o desempenho de alunos de um curso a distância de formação continuada de professores**. *SCRIPTA*, v. 19, n. 36, p. 263-284, 2015.
- FRANCO, M. A.; CORDEIRO, L. M.; CASTILLO, R. A. F. **O ambiente virtual de aprendizagem e sua incorporação na Unicamp**. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 2, p. 341-353, 2003.
- FRIZON, V. et al. **A Formação de Professores e as Tecnologias Digitais**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., Curitiba, 2015. Anais [...]. Curitiba: PUCRS, 2015.
- GATTI, B. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. *Educação e Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2011.
- KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- LIBANEO, J. C. **Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores**. *Educação e Sociedade*, v. 27, n. 96, p. 0-26, 2006.
- LINHARES, M. P.; REIS, E. M. **Estudos de caso como estratégia de ensino na formação de professores de física**. *Ciência e Educação*, v. 14, n. 3, p. 555-574, 2008.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. Cortez, São Paulo, 1994.
- MARTINS, J. L.; SILVA, B. **Narrativas da dependência nas redes de aprendizagem online: como os professores usam as redes de aprendizagem para promover a autonomia**. *HOLOS*, v. 32, n. 1, 16-30, 2016.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo Escolar da Educação Básica 2016: Notas estatísticas**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília: DF, 2017.
- MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: sistemas de aprendizagem online**. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.
- NAGLIATE, P. C. et al. **Programação de ensino individualizado para ambiente virtual de aprendizagem: elaboração do conteúdo de enfermagem**. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 21, n. 9, p. 1-9, jan.-fev. 2013.
- OLIVEIRA, J. B. C.; HAYDU, V. B. **Teses e dissertações brasileiras sobre relações de equivalência: uma análise da produção de 1998 a 2007**. *Estudos em Psicologia*, v. 17, n. 1, p. 91-98, 2012.
- PIMENTA, S. G. (org.). **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. In: FAZENDA, I. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas-SP: Editora Papirus, 1998.
- REIS, E. M.; LINHARES, M. P. **Integrando o espaço virtual de aprendizagem “Eva” à formação de professores: estudo de caso sobre o currículo de Física no ensino médio**. *Revista Ensaio*, v. 10, n. 2, p. 257-278, 2008.
- ROTH, T. F. S.; GIANOTO, D. E. P. **Educação a distância: dificuldades dos tutores do primeiro curso licenciatura de ciências biológicas da Universidade**



**Estadual de Maringá – PR.** Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, v. 18, n. 2, p. 299-323, 2015.

ROZENVELD, C. C. F.; VELLOSO, F. S. **A comunicação em fóruns de um curso a distância de formação de professores para uso de TDICS: análise da presença de ensino.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 9, n. 3, p. 561-571, 2014.

SANTOS, L. M.; MIARKA, R.; SIPLE, I. Z. **O Uso de Blogs como Tecnologia Educacional Narrativa para a Forma/Ação Inicial Docente.** Bolema, v. 28 n. 49, p. 926-949, 2014.

SILVA, R. C. G.; DOMINGO, L. C. **Literatics: un Ambiente Virtual de Aprendizaje Direccionado a la Sensibilización para el Estudio de la Lengua Española.** Conexões Culturais – Revista de Linguagens, Artes e Estudos em Cultura, v. 2, n. 1, p. 30-38, 2016.

TODOROV, J. C.; MOREIRA, M. B.; MARTONE, R. C. **Sistema Personalizado de Ensino, Educação a Distância e Aprendizagem Centrada no Aluno.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 25, n. 3, p. 289-296, jul.-set. 2009.



*Ambiente*

Gestão & Desenvolvimento  
ISSN 1981-4127

*Linguagens e Artes*



## O MÉTODO DAS 3 ETAPAS NAS AULAS DE INGLÊS: DA NETFLIX AO CONTO DOS IRMÃOS GRIMM.

### THE THREE-STEP METHOD IN THE ENGLISH CLASSES: FROM THE NETFLIX TO THE TALES BY THE GRIMM BROTHERS

Filipe Marchioro Pfitzenreuter<sup>1</sup>

**RESUMO:** As Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) sustentam ser inconcebível a um indivíduo concluir o Ensino Médio sendo incapaz de usar a língua estrangeira em situações do seu cotidiano, onde a aquisição de informações é cada vez mais necessária. Considerando que informações não são obtidas através da simples decodificação, mas que requerem a interpretação pautada no horizonte hermenêutico de um texto, o letramento literário não pode ficar de fora das aulas de Inglês. Sendo assim, este artigo objetiva apresentar uma proposta de aplicação para o Método das 3 etapas, fundamentado em Saraiva e Mügge (2006). Trata-se de um roteiro para uma aula de Inglês a partir da série Grimm: contos de terror e do conto Chapeuzinho Vermelho, compilado pelos irmãos Grimm. Para tanto, foi realizada uma pesquisa documental a respeito dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação (PCN), além de uma pesquisa bibliográfica sobre “cultura”, “letramento”, “Método das 3 etapas”, sobre os irmãos Grimm e o conto escolhido. O resultado foi uma pesquisa conceitual sobre a aplicabilidade do método analisado. Por fim, constatou-se que o método tem potencial para ser utilizado com a finalidade de engajar os estudantes na leitura do texto verbal em Inglês a partir de um gênero pertinente ao horizonte de expectativas deles.

**Palavras-chave:** Método. Língua Estrangeira. Literatura Estrangeira. Grimm.

**ABSTRACT:** The document Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) claims that it is inconceivable for an individual to complete High School being unable to use the foreign language for social interactions nowadays, when information acquisition is increasingly needed. Considering that information is not obtained through a simple decoding process, but it requires interpretation based on the hermeneutic horizon of a text, literary literacy must be promoted in the English classes. Thus, this article aims to show a proposal of application for the Three-Step Method, by Saraiva and Mügge (2006). It is a script for an English class based on the series Grimm and based on the reading of the tale Little Red Cap, by the brothers Grimm. In order to do that, it was realized a documentary research about the Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação (PCN), as well as a bibliographic research about “culture”, “literacy”, “Three-step method”, about the brothers Grimm and the chosen tale. The result was a conceptual research about the applicability of the method which was analyzed. Finally, it was possible to conclude that the method seems to be able to engage the students in reading the verbal text in English from a genre that is relevant to their horizon of expectations.

**Keywords:** Method. Foreign Language. Foreign Literature. Grimm.

<sup>1</sup> Professor do Instituto Federal do Paraná – IFPR, Câmpus Palmas. Graduado em Letras (Português/Inglês) pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), com mestrado, doutorado e pós-doutorado em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1424-5258>.



## INTRODUÇÃO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Ensino Médio, na seção Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT), dão início a uma discussão sobre o sentido do aprendizado na área discorrendo sobre sua perspectiva acerca do processo de ensino-aprendizagem. Esse processo deve possibilitar ao estudante “a sistematização de um conjunto de disposições e atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, argumentar, negociar significados, cooperar” (Brasil, 2000, p.5), de modo que ele “possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos” (Brasil, 2000, p.5).

Em seguida, o documento sustenta que os conhecimentos na área das LCT atuam como mediadores para o alcance das disposições e atitudes supracitadas, até mesmo por conta do caráter essencialmente transdisciplinar da linguagem; justificando, assim, a inclusão da área no currículo do Ensino Médio – EM (Brasil, 2000).

Definindo a linguagem como “a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade” (Brasil, 2000, p. 5), a importância de o educando desenvolver competências em LCT é reforçada pelos PCN das seguintes formas:

a) “a linguagem é uma herança social, uma ‘realidade primeira’, que, uma vez assimilada, envolve os indivíduos e faz com que as estruturas mentais, emocionais e perceptivas sejam reguladas pelo seu simbolismo” (Brasil, 2000, p. 5);

b) “a compreensão da arbitrariedade da linguagem pode permitir aos alunos a problematização dos modos de ‘ver a si mesmos e ao mundo’, das categorias de pensamento, das classificações que são

assimiladas como dados indiscutíveis” (Brasil, 2000, p. 5);

c) “a linguagem permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir” (Brasil, 2000, p. 5).

Partindo da acepção de linguagem constante nos PCN, reconhecendo as contribuições dos conhecimentos na área das LCT citadas pelo documento e, igualmente, defendendo a inclusão da área no currículo escolar, este artigo tem como objetivo apresentar uma proposta de aplicação para aquele que aqui se denomina Método das 3 etapas, fundamentado em Saraiva e Mügge et al (2006), como uma alternativa ao ensino de Literatura centrado em aspectos historiográficos. Essa proposta corresponde a um roteiro para uma aula de Língua Inglesa e Literatura no EM, tomando como objetos de leitura o primeiro episódio da série Grimm: contos de terror (Greenwalt; Kouf; Carpenter, 2019), disponibilizada pela Netflix, e o conto Chapeuzinho Vermelho (Rothkäppchen), compilado pelos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm (2014), em sua tradução para o Inglês.

A título de esclarecimento metodológico, vale ressaltar que foi realizada uma pesquisa documental a respeito dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação (PCN), além de uma pesquisa bibliográfica sobre “cultura”, “letramento”, “Método das 3 etapas”, sobre os irmãos Grimm e o conto escolhido para o roteiro. Como resultado, chegou-se a uma pesquisa conceitual sobre a aplicabilidade do método analisado.

Este artigo justifica-se, sobretudo, pela importância de se discutir estratégias de ensino que promovam o letramento literário, em detrimento de uma formação que privilegie a mera decodificação dos signos textuais, sendo que esta está diretamente relacionada com a formação de cidadãos



acríticos e incapazes de lidar com propriedade com os diferentes textos com os quais se organiza a vida em sociedade, seja no momento da leitura, seja no momento da produção textual. De acordo com o Índice de Alfabetismo Funcional – INAF, mesmo com a elevação no número de alunos matriculados nas escolas, “em 2018, 3 em cada 10 brasileiros” (Montenegro, 2018, p.8) foram considerados analfabetos funcionais. Estes são cidadãos que “têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita” em situações do seu cotidiano, “como reconhecer informações em um cartaz ou folheto” (Montenegro, 2018, p.8). Esse dado ratifica o quanto, no Brasil, as escolas apresentam dificuldades para trabalhar com a formação do leitor.

A título de esclarecimento terminológico, o conceito de letramento deve ser aqui compreendido à luz de Soares (2009, p.47), segundo a qual letrado corresponde ao “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”, portanto, letramento pode ser compreendido como o processo de apropriação de um texto a partir da conscientização das vozes que dele emergem, a partir do reconhecimento dos elementos que compõem seu horizonte hermenêutico e a partir da experiência subjetiva de construção de sentidos proporcionada na relação texto-leitor.

Em se tratando de ensino e aprendizagem, embora “alfabetizar” e “letrar” sejam verbos que remetam a ações distintas, “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (Soares, 2009, p. 47). Nesse sentido, o texto literário é um terreno fértil para desenvolver a capacidade cognitiva de interpretar tanto os valores simbólicos da linguagem quanto as possíveis relações que

tais simbologias possam estabelecer com a sociedade.

Em sua renomada obra *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade* (Keywords: a vocabular of culture and society), Williams (1985) ressalta a dificuldade de se dar uma definição precisa para o termo literatura. De todas as possíveis acepções levantadas na obra (Williams, 1985, p. 183-4), merece destaque a forma como o termo foi compreendido na sua origem, ou seja, na língua inglesa do século XIV, na qual literatura remetia a “aprendizado educado” (“polite learning”); o “homem da literatura” ou “homem das letras” (“a man of literature, or of letters”), portanto, era alguém munido de uma “ampla leitura” (“wide reading”). Nesse sentido, uma obra literária pode ser aquela que proporciona ao leitor o contato com princípios morais e comportamentais prestigiados em um determinado contexto.

Partindo da etimologia da palavra literatura e considerando especialmente a figura do “homem de ampla leitura”, é possível pensar atualmente na obra literária como aquela com amplo potencial para servir como chave de leitura para outros textos e, conseqüentemente, através do confronto de discursos proporcionado pelo acervo literário da humanidade, para uma compreensão mais questionadora e menos padronizada da sociedade.

Williams (1985, p.186) destaca também que, no século XVIII, o conceito de literatura passou a ser associado à ideia de “escrita imaginativa” (“imaginative writing”), a qual, no século XVI, era expressa pelo termo poesia. Com base em tais acepções, a obra literária será tratada neste artigo como aquela que, através da escrita imaginativa e predominantemente ficcional, delega ao leitor a responsabilidade pela construção de sentidos com base no horizonte hermenêutico disponibilizado pelo texto, o



qual será explorado pelo leitor, sobretudo, com base nas suas experiências de leitura e de vida. Como efeito, os sentidos concebidos a partir da obra literária poderão e tendem a ser projetados em leituras futuras, tanto de outros textos/discursos literários quanto dos diferentes textos/discursos que emanam da vida em sociedade.

Conforme discutido acima, na conjuntura de suas obras, a Literatura é uma herança social, é uma linguagem que exige raciocínio em face do seu universo simbólico, que desencadeia emoções através das histórias vivenciadas por seus personagens e/ou por conta do tratamento estético dado aos códigos dos quais faz uso, que problematiza o mundo e a percepção que o leitor tem de si próprio, que instrumentaliza este para lidar com outros textos presentes no seu dia a dia.

Sendo assim, é possível constatar que o estudo de Literatura proporciona o desenvolvimento das competências destacadas pelos PCN, o que justifica a sua inclusão no currículo do EM, ainda que contemplado durante as aulas de outro componente curricular.

A mais recente edição da pesquisa Retratos da Literatura no Brasil, realizada pelo Instituto Pró-livro (2016, p. 128), revela que, “em 2015, 56% da população brasileira com 5 anos ou mais é considerada leitora de acordo com os critérios da pesquisa”. Tais critérios consideram leitor aquele que, nos três meses anteriores à pesquisa, alega ter lido ao menos um livro, inteiro ou em partes. Inversamente, isso significa dizer que quase metade da população brasileira não é leitora de livros e que, entre os considerados leitores, há aqueles que não leram sequer uma obra inteira em 3 meses.

Diante do dado supracitado, a pesquisa que deu origem a este artigo justifica-se, em última instância, pela necessidade emergencial de se formar mais leitores no Brasil; lembrando que, para tanto, não basta

apenas incluir a Literatura no currículo escolar, mas sim desenvolver estratégias mais eficientes para o seu ensino, as quais comecem pelo estímulo à leitura, passando pela criação do hábito, culminando no letramento literário.

### **ENSINO DE LITERATURA E O MÉTODO DAS 3 ETAPAS**

Por muitos anos, principalmente até os anos 90 e início dos 2000, a Abordagem Histórica (AH) para o ensino de Literatura foi um denominador comum em muitos projetos pedagógicos para o Ensino Médio. Conforme indica a terminologia, essa abordagem enfatiza os aspectos históricos da Literatura de um povo em detrimento dos estudos de teoria literária e, na prática, em detrimento da própria leitura das obras.

A AH costuma ser denunciada nos livros didáticos e na prática de professores por um método que basicamente obedece à seguinte cronologia: 1) exposição do contexto sociopolítico do período que caracteriza um determinado movimento literário (romantismo, realismo, modernismo); 2) apresentação do movimento literário em estudo naquela unidade de ensino; 3) apresentação dos principais autores e obras do período, com a citação de pequenos trechos das obras nas páginas do próprio material didático.

Essa condição do ensino de Literatura pelo viés da AH é igualmente diagnosticada por Florêncio Caldas de Oliveira, em tese de doutorado intitulada O ensino de literatura na perspectiva dos gêneros: uma proposta de trabalho, conforme é possível verificar abaixo:

O paradigma do ensino de literatura, praticado em nosso país, fixa o olhar na história literária, o que faz muitas vezes o ensino priorizar a exposição dos aspectos historiográficos e sócio-políticos, com base na descrição dos estilos de época, das escolas literárias, deixando de lado o texto literário em si. Tal fato implica em se apresentar dados sobre os autores, sobre fatos históricos,



o que ocupa boa parte dos estudos, nos quais aparecem tão somente fragmentos de textos literários – poemas, romances, crônicas –, mais no nível de exemplificação que uma prática de leitura, de contato mais efetivo com o texto literário. Essa prática de ensino tornou-se de tal forma tão comum nas escolas que para muitos professores torna-se difícil imaginar uma experiência diferente dessa (Oliveira, 2010, p.20).

Dos anos 2000 em diante, ocorreu uma menor compartimentação do currículo escolar, referendada principalmente pela publicação dos PCN (Brasil, 2000), contendo a demarcação de grandes áreas do conhecimento, como Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Ainda que a noção de “disciplinas” não tenha sido completamente apagada pelo e no documento, a explícita alusão a grandes áreas do conhecimento contribuiu para que professores mais atentos às diferentes teorias pedagógicas e à legislação vigente se sentissem mais legalmente respaldados para investir em projetos e práticas de ensino interdisciplinares. Como efeito, outras abordagens e métodos para o ensino de Literatura passaram a ser utilizados, até mesmo porque, na prática, o espaço para suas aulas foi reduzido ou incorporado ao espaço do que, até então, era designado como “disciplina” de “Língua Portuguesa”.

Desse modo, inclusive pela limitação de tempo para se discutir mais a fundo os movimentos literários e seus contextos de produção, as obras literárias ou fragmentos delas passaram a ser lidos – ainda que com modesto grau de interpretação – para ampararem outros estudos, como os de gêneros textuais ou mesmo das variantes cultas da língua, no espaço da matriz curricular reservado para o estudo da grande área LCT. Por outro lado, em muitos projetos pedagógicos e práticas docentes, a ausência de carga horária ou de um componente curricular especificamente dedicados à Literatura fez com que a leitura de textos literários completos fosse definitivamente

extinta.

Esse apagamento do componente curricular “Literatura” ocorreu, por exemplo, nas escolas da rede estadual de Mato Grosso do Sul (Modena, 2017). Embora a Secretaria de Educação do estado justifique que a ideia é integrar os estudos literários a outros componentes curriculares, a medida não foi vista com bons olhos por especialistas na área, tal qual Lucilene Machado, doutora em Literatura, escritora e professora universitária:

É um retrocesso. Estávamos, nos anos anteriores, lutando para que a carga horária atribuída às literaturas fosse acrescida, já que está provado que ela contribui para o melhor entendimento de todas as outras disciplinas. Dizer que a literatura será ministrada dentro da língua portuguesa é para enganar quem não tem noção sobre o assunto (Machado apud Modena, 2017, s.p.).

Zilberman (1988) afirma que o vestibular sempre foi o sustentáculo para a presença da Literatura no currículo do EM e que o estudo visando ao exame baseia-se em uma abordagem histórica e evolucionista em detrimento de abordagens que privilegiem o letramento literário ou o estudo de obras da literatura contemporânea, as quais – entende-se neste artigo – poderiam despertar uma maior identificação e interesse na leitura por parte dos estudantes.

Diante dessa realidade antagônica, marcada, de um lado, pela leitura fragmentada ou pouco engajada de textos literários e, de outro, pela ausência total da leitura, é indispensável que os professores da área pensem em novas estratégias para o ensino da Literatura. Nesse sentido, aquele que aqui se nomeia como o Método das 3 etapas, apresentado na obra *Literatura na escola*: propostas para o Ensino Fundamental, organizada por Juracy Saraiva e Ernani Mügge, apresenta-se como uma forma promissora de ampará-las. Conforme sintetiza Ramos (2006, p. 4), as três etapas são as seguintes:



1ª) Atividade introdutória de recepção ao texto, na qual deve ser realizada alguma atividade que remeta ao tema ou a outros aspectos concernentes ao texto tomado como principal objeto de leitura, de modo a criar alguma expectativa, alguma inquietação por parte dos estudantes em relação ao que será lido na etapa posterior, portanto o objetivo aqui é “criar uma esfera positiva para a acolhida do texto” (Ramos, 2006, p. 4);

2ª) Leitura compreensiva e interpretativa do texto – nessa etapa, os estudantes leem efetivamente o texto escrito selecionado para a aula, sendo que essa leitura inicial, silenciosa ou em grupo, deve ser seguida de atividades que colaborem para a construção de sentidos, para a discussão de aspectos da linguagem literária e para que os estudantes tragam suas próprias vivências para a discussão a respeito do que foi lido;

3ª) Transferência e aplicação da leitura – por fim, os estudantes devem ser estimulados a extrapolar aquilo que o texto apresenta de forma mais explícita, “relacionando-o com outras situações e produções e também experimentando a escrita e outras formas de expressão. Esse é o momento em que o estudante mais exercita a sua autoria, colocando-se no material lido” (Ramos, 2006, p. 4).

Ao percorrer as etapas supracitadas, o professor estará invariavelmente corrompendo a premissa básica da AH, ou seja, o foco na transferência de conhecimentos relacionados à história da Literatura, para focar na leitura do texto literário e na relação que este estabelece com o leitor. Nesse sentido, o Método das 3 etapas é coerente – ou pode ser utilizado de forma coerente – com as teorias de Eco (1988) em *Lector in fabula*, segundo o qual o texto está permeado de espaços a serem preenchidos por conta de duas características principais: 1ª) trata-se de um sistema econômico, dependente da valorização do

sentido promovida pelo destinatário; 2ª) ao migrar da função didática para a estética, “o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa, embora seja interpretado com uma margem suficiente de univocidade” (Eco, 1988, p. 37).

## OS GRIMM NAS AULAS DE INGLÊS

Os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm nasceram em Hanau, Alemanha, nos anos de 1785 e 1786 respectivamente. Ao elencar as coleções de contos de fada mais conhecidas do mundo, Paz (1995) faz menção ao trabalho dos Grimm. Segundo ela, fundamentados no método Savigny de investigação histórica de estudos literários, os irmãos empreenderam uma peregrinação científica no século XIX com o objetivo de “buscar a mitologia transplantada para a narração oral na Alemanha” (Paz, 1995, p. 54).

Ferraz (2007), por sua vez, informa que eles concentraram seus esforços em resgatar as tradições orais e o folclore das culturas alemã e dinamarquesa, assim como, em um segundo plano, outras crenças populares de diferentes partes da Europa. Então, Jacob e Wilhelm preocupavam-se em registrar textualmente suas descobertas para, em seguida, selecioná-las e publicá-las.

Há diversas edições publicadas contendo os contos compilados pelos irmãos alemães, os quais, juntamente com Charles Perrault, constituíram-se nos precursores do que hoje se conhece como Literatura Infantil. Entre tais contos, estão histórias muito populares no mundo Ocidental, como Cinderela (Aschenputtel), Rapunzel, João e Maria (Hänsel und Gretel). A completa primeira edição: os contos populares e de fadas originais dos irmãos Grimm / *The complete first edition: the original folk and fairy tales of the Brothers Grimm* (2014), traduzida para o Inglês por Jack Zipes, é uma entre essas diversas edições, sendo esta a que foi consultada nesta pesquisa e no roteiro de



aula aqui proposto.

Tomando como mote os contos compilados por Jacob e Wilhelm, Stephen Carpenter, David Greenwalt e Jim Kouf (Netflix, 2018) criaram a série Grimm: contos de terror, a qual se consagrou como um sucesso mundial após ser disponibilizada pela Netflix. Cada episódio estabelece relação intertextual direta com um conto específico, inclusive uma breve citação direta deste, escrita e lida pelo narrador, surge para o espectador na abertura do episódio correspondente.

Vale ressaltar que a série da Netflix não se destina ao público infantil tal qual ocorre com as edições mais recentes dos contos dos irmãos Grimm, como a edição Contos maravilhosos infantis e domésticos (1812-1815), publicada pela Cosacnaify no ano de 2012, a qual conta com um código verbal escrito moderno e acessível, além de letras com fonte grande, ilustrações e páginas coloridas. Pelo contrário, a série de Carpenter, Greenwalt e Kouf é recomendada para maiores de dezesseis anos de idade, o que remonta ao contexto original de produção e veiculação dos contos compilados pelos irmãos alemães, os quais, conforme observado acima, foram originalmente recolhidos da literatura oral; sem serem, portanto, especificamente voltados para crianças.

A título de esclarecimento terminológico, a intertextualidade será compreendida aqui à luz das teorias de Kristeva em sua obra *Introdução à semiótica*, segundo a qual:

a palavra literária não é um ponto (um sentido fixo), mas um cruzamento de superfícies textuais, um diálogo de diversas escrituras: do escritor, do destinatário (ou da personagem), do contexto cultural atual ou anterior (...) todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto. Em lugar da noção de subjetividade, instala-se a intertextualidade e a linguagem poética lê-se pelo menos como dupla (Kristeva, 1974, p. 62-64).

Voltando a discorrer sobre a série, o que sustenta o enredo como um todo é uma engenhosa relação que seus criadores estabelecem entre realidade e realidade ficcional, apaziguando os limites entre uma e outra. Em outras palavras, a realidade ficcional, embora repleta de seres fantásticos, adquire contornos de uma realidade até então ocultada das pessoas e que a série se propõe a revelar.

Da realidade, Grimm: contos de terror incorpora os contos dos irmãos alemães e a existência dos próprios autores, os quais são ambos referenciados pelos personagens. Na realidade ficcional, contudo, os seres e histórias presentes em tais textos são tomados como seres e histórias com os quais os irmãos, de fato, conviveram em uma luta para preservar a vida humana. Nesse sentido, Jacob e Wilhelm pertencem a uma categoria de seres – os Grimm – detentora da habilidade especial de enxergar a faceta animalésca de uma outra categoria – os Wesen –, a qual, diante das pessoas comuns, detém apenas uma aparência humana. Contudo, além da aparência física e de habilidades próprias, muitos destes seres possuem instintos animalescos incontroláveis, incluindo a necessidade de alimentarem-se de carne humana. Na realidade ficcional da série, são esses Wesen mais primitivos os responsáveis por muitas tragédias presentes na sociedade, como os homicídios mais hediondos.

Nessa fusão entre realidade e realidade ficcional, a trama ganha fôlego quando um detetive da divisão de homicídios da polícia de Portland, Nick Burkhardt, desenvolve a capacidade de enxergar a faceta animalésca dos Wesen, por conseguinte, descobre ser um Grimm e toma conhecimento de toda a história relacionada ao passado de sua família e a luta histórica travada por ela contra tais seres. A partir de então, a maior parte dos episódios da série revela a luta do



detetive Burkhardt e seus amigos contra a espécie específica de Wesen abordada no respectivo episódio.

O trabalho que os criadores Carpenter, Greenwalt e Kouf fazem com a intertextualidade não se resume às relações estabelecidas com os contos dos irmãos alemães. Entre outras obras também acionadas na série, está Romeu e Julieta (Romeo and Juliet), de William Shakespeare, a qual pode ser observada no relacionamento entre o protagonista e sua namorada Juliette Silverton. Para além da referência explícita no nome desta, assim como ocorre com o casal shakespeariano, Burkhardt e Silverton são separados antes que pudessem contrair matrimônio.

O livro bíblico Gênesis, mais especificamente, a história da criação com Adão e Eva (Gn 1-4), também é acionado na série. Na busca pela salvação da vida na Terra, Nick e Juliette atravessam um portal e chegam a uma selva, onde deparam-se com seres humanos vivendo de modo absolutamente primitivo e enfrentam um ser animalesco extremamente poderoso, o qual inclusive remete à forma como o Diabo é imaginado pela tradição popular cristã. Essa selva pode ser interpretada como uma nova leitura para o Jardim do Éden, o qual, em vez de ser caracterizado como um local de paz e harmonia, é retratado como um ambiente completamente inóspito, sobretudo, por conta da inerente luta por sobrevivência pertinente a um ambiente selvagem. Essa intertextualidade é explicitada por meio do novo nome assumido por Juliette a essa altura da história, Eva, decorrente do fato de ela ter assumido uma nova personalidade após transformar-se em um ser, denominado Hexenbiest, com características de bruxa (arquétipo de bruxa): ser de aparência repugnante, versado em feitiçaria.

Ainda quanto ao enredo de Grimm: contos de terror, vale observar que, para

além de uma simples batalha entre o bem e o mal, a série faz várias relativizações e referências a questões de ordem sociais e políticas. Além dos seres humanos, dos Grimm e dos Wesen, outra categoria é evidenciada na série: os Reais. Estes representam a elite financeira do mundo, detendo poder e representantes em diversas posições estratégicas – polícia, poder judiciário, política –, de modo a exercerem controle sobre toda a sociedade e, assim, sustentarem sua posição privilegiada.

A série também permite ao espectador refletir sobre a própria natureza humana. Conforme observado anteriormente, os Wesen figuram diretamente nos episódios como uma categoria à parte, como carrascos que agem em função dos próprios instintos ou em subordinação aos Reais. Por outro lado, extrapolando os limites da realidade ficcional imediata, esses seres podem ser compreendidos como uma representação do próprio ser humano, o qual ainda conservaria instintos completamente selvagens, revelados nas situações em que seus interesses estão em jogo ou diretamente ameaçados. Nesse sentido, cada indivíduo teria um Wesen dentro de si, sendo que o que diferenciaria um indivíduo do outro seria a capacidade de reprimir seus instintos animalescos.

Como o gênero série tem sido amplamente assistido por estudantes do EM – basta lembrar o sucesso de *Lost* e, mais recentemente, *Stranger Things* –, uma aula de Literatura iniciada com tal gênero tende a ser mais convidativa para esse público do que uma aula iniciada diretamente com a leitura de um texto verbal escrito. É claro que, por esta pesquisa não se tratar de um estudo de caso contemplando uma escola ou turma específica, essa afirmação trata os estudantes do EM de uma forma generalizada, sendo que os acessos a séries e a plataformas como a Netflix não são



comuns a todos os indivíduos brasileiros em idade escolar, sobretudo, no que diz respeito aos estudantes de realidade financeira mais precária, posto que a Netflix é uma plataforma de acesso privado (mensalidade paga).

Ainda assim, o entendimento de que uma série pode ser um bom caminho para introduzir uma aula de Literatura parece ser ainda mais certo em se tratando de um texto escrito em Inglês, para cuja compreensão os estudantes tendem a recorrer à tradução literal, muitas vezes, palavra por palavra. Nesse sentido, quanto maior for o número de palavras desconhecidas, mais tempo será dedicado à tradução em detrimento da leitura significativa, portanto maior será a tendência de o estudante sentir-se desestimulado.

Devido a essa maior proximidade entre o gênero série e o estudante do EM, a proposta de aplicação para o Método das 3 etapas objetivada neste artigo toma como ponto de partida o 1º episódio de Grimm: contos de terror; utilizado, portanto, como “Atividade introdutória de recepção ao texto” a ser abordado na segunda etapa: o conto Chapeuzinho Vermelho (Rothkäppchen).

A escolha por essa série específica justifica-se por dois motivos principais: 1º) pela forma rebuscada com a qual ela trabalha com a intertextualidade e pelas profícuas discussões sociais e políticas que dela emergem, portanto por seus atributos técnicos, estéticos e de conteúdo, todos pertinentes ao letramento dos estudantes; 2º) pela relação intertextual direta estabelecida com os contos compilados pelos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, os quais, juntamente com Charles Perrault, foram os precursores daquela que hoje se reconhece como Literatura Infantil, a qual precisa ser problematizada como tal para ser possível analisar a influência dela em vários outros contextos. Dado que tais contos propagaram-

se pelo mundo Ocidental, elementos dessas histórias, em maior ou menor grau, fazem-se presentes em muitos livros, filmes, peças de teatro, mitos, religiosidades, folclore, entre outras linguagens e contextos; servindo, portanto, ao estudante como um importante conjunto de chaves de leitura para a arte e para a vida. Essa condição é o que justifica, por sua vez, a escolha de um conto dos irmãos alemães como o segundo objeto de leitura para o roteiro de aula aqui proposto.

Esse roteiro – uma proposta de aplicação para o Método das 3 etapas – tem como objetivo geral proporcionar ao estudante de EM a apropriação do conceito de intertextualidade a partir da leitura integral de um conto com código verbal escrito em língua inglesa. Vale observar que não serão delimitados aqui objetivos específicos, tempo necessário à aplicação ou procedimentos de avaliação, cabendo ao professor interessado nortear-se por este roteiro e elaborar plano de aula condizente com sua realidade de trabalho. Em uma sequência de aulas para o 3º ano do EM, por exemplo, a partir do objetivo geral de fazer o estudante apropriar-se do conceito de intertextualidade, o professor poderia delimitar como objetivos específicos: a) reconhecer o conceito de “tragédia” e suas características principais; b) ler uma versão resumida ou fragmentos da tragédia *Romeo and Juliet* (*Romeu e Julieta*), de William Shakespeare, com texto em Inglês; c) reconhecer elementos da tragédia shakespeariana (relações intertextuais) no episódio piloto da série Grimm: contos de terror.

Com relação ao código para a comunicação com os estudantes, recomenda-se que o professor dê preferência por falar em Inglês, utilizando-se de gestos e se amparando em imagens (cenas da série, desenhos na lousa) para fazer com que a turma compreenda as suas instruções e a



atividade que será proposta. O episódio a ser exibido também deve seguir essa lógica, devendo ser reproduzido com áudio e legenda ambos em Inglês.

Em se tratando da sequência didática, ao exibir o episódio, o professor deve pausá-lo na introdução e chamar a atenção dos estudantes para a citação nela presente: “The wolf thought to himself, what a tender young creature. What a nice plump mouthful...” / “O lobo pensou consigo mesmo, que criatura jovem e delicada. Que bocado agradável e fofinho...” (Grimm apud Greenwalt; Kouf; Carpenter, 2019). Em seguida, é importante questionar os discentes, de modo a auxiliá-los a identificar que tal citação foi extraída do conto *Chapeuzinho Vermelho*. Então, deve-se solicitar que eles tenham a história do conto em mente enquanto assistem ao episódio, o qual deve somente então ser reproduzido na íntegra.

Para concluir essa primeira etapa, o professor deve discutir com os estudantes questões relacionadas à produção da série – O enredo é atrativo? A fotografia e a trilha sonora são boas? Qual é o foco narrativo? –, assim como questões relacionadas às discussões sociais e políticas que dela emergem, cuidando para que os estudantes possam compartilhar suas próprias experiências e estabelecer relações com sua própria realidade.

A segunda etapa – “Leitura compreensiva e interpretativa do texto” – ocorre com base em uma atividade que corresponde a uma espécie de jogo da memória, cujos pares serão formados por imagens do episódio e citações do conto a que tais imagens podem ser associadas. Nesse momento, o professor deve explicar para a turma como o jogo funciona: 1) formar grupos de até 4 integrantes; 2) ler todos os recortes de papel (peças do jogo) contendo, em uma das peças do par, imagens do episódio e, na outra, as correspondentes citações do conto – não há

necessidade de ocultar a face impressa dos recortes de papel tal qual ocorre em um jogo da memória tradicional; 3) emparelhar as unidades dos pares. Abaixo, seguem duas possibilidades de pares que o professor pode criar para o jogo:

**Figura 1** – Par relacionado à cena da abordagem do lobo na floresta



Then he said, “Listen, Little Red Cap, haven’t you seen the beautiful flowers growing in the forest? Why don’t you look around? I believe you haven’t even noticed how lovely the birds are singing. You march along as if you were going straight to school in the village, and yet it’s so delightful out here in the woods!” (Grimm, 2014, p. 86).

**Fonte:** (Greenwalt; Kouf; Carpenter, 2019) / (Grimm, 2014, p. 86)

**Figura 2** – Par relacionado à cena do resgate de Chapeuzinho Vermelho



He had been searching for the wolf a long time and thought that the beast had certainly eaten the grandmother. “Perhaps she can still be saved,” he said to himself. “I won’t shoot.” So he took some scissors and cut open the wolf’s belly (Grimm, 2014, p. 87).

**Fonte:** (Greenwalt; Kouf; Carpenter, 2019) / (Grimm, 2014, p. 87)

No primeiro par, a peça com texto verbal escrito em Inglês diz respeito ao momento em que, no conto, o lobo aborda Chapeuzinho Vermelho na floresta para que pudesse tomar conhecimento do destino dela



– a casa da vovó – e, distraíndo-a com as belezas da floresta, pudesse chegar antecipadamente à residência para devorá-la. A peça contendo a imagem diz respeito à respectiva forma com a qual o episódio da série Grimm: contos de terror aborda essa passagem: a garota a ser atacada por um Wesen da espécie Blutbad, cuja faceta animalasca remonta justamente a um lobo, havia saído de casa para exercitar-se no bosque da cidade. Eis que ela interrompe sua corrida ao avistar uma boneca deixada na floresta pela fera, a qual aproveita o momento para atacá-la e devorá-la. Nessa cena, a série estabelece uma relação intertextual com o conto ainda mais criativa: os doces, que, na versão popular da história, são levados por Chapeuzinho para a vovozinha – “Cake and wine”/ “Bolo e vinho” (Grimm, 2014, p. 85) –, aparecem na série sob a forma de uma música que a jovem de jaqueta vermelha ouve em seu Ipod: Sweet Dreams (Doces Sonhos), da banda britânica Eurythmics. A música também remete ao doce canto dos pássaros que, na história do conto, o lobo pede para Chapeuzinho apreciar.

No segundo par, a peça com texto verbal escrito em Inglês refere-se ao momento do conto em que o caçador encontra o lobo na casa da vovó depois que este já havia a devorado e também devorado sua neta. Imaginando que a senhora pudesse estar ainda viva dentro estômago do animal, o caçador opta por cortar a barriga dele em vez de alvejá-lo com um tiro e, desse modo, consegue resgatar ambas as vítimas. A peça contendo a imagem, por sua vez, diz respeito ao porão da casa do Blutbad, local onde ele havia encarcerado aquela que seria sua segunda vítima, capturada por ele no bosque tal qual a primeira. Na série, o protagonista, detetive Nick Burkhardt, assume o lugar do caçador e, depois de duelar com a fera, encontra o alçapão que dá acesso ao cativeiro; conseguindo, portanto, resgatar a

segunda Chapeuzinho Vermelho da história, representada por uma garotinha em idade escolar.

Depois de concluído o jogo, o professor deve discutir com a turma as relações intertextuais que justificam os pares formados. Em seguida, deve solicitar que os estudantes pensem e citem outros exemplos de séries, filmes ou livros que estabelecem relações intertextuais com obras literárias. Por fim, recomenda-se apresentar o conceito de intertextualidade, construir acepções em Inglês com o auxílio da turma e solicitar que os estudantes as registrem. Também é interessante discutir e registrar acepções cunhadas por teóricos ou mesmo citações que remetam à ideia de intertextualidade, podendo o professor escrevê-las em Português na lousa e solicitar que os discentes as registrem traduzindo para o Inglês. Eis um exemplo fundamentado em Leminski (1986, s.p.): “A literatura é telepatia com todo o passado, as obras são variantes de todas as obras anteriores. Não é o indivíduo que faz literatura, é a humanidade”.

Ao fim da segunda etapa, os estudantes devem ser orientados a ler todo o conto dos irmãos Grimm. Para evitar a tradução literal e desestimulante, o professor deve informar não ser necessário traduzir palavra por palavra, mas sim buscar compreender a mensagem principal dos períodos e parágrafos. Com base nessa proposta, os discentes devem ser orientados a buscar no dicionário apenas os significados das palavras cujo desconhecimento impossibilitarem a compreensão de um fragmento do texto ou o significado das palavras que simplesmente lhes despertarem a curiosidade.

A terceira etapa do método – “Transferência e aplicação da leitura” – ocorrerá mais especificamente após a leitura do conto, quando, para além de discussões



relacionadas aos seus atributos técnicos e estéticos, o professor deve discutir com a turma questões que, a partir da obra, podem ser relacionadas às experiências pretéritas, ao momento de vida e ao contexto social dos estudantes. Dependendo do nível de leitura deles, o professor pode levantar questões provenientes de interpretações mais imediatas do texto, como os riscos de se aceitar conselhos de estranhos ou de seguir por um caminho não planejado, até questões relacionadas a interpretações mais aprofundadas, como a conotação moralizante da história e os valores sociais de época nela aludidos.

Por fim, o professor deve solicitar que os estudantes produzam textos estabelecendo relações intertextuais com o conto estudado, observando que tais textos não devem limitar-se a uma paráfrase de Chapeuzinho Vermelho. Em outras palavras, elementos desse conto devem estar presentes (intertextualidade), mas é necessário que tais textos possuam um enredo próprio, configurando-se em um novo mosaico de intertextualidades.

Levando em consideração que o gênero série foi tomado como primeiro objeto de leitura, uma possibilidade coerente seria trabalhar justamente com esse gênero. Para tanto, este roteiro propõe que o professor organize os estudantes em grupos, solicite que cada grupo idealize uma série e, então, produza o seu episódio-piloto, o qual deve ter áudio e legenda em Inglês, com duração de 5 a 10 minutos para viabilizar que todos os vídeos produzidos sejam exibidos para turma e as respectivas relações intertextuais e enredo discutidos.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O roteiro apresentado neste artigo revelou ser possível, norteado pelo Método das 3 etapas, planejar uma aula para o Ensino Médio contemplando o estudo de Inglês e Literatura de forma concomitante, mais

precisamente, o estudo da intertextualidade a partir da leitura de textos em língua inglesa.

Para a 1ª etapa – “Atividade introdutória de recepção ao texto” –, selecionou-se o episódio-piloto da série Grimm: contos de terror, com a intenção de que as relações intertextuais que ele estabelece com o conto Chapeuzinho Vermelho (Rothkäppchen) coloquem os discentes em contato com elementos deste texto antes mesmo da respectiva leitura. Essa ambientação contribui inclusive para facilitar a decodificação da língua inglesa, pois a memória dos alunos quanto ao enredo do conto terá sido ativada pela série; favorecendo, assim, a compreensão contextual dos enunciados em detrimento de uma desestimulante tradução literal, palavra por palavra. Por se tratar de um gênero com o qual o estudante está mais familiarizado e devido à atividade prevista para a etapa seguinte, o episódio também serve para estimular a leitura do texto verbal escrito.

Para a 2ª etapa – “Leitura compreensiva e interpretativa do texto” –, além da leitura de Chapeuzinho Vermelho, propôs-se uma espécie de jogo da memória através do qual os estudantes devem ler e associar citações do conto com as cenas ou imagens da série que, com tais citações, estabelecem relações intertextuais. Considerando que nem todos se disponibilizarão para ler o conto na íntegra, a leitura de muitas das suas partes terá sido assegurada pelo jogo. Sendo assim, em maior ou menor volume e grau de aprofundamento, toda a turma terá experimentado a leitura de um texto em Inglês em detrimento de ter sido simplesmente exposta a dados biográficos ou relativos à história da Literatura.

Para a 3ª etapa – “Transferência e aplicação da leitura” –, foi proposto que os estudantes produzam um episódio-piloto de uma série, estabelecendo relações intertextuais com o conto estudado. Com tal



atividade, os estudantes relacionarão suas produções com suas experiências de leitura, experimentarão uma forma de expressão, assim como terão a oportunidade de colocarem-se na leitura a partir da liberdade que lhes deve ser conferida para a criação do enredo.

Por fim, a pesquisa que deu origem a este artigo possibilitou uma visão mais crítica sobre o Método das 3 etapas, uma vez que este teve sua aplicabilidade pensada a partir de um roteiro de aula, ou seja, a partir da sua confrontação com uma situação de planejamento. O que se pôde constatar é que o método pode ser usado de forma eficiente para: engajar os estudantes na leitura integral de um texto em Inglês; discutir tópicos que emergem dos textos lidos, sejam eles relativos a aspectos técnicos ou composicionais das obras (teoria literária), sejam relativos a questões sociais, políticas ou à vida dos próprios alunos; engajá-los na produção textual, possibilitando o estudo de gêneros textuais, o uso do texto verbal (escrito ou oral) e, principalmente, as (res)significações daquilo que foi lido.

Obviamente, considerações mais aprofundadas sobre a eficiência do método surgirão com base na efetiva aplicação de aulas por ele norteadas, mais especificamente, com base nos dados que as respectivas avaliações de aprendizagem revelarem. Portanto, encerra-se este artigo justamente recomendando a realização de pesquisas experimentais nesse sentido.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. In: BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000. p. 2-71. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. **Orientações Educacionais**

**Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, s.d. 244p. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 4 dez.2019.

BÍBLIA. **Bíblia de Estudo Almeida**.

Barueri-SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 2006. 1728p.

ECO, Umberto. **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

FERRAZ, Salma. **O Diabo na literatura para crianças**. Linguagens: Revista de Letras, Artes e Comunicação, Blumenau, v. 1, n. 3, p.220-238, 2007. Quadrimestral. ISSN: 1981-9943. Disponível em:

<<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/issue/view/127/showToc>>. Acesso em: 01 nov. 2010.

GREENWALT, David; KOUF, Jim; CARPENTER, Stephen. **Piloto. Episódio 1. Temporada 1. 43min.13**. In: Grimm. Disponível em: <

<https://www.netflix.com/watch/70282972?trackId=200257859>>. Acesso em 4 set. 2019.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **The complete first edition: the original folk and fairy tales of the Brothers Grimm**. Trad. Jack Zipes. Oxfordshire: Princeton University Press, 2014. 519p.

\_\_\_\_\_, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **Contos maravilhosos infantis e domésticos**. Trad. Christine Röhrig. São Paulo: Cosacnaify, 2012. Tomo 1: 384 p. Tomo 2: 288p.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 4.ed. São Paulo: Plataforma Pró-Livro, 2016. Disponível em: <[http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa\\_Retratos\\_da\\_Leitura\\_no\\_Brasil\\_-\\_2015.pdf](http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf)>. Acesso em: 4 dez. 2019.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à Semanálise**. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LEMINSKI, Paulo. **Anseios crípticos**.



Curitiba: Criar, 1986.

MODENA, Cassia. **Fim da disciplina de Literatura na rede pública gera polêmica.** Correio do Estado. Campo Grande, 6 fev. 2017. p. 1-1. Disponível em: <<https://www.correiodoestado.com.br/arte-e-cultura/fim-da-disciplina-de-literatura-na-rede-publica-gera-polemica/297233/>>. Acesso em: 4 dez. 2019.

MONTENEGRO, Instituto Paulo. **Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF Brasil 2018: resultados preliminares.** Brasil: Instituto Paulo Montenegro, 2018. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1ez-6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffltjCTEI6/view>>. Acesso em: 5 mai. 2019.

MÜGGE, Ernani; SARAIVA, Juracy et al. **Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

NETFLIX. **Grimm: detalhes.** Disponível em: <<https://www.netflix.com/search?q=grimm&jbv=70197048&jbp=0&jbr=0>>. Acesso em: 16 ago. 2018.

OLIVEIRA, Florêncio Caldas de. **O ensino de literatura na perspectiva dos gêneros literários: uma proposta de trabalho.** 2010. 216 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/te/6315/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2019.

PAZ, Noemí. **Mitos e ritos de iniciação nos contos de fadas.** Trad. Maria Stela Gonçalves. 10. ed. São Paulo: Cultrix; Pensamento, 1995.

RAMOS, Flávia Brocchetto. MÜGGE, Ernani; SARAIVA, Juracy et ali. 2006. **Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental.** Porto Alegre:

Artmed. Investigações, UFPE, Recife, v. 19, n. 1, p.177-187, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/artic/le/view/1436/1114>>. Acesso em: 8 ago. 2019.

SHAKESPEARE, William. **The tragedy of Romeo and Juliet.** Ed. Barbara A. Mowat and Paul Werstine. Folger Digital Texts. Disponível em: <<https://www.folgerdigitaltexts.org/download/pdf/Rom.pdf>>. Acesso em: 2 ago.2019.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 128p.

WILLIAMS, Raymond. **Keywords: a vocabulary of culture and society.** New York: Oxford, 1985. 341p.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da Literatura.** São Paulo: Contexto, 1988.



## A IMPORTÂNCIA DO TEXTO LITERÁRIO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO IFPR

### THE IMPORTANCE OF LITERARY TEXT: LIST OF AN EXPERIENCE IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES OF IFPR INTEGRATED TECHNICAL COURSES

Andréa Luciane Buch Bohrer<sup>1</sup>

**RESUMO:** Partindo das propostas das Diretrizes Curriculares no Paraná (2008), no que se refere à Língua Estrangeira Moderna para o Ensino Médio, podemos observar que o texto é o pressuposto inicial para explorarmos as quatro práticas discursivas (oralidade, compreensão auditiva, escrita e leitura). O texto literário assume um papel importante na busca pela formação de um sujeito cidadão com competência criativa, consciente social e culturalmente, oportunizando ao aluno uma nova maneira de repensar a sociedade e o mundo. A diversidade de gêneros textuais apresentados aos alunos possibilita a percepção das diferenças estruturais, além de abranger o pensamento humano, a emoção e a experiência. Dentre os gêneros textuais a serem percorridos, sugere-se resgatar os textos literários por possibilitarem a formação de indivíduos críticos capazes de interagir socialmente. O presente trabalho tem como objetivo relatar uma aula de Língua Inglesa para o último ano de um curso do técnico integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal do Paraná (IFPR), em que se exploraram os limeriques de Edward Lear, um gênero pouco conhecido nas nossas salas de aula de Língua Estrangeira, mas com grandes possibilidades de realização de um trabalho divertido e envolvente, ampliando a competência comunicativa dos discentes no processo de aprendizagem da língua inglesa. Além disso, pretende-se também conscientizar os professores de Língua Inglesa, do Ensino Médio, quanto à importância de se trabalhar com o texto literário.

**Palavras-chave:** Literatura de Língua Inglesa, Limeriques, IFPR, Ensino Médio Integrado.

**ABSTRACT:** Starting from the proposals of the Curriculum Guidelines in Paraná (2008), with regard to the Modern Foreign Language for High School, it is possible to observe that the text is the initial presupposition to explore the four discursive practices (speaking, listening, writing and reading). The literary text assumes an important role in the search for the formation of a subject with creative competence, socially and culturally aware, giving the student a new way of rethinking society and the world. The diversity of textual genres presented to the students allows the perception of structural differences, as well as encompassing human thought, emotion and experience. Among the textual genres, it is suggested to rescue the literary texts by enabling the formation of critical individuals capable of social interaction. The present work aims to report an English Language class for the last year of a course of the Federal Institute of Paraná (IFPR) integrated technician High School, which explored the limericks of Edward Lear, a genre little known in our foreign language classrooms, but with great possibilities of accomplishment of a fun and engaging work, increasing the communicative competence of the students in the process of learning the English language. In addition, it is also intended to raise the awareness of the teachers of English Language, High School, about the importance of working with the literary text.

**Keywords:** English Literature, Limericks, IFPR, Integrated Technician High School.

<sup>1</sup> Professora de Língua Inglesa da Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no IFPR– Campus Palmas. Licenciada em Letras (Português/Inglês – UNESPAR), Especialista em Línguas Estrangeiras Modernas (Inglês – UNESPAR), Mestre e Doutora em Estudos da Tradução (Teoria, crítica e história da tradução – UFSC). andrea.bohrer@ifpr.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1629-2899>.



## INTRODUÇÃO

Hoje em dia são muitos os desafios e incertezas que permeiam nossas práticas diárias quanto educadores. Se considerarmos o mundo digital no qual estamos inseridos, aumentamos ainda mais essas características inquietantes que, de alguma forma, nos tiram da zona de conforto. Não é raro nos depararmos com exigências cada vez mais frequentes e mudanças cada vez mais céleres. Mal o professor concluiu um determinado plano de ensino, e já se vê diante da necessidade de atualizá-lo. Nessa perspectiva, Morin (2001) ressalta que o papel do docente é manter-se sempre em constante atualização se considerado o uso das tecnologias de informação e comunicação de forma apropriada e contextualizada. Não obstante, Pimenta; Ghedin (2002) acrescenta que o saber docente é alimentado pela prática e pelas teorias da educação, aliás, de fundamental importância na formação do educador, pois são elas que permitirão que os sujeitos envolvidos obtenham uma variedade de pontos de vista, gerando uma ação contextualizada, oferecendo novos panoramas de análise que possibilitam a compreensão dos diversos contextos vivenciados por eles. O que se espera é que à medida que se capacitam sujeitos dentro de uma postura transformadora, essa formação tenha um papel que abranja os processos de criação, envolvimento, reflexão e aprendizagem.

Quando trazemos ao cenário o professor de literatura, percebemos que a dificuldade, às vezes, se encontra até mesmo no posicionamento do seu papel dentro das perspectivas curriculares de

ensino. Zilberman (2008), dentro do contexto educacional brasileiro, levanta a questão de que a crise no ensino da literatura ocorre por conta do projeto educacional elaborado nas últimas décadas do século XX, no qual a escola se viu numa condição de instituição formadora de mão de obra para abastecer postos de trabalho, gerando assim uma assimilação de regras educacionais elementares que acabaram por esvaziar o sentido das aulas de literatura. Os sintomas que podemos observar são os estudantes lendo cada vez menos e desconhecendo cada vez mais o patrimônio literário nacional. Entretanto, as Diretrizes Curriculares no Paraná (2008), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil 2000) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil 2006) apontam que a formação de alunos leitores se faz cada vez mais necessária. Corroborando com essa ideia, Costa (2012) traz que é no Ensino Médio o lugar da literatura assumir um estatuto privilegiado o qual deve ir além da leitura de textos literários, chegando à aquisição de metalinguagens, convenções e dimensões que a permeiam.

E no que diz respeito ao professor de língua estrangeira, esse processo de inclusão da literatura em seus planos de ensino pode se tornar ainda mais difícil. Uma das razões dessa dificuldade já tem sua raiz na questão dos autores e obras a serem escolhidos. Por exemplo, ao apresentar ao aluno Shakespeare, Dickens ou até mesmo Ted Hughes, o professor pode experimentar a culpa do imperialismo linguístico e cultural, e se considerado que os três exemplos aqui



trazidos são de escritores homens e brancos, outras questões bastante pertinentes e relevantes certamente, serão elencadas. Outra dificuldade está pautada em razões metodológicas, uma vez que o ensino-aprendizagem da língua estrangeira quando pautado na abordagem comunicativa, de acordo com Richards; Rodgers (1986) deve contribuir com as habilidades de fala e escuta dos alunos, e a literatura trabalharia as habilidades de leitura e escrita. Dentro desse aspecto, ainda há de se considerar que o ensino da língua estrangeira deveria estar engajado com situações da ‘vida real’. Entretanto, a literatura – esteticamente concebida – não é ‘vida real’, às vezes nem realista, e até pouco relevante à vida cotidiana.

Porém, a literatura e a linguagem estão intimamente ligadas e isso não há como negar. Carter (1991) já enfatizava o papel da literatura como uma aliada da linguagem. Assim como a literatura é constituída pela linguagem e representa um de seus usos mais recorrentes, a linguagem e a análise linguística serão empregadas, partindo do ponto de vista do aprendiz, para acessar literatura. Mesmo, não trazendo nenhuma novidade até este ponto, pois a literatura tem sido uma ferramenta de ensino amplamente utilizada em diferentes métodos de ensino de línguas, a perspectiva aqui trazida é de, através do relato de uma atividade prática realizada com alunos do Ensino Médio integrado a cursos técnicos, conseguir o redespertar do uso de textos literários dentro das aulas de língua inglesa.

Tratarei brevemente sobre as abordagens utilizadas no ensino da língua

estrangeira a fim de possibilitar ao leitor, dentro dessas perspectivas de ensino, a percepção do importante papel da literatura nas aulas de língua inglesa e as vantagens de fazer uso dessa ferramenta. Além de estimular a criatividade dos alunos, o uso de contos, poemas, romances, entre outros, pode também contribuir para a integração do indivíduo com novas culturas e o contato com a linguagem literária, considerando o pressuposto de que ele já acontece na aula de língua portuguesa, facilitando, desta forma, processo na aula de língua inglesa.

Este artigo pretende, portanto, contribuir com um relato de uma atividade realizada na área apresentada. O fator de maior motivação para escrever o artigo foi, sem dúvidas, mostrar a possibilidade de ampliar a competência comunicativa dos alunos de Língua Estrangeira Moderna (LEM) através de mecanismos que mostrem a possibilidade de diversificar o processo de aprendizagem de língua inglesa. Porém, não há como não citar que a possibilidade de conscientizar os professores de língua estrangeira quanto à importância do texto literário nas nossas práticas de sala de aula também foi determinante para o relato dessa experiência.

### **RÁPIDA PASSAGEM PELAS ABORDAGENS E MÉTODOS**

Quando nos propomos a compartilhar nossas práticas em sala de aula de língua estrangeira, acredito que uma breve passagem histórica pelos métodos e abordagens de ensino é uma forma de relembrarmos os caminhos que foram trilhados até aqui. Com isso, é possível também propiciar ao leitor fazer comparações entre elas, observar aspectos



negativos e positivos de cada uma e discernir qual ou quais das abordagens é a mais indicada para se trabalhar com os alunos.

Castilho (2000) nos provoca a pensar que a aula se constituiria em uma busca por conhecimento tanto de alunos quanto de professores, na qual o professor seria um aprendiz mais experiente. Essa busca pode ser uma atividade prazerosa, cheia de inspiração, a partir do momento que todos estão envolvidos. O ponto, retomado por nós inúmeras vezes, é a capacidade do professor se reinventar e reelaborar suas práticas. O pensar sobre o que já foi feito, como tem sido feito e como correlacionar as duas coisas pode contribuir para o êxito de nossas atividades. A reflexão sobre as mudanças que ocorrem no campo dos métodos de ensino de línguas é primordial para que nos coloquemos com maior certeza na realidade que atuamos e também para compreendermos mais precisamente o papel que desempenhamos à medida que fazemos nossas escolhas ao planejarmos um curso, ou até mesmo uma aula.

É importante fazer um breve comentário sobre a ideia de método e abordagem antes de entrarmos nos aspectos relativos à sua trajetória. Tanto Almeida Filho (1993, 2000) quanto Leffa (1988) focam que a concepção de abordagem engloba a concepção de método. Quando nos referimos ao termo abordagem, pressupostos teóricos sobre a língua e sua aprendizagem são englobados. Trata-se de um conjunto de conceitos cuja base envolve aspectos relacionados a aprender e a ensinar uma nova língua. O método, em contra partida, centra sua concepção no conjunto

de ideias que justificam ensinar a língua de uma determinada maneira ou de outra. Sendo assim, seu conceito refere-se às normas de aplicação dos pressupostos. A abordagem é direcionada ao método e também a outros recursos úteis no processo de ensino-aprendizagem, e para citar alguns, poderíamos falar de plano de ensino, escolha de materiais, formas de avaliar, etc.

De acordo com Leffa (1988), a primeira e a mais antiga das abordagens é o Método da Gramática e Tradução (Grammar Translation Method). Seu surgimento se dá através do interesse pela cultura greco-latina no Renascimento. De acordo com Leffa (1988), esse método é usado até hoje com diversas adaptações e finalidades mais específicas, embora seja bastante criticado. O método baseia-se em ensinar a segunda língua através da primeira, ou seja, as palavras ou frases são dadas a priori em língua materna para que sejam construídas na língua alvo. Podemos definir em três etapas o seu processo: memorização de lista de palavras; regras gramaticais suficientes para formar frases; e exercícios de tradução. A escrita vem como elemento de maior ênfase, deixando a pronúncia e a entonação de lado. Sendo assim, a habilidade de fala quase nunca é praticada, pois há grande maioria dos exercícios são escritos.

No final do século dezenove surge o Método Direto. No Brasil, foi introduzido em 1932, no Colégio Pedro II. O princípio fundamental desse método é que se aprende a nova língua através dela mesma. Ensina-se a gramática de forma indutiva, através de prática intensa, utilizando-se de perguntas e respostas



sobre os textos em forma de diálogos, para que os alunos fixem as estruturas apresentadas. A significação e entendimento do vocabulário acontecem através de gestos e gravuras impedindo o uso da língua materna. O foco principal é a oralidade, mas a habilidade escrita também pode ser iniciada nas primeiras aulas. A gramática e os aspectos culturais da L2 são ensinados indutivamente, ou seja, os alunos são primeiramente expostos aos fatos da língua para posteriormente chegar à sua sistematização. O Método Direto foi muito popular nas décadas de 1920 e 1930, principalmente na Europa. Nos Estados Unidos, foi realizado um estudo para comprovar a eficiência desse método, e o resultado foi publicado, em 1929, como Coleman Report, concluindo que nenhum método garantiria resultados positivos. Eles concluíram que o desenvolvimento da habilidade oral não era o objetivo principal do ensino de línguas nas escolas secundárias americanas, ou seja, o ensino da habilidade oral não era o indicado para se aprender Língua estrangeira nas escolas de ensino fundamental e médio, pois o tempo disponível ao ensino era insuficiente e os professores não tinham formação e proficiência necessárias para trabalhar na língua alvo. Sendo assim, o Reading Approach (ensino da leitura) foi a proposta trazida pelos linguistas e a capacidade leitora passou a ser prioridade nas escolas americanas até a Segunda Guerra Mundial.

As teorias linguísticas, entretanto, continuaram a avançar até o surgimento do Método Audiolingual (ALL), que na Grã-Bretanha ficou conhecido como

Abordagem Oral ou Ensino Situacional e nos Estados Unidos como Audiolingualismo. O estudo da estrutura da língua (estruturalismo), por parte de linguistas americanos como Charles Fries, passa a ser parte fundamental para o ensino de inglês, assim como a psicologia behaviorista. Em Skinner (1979), podemos ver que a aprendizagem era vista como um conjunto de hábitos condicionados que se adquiria através de atos mecânicos de estímulo e resposta. As respostas corretas dos alunos deveriam ser reconhecidas pelo professor. A aprendizagem só se concretizava quando os alunos tivessem automatizado as respostas através de exercícios de repetição. A língua era usada como um processo mecânico de estímulo e resposta onde os erros deveriam ser evitados. O professor era o detentor do saber e o ensino era centrado nele, restando ao aluno ao aluno o papel de um aprendiz passivo. O objetivo era a produção oral que deveria atingir a melhor pronúncia possível e mais próxima do falante nativo. O audiolinguismo permaneceu forte até a década de 70, quando as críticas se intensificaram. E logo, o audiolinguismo foi superado por outros métodos e abordagens.

As objeções que foram surgindo contra a AAL, tímidas na década de 1960 e cada vez mais frequentes na década seguinte, eram tanto de ordem teórica como prática. Teoricamente começou-se a questionar o embasamento linguístico e psicológico da abordagem. A primazia da fala cedeu lugar a uma visão da língua em que a fala e a escrita eram formas paralelas de manifestação. Devido à capacidade do ser humano de gerar frases novas, a língua não podia ser um conjunto de hábitos. O professor não devia só ensinar a língua, mas sobre a língua. Competência na língua é mais importante que a performance dos indivíduos com todos os erros e hesitações. Finalmente os aspectos universais da língua sobrepujavam de longe as pequenas diferenças entre uma língua e



outra (Leffa, 1988, p. 148).

Com a rejeição a esse método, o ensino de línguas viveu uma crise, pois faltavam soluções aos linguistas. Surgiam novos paradigmas e além das críticas à linguística estrutural, as teorias behavioristas também foram objetos de discussão pela psicologia cognitiva. Durante este período surgiram outras tentativas como a Sugestopedia de Lozanov; o Método de Curran; o Método Silencioso de Gattegno; o Método Asher; e a Abordagem Natural.

O pensamento sobre o ensino da língua inglesa passava por mudanças e muitas foram as contribuições ocorridas a partir do final dos anos 60. Um fator de mudança foi a teoria dos gerativistas, principalmente das ideias de Noam Chomsky (1955). Segundo Canale; Swain (1980) é importante citar as contribuições de Halliday (1970) com a noção de função; Gumperz em 1972; e Labov em 1974. O sociolinguista Hymes (1964) propõe a Etnografia da Comunicação e com ela a ideia da substituição linguística pela competência comunicativa. As pesquisas do Conselho da Europa (organização regional para a cooperação cultural e educacional), as publicações de Wilkins (1976), Widdowson (1978) – *Teaching Language as Communication* –, Johnson (1982), Brumfit (1979) e outros linguistas foram os responsáveis pela elaboração das bases do que passou a ser chamado de Abordagem Comunicativa (AC) ou Ensino Comunicativo de Línguas (*Communicative Language Teaching* – CLT). Várias áreas do conhecimento como a linguística, a filosofia da linguagem, a pragmática, a sociolinguística e a análise de discurso,

originaram os pressupostos teóricos dessa abordagem.

Um grande impacto foi causado pela Abordagem Comunicativa. Enfim, “a língua era analisada não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos.” (LEFFA, 1988, p. 153) Richards; Rodgers (1986, p. 83) afirmam que a AC “[...] apelou para aqueles que procuravam uma abordagem mais humanista de ensino, na qual os processos interativos de comunicação receberam prioridade.” Dentre as principais características dessa abordagem é possível citar que: as formas linguísticas são ensinadas visando o desenvolvimento da competência comunicativa; os diálogos, apresentados aos alunos, devem ser da forma mais real possível incluindo os barulhos comuns do dia a dia, como ruídos de carro, telefone, etc. Com relação às quatro habilidades, não há uma ordem estabelecida para serem trabalhadas. A língua materna é usada em sala de aula principalmente nos primeiros estágios do aprendizado. Outra mudança bastante significativa é que nessa abordagem o aluno é o centro do processo de aprendizagem, cabendo ao professor o papel de orientador incentivando a participação e aceitando sugestões. Enfim, a Abordagem Comunicativa defende que o aluno deve desenvolver uma estratégia de comunicação, a fim de saber como agir em uma determinada situação real de uso da língua, considerando esse aspecto mais importante do que a competência gramatical. A AC continua a ser aplicada nos cursos de línguas embora com algumas características de outras abordagens anteriores que aliadas acabam



dando uma solução mais definitiva para o ensino de línguas. Quanto a uma avaliação mais específica da abordagem, é difícil avaliá-la, pois a AC não foi substituída por outra e conforme dito faz parte de nossas práticas cotidianas em sala de aula.

Quando fazemos essa revisitação histórica sobre o ensino de língua estrangeira conseguimos perceber claramente o que Nunan (1995) nos diz sobre a crença na possibilidade da descoberta de um método eficiente capaz de abranger o ensino-aprendizagem para todos os alunos e em todos os contextos, enfim, a busca de um método perfeito. O mais importante, de acordo com Prabhu (1990), não é qual método adotar, mas sim desenvolver técnicas de ensino dentro do contexto apropriado, no qual aspectos individuais, afetivos, cognitivos, socioculturais tanto do aluno quanto do professor, sejam levados em conta. Vale ressaltar a importância da adequação da abordagem utilizada às necessidades do aluno.

O objetivo do aprendiz da língua inglesa atualmente é a comunicação e numa esfera amplamente global, e não somente com os países mais tradicionais falantes do inglês. Falar a língua significa se comunicar com o resto do mundo. Rajagopalan (2004) afirma que o aluno deve estar preparado para se deparar com uma grande variedade de sotaques. O autor também cita a mudança no papel dos professores nativos da língua que há algum tempo atrás eram considerados como fator extremamente importante no aprendizado dos alunos de língua inglesa. Estudar inglês com um professor originário do país da língua a ser

aprendida era considerado um método bastante eficaz em virtude da proficiência do professor e autenticidade dos materiais. Entretanto, com a globalização da língua inglesa e com a multiplicação de falantes da língua em todo o mundo, esta visão tornou-se ultrapassada. O alvo dos aprendizes de inglês não só mudou como se expandiu, trazendo como objetivo a comunicação internacional. O bom senso sempre é deve ser ressaltado quando, como docentes, nos dispomos a inovar as formas de aprendizagem. É preciso sempre considerar o que irá contribuir para melhorar o desempenho dos alunos.

O uso da literatura no ensino de língua, que será contemplado no próximo capítulo deste artigo, veio ganhando espaço no decorrer dos anos e das experiências realizadas no ensino-aprendizagem da língua. Bowler; Parminter (1992) citam que o uso de tal recurso no ensino de língua aumentou alcançando um nível balanceado, uma vez que a literatura pode ser contemplada através de várias atividades envolvendo a prosa, o drama e a poesia de diferentes séculos. Segundo Corchs (2006, p. 17), confirmamos que com a aplicação da literatura em sala de aula, “a língua inglesa é usada em toda a sua plenitude, ou seja, ela se apresenta de forma diferente, referindo-se a culturas diversas e atingindo pessoas de várias nacionalidades.”

## **A LITERATURA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA**

Quando ensinamos uma língua, a linguagem da cultura de um povo é ensinada também. É através da língua que o indivíduo se conecta ao mundo. A



língua é a manifestação do existir e é fator que constituiu a identidade das pessoas. “[...] toda língua é uma construção histórica e cultural em constante transformação.” (Bakhtin, 1998, p. 35) Assim, a utilização de textos literários no ensino da língua inglesa pode contribuir para uma educação que contemple questões culturais de diversos países e grupos sociais, fazendo com que a aprendizagem da nova língua almeje mais do que a comunicação. Porém, não é essa a realidade que temos visto nas aulas de língua inglesa. A literatura na língua inglesa, conforme Duff; Maley (2003) tem sido apresentada, na maioria das vezes, como algo distante da linguagem cotidiana. Ao deixar de explorar a literatura nas suas aulas, o professor de língua inglesa deixa de utilizar recursos como sonoridade, estilo de escrita, figura de linguagem, vocabulário variado, atividades não repetitivas e, ao mesmo tempo, deixa de enriquecer o conhecimento de mundo dos alunos.

Achamos o texto literário muito útil para melhorar as habilidades dos alunos, ajudá-los a compreender diferenças culturais e ampliar oportunidades para seu crescimento pessoal. Usar vários tipos de textos desafiará e enriquecerá tanto o professor como também os alunos (Aebersold; Field, 1997, p. 165).

Muitas vezes a falta de uma rotina de leituras de literatura em língua materna reflete na ausência de contato com textos literários. Outro fator que desperta a atenção quando discutimos o afastamento de aprendizes e professores a esse tipo de texto, é a forma como isso tem sido trabalhado. Normalmente, o texto literário serve como base para abordar questões gramaticais da língua e não como uma forma de representação cultural, identitária, histórica e social. Quando tratamos da aula de língua

inglesa no ensino regular, percebemos que há praticamente a exclusão total de textos literários nas aulas, o que é normalmente justificado pelos professores que alegam o grande número de alunos por turma, carga horária limitada, falta de interesse dos alunos pela literatura tanto em língua estrangeira quanto em língua materna, carência de matérias, e pouco conhecimento linguístico dos aprendizes dificultando a compreensão do texto. São reclamações verídicas e merecem nosso respeito e atenção e jamais devemos desprezá-las, porém, não podemos limitar nossas práticas a elas. O presente artigo pretende levantar a importância de trazer esses textos para a sala de aula, assim como motivar os professores a fazê-lo através de um relato de uma experiência muito exitosa que tive.

Lazar (2004) apresenta vários motivos para a inclusão de textos literários no ensino de língua inglesa: a) propiciam ao aluno o entendimento de outras culturas; b) ajudam o aluno a externar suas opiniões; c) servem como estímulo à aquisição da língua; d) contribuem para o desenvolvimento da capacidade interpretativa dos aprendizes; e) constituem material autêntico; f) podem ser encontrados em vários níveis; g) têm valor educacional; h) são apreciados pelos alunos; i) são motivadores. Brumfit; Carter (2000, p. 15) também falam sobre a riqueza do texto literário:

[...] Primeiro, o texto literário é um texto autêntico com linguagem real dentro de um contexto. Ele oferece um conteúdo cuja exploração e discussão do conteúdo (o qual, se apropriadamente escolhido, pode ser importante na motivação para estudo) leva a uma percepção natural da linguagem usada.

Outra característica importante que



pode ser ressaltada acerca dos textos literários é o uso de neologismos, arcaísmos e figuras de linguagem, pois contribuem para que tais textos se tornem ainda mais interessantes para atrair o interesse dos alunos. Duff; Maley (2003) observam também os benefícios que as diversas formas desses textos trazem aos alunos. São vários gêneros da escrita, dentre os quais podemos citar: poemas, contos, peças e romances. Os alunos são expostos a uma variedade de textos que ajudam a quebrar a rotina das aulas. “O aluno é um agente ativo em sala de aula e não um receptor passivo. É essencial para nós que as atividades provoquem interação entre leitores e texto [...], e entre os leitores mesmos, incluindo o professor” (Duff; Maley, 2003, p.5).

A poesia também traz suas vantagens para a sala de aula, pois através dela é possível praticar as habilidades da língua, desenvolver vocabulário, pronúncia, escrita, apreciação literária, entre outros. Sem contar na interação que pode ser promovida entre os alunos e os temas levantados, inclusive afetividade e emoção. como afirma Rouxel (2013, p. 24):

A literatura lida em sala convida também a explorar a experiência humana, a extrair dela proveitos simbólicos que o professor não consegue avaliar, pois decorrem da esfera íntima. Enriquecimento do imaginário, enriquecimento da sensibilidade por meio da experiência fictícia, construção de um pensamento, todos esses elementos que participam da transformação identitária estão em ato na leitura.

A tentativa de fugir dos padrões os quais os alunos estão acostumados talvez seja um grande motivo em trabalhar, especialmente, com poemas. A literatura leva o aluno além daquela prática regular que são trabalhadas normalmente em sala

de aula de língua estrangeira. É uma oportunidade ímpar de promover uma aula diferente, fora da rotina habitual. A imaginação e criatividade são outros dois motivos que nos levam a expor nosso aluno a tais textos. Podemos, assim, ao levantar essas características tão positivas, perceber que o uso da literatura na sala de aula de língua inglesa pode ser ferramenta muito útil. O professor pode explorar as quatro habilidades a partir do texto literário: aumentar a capacidade criativa dos alunos para a escrita; estimular ainda mais a leitura; aumento do interesse pela fala; e a exposição a atividades mais interessantes envolvendo a capacidade auditiva.

É necessário que diante dessas possibilidades tão favoráveis de se atingir bons resultados com essa prática, o professor esteja aberto a repensar sua prática e deixar de lado qualquer estranhamento quanto ao uso da literatura nas aulas de língua inglesa. O inovador causa um impacto sobre o convencional e é sabido que na maioria das vezes, se mantém a visão de uma aula onde alunos devem aprender um conjunto de regras para passar os verbos para algum outro tempo verbal, ou passar as frases para as formas negativa, interrogativa, abreviada, etc., de forma desconecta de contexto, etc. Não é fácil quebrar essa rotina, mas à medida que se percebe o potencial libertador propiciado pela prática de literatura em sala de aula, se começa a vislumbrar outras possibilidades de atividades que podem nos levar a um verdadeiro passeio por outras áreas do conhecimento. O texto pode ser trabalhado de várias formas, não focando somente em tradução, mas analisando-se



o enredo, personagens, temas e críticas, escola literária da narrativa, etc., aspectos estes trabalhados na disciplina de literatura de língua portuguesa e que o professor de língua inglesa pode aproveitar.

No Ensino Médio, o aluno começa a ter contato efetivo com a Literatura, um dos principais conteúdos explorados nas aulas de Língua Portuguesa, portanto a linguagem conotativa, simbólica, explorada nos textos literários, não se apresenta como algo desconhecido, além disso, o educando começa a familiarizar-se com escolas literárias, autores e obras consagrados da literatura nacional e estrangeira. E o mais importante, há a percepção da importância da Literatura para a formação integral do ser humano. Acredita-se que toda essa “descoberta da literatura” em língua materna possa ser estendida às aulas de Língua Inglesa, possibilitando a exploração dos conhecimentos linguísticos, discursivos, sócio – pragmáticos e culturais dos alunos, promovendo o acesso às diferentes manifestações culturais, não somente às culturas norte – americana e britânica, desenvolvendo o senso crítico, comparando obras de autores nacionais e estrangeiros, percebendo as influências e os processos intertextuais. (Bozza; Calixto, 2011, pág. 3)

A seguir, há um relato de experiência do uso da literatura nas aulas de língua inglesa, enquanto ferramenta propiciadora de seres crítico-reflexivos e visa analisar as crenças destes alunos acerca da importância de se estudar a língua inglesa; as concepções destes sobre o que é literatura; bem como os hábitos de leitura destes jovens estudantes.

### RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM TEXTO LITERÁRIO NO IFPR

O relato a seguir aconteceu no Instituto Federal do Paraná, no campus de Telêmaco Borba, em junho de 2019, na aula de língua inglesa oferecida aos alunos dos quartos anos dos seguintes cursos técnicos integrados ao Ensino Médio: Automação Industrial,

Informática para Internet e Mecânica. As turmas têm duas aulas de inglês por semana, geminadas e com duração de sessenta minutos cada.

Os principais pontos que me levaram a propor uma atividade com texto literário foram:

- O conceito, muito presente nas minhas práticas de sala de aula, de que a aprendizagem da língua estrangeira deve ser significativa (abordagem comunicativa).
- Diversificar as práticas de ensino-aprendizagem.
- Vantagens do uso da literatura: integração do indivíduo com novas culturas; contato com a linguagem literária.
- Aproximação com grandes autores da literatura estrangeira (reforçando o trabalho do professor de Língua Portuguesa).

O gênero literário escolhido foi os limeriques do autor inglês do século dezoito Edward Lear. Num primeiro momento, um dos objetivos foi atingido quando o espanto foi causado, pois eles não conheciam nem o gênero e nem o autor. Isso despertou muito seu interesse. Comecei apresentando o autor e em seguida o gênero textual. Segundo Amarante (2011) Edward Lear é considerado, ao lado de Lewis Carroll, o pai da literatura nonsense. Segundo Davis (2004), o nonsense através de Edward Lear (1812-1888) e Lewis Carroll (1832-1898) aparece como uma forma de romper os conceitos de literatura criados até então. Traz história para crianças, mas que não é tão inocente quanto parece. Há um sentimento de questionar como o



indivíduo se posicionava diante da sociedade e, especialmente no século XIX, capturado entre dois mundos. Os limeriques são poemas curtos, geralmente sobre coisas ou situações engraçadas. Eles têm sempre cinco versos, onde a primeira, a segunda e a quinta linhas terminam com a mesma rima. O terceiro e o quarto verso rimam entre si, seguindo o esquema AABBA. Foi a partir de Lear que os limeriques passaram a ser um veículo de inteligência, humor, sagacidade e perspicácia. Os limeriques foram publicados em 1846 em uma de suas maiores obras intitulada *A Book of Nonsense* (Um livro de Nonsense). Conforme no diz Amarante (2012) Foi a partir de Lear que os limeriques passaram a ser um veículo de inteligência, humor, sagacidade e perspicácia. Alguns heróis eram vaidosos, outros gananciosos. Alguns eram tristes, outros provocativos. Os desenhos, feitos pelo próprio autor, que acompanhavam os limeriques eram simples. Quando Lear começou a escrever os versos, o nonsense não era um gênero literário estabelecido. O distanciamento faz parte do nonsense, então nem autor, nem leitor podem sofrer com a ideia de, por exemplo, se deparar com um homem que decepou os dedos enquanto afiava as unhas. Outra característica presente são as características físicas dos personagens que podem ter defeitos alarmantes. Para Noakes (1979), o tema decorrente nos limeriques como a solidão e o medo do terrível destino de ser esmagado diante de uma população inteira, combinam com aspectos da vida de Lear. Coisas terríveis podem acontecer aos personagens dele, como desaparecer, ser apedrejado ou se cortar. Ele estaria, assim, refletido nas

feições das personagens, carregadas de excentricidade. O que também chama a atenção nos seus limeriques é a relação de um indivíduo excêntrico perante a sociedade ao redor dele, ou seja, as pessoas em geral, ou simplesmente ‘eles’. Que mundo de implicações há no ‘eles’ de Lear. ‘Eles’ são a força da opinião pública, a voz melancólica da mediocridade humana: ‘eles’ estão perpetuamente interferindo na liberdade do indivíduo: ‘eles’ fofocam, ‘eles’ condenam’, ‘eles’ são inquisitivos e convencionais e quase sempre cruéis.

A busca de Lear – talvez paradoxalmente para um autor de nonsense – era por realidade: pessoas e coisas devem ser vistas e aceitas como elas são, e não como deveriam ser. O essencial da vida deveria ser encontrado na tolerância, no afeto e na disposição para viver. Ele viu esses atributos mais frequentemente nas crianças, todavia ele também os encontrou em seus amigos verdadeiros. De fato, embora Lear falasse através de canções para crianças, ele não estava somente escrevendo para elas: qualquer um que conhecesse a solidão e o isolamento poderia entender o que ele dizia (Noakes, 1979, p. 229).

Na sequência apresentei aos alunos alguns limeriques de Lear e os desenhos que os acompanhavam. Vou acrescentar somente alguns dos exemplos que utilizei a fim de elucidar ao leitor o material trabalhado.

Figura 1: Limerique de Edward Lear.



Fonte: Disponível em <<https://www.nonsenselit.org>> na homepage criada a Edward Lear> Acesso em 15/03/19.



Figura 2: Limerique de Edward Lear.



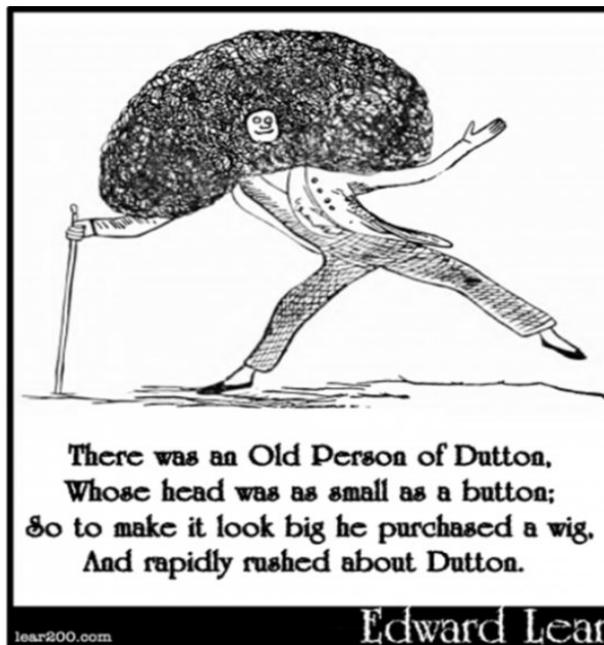
Fonte: Disponível em <<https://www.nonsenselit.org>> na homepage criada a Edward Lear> Acesso em 15/03/19.

Figura 3: Limerique de Edward Lear.



Fonte: Disponível em <<https://www.nonsenselit.org>> na homepage criada a Edward Lear> Acesso em 15/03/19.

Figura 4: Limerique de Edward Lear.



Fonte: Disponível em <<https://www.nonsenselit.org>> na homepage criada a Edward Lear> Acesso em 15/03/19.

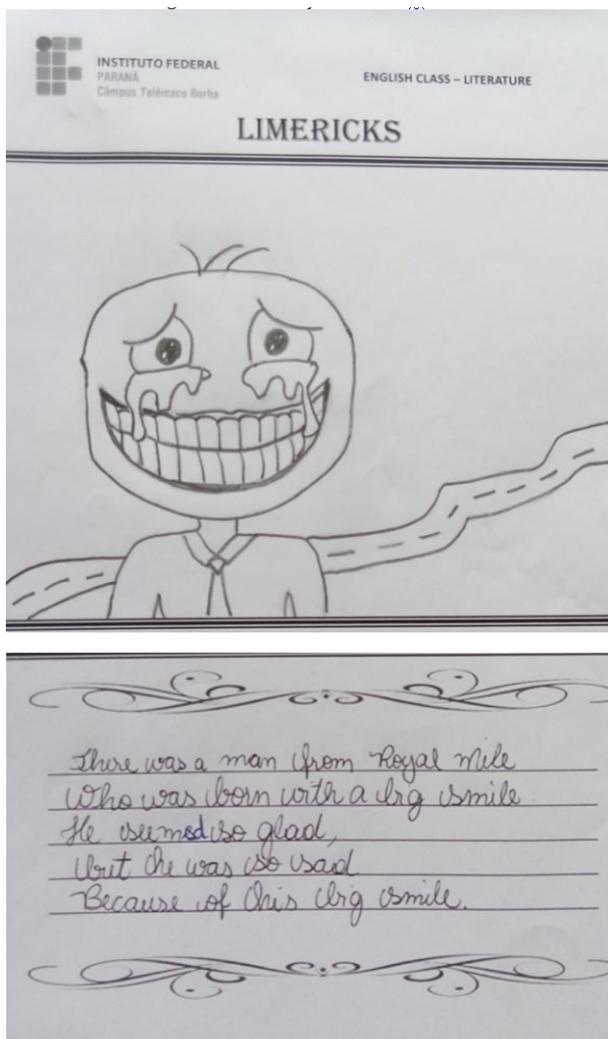
Fizemos a leitura de todos eles, revimos as características do gênero de texto apresentado, traduzimos e, sem dúvida, nos divertimos muito.

Na sequência, passamos à atividade prática na qual o desafio lançado era que os alunos (em pequenos grupos) deveriam produzir seus próprios limeriques e ilustrá-los.

O aspecto que mais me surpreendeu foi o fato de presenciá-los buscando as rimas entre palavras, uma vez que o gênero exigia isso. Outro aspecto que chamou a atenção foi a composição do personagem para seu pequeno poema. Lear falava de pessoas vindas de lugares diversos e com características muito inusitadas. E foi nesse espírito que os alunos foram fazendo suas criações. Foram vinte trabalhos realizados pelas turmas, ou seja, vinte criações. Segue abaixo um exemplo, de cada turma, dos trabalhos desenvolvidos por eles:

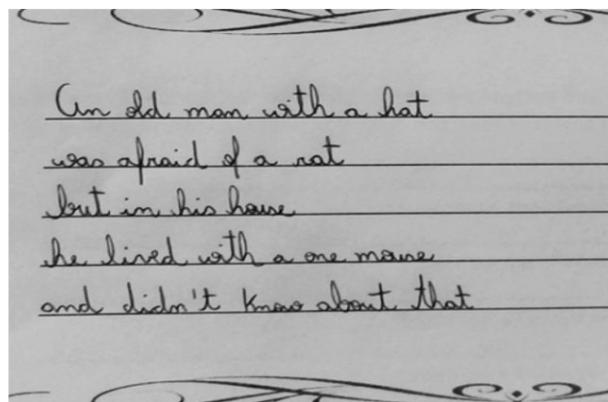
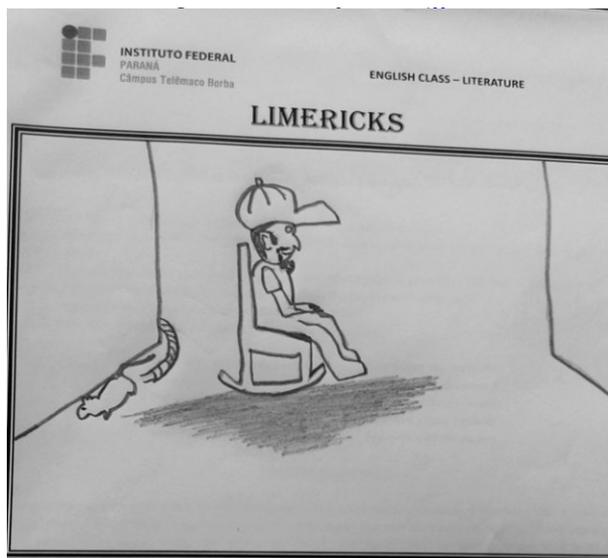


Figura 5: Limerique produzido por um grupo de alunos do Curso Técnico Integrado de Automação Industrial.



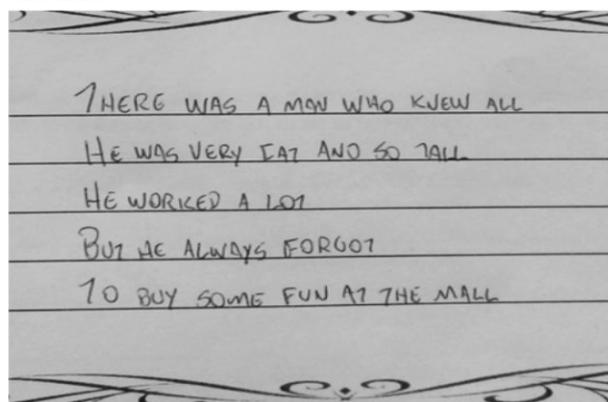
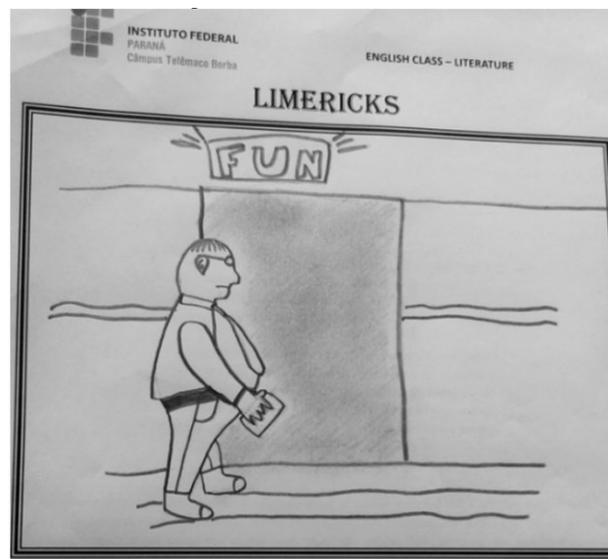
Fonte: Folha de atividade produzida pelos alunos e entregue à professora como requisito parcial no conceito da disciplina.

Figura 6: Limerique produzido por um grupo de alunos do Curso Técnico Integrado de Informática para Internet.



Fonte: Folha de atividade produzida pelos alunos e entregue à professora como requisito parcial no conceito da disciplina.

Figura 7: Limerique produzido por um grupo de alunos do Curso Técnico Integrado de Mecânica.



Fonte: Folha de atividade produzida pelos alunos e entregue à professora como requisito parcial no conceito da disciplina.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como pretensão sugerir o uso da literatura no ensino da língua inglesa, uma vez que ela é



conhecida pela riqueza de sua linguagem e diversidade de seus textos. Além de propiciar uma forma de aprendizado distante das atividades rotineiras de sala de aula.

Primeiro, tentei proporcionar ao leitor uma breve passagem pelos métodos e abordagens que mais marcaram o ensino de línguas até agora. Na sequência, foram apresentados motivos para trabalhar com textos literários e como essa prática pode ser eficaz para estimular a criatividade dos nossos alunos, bem como seu pensamento crítico, a prática das quatro habilidades da língua, a abertura de várias possibilidades de interpretação e opinião e enriquecê-los culturalmente.

Em seguida, relatei a experiência muito exitosa que tive com meus alunos ao trazer os limeriques de Edward Lear para a sala de aula. Muitos frutos positivos foram colhidos a partir dessa experiência, como: aquisição de vocabulário; rimas; brincadeira com palavras em inglês; linguagem verbal e não-verbal; produção textual; poesia com diversão; reflexão sobre a literatura nonsense; descoberta de novo gênero textual; novo autor; e novas possibilidades de leitura.

Esperamos que esta pesquisa contribua para incentivar os professores de língua estrangeira a buscar voos mais altos nas suas práticas, principalmente no que tange o uso da literatura. Finalmente, acredito enfaticamente que a literatura agiu e age como um instrumento propiciador da aprendizagem desses alunos que participaram dessa experiência, pois ela levou-os não somente à leitura de um poema em inglês, como também à análise e reflexão,

proporcionando pensamentos críticos acerca das ideias presentes nesse texto e levando-os a máxima do que é esperado do papel do professor: o ato de humanizar cada indivíduo, não se detendo apenas a disciplina em questão. Esperamos assim, que esta prática de ensino, a qual possui a literatura enquanto foco principal em uma aula de língua inglesa venha a contribuir com os próximos estudos e atividades semelhantes, propiciando-se deste modo, não apenas uma nova prática nas aulas de língua inglesa, mas que também, consiga-se despertar o hábito de leitura no aluno.

### REFERÊNCIAS

- AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. **From reader to reading teacher**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P.; BARBIRATO, R. C. **Ambientes Comunicativos para Aprender Língua Estrangeira**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v.36, p. 23-42, jul./dez. 2000.
- AMARANTE, D. W. **Viagem numa peneira: poesia e prosa**. São Paulo: Iluminuras, 2011.
- \_\_\_\_\_. **As antenas do caracol: ensaios sobre literatura infanto-juvenil**. São Paulo: Iluminuras, 2012.
- BAKHTIN, M. **O discurso no romance**. In BAKHTIN, M. Questões de literatura e de estética. A teoria do romance. Trad. Aurora Fornoni, José Pereira Jr et al. 4ª ed. São Paulo: Unesp: Hucitec, 1998.
- BOWLER, B.; PARMINTER, S. **Literature. Advanced**. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- BOZZA, M. C.; CALIXTO, B. **A importância do texto literário nas aulas de língua inglesa no ensino médio**. Disponível em <  
[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/artigo\\_morgana\\_cristina](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_morgana_cristina)



- \_bozza.pdf>. Acesso em: 01 de junho de 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) – Linguagem, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília, 2000.
- BRUMFIT, CJ & CARTER. **Literature and language teaching.** Oxford University Press 2000.
- CANALE, M.; SWAIN, M. **Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing.** Applied Linguistics, v.1, n.1, 1980. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Merrill\\_Swain/publication/31260438\\_Theoretical\\_Bases\\_of\\_Communicative\\_Approaches\\_to\\_Second\\_Language\\_Teaching\\_and\\_Testing](https://www.researchgate.net/profile/Merrill_Swain/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing)> Acesso em: 08 de maio de 2018.
- CARTER, A. R.; LONG, N. M. **Teaching Literature,** Longman Publications, 1991.
- CASTILHO, A. T. **A língua falada no ensino de português.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- CHOMSKY, N. **The Logical Structure of Linguistic Theory.** New York: Plenum Press, 1955.
- CORCHS, M. **O uso de textos literários no ensino de língua inglesa.** 2006. 97 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/dmdocuments/MargaretCorchs.pdf> Acesso em: 20 de junho de 2018.
- COSTA, M. C. **A Literatura no ensino secundário: do que se ensina ao que se avalia. Uma análise das provas de exame do 2º ano. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação).** Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2012.
- DAVIS, Philip. **The Victorians.** Oxford: Oxford University Press, 2004.
- DUFF, A; MALEY, A. **Literature. Resource books for teachers.** Oxford: Oxford University Press, 2003.
- HALLIDAY, M. A. K. **A course in spoken English: Intonation.** London: Oxford University Press, 1970.
- HYMES, D. **Introduction: Toward Ethnographies of Communication.** American Anthropologist, vol. 66 (6): 1–34, 1964.
- LAZAR, G. **Literature and Language teaching.** A guide for teachers and trainers. Cambridge: Cambridge University press, 2004.
- LEAR, Edward. **The Complete Nonsense Book.** Edited by Lady Strachey. London: T. Fisher Unwin, 1912.
- LEFFA, V. J. **Metodologia do ensino de línguas.** In: BOHL, H. I. ; VANDRESEN, P. Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 3.ª ed., São Paulo, Cortez, 2001.
- NOAKES, V. EDWARD LEAR – **the life of a wanderer.** Glasgow: William Collins Sons & Co Ltd, 1979.
- NUNAN, D. Atlas: **Learning-centered Communication.** Boston: Heinle&Heinle, 1995. (Student’s book, v. 4).
- PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna.** Curitiba, 2008.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PRABHU, N. S. **There’s no Best Method: Why? TESOL** Quartely, Georgia, US, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.
- RAJAGOPALAN, K. **The concept of World English and its implication for ELT.** ELT Journal 58/2. Oxford: Oxford University press, 2004.
- RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. **Approaches and Methods in Language Teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- ROUXEL, A. **Aspectos metodológicos do ensino da literatura.** Tradução de Neide Luzia



de Rezende. In: DALVI, M. A., REZENDE, N. L., & JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SKINNER, B. F. **The Shaping of a Behaviorist: Part Two of an Autobiography**. New York: Knopf, 1979.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino de literatura**. Curitiba-PR: Ibpex, 2010.

\_\_\_\_\_. **Literatura, escola e leitura**. In: SANTOS, J. F.; OLIVEIRA, L. E. (Org.). *Literatura & ensino*. Maceió: EDUFAL, 2008.



# A OFERTA DE LÍNGUA INGLESA NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR

## THE ENGLISH LANGUAGE OFFER IN THE EARLY YEARS OF BASIC EDUCATION: CHALLENGES FOR TEACHER'S INITIAL AND CONTINUING TRAINING

Tatiana Aparecida Michels<sup>1</sup>  
Bruna Ramos Marinho<sup>2</sup>  
Márcia de Campos Biezeki<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este artigo procurou demonstrar, à luz da Teoria Histórico-Cultural, a necessidade, na contemporaneidade, da atividade mediadora do professor no processo educativo. Entendemos que os conhecimentos são históricos e socialmente construídos pelas gerações anteriores até os dias atuais. Desse processo de objetivação do conhecimento nasce a necessidade da educação, especificamente, na nossa sociedade, a educação escolar, para que esses conhecimentos sejam transmitidos às novas gerações de modo que estas se desenvolvam e façam parte da sociedade de seu tempo. Saviani defende que não é qualquer conhecimento que deva ser transmitido, mas a cultura maior, os conhecimentos científicos, ou o erudito. Sob essa perspectiva defendemos o ensino de Língua Estrangeira Moderna-Inglês nas séries iniciais, por compreender seu papel formador e condicionante ao desenvolvimento das estruturas psíquicas mais elaboradas. Demonstramos, então, através de nossa pesquisa bibliográfica e em documentos oficiais, se as instituições de educação estão estruturadas para que esse desenvolvimento seja garantido; para isso, mostramos como está composto o quadro de profissionais docentes de língua inglesa do município de Palmas no Estado do Paraná, articulando seus dados com a importância da formação inicial e continuada. Através da leitura dos dados pudemos perceber avanços em relação à formação dos professores que compõem o quadro do magistério do município e a importância da formação inicial e continuada na prática docente.

**Palavras-chave:** Formação inicial e continuada.

**ABSTRACT:** This article seeks to demonstrate, in light of the Historical-Cultural Theory, the need, in contemporary times, of the teacher's mediating activity in the educational process. We understand that knowledge is historically and socially constructed by previous generations to the present day. From this process of objectification of knowledge comes the need for education, specifically in our society, school education, so that this knowledge is transmitted to the new generations so that they develop and be part of the society of their time. Saviani argues that it is not any knowledge that should be transmitted, but the larger culture, the scientific knowledge, or the scholar. From this perspective, we defend the teaching of Modern-English Foreign Language in the early grades, because it understands its formative role and conditioning the development of more elaborate psychic structures. We then demonstrate through our bibliographic research and official documents whether educational institutions are structured to ensure this development; To this end, we show how the staff of English-speaking teaching professionals from the city of Palmas in the state of Paraná is composed, articulating their data with the importance of initial and continuing education. Through Reading the data we could realize advances in relation to the training of teachers that make up the teaching staff of the municipality and the importance of initial and continuing education in teaching practice.

**Keywords:** Initial and Continuing Education.

1 Especialista em Linguagens Híbridas e Educação, Graduada em Letras Português-Inglês, pelo IFPR, campus Palmas. Professora da Prefeitura Municipal de Palmas-PR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9449-7158>.

2 Doutora em Educação, Mestre em Letras e Graduada em Letras, pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília). Professora do Curso de Letras do Instituto Federal do Paraná – IFPR, campus Palmas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4587-0646>.



## INTRODUÇÃO

O ensino de língua estrangeira moderna, em especial a Língua Inglesa (LI), tem sido amplamente discutido entre pesquisadores contemporâneos, especialmente, na área de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas. Alguns desses pesquisadores (Trevisan 2010; Santos 2009), atualmente, têm dado atenção especial ao ensino de língua inglesa para crianças (LIC), pois entendem a necessidade desse estímulo ainda em idade tenra. Quando esse ensino não acontece, gradativamente, a criança tende a diminuir a potencialidade de suas habilidades linguísticas, pois suas capacidades não são estimuladas. Sobre isso, Lenneberg apud Scarpa (2001, p.12), argumentando também por meio de bases biológicas em favor do período crítico, expõe:

Entre dois e três anos de idade, a linguagem emerge através da interação entre maturação e aprendizado pré-programado. Entre os três anos de idade e a adolescência, a possibilidade de aquisição primária da linguagem continua a ser boa; o indivíduo parece ser mais sensível a estímulos durante este período e preservar uma certa flexibilidade inata para a organização de funções cerebrais para levar a cabo a complexa integração de subprocessos necessários à adequada elaboração da fala e da linguagem. Depois da puberdade, a capacidade de auto-organização e ajuste às demandas psicológicas do comportamento verbal declinam rapidamente. O cérebro comporta-se como se tivesse se fixado daquela maneira e as habilidades primárias e básicas não adquiridas até então geralmente permanecem deficientes até o fim da vida (Lenneberg, 1967 apud Scarpa, 2001, p.12).

Diante disso, argumentamos também em direção à defesa da qualidade desse ensino; e, para isso, trazemos em nosso arcabouço teórico uma discussão, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, voltada para explicar o processo de desenvolvimento humano, para esclarecer a importância de uma consistente formação docente de forma a assegurar que o ensino de LI nos anos iniciais se constitua

desenvolvente.

Nesta pesquisa, buscamos compreender, atualmente, em nosso contexto, quais são as condições concretas de trabalho e de formação que têm dotado o professor das capacidades de ensinar LI aos anos iniciais da Educação Básica. Isso porque, em nossa experiência docente nos anos iniciais no município de Palmas, no Paraná, observamos ao longo de nossa trajetória, a ausência de políticas públicas relacionadas à nossa área de formação. Frequentemente, o docente que vai ministrar inglês nos anos iniciais não recebe durante sua formação inicial, isto é, nos cursos de licenciatura (Letras), os conhecimentos necessários para atuar naquela etapa de ensino, mas nos anos finais da Educação Básica.

Tendo em vista tal situação, pensamos o seguinte objetivo geral para esta investigação: Compreender quais são as condições concretas de trabalho e de formação que constituem e orientam a prática do docente de LI nos anos iniciais no município de Palmas. Como objetivos específicos: mapear os profissionais de educação de Língua Inglesa que compõem a rede municipal de ensino de Palmas, Paraná, quanto a sua formação inicial; identificar as orientações nos documentos oficiais que são norteadores da sua prática docente nos anos iniciais; refletir acerca das implicações dessa prática docente tanto para o docente quanto ao desenvolvimento dos discentes na rede municipal de ensino.

Metodologicamente, nesta investigação, realizamos uma pesquisa de cunho bibliográfico, bem como uma pesquisa documental com análise dos documentos oficiais, tais como a Situação de Demanda e Suprimento do município de Palmas Estado do Paraná referentes aos anos de 2018 e

3 Mestre em Educação pela PUC-PR, Graduada em Pedagogia. Professora do Curso de Pedagogia do Instituto Federal do Paraná – IFPR, Campus Palmas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3512-8798>



2019, Ofício contendo a Situação de demanda referente ao ano de 2019. Projeto Político Pedagógico de três escolas e Proposta Curricular Pedagógica.

Na primeira seção deste artigo, apresentamos, de modo breve, a Psicologia Histórico Cultural, expondo a relação da educação com o processo de humanização. Com base nos estudos teóricos de Leontiev (1978), cujas bases são marxistas, buscando compreender o desenvolvimento dos instrumentos, tais como os signos, através do trabalho, constituindo os conhecimentos historicamente construídos – a cultura humana- por gerações antecedentes. Na segunda seção apontamos a realidade do trabalho docente de Língua Inglesa nos Anos Iniciais na qual buscamos, com auxílio de documentos oficiais, compreender a realidade dos profissionais de educação que atuam nessa modalidade. Na terceira seção, abordamos as condições objetivas de trabalho dos professores de Língua Inglesa o município. Na quarta seção, observamos os documentos oficiais que norteiam a prática docente. Nessas seções, buscamos refletir à luz dos citados pressupostos teóricos.

A Psicologia Histórico-Cultural: a relação da educação e da humanização Ao observar os processos de hominização, da passagem ao homem, isto é, da formação das capacidades humanas, Leontiev (1978), um dos estudiosos da Psicologia Histórico-Cultural, por meio dos estudos marxistas, expôs que as mudanças anatômicas no homem e no seu próprio desenvolvimento cerebral só foram possíveis graças à atividade do trabalho. Para sobreviver e prover sua existência por meio do trabalho, eram criadas novas necessidades, tal como a comunicação para a produção da existência humana; a linguagem era desenvolvida e, com isso, provocava mudanças no próprio cérebro humano.

De acordo com o autor, o trabalho,

atividade vital humana, possibilitou a sobrevivência humana, e, com isso, a construção de uma cultura humana, ao formar os instrumentos materiais e os não materiais (a linguagem é um exemplo). À medida que objetivava a cultura por ele criada, apropriava-se dela novamente, ou seja, dos instrumentos para produzir sua existência, e, com isso, ele desenvolvia novas capacidades, as capacidades típicas humanas (processo de humanização): as capacidades motoras finas, o pensamento verbal, etc. Vale dizer que esse processo de objetivação da cultura humana, dos conhecimentos, se fixava nos objetos por ele criado, ou seja, permanecia em repouso nos objetos criados ao longo do processo histórico pelo conjunto dos homens e era transmitido às novas gerações que, por sua vez, apropriavam-se desses objetos, objetivando suas capacidades, e os transformavam, em um movimento ilimitado historicamente. Esse processo de objetivação e apropriação é o motor da história humana.

Por tal razão, podemos afirmar que o ser humano é um ser social. Nas palavras de Leontiev (1978) "[...] um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provem da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade", ou seja, pertencemos à espécie humana, só podemos ser considerados humanizados ao fazemos parte de uma sociedade e desenvolver as capacidades humanas, uma vez que o desenvolvimento das nossas capacidades humanas (falar, pensar, por exemplo) não é espontâneo, mas mediado pelos pares mais desenvolvidos que cercam o indivíduo desde o seu nascimento.

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criado pelas gerações precedentes. [...] com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua (Leontiev, 1978, p.3).

Somos, portanto, resultado de um



conhecimento histórico e socialmente construídos através das gerações, ou seja, dos conhecimentos objetivados por elas coletivamente. Leontiev, pautando-se nos seus estudos do Materialismo Histórico Dialético, entendeu o processo de desenvolvimento do psiquismo humano atentando para o fato de que essa dinâmica se dá no desenvolvimento da cultura humana por meio da atividade do trabalho. A dinâmica de apropriação e objetivação que desenvolveu a cultura humana é a mesma que se dá para o indivíduo singular ao longo de seu desenvolvimento "desde a mais tenra idade", a qual chamamos de educação.

Cada indivíduo só se desenvolve a partir da sua vida em uma sociedade, ou seja, por meio da atividade mediadora dos seus pares mais experientes: família, professores, etc. São esses pares que poderão proporcionar a essa criança as experiências, os valores, os conhecimentos para que ela faça parte da sociedade de seu tempo, apropriando-se e objetivando suas aptidões humanas: falar, pensar, sentir, etc. Essas capacidades não são inatas ao ser humano, é preciso que ele esteja inserido na sua cultura. Como dito acima, trata-se de um processo de educação.

A criança não está de modo algum sozinha em face ao mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem aos outros seres humanos, a sua atividade está sempre inserida na comunicação (Leontiev, 1978, p. 6).

Leontiev afirma que uma criança se desenvolve a partir da sociedade em que está inserida, e, que fora do contato com a cultura seu nível de desenvolvimento psíquico se assemelharia ao nível dos animais, uma vez que suas funções psíquicas também não estariam desenvolvidas além daquelas com as quais nascemos, as funções psíquicas elementares. Essas funções limitam-se ao comportamento reflexo, instintivo, que também se encontra nos animais.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a

apropriação e a objetivação pelos indivíduos da cultura, dos conhecimentos fixados nos instrumentos tais como as palavras, os conceitos medeiam o desenvolvimento das capacidades típicas humanas, do psiquismo humano. O psiquismo humano opera através dos signos, os instrumentos psicológicos que promovem o desenvolvimento da inteligência. Os instrumentos são "produtos do trabalho intelectual dos homens que se tornam 'ferramentas' ou 'instrumentos' pelos quais o próprio psiquismo se desenvolve e opera" (Martins, p.65) superando, então, a condição natural e transformando o sujeito, ou seja, os instrumentos, ou signos, operam de forma a superar a condição natural, conferindo ao sujeito uma nova maneira de desenvolver, estimular a sua inteligibilidade sobre a realidade.

Daí a nossa defesa da educação escolar, como a principal forma de educação em nossa sociedade atual, cuja função é socializar os conhecimentos objetivados pela humanidade às novas gerações, ao passo que desenvolve uma atividade mediadora, possibilitando para o indivíduo singular, o desenvolvimento das máximas capacidades humanas alcançadas pelo gênero humano. Em outras palavras, o docente de língua inglesa, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, deve compreender que os conteúdos e o modo como trabalhá-los são essenciais para o desenvolvimento das potencialidades das crianças, uma vez que, como signos, como instrumentos psicológicos, são eles que medeiam o desenvolvimento de uma inteligibilidade sobre o real tal como expressa Vygotsky:

O pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana. As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana (Vygotsky, 1987, p.132).



Assim, na ausência ou na precariedade desses conhecimentos, ou seja, dos elementos da cultura humana, podemos compreender uma tendência ao comprometimento das máximas potencialidades dessas novas gerações. Vale ressaltar que, no processo de ensino-aprendizagem, para que tal desenvolvimento ocorra é necessário o triplo protagonismo: do conhecimento, do adulto e da criança, ou seja, o desenvolvimento das capacidades não ocorre apenas porque o professor disponibilizou o conhecimento à criança, mas, porque, também, nessa dinâmica, ela foi ativa, ela esteve em atividade. Isso implica que o indivíduo se desenvolva é necessário que o docente tenha uma compreensão de como se dá o desenvolvimento da criança, além de ter uma sólida apropriação do conhecimento a ser transmitido de modo que, em seu planejamento, ele tenha as condições subjetivas para pensar, planejar, selecionar e dosar o conteúdo de modo a ensinar a criança, para que ela possa aprender e se desenvolver.

### **PROBLEMATIZANDO A REALIDADE DO TRABALHO DOCENTE DE LÍNGUA INGLESA NOS ANOS INICIAIS: OS DOCUMENTOS QUE ORIENTAM A PRÁTICA DOCENTE**

Dada a importância dessa relação da criança com o conhecimento na educação escolar, nossa investigação vem tratar de uma realidade no ensino da língua inglesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica, uma vez que o docente deve estar devidamente formado para prover as condições objetivas para o desenvolvimento das capacidades subjetivas das novas gerações. Sabendo-se que tem sido crescente a oferta da LEM, nos Anos Iniciais, na rede de ensino particular e também na rede municipal, questionamos qual tem sido a formação aos professores

que atuam nessas séries e, além disso, quais leis e documentos norteiam os profissionais dessa área de forma que possam organizar e basear seu planejamento docente de forma a garantir o acesso a esses conhecimentos.

Nas seções seguintes, vamos apontar o que observamos nos documentos oficiais, como as políticas públicas da Educação Básica em relação ao ensino de Língua Estrangeira são estritamente voltadas para ensino de 6º ao 9º ano, do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, excluindo, portanto, os anos iniciais, ainda que neles seja ofertada a língua inglesa. Nem mesmo em um documento oficial recente, tal como a Base Nacional Comum Curricular, Resolução 07/2010, podemos encontrar as orientações para o professor dos anos iniciais. Tudo o que encontramos refere-se, no máximo, aos anos finais do ensino fundamental, tal como na alínea “4.1.4.1 Língua Inglesa no ensino fundamental – Anos finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades”.

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em sua formulação, trazem diretrizes voltadas ao ensino do terceiro e quarto ciclo, 5º, 6º, 7º e 8º anos, respectivamente, (atualmente nomeado de Anos Finais do Ensino Fundamental 6º ao 9º ano).

Por sua vez, ao observamos os Projetos Pedagógicos de alguns cursos superiores em instituições oficiais de ensino que ofertam o Curso de Letras, com habilitação em Inglês/Português, constatamos que não há contemplação nem oferta de componentes curriculares voltados ao ensino de línguas em caráter de disciplina obrigatória ou eletiva.

Para entendermos a dinâmica de formação dos profissionais que compõem o quadro de profissionais do magistério do Ensino Fundamental Anos Iniciais do município de Palmas, município situado no sul do Paraná, o qual compreende em sua



rede de ensino nove escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, aqui trataremos como Escola X, Escola Y, Escola Z, Escola K, Escola W, Escola T, Escola P, Escola R e Escola S, sendo que todas as escolas da rede ofertam a disciplina de Língua Estrangeira Moderna-Inglês, que chamaremos de LEM-Inglês.

Ao solicitarmos acesso aos Projetos Políticos Pedagógicos de (PPP) das escolas, obtivemos os documentos da Escola X, Escola Y e Escola Z, como acima supracitados. Ao ler atentamente o documento pudemos observar a justificativa do ensino de LEM-Inglês nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Fomos buscar junto à secretaria municipal de educação, por meio de sua assessoria e Departamento de Recursos Humanos, dados e documentos que pudessem nortear nossa análise de pesquisa. De início, acreditávamos que seria suficiente solicitar junto à Secretaria de Educação do Município de Palmas, Paraná, acesso à Situação de Demanda e Suprimento dos professores de Língua Estrangeira Moderna-Inglês, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que atuaram e atuam nesse nível de ensino, compreendido entre os meses de janeiro de 2018 e julho de 2019, e, ainda, como a oferta de Língua Estrangeira Moderna- Inglês se evidencia nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas do município. Feita solicitação dos documentos já referidos recebemos o documento como retorno à solicitação.

Em relação aos Projetos Políticos Pedagógicos, tivemos acesso aos documentos que aqui serão nomeados da seguinte forma: Demanda do quadro de profissionais da Escola 'X', Projeto Político Pedagógico da escola 'X', Escola Y e Escola Z, sendo que apenas a Escola Z possuía também a Proposta Pedagógica Curricular, já a Escola X apresentava a Proposta

Pedagógica Curricular em formato de Planejamento Docente.

Em relação à busca de dados a fim de formarmos um quadro de profissionais que atuam na Língua Estrangeira Moderna-Inglês, as informações apareceram em dois documentos distintos, a saber: a Situação de Demanda e Suprimento, referentes aos anos solicitados, e um ofício expedido pela Secretaria de Educação informando o corpo docente que atua na disciplina nos anos Iniciais do ensino Fundamental de Palmas, Paraná. Foi também nos disponibilizado um documento em construção que trata da Língua Estrangeira Moderna-Inglês em consonância com a BNCC.

O documento da Escola Z cita que:

deverá despertar o interesse dos alunos para que desenvolvam uma prática analítica e crítica, ampliem seus conhecimentos linguístico-culturais e percebam as implicações sociais, históricas e ideológicas presentes num discurso, no qual se revele o respeito às diferenças culturais, crenças e valores.

A Proposta Pedagógica Curricular (PPC) da Escola K contempla que “Conhecer uma segunda língua significa alargar o conhecimento de mundo do aluno, pois antes mesmo de entrar na escola, as crianças já estão expostas à Língua Inglesa”

O Planejamento Docente da Escola X corrobora com as colocações acima citadas e complementa citando que “conhecer uma segunda língua significa alargar o conhecimento de mundo do aluno e permitir que ele faça uso destes conhecimentos para construir significados na sociedade em que vive e contribuir para o processo educacional como um todo.”

Compreendemos que muito além de despertar o interesse do aluno ou “alargar o conhecimento de mundo”, a língua inglesa ofertada nos anos iniciais contribui para o desenvolvimento das máximas potencialidades humanas, da apropriação dos



conhecimentos “necessário para viver em sua época” (Mello, 2004, p. 136-37) desde que a ela sejam ofertadas as condições necessárias para seu desenvolvimento cognitivo, tornando-as como sujeitos ativos mediadas pelo conhecimento e cultura historicamente construídos. Isso significa que a LI é uma disciplina escolar cujos conteúdos são essenciais para que os indivíduos tenham acesso aos conhecimentos produzidos nesta língua sejam referentes à literatura, à arte, à ciência, etc. Para que isso ocorra é fundamental que os profissionais que atuam nessa área tenham, tanto em sua formação inicial quanto em sua formação continuada sólida formação teórica, conhecimento nas áreas específicas unindo a teoria à prática de forma a desenvolver uma atividade mediadora para que esses alunos por meio do conhecimento tenham possibilidades de chegar ao máximo desenvolvimento e conhecimento possível da sociedade de seu tempo.

É preciso que a criança, ao longo de seu processo escolar, se aproprie dos conhecimentos de modo a conhecer o funcionamento de sua sociedade e a sociedade atual, as relações sociais são mediadas pelo capital. Duarte (2016) defende que a escola deve lutar para que através da educação escolar os indivíduos superem essa sociedade atual, isto é, para que as novas gerações tenham uma visão de mundo que avance em direção à superação da fragmentação do conhecimento e da alienação da maioria dos indivíduos às objetivações mais elaboradas desenvolvidas pela humanidade, para isso, o docente ter uma formação que o permita compreender que “muito maior é o impacto da apropriação, pelo indivíduo, de sistemas mentais tão complexos como os que estão objetivados nos clássicos, das ciências, das artes e da filosofia” (Duarte, 2016, p. 15).

## **LÍNGUA INGLESA DA REDE MUNICIPAL DE PALMAS: AS CONDIÇÕES OBJETIVAS QUE OS PROFISSIONAIS TRABALHAM**

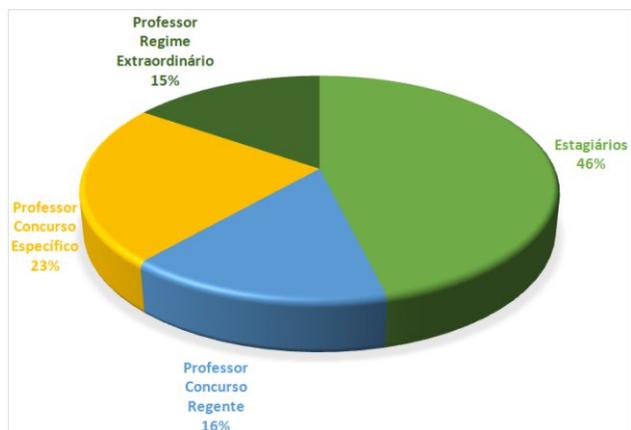
Compreendemos a educação como objetivação e apropriação das máximas qualidades humanas, a qual deve constituir a intencionalidade das práticas pedagógicas dos professores como sujeitos que medeiam a relação entre a criança e o conhecimento no espaço escolar. Para nos desenvolvermos como humanos, necessitamos conhecer e apropriar a cultura acumulada, sendo somente dessa maneira, humanizados. Por isso, para entendermos a formação dos professores atuantes na rede municipal de ensino, fomos buscar junto a documentos oficiais como qual é a formação acadêmica do quadro de professores e como é sua dinâmica.

O quadro de profissionais que atuam no ensino de LEM-Inglês é formado por professores concursados na área específica, professores extraordinários, professores estagiários, e professores regentes. Analisamos os dados fornecidos em dois documentos; o primeiro a ser mostrado abaixo, um ofício da Secretaria de Educação Municipal, com os dados do corpo docente da disciplina de Inglês na rede municipal referente ao ano de 2019 constando nome do docente, a instituição de ensino onde o docente atua, a formação inicial do docente e regime contratual.

Abaixo, os dados são mostrados conforme o gráfico 1, destacamos qual é o regime de contratação desses profissionais no ano de 2019 com base em ofício enviado pela Secretaria de Educação de Palmas.



Figura 1: Gráfico 1: Regime de contratação dos professores de Palmas-Pr no ano de 2019.



Fonte:

Como podemos observar no gráfico, o número de professores com concurso específico atuantes na Rede Municipal de Ensino é muito pequeno, (25%), e, para que haja suprimento das demandas, faz-se necessário a contratação de muito mais profissionais tanto em regime extraordinário quanto de estagiários que assumem função de professor nas escolas.

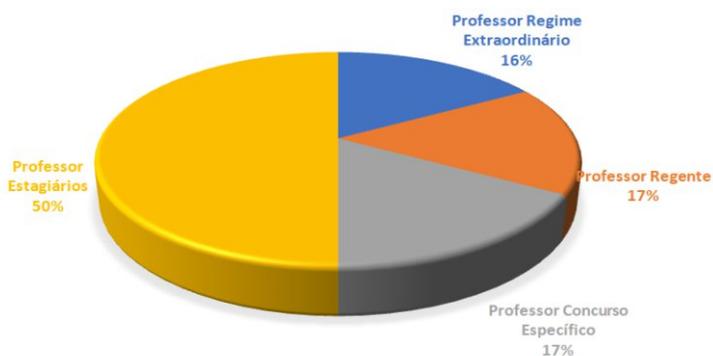
Entendemos que somente a presença do professor efetivo, formado em Língua Inglesa, pode contribuir para a aprendizagem da língua, bem como o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores de modo adequado. Somente a formação integral do professor é capaz de dotar o docente das qualidades necessárias para desenvolver uma atividade mediadora desenvolvendo para as crianças. Dessa maneira, entendemos que os alunos que estão sob orientação desse professor desenvolvem mais condições de aprendizagem e sucesso ao apropriarem-se da Língua Inglesa, uma vez que ele além de ter o conhecimento, a fluência da língua, também passou por um processo de formação de modo a compreender como a

aprendizagem acontece em relação à LI. Portanto, o desenvolvimento pode ficar comprometido quando o aluno está diante de um professor que ainda está em formação, mas já está ministrando aulas. Como o professor em formação pode ensinar a língua inglesa, se nem mesmo ele tem fluência na língua? Como pode desenvolver uma atividade mediadora, se ele ainda não tem conhecimentos consistentes de como se dá o desenvolvimento da inteligência da criança? Que tipo de compreensão da sua sociedade essa criança vai desenvolver se o docente, em processo de formação, ainda está constituindo sua formação mediada pela ciência no seu curso de licenciatura?

O segundo documento que analisamos trata da Situação de Demanda e Suprimento referente aos anos de 2018 e 2019. Neste documento, consta o nome do docente, o regime contratual, a instituição de ensino onde o docente atua, o número de horas-aula que o docente leciona. Assim como no primeiro gráfico, demonstraremos o regime de contratação desses profissionais da educação comparando a Situação de Demanda e Suprimento dos anos de 2019 e 2018.

Abaixo, demonstramos, através do gráfico 2, o regime de contratação dos professores com base da Situação de Demanda e Suprimento referente ao ano de 2019.

Figura 2: Gráfico 2: Regime de contratação dos professores no ano de 2019.

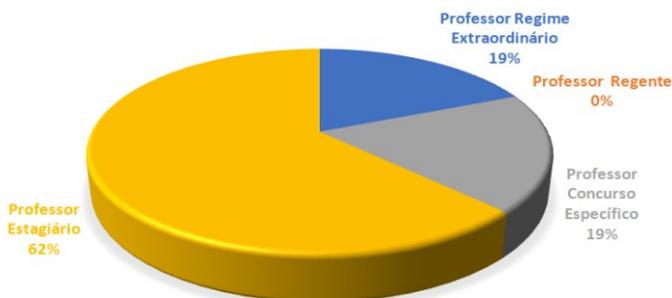


Fonte:



No gráfico 3, abordamos o regime de contratação dos professores com base da Situação de Demanda e Suprimento referente ao ano de 2018.

Figura 3: Regime de contratação dos professores no ano de 2018.



Fonte:

Cabe a nós analisarmos nesse momento que, apesar de o Ofício disponibilizado pela Secretaria de Educação do Município de Palmas e a Situação de Demanda e Suprimento, disponibilizado pelo setor de Recursos Humanos da Secretaria de Educação Municipal de Palmas tratarem do mesmo assunto: professores que atuam em LEM-Inglês nos Anos Iniciais no Município de Palmas- Paraná, ambos trazem dados distintos sobre a quantidade de profissionais que atuam nessa disciplina. No primeiro gráfico, podemos perceber que a quantidade de professores estagiários atuantes na rede corresponde a 49% dos profissionais, mas, quando observamos o segundo gráfico, correspondente ao mesmo ano, podemos perceber que esse percentual sobe para 50%, e, apesar de pequena diferença, os dados são distintos.

Percebemos que houve uma mudança significativa quanto ao regime de professores de LEM-Inglês dos anos de 2018 para 2019. Em 2018 não constam nos dados que professores regentes, formados em Inglês, ministrassem aulas da disciplina, apenas em regime extraordinário; porém com esses

professores assumindo aulas no ano de 2019, fez com que a contratação de estagiário diminuísse de forma relevante.

Os dados mostram que o professor que ministra língua inglesa para as crianças e trabalha como Regente Específico ou Extraordinário são contratados por regime de CLT ou Estatutário o que implica professores com formação completa em nível superior em LI, professores esses, com formação consolidada através dos conhecimentos científicos. Diferentemente, isso pode não acontecer com os professores Estagiários que ainda estão em processo de aquisição dos conhecimentos necessários à prática pedagógica, os graduandos. A situação dos docentes estagiários está na contramão do que Martins (2016, p. 69) argumenta, isto é, de que a atividade mediadora do professor advém da disponibilidade, por parte do professor, de uma “significação correspondente à realidade concreta” e que “[...] os conteúdos escolares devem, em primeiro lugar, estar sob domínio do professor, que transmitirá de modo organizado e sequencial aos alunos.” levando a criança a ter contato com condições mais elaboradas de aprendizagem.

Facci (2004, p.3) afirma que, “para que o professor possa encaminhar os alunos para um senso crítico, antes ele precisa ter essa criticidade”. Tendo isso em vista, nesse momento, compreendemos a importância da formação inicial e continuada do professor, pois sem essa formação adequada, isto é, uma formação que constitua suas condições subjetivas para que possa atuar na realidade objetiva, ele dificilmente será capaz de desenvolver uma compreensão da prática necessária para que possa mediar a aprendizagem de seus alunos em direção ao desenvolvimento de suas capacidades máximas, em direção ao desenvolvimento de



uma inteligibilidade sobre o real de forma, isto é, que permita a elas compreender a realidade que as cerca em sua complexidade, em suas contradições.

É no processo de formação, inclusive, na formação continuada, que o professor encontra subsídios necessários para ampliar e melhorar sua prática e, conseqüentemente, desenvolver e ampliar seus conceitos pedagógicos superando a relação de alienação produzida na sociedade. A essencialidade de tal formação continuada se faz relevante frisar aqui, uma vez que não só as crianças – principalmente as oriundas das classes trabalhadoras estão em relações alienantes em relação aos conhecimentos da LI, mas os próprios docentes também estão.

Os dados nos apontam que muitos desses professores que atuam em nosso município são apenas estagiários, os quais somam no ano de 2019 50% do total de docentes. Os estagiários ainda estão em processo de formação inicial, ou seja, em fase de apropriação do conhecimento e teorias que irão nortear seu fazer pedagógico. Dito isso, devemos pensar a respeito do impacto que a falta da formação em sua integralidade pode causar em nossos alunos, muitos dos professores estagiários que atuam em nossa rede de educação estão cursando seu primeiro ano de graduação e por esse motivo ainda estão em aquisição das teorias necessárias para o desenvolvimento crítico necessário ao fazer pedagógico.

Sendo ele o profissional responsável por ensinar os conteúdos construídos ao longo do tempo pela humanidade de modo que o aluno se aproprie individualmente deste conhecimento, deve ter uma formação que possibilite esse processo (Barros; Franco, 2014, p. 252).

A formação da qual tratam Barros e Franco refere-se aos conhecimentos adquiridos sistematicamente em cursos de formação. Sem essa formação, apenas sob o saber empírico, a tendência é que o docente não constitua suas condições subjetivas para

desenvolver uma prática orientada intencionalmente para o desenvolvimento das capacidades intelectuais da criança por meio da construção de uma prática pedagógica. O conhecimento necessário ao desenvolvimento dessa prática é científico e sistematizado. Como consequência disso, o desenvolvimento e o conhecimento da sua sociedade por parte dessas crianças se torna parcial. Isso as coloca em situação de desvantagem em relação aos alunos das instituições particulares, uma vez que os docentes são contratados tendo como critério sua habilitação em língua inglesa e, frequentemente, recebem formação em serviço.

Outro dado que nos chamou a atenção na leitura das Situação de Demandas e Suprimento é que entre os nove documentos recebidos, apenas os referentes à Escola S, à Escola T e à Escola P constam a quantidade de alunos por professor por período; em relação às demais apenas mencionam-se o período e quantidade de aulas em que o docente leciona. Um aspecto que nos impactou foi o fato de que na Escola P, dos 274 alunos do período vespertino, apenas 74 deles têm aulas de inglês, visto que apenas um professor de LEM-Inglês atua nessa escola nesse período. Sob esse aspecto nos questionamos quanto ao impacto negativo que os sujeitos inseridos nessa escola sofrerão, visto que em relação aos demais membros, até mesmo do mesmo espaço escolar, estão em desvantagem, pois a eles é negado esse conhecimento pela falta do profissional para lecionar a disciplina.

Na próxima seção abordaremos o que versa as leis educacionais a respeito da formação dos professores atuantes na educação básica e como essa formação contribui para o conhecer docente.

## **OS DOCUMENTOS OFICIAIS: LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL 9.394/96, PLANO NACIONAL**



## DE EDUCAÇÃO LEI 13.005 E RESOLUÇÃO 02/2015 QUE DEFINE AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM ENSINO SUPERIOR E PARA FORMAÇÃO CONTINUADA

Todos esses dados levam-nos a pensar que o problema da falta de uma formação específica do docente licenciado em Letras Inglês que atua nos anos iniciais recai na necessidade de uma formação continuada nas escolas. Ao analisarmos os dados referentes ao ano de 2019, 50% dos professores têm formação superior em Língua Inglesa e 50% dos professores em regime de estágio estão em formação inicial superior em Língua Inglesa. Para fundamentar nossas análises fomos buscar nos documentos oficiais na LDB, PNE e Resolução 02/2015 informações que sustentam a necessidade de sólida formação desses profissionais que atuam na educação básica, Anos Iniciais.

Na LDB, lei maior da educação brasileira, encontramos no artigo 62 a necessidade de formação do professor para o ensino nos Anos Iniciais, compreendendo que, historicamente, a educação e a formação dos professores dos Anos Iniciais da Educação básica vêm sendo discutidas; e nos últimos anos, foram implementadas leis que asseguram a formação adequada desses profissionais para trabalharem com essa modalidade de ensino.

Para endossar essa importância, no ano de 2014 foi instituída pela Lei 13.000 o novo plano decenal, PNE. O PNE, em sua meta 14, reforça a importância da formação dos profissionais da educação básica, objetivando a melhoria dessa modalidade.

Para além da formação inicial, tanto a LDB e o PNE reforçam a necessidade da formação continuada aos profissionais da educação. O art. 62 § 1º da LDB: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os

Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a **continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.**” (grifos nossos) A meta 16 do PNE pretende formar em nível de pós-graduação 50% dos professores de educação básica.

Todas as leis acima citadas compreendem e têm elaborado suas diretrizes em consonância à importância da formação dos profissionais de educação em todos os níveis e modalidades e garantindo através da formação inicial ou continuada o desenvolvimento da qualidade da educação em nosso país.

A formação inicial e continuada devem nortear as condições objetivas de trabalho dos profissionais, cujo papel é desenvolver a atividade mediadora na educação básica com vistas ao desenvolvimento da criança. Por essa razão, Santos e Gasparin (2012, p.1) afirmam que

Sendo o professor um mediador entre os conhecimentos produzidos socialmente e os alunos, as alterações na forma de pensar, sentir e agir das novas gerações implica pensar a formação deste profissional, propiciar-lhe aquisição científica e pedagógica para o exercício da docência (Santos; Gasparin, 2012, p.1)

Ao analisarmos o pensamento do autor, podemos compreender a importância da capacitação na prática docente. A necessidade de apropriação de conhecimento teórico que fundamenta a prática, inicia em sua formação e permeia toda sua caminhada. Santos e Gasparin (idem) destacam que “A qualidade da educação e de uma escola de educação básica passa necessariamente pela formação de professores realizada no ensino superior.” Nesta pesquisa, ressaltamos que, se a formação inicial não constituiu as condições necessárias para uma prática consistente, isso implica que a formação continuada terá essa responsabilidade que, inclusive, está garantida pelos documentos oficiais que regem a educação brasileira.



Inicial ou continuada, o professor necessita durante toda sua formação apropriar-se dos conhecimentos mais elaborados, eruditos, para que seu conhecimento teórico seja fundamentado, evitando ações puramente empíricas em sua prática docente.

É importante aqui, observarmos que muitos dos professores atuantes no quadro de profissionais do magistério no município de Palmas-Pr se encontram ainda em formação inicial, e, como acima afirmado por Santos e Gasparin, é necessário que aconteça a formação adequada desses profissionais para que se alcance a qualidade almejada. É somente

[...] dessa forma, a educação, ao passo que intermedeia a apropriação dos conhecimentos pelos indivíduos, tem como pressuposto assegurar que esse processo ocorra de forma esclarecida e crítica. Isso porque o trabalho educativo deve visar, além da assimilação e amadurecimento da consciência do aluno, o educando, como sujeito de uma sociedade. (Marinho, 2018, p. 22)

Com todas as reflexões e apontamentos que demonstramos no decorrer deste artigo, não poderíamos deixar de comentar o papel das Instituições de Ensino Superior na formação inicial dos docentes. Embora saibamos que a obrigatoriedade de ensino de LI ocorre a partir do 6º ano, é de suma importância que as IES observem o crescente número de oferta de ensino de LI nos anos iniciais e fomentem o que prevê a Instrução Normativa 02/2015 § 2º que explicita que “A formação inicial para o exercício da docência e da gestão da educação básica implica a formação em nível superior adequada área de conhecimento e às etapas de atuação”.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse artigo, buscamos demonstrar, por meio de um olhar amparadas na Psicologia Histórico Cultural, a situação do professor de LI que atua nos anos iniciais da Educação Básica no município de Palmas, Paraná, bem como importância e o impacto da ausência

dessa formação inicial e continuada dos professores para as novas gerações.

Pudemos perceber pequenos avanços em relação à formação dos professores que compõem o quadro de profissionais do município, principalmente, referente ao aumento de professores formados, em relação aos de ainda então em processo de formação inicial, o que contribui de forma significativa para que esse profissional possa compreender o contexto de sociedade em que se encontra e a partir dele estabelecer as conexões necessárias entre a teoria e sua prática docente.

Defendemos, aqui, o papel formador das IES desde a formação inicial e a necessidade de observar e adequar seu ensino de modo a atender todas as etapas da educação, e, nela se inclui a formação nos Anos Iniciais da Educação Básica. Compreendemos que, em se tratando de formação, nosso país tem muito em que avançar e se desenvolver, mas sabemos também da possibilidade de transformação da educação. Por meio desta pesquisa e dos dados que nela contém, os quais demonstram que muitos profissionais ainda em sua formação inicial já estão presentes em salas de aula em nosso município, propomos que é urgente e essencial que a eles seja ofertada a formação inicial adequada e, como complemento constante, a formação continuada.

Compreendemos que é por meio da educação, principalmente, a escolar, que podemos objetivar as condições subjetivas necessárias para a transformação da realidade objetiva dessa sociedade desigual, com tantas diferenças sociais e desigualdade entre as classes sociais, isto é, transformando em uma sociedade com indivíduos emancipados. Isso implica a superação do próprio capitalismo. Para que isso ocorra, no entanto, é necessário primeiro que os profissionais de educação que estão na base da formação educacional tenham durante sua



formação os mecanismos e teorias metodológicas necessárias para desenvolver seu conhecimento científico, de forma elaborada, podendo, dessa forma, contribuir para a formação da sociedade que tanto almejamos.

## REFERÊNCIAS

BARROS, M.S.F.; FRANCO, S.A.P. **Formação de professores: uma análise da dialética materialista como base na prática educacional**. 2014. Disponível em: <

<http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/III%20Jornada%20de%20Didatica%20->

<http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/III%20Jornada%20de%20Didatica%20-%20Desafios%20para%20a%20Docencia%20e%20II%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD/FORMACAO%20DE%20PROFESSORES%20UMA%20ANALISE%20DA%20DIALETICA.pdf>> acesso em 24/05/2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em <[basenacionalcomum.mec.gov.br](http://basenacionalcomum.mec.gov.br)> acesso em 13/03/2018.

BRASIL LDB LEI 9394/96 **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional**. Disponível em <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)> acesso em 13/03/2018.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

FACCI, M. G. D. **Teorias Educacionais e Teorias Psicológicas: em busca de uma psicologia Marxista da Educação**. In: Duarte, N. *Crítica ao Fetichismo da Individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

LEONTIEV, A.. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

MARINHO, B. R. **A abordagem de formação professor reflexivo: negação do conhecimento disfarçada de inovação pedagógica**. Curitiba: Appris, 2018.

MARTINS, L. M. **Fundamentos da psicologia Histórico-Cultural e Histórico-Crítica**. In: Pagnocecelli, C.; Malanchen, J.; Matos, N. S. D.. *O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica*. Uberlândia:

Navegando Publicações, 2016.

MELLO, S.A.. **A Escola de Vygotsky**. In: CARRARA, K. (Org.) *Introdução à psicologia da educação: seis abordagens*. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 135-155.

SANTOS, L. I. S., **Língua inglesa nos anos finais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente**. SANTOS, L.S.. São José do Rio Preto, 2009 disponível em <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103520/santos\\_lis\\_dr\\_sjrp.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103520/santos_lis_dr_sjrp.pdf?sequence=1&isAllowed=y)> acesso em 14/03/2018.

SANTOS, N. O.B. GASPARIN, J.L. **A formação de professores, numa perspectiva Histórico-Crítica: Uma investigação em didática, no curso de pedagogia, de uma instituição pública de ensino superior, enquanto espaço de fundamentação teórico-metodológica para o exercício da docência**. Maringá, 2012. Disponível em: <[http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_pe\\_2012/trabalhos/co\\_04/084.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_pe_2012/trabalhos/co_04/084.pdf)> acesso em: 15/03/2019.

TREVIZAN, S., **O ensino de Língua Inglesa nos primeiros anos do ensino fundamental: apontando justificativas, traçando objetivos e adaptando atividades do livro didático**. Porto Alegre 2010. Disponível em <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/26400/000758280>> . 14/03/2018

SCARPA, E. M.: **Aquisição da Linguagem**. In.: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. pág. 203-232.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PALMAS-PARANÁ. **Ofício n. 087/2019, corpo docente da disciplina de inglês**. Palmas, 2019.

**\_Situação de demanda e suprimento das escolas municipais**. Palmas, 2019.

**\_Situação de demanda e suprimento das escolas municipais**. Palmas, 2018.

**\_Proposta Pedagógica Curricular: Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima-Educação Infantil e Fundamental**. Palmas, 2016.



**\_ Projeto Político Pedagógico: Escola Municipal Professora Terezinha Marins Pettres, educação Infantil e Ensino Fundamental.** Palmas, 2014.

**\_ Planejamento Docente: Escola Municipal Professora Senhorinha Miranda Mendes.** Palmas, 2017.

**\_ Projeto Político Pedagógico Escola Municipal Professora Nerasi Menin Calza.** Palmas, 2017.

**VIGOSTKY. L.S. Pensamento e linguagem.** São Paulo, Martins Fontes, 1989.



## UM OLHAR SOBRE A LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA COM BASE NA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA

### UNA MIRADA SOBRE LA LENGUA EXTRANJERA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA BASADA EN LA PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA

Bruna Ramos Marinho<sup>1</sup>

**RESUMO:** Os objetivos deste artigo são refletir sobre a principal abordagem de ensino de línguas estrangeiras que embasa a construção da prática docente presente nos documentos oficiais que regem a educação brasileira; compreender, à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, o impacto das bases psicológicas e das teorias linguísticas presentes na abordagem para o planejamento de língua estrangeira; analisar a partir dos fundamentos que contribuições a Pedagogia Histórico-Crítica pode trazer ao ensino, especificamente, ao planejamento de língua estrangeira. Para tanto, por meio de um olhar da Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural como referencial teórico, busca-se trazer as suas contribuições para pensar o ensino de língua estrangeira a partir da sua concepção de trabalho educativo e de como este se dá sob as orientações das atuais abordagens de língua estrangeira disponíveis aos docentes. Entendendo que um aporte teórico é fundamental para a construção intencional de uma prática pedagógica que se dirija a uma formação humanizadora, dispusemos esta reflexão para apontar as implicações que referenciais teóricos trazem ao em ao ensino de línguas estrangeiras, ao desenvolvimento do aluno da Educação Básica

**Palavras-chave:** Língua Estrangeira. Ensino. Documentos oficiais. Pedagogia Histórico Crítica.

**RESUMEN:** Los objetivos de este artículo son reflexionar sobre el enfoque principal de la enseñanza de lenguas extranjeras que subyace la construcción de la práctica docente presente en los documentos oficiales que rigen la educación brasileña; comprender, a la luz de la pedagogía histórico-crítica, el impacto de los fundamentos psicológicos y las teorías lingüísticas presentes en el enfoque de la planificación de lenguas extranjeras; Analizar desde los fundamentos que contribuciones la pedagogía histórico-crítica puede aportar a la enseñanza, específicamente, a la planificación de lenguas extranjeras. Para ello, a través de una mirada a la Pedagogía Histórico-Crítica y a la Psicología Histórico-Cultural como referencia teórica, busca traer aportes para pensar la enseñanza de lenguas extranjeras desde la concepción del trabajo educativo y cómo es da bajo la guía de los enfoques actuales de idiomas extranjeros disponibles para los maestros. Entendiendo que una contribución teórica es fundamental para la construcción intencional de una práctica pedagógica que aborde una formación humanizadora, exponemos esta reflexión para señalar las implicaciones que las referencias teóricas traen a la enseñanza de lenguas extranjeras, al desarrollo de los estudiantes de Educación Básica.

**Palabras clave:** Lengua Extranjera. Enseñanza. Documentos oficiales. Pedagogia Histórico-Crítica.

<sup>1</sup> Docente do Instituto Federal do Paraná, campus Palmas. Graduada em Letras, Mestre em Letras e Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4587-0646>.



## INTRODUÇÃO

O que nos motivou a desenvolver este trabalho inicialmente foi a experiência como docente de língua estrangeira na Educação Básica, especialmente de língua espanhola, na qual deparamo-nos com uma situação recorrente: a desvalorização que os alunos imprimem à aprendizagem de língua estrangeira. Para uma grande parte, aprender língua estrangeira era menos importante que aprender português, história, matemática, etc.

Em nossa experiência como docente, observamos que os materiais didáticos disponíveis aos estudantes de língua estrangeira nas escolas, em sua maioria, eram fundamentados em uma determinada abordagem: a abordagem comunicativa. Os conteúdos propostos nas unidades dos livros eram sempre representados por temas cotidianos: festa de aniversário, infância, roupas e vestimentas, numerais, cores, nome dos animais, etc. Assim, as percepções que eles construíam a respeito da língua estavam bastante articuladas às experiências com a língua estrangeira, isto é, ao modo como essa língua foi apresentada a eles ao longo da educação básica. A desvalorização à importância da língua estrangeira estava, portanto, bastante ligada à abordagem utilizada predominantemente pelos docentes de língua estrangeira. Deste modo, neste artigo as reflexões realizadas intentaram a compreensão da relação da prática docente e aquilo que a norteia, a abordagem. Nossas reflexões nos levaram a uma compreensão, por sua vez, mais ampla sobre as implicações das orientações dadas aos docentes daquilo que deve fundamentar o ensino da língua estrangeira. Tais implicações são impactantes à medida que constatamos que a educação que se vislumbra nos documentos oficiais atualmente não está alinhada à função precípua da educação: a humanização.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nosso trabalho estará centrado no olhar para a abordagem que mais aparece hoje como norteadora da prática pedagógica presente nos documentos oficiais da educação básica brasileira. Uma abordagem é constituída por teorias de linguagem e teorias psicológicas que definem e orientam o papel do professor e do aluno, os métodos, os objetivos, os conteúdos a serem desenvolvidos na aula (Sánchez, 2009). É a abordagem de ensino de língua estrangeira, doravante LE, que define o papel do professor, do aluno, a concepção de linguagem e como a língua será usada, a partir de qual perspectiva e quais as condições necessárias para a aprendizagem. Sem que esses conhecimentos estejam coerentemente voltados intencionalmente para o desenvolvimento das potencialidades deste estudante, dificilmente o docente terá condições de organizar uma prática que contribua para formação humanizadora desse aluno. Na verdade, essa prática pode, sim, ao contrário, legitimar, inconscientemente, ao professor uma percepção de ensino de LE que se limita a vê-la como mero instrumento de comunicação com finalidade utilitarista: viagem de turismo, mercado de trabalho, etc.

Para Almeida Filho (2011), é a Abordagem Comunicativa de ensino de LE a que tem mais espaço de divulgação no cenário de formação de professores de LE, a que tem mais expressão na indústria de didáticos e na pesquisa sobre o ensino de línguas. Mas o que é a Abordagem Comunicativa? De modo bastante resumido, trazemos as explicações de um estudioso de LE. Para Nunan (1998 apud Raizer; Yokota, 2016, p. 58), essa abordagem propõe a língua como comunicação, sendo o mais importante não as formas linguísticas, mas a interação, a comunicação apropriada no contexto. O foco desse ensino não está no ensino das formas, mas o uso por meio de procedimentos que



simulem as ações do cotidiano. Vale apontar aqui que os fundamentos psicológicos da Abordagem Comunicativa estão no Construtivismo.

O Construtivismo, bastante conhecido na educação brasileira, é uma teoria psicológica que tem como um de seus grandes representantes -mas não único- Jean Piaget. Para essa teoria psicológica, quando trazida para o contexto da educação, o papel do professor é o de desencadear situações-problema interagindo com o aluno como um facilitador, assim, não é o conteúdo, ou o conhecimento científico trazido pelo professor, o mais importante da aprendizagem é a interação sujeito-objeto, com o meio e da “construção adaptativa que cada pessoa realiza” (Arce, 2005, p. 50). Em outras palavras, o mais importante é o processo de significação desse “conhecimento” pelo aluno com base na sua experiência cotidiana.

Os estudos de Duarte (2011) apontam que o “conhecimento”, para a perspectiva construtivista, por sua vez, não é selecionado para a sala de aula a partir da relevância social, cultural, mas do cotidiano do aluno de onde vêm seus interesses e os quais a escola deveria valorizar. Para isso, a aula seria uma cópia desse “mundo real”. Entende-se, nesta teoria, que se deve valorizar esse mundo real, pois a criança já traz experiências anteriores à sala de aula. Avaliar esse aluno significaria valorizar o processo de significação desse conhecimento, sendo o erro parte importante desse processo (Miranda, 2005).

Vale afirmar que essa abordagem de ensino de língua vai de encontro, isto é, conflitua, com aquilo que entendemos acerca da função da educação escolar, dos conteúdos, das disciplinas escolares, uma vez que estamos orientados pela Pedagogia Histórico-Crítica. Na seção abaixo, discutiremos como entendemos a função da

educação e, portanto, de que modo o conhecimento deve ser tratado na educação escolar e que conhecimento deve fazer parte do currículo, da formação do indivíduo na Educação Básica.

Antes disso, contudo, precisamos destacar que, embora, neste artigo, não nos centramos no mais atual documento da educação brasileira (está previsto este estudo para breve) que rege, inclusive, a construção do currículo do qual faz parte a língua estrangeira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), este estudo contribuirá ao docente da área no sentido de esclarecer e reafirmar qual é a função precípua da educação e dos conteúdos escolares ensinados nas dos diversos componentes curriculares da Educação Básica. Essa função parece ter se perdido em todos esses documentos oficiais, sejam os Parâmetros Curriculares, as Orientações Curriculares e a BNCC, a qual vemos como uma mera continuidade -travestida de inovação- daqueles documentos em termos de perspectiva teórica, equívocos teóricos e implicações negativas ao desenvolvimento das novas gerações ao negar a elas aquilo que parece óbvio como função da escola: ensinar os conteúdos mais elaborados pela humanidade.

## **O CONHECIMENTO QUE É ESSENCIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Vejamos agora como entendemos o ensino dos conteúdos escolares, no caso, o ensino de língua estrangeira a partir de nossos aportes teóricos. Assim, traremos, na sequência, alguns apontamentos e reflexões acerca de como o ensino de LE é proposto na Educação Básica por meio de seus documentos oficiais.

Na Pedagogia Histórico-Crítica, entendemos que o papel do conhecimento transmitido na educação escolar é humanizar as novas gerações. Isso significa que a atividade docente deve se constituir como



uma atividade mediadora ao disponibilizar às novas gerações os signos, a cultura humana, ou os conhecimentos clássicos, nas palavras de Saviani (2013).

De modo bastante apertado, de acordo com os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica, isto é, a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento da linguagem deflagrou profundas mudanças no comportamento humano, contribuindo na transformação das suas expressões espontâneas em expressões volitivas orientadas pela consciência. A consciência é a imagem subjetiva da realidade objetiva (Martins, 2016). Essa transformação da consciência, da imagem do mundo, foi possível graças à palavra, ao signo dos signos. A palavra é um instrumento por meio do qual o psiquismo adquiriu um funcionamento qualitativamente superior.

Esse desenvolvimento permite a cada indivíduo, em dadas condições concretas de vida, a inteligibilidade sobre o real. Daí o entendimento da essencialidade papel dos conhecimentos na formação dessa nova geração ao disponibilizar o acervo cultural humano. Os estudos da Psicologia Histórico-Cultural, apontam que tal desenvolvimento não acontece por transmissão biológica. Trata-se de um desenvolvimento que ocorre por meio de um processo mediado, a educação.

Desta forma, a educação escolar, por meio dos conhecimentos clássicos – os científicos, artísticos e filosóficos-, possibilita às novas gerações apropriar desses conhecimentos e objetivar suas capacidades psíquicas. De acordo com Saviani (2013), apenas os clássicos, que são conhecimentos essenciais e científicos, permitem aos indivíduos compreender, para além das aparências, a sociedade em que vivem na sua totalidade, ao mesmo tempo em que objetivam suas aptidões alçadas na apropriação dos conhecimentos das gerações

anteriores.

Portanto, para essa teoria, não é o cotidiano o centro do trabalho docente, mas o conhecimento mais elaborado, o clássico.

Vemos, então, a partir daí, que as teorias que amparam a Abordagem Comunicativa, majoritariamente presente nos livros didáticos, nas capacitações de docentes, de acordo com Almeida Filho, estudioso de grande projeção no ensino de línguas estrangeiras no Brasil, está na contramão do que entendemos como função da Educação Básica. Isso porque, como vimos, na língua estrangeira, a abordagem comunicativa não se orienta a partir da apropriação do conhecimento mais elaborado, mas na comunicação relativa ao cotidiano. Assim, língua estrangeira deixa de ser o meio para a apropriação do conhecimento mais elaborado produzido pela cultura expressa na língua estrangeira estudada e, assim, compreende a cultura humana em sua totalidade, para se tornar apenas um instrumento de adaptação às necessidades diárias desse futuro trabalhador, seu ambiente de trabalho.

## **O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS**

Tendo esses fundamentos como nossas referências, à luz deles, buscamos levantar e refletir acerca da abordagem disponível aos docentes, mais precisamente, tratamos da Abordagem Comunicativa, uma vez que é a mais expressiva no ensino de línguas atualmente. Para isso, tomamos como fonte de nossos dados documentos oficiais tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM), além de estudos que nos chamaram a atenção quanto ao tratamento do tema, tais como o trabalho de Couto (2016), Moretto; Feitoza (2019), Almeida Filho (2011), entre outros.

Vale apontar que nesses estudos acerca do ensino de língua estrangeira na Educação



Básica, sobretudo, Ensino Médio, as bases psicológicas que amparam a abordagem, bem como a prática pedagógica, estão alicerçadas no Cognitivismo, baseadas, portanto, nos estudos da Psicologia Genética, de Jean Piaget. É o caso da Abordagem Comunicativa de ensino de Línguas Estrangeiras, uma das principais que norteiam o trabalho docente (aparece em maior frequência nos livros didáticos, nas produções científicas, etc.).

Assim, metodologicamente, organizamos as leituras dos documentos citados, fazendo um levantamento inicial acerca de qual (is) concepção(ões) de linguagem estão amparados, que abordagem de ensino de língua estrangeira está indicada a alicerçar a prática pedagógica docente e qual seria o papel do professor para a abordagem indicada nos documentos. Segue um quadro, desenvolvido neste trabalho, com o levantamento e apontamentos reflexivos acerca desses dados: (vide quadro 1 no apêndice deste artigo).

## **IMPLICAÇÕES DAS ABORDAGENS PROPOSTAS**

Em nossas breves reflexões, levaremos em conta apenas estas três unidades que são recortes selecionados a partir das já citadas fontes: concepção de linguagem e conteúdo, papel do professor e a proposta com base nos gêneros discursivos para superar a limitação da abordagem comunicativa proposta por Couto (2016).

Há que se destacar que essas unidades foram selecionadas a partir da categoria trabalho educativo da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC):

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e,

de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani 2013, p.13).

A partir da concepção do trabalho educativo pensado pelo filósofo brasileiro compreendemos a educação como um fenômeno humano, um trabalho não material, cuja intencionalidade está voltada ao desenvolvimento das máximas capacidades desenvolvidas pelo gênero humano historicamente por meio do ensino dos conhecimentos mais elaborados, os clássicos. Para tanto, metodologicamente, o ensino desses conteúdos essenciais à humanização dessas novas gerações deve ser dosado e sequenciado de maneira adequada ao desenvolvimento. Para a PHC, cujas bases filosóficas estão no Materialismo Histórico Dialético, cada indivíduo nasce pertencente à espécie humana, mas apenas se humanizará ao se apropriar e objetivar, tornar órgãos da sua individualidade, as capacidades típicas humanas.

Ao observarmos nos documentos oficiais acima as suas bases e as características da abordagem comunicativa, entendemos que parece haver em todos eles, como tendência geral, um distanciamento acerca da concepção do que seja o papel da escola como aquela que visa ao desenvolvimento das aptidões humanas nas máximas possibilidades já alcançadas pelo gênero humano e à compreensão da sua sociedade em sua complexidade por esse estudante.

A abordagem comunicativa, ao privilegiar apenas os textos envolvidos em situações cotidianas e que devem apenas fazer sentido - de forma que o estudante deve mostrar-se capaz de produzir texto coerente, mostra que sua preocupação está voltada para o uso da língua pelo estudante, que é visto como um aprendiz de LE, -usando o jargão da área-, o intuito é que ele se aproprie adequadamente do código linguístico de modo a poder atender às demandas comunicativas do dia a dia na sociedade globalizada, isto é, que



apenas se adapte ao seu cotidiano – tal como alertam Duarte (2016) e Oliveira (1996) sobre os interesses dessa sociedade.

Para essa abordagem, não parece vislumbrar-se que esse aprendiz, que está na Educação Básica, é um indivíduo em processo de formação de suas aptidões humanas por meio do conhecimento de uma língua estrangeira. Logo, consideramos que esse distanciamento da função da educação escolar se deve ao fato de que, essencialmente, o objetivo dessas propostas que aparecem em documentos oficiais da Educação Básica tais como os PCN e as OCEM é dotar os indivíduos das capacidades ou competências necessárias ao cotidiano da sociedade em que vivem, desconsiderando suas contradições. Isso implica que não há um olhar que ultrapasse o pragmatismo cotidiano na concepção de educação presente nesses documentos. O conhecimento do qual ele se apropria não permite que ele compreenda a sua sociedade além das suas aparências, não permite que compreenda o seu funcionamento, a sua estrutura, as suas contradições, como se formam, por exemplo, os preconceitos, as injustiças etc.

Há estudiosos do ensino da LE tal como Couto (2016), que parece acreditar que os PCN podem superar esse pragmatismo por meio do ensino da língua estrangeira com base na abordagem comunicativa se o docente utilizar como conteúdos os gêneros discursivos, associando uma perspectiva enunciativo-discursiva. No entanto, consideramos, em nossa investigação, que essa reforma seja ainda insuficiente para superar o fato de que ainda não se chegaria àquilo que estamos defendendo para a educação, isto é, que esse estudante, principalmente, o das escolas públicas, oriundo da classe trabalhadora brasileira, aproprie-se de conhecimentos mais elaborados, que foram historicamente acumulados por meio do estudo de uma

língua estrangeira, de modo a compreender as bases, a estrutura da sua sociedade, desenvolvendo uma inteligibilidade sobre o real, desenvolvendo sua inteligência (Martins, 2016).

Vimos que a teoria psicológica, a qual ancora a Abordagem Comunicativa e que subsidia o que será ensinado, como será ensinado, qual deve ser o papel do professor, qual deve ser o papel do aluno é o Construtivismo. Assim, o que se prevê para o horizonte da língua estrangeira é parecer superficial e pouco importante para o aluno, já que o que está em vista é mais importante o processo, o cotidiano e não o conhecimento. Por isso, compreendemos que uma das implicações do baixo status que vivencia a LE é o pouco interesse do estudante. Enquanto em História, Física, Literatura se aprendem, de fato, conhecimento, na LE, o aluno entende como a hora da brincadeira, do descanso, do lúdico, entendendo isso, como algo negativo. Em síntese, a abordagem colabora no reforço de uma percepção de que a LE é a disciplina escolar que trata do cotidiano e não tem função de ultrapassar a superfície da realidade desse estudante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que pareça uma teoria muito sedutora ao se portar, na sua aparência, como aquela que propicia uma relação de ensino-aprendizagem mais dinâmica e “real” com o conhecimento, na verdade, em essência, como vimos, em relação ao que ela entende como papel do professor, o que ensinar e como ensinar, ela nega tanto o papel do conhecimento científico quanto o papel do professor como uma atividade mediadora responsável por disponibilizar os conhecimentos científicos à apropriação das novas gerações.

Em síntese, a Abordagem Comunicativa circunscreve às novas gerações ao ensino de um senso comum, de uma sabedoria popular,



tal como critica Arce (2005). A escola torna-se uma experiência que é uma extensão da vida em família, do clube, e, portanto, nega-se o conhecimento ao professor e ao aluno. O conhecimento deixa de ser um direito e passa, nesse contexto, a ser um privilégio (de poucos).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCE, A. **A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos.** In: DUARTE, Newton. Sobre o Construtivismo. Campinas: Autores Associados, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio)

COUTO, L.P. **Didática da Língua Espanhola no Ensino Médio.** São Paulo: Cortez, 2016.

DUARTE, N. **Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.** Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. **Os Conteúdos Escolares e a Ressurreição dos Mortos.** Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

FILHO, J.C. P. A. **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas.** Campinas/SP: Pontes Editores, 2011.

LEONTIEV, A.N **O desenvolvimento do psiquismo.** Centauro: São Paulo, 2005.

LURIA, A. R Vigotskii. In: VIGOTSKII, L.S; LURIA, A.R; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 2010.

MÁRKUS, G. **Marxismo e Antropologia.** São Paulo: Editora Expressão Popular, 2015.

MARTINS, L.M. **Fundamentos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** In: PAGNONCELLI,

C.; MALANCHEN, J.; MATOS, N.S.D. (Orgs.) **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica.** Campinas/SP: Armazém do Ipê, 2016.

MARX, K. **O Capital.** São Paulo: Nova Cultural, 1984.

MIRANDA, M. G. de. **Pedagogias Psicológicas e Reforma Educacional.** In: DUARTE, Newton. Sobre o Construtivismo. Campinas: Autores Associados, 2005.

MORETTO, M. ; FEITOZA, C.J. **A proposta da BNCC para o trabalho com a língua portuguesa: o eixo análise e reflexão linguística.** In: Eutomia. Recife, 23 (1), jul-2019, p 69-87.

OLIVEIRA, B.. **O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro.** Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

RAIZER, P. B. ; YOKOTA, R. **Reflexões sobre a situação do ensino de espanhol LEC e Análise do Planejamento de Curso de Um Manual para Crianças.** In: BARBIRATO, R.C.; SILVA, V.L. T. (Orgs.) Planejamento de Curso de Línguas: Traçando Rotas, Explorando Caminhos. Campinas/SP: Pontes Editores, 2016.

SÁNCHEZ, A. **La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques.** Madrid: SGEL, 2009.

SAVIANI, D **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. **Da inspiração à formulação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter.** Revista Interface, v. 21, nº627, 2017, p 11-23.



## APÊNDICE

\* Quadro 1

<p><b>1. Conteúdos a serem ensinados em Língua Estrangeira e abordagem de ensino de Línguas: reflexão sobre a língua e produção a partir de uso cotidiano</b></p>	<p><b>Documentos:</b> A OCEM e os PCN não concebem o ensino de língua estrangeira como circunscrito a <b>estruturas gramaticais (requisito do método audiolingual) de língua nem às concepções comunicativas de linguagem</b> (as que estão em voga hoje tanto na formação do professor nos cursos de Letras quanto no ensino da LE na Educação Básica presentes, inclusive, em livros didáticos em boa parte da produção científica sobre o ensino de línguas.):</p> <p>De acordo com os PCN's:</p> <p><i>[...] o trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade do uso da linguagem [...] por meio de situações didáticas [...] focadas na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística (Brasil, 1997, p. 31).</i></p> <p>Nesses documentos, pensando especificamente em relação aos conteúdos e temas tratados nas aulas de LE, de modo geral, não são apontados conteúdos linguísticos, mas, no caso da OCEM temas geradores voltados para a transversalidade e letramento orientados para o cotidiano dos estudantes. Tanto as OCEM quanto os PCN's indicam o texto falado ou escrito como grande conteúdo estruturador do ensino.</p> <p><i>Seguindo uma linha do ensino comunicativo, tendo a preocupação de preparar os alunos para a comunicação em Línguas Estrangeiras em contextos significativos, achamos que se deva ter um inventário desses, pois pode haver mudanças segundo necessidades/relevâncias regionais. No entanto, sugerimos que seja seguido um raciocínio como o que parte de contextos de uso graduados em termos de sua complexidade de interação. Por exemplo, podem-se contemplar desde contextos simples, como a troca de informações e apresentações pessoais, até contextos mais complexos, como aqueles necessários para oferecer ajuda e/ou orientações a turistas nas regiões do país onde tal situação é relativamente comum (Brasil, 2006, p.120).</i></p> <p>Sobre a escrita, por exemplo, a OCEM orienta a práticas de produção</p>
---	---



<p><b>1. Conteúdos a serem ensinados em Língua Estrangeira e abordagem de ensino de Línguas: reflexão sobre a língua e produção a partir de uso cotidiano</b></p>	<p>atinentes ao cotidiano e que permitam ao indivíduo comunicar-se utilizando os diversos instrumentos e linguagens da sociedade de seu tempo:</p> <p><i>Ainda sobre as práticas de linguagem a serem desenvolvidas em Línguas Estrangeiras, mais uma vez as pesquisas nos informam que a escrita ganha relevância no aprendizado de idiomas [...]. Não seria uma escrita voltada à produção de textos jornalísticos, argumentativos ou acadêmicos, conforme o ensino “clássico” dessa habilidade. Seria mais semelhante a uma prática escrita conforme a concepção já apresentada de letramento, ou seja, de usos contextualizados da língua, que desenvolve escrever e responder mensagens, corresponder-se com outras pessoas pela Internet. Por exemplo, uma escrita que representa, muitas vezes, uma “conversa escrita”. O advento da computação e da Internet demonstra ter uma grande influência na expansão da atividade escrita. (Brasil, 2006, p. 121)</i></p> <p>O enfoque comunicativo, base dos documentos oficiais sejam os PCN’s, a OCEM, concebe a linguagem por uma perspectiva funcionalista. O intuito é ensinar a LE para o uso e com base no uso da língua estrangeira do mundo real. Os conteúdos tratados dependem, sobretudo, do método: baseado em tarefas ou apoiado em tarefas. Nos primeiros, não são previamente os conteúdos definidos para o planejamento linguístico, mas, sim, as tarefas que o indivíduo deve saber realizar por meio dos textos orais ou escritos para adquirir a competência comunicativa, para se fazer compreensível em situações reais. No segundo, são definidas as tarefas com base nos conteúdos linguísticos, semânticos, mas o objetivo é praticamente o mesmo, que é a competência comunicativa do estudante de LE.</p>
<p><b>2. Papel do professor</b></p>	<p>Para o ensino comunicativo expresso na OCEM:</p> <p>De modo sucinto, o papel do professor é organizar situações em que o estudante utilize a língua estrangeira por meio de textos orais ou escritos o mais próximo do mundo real e em situações cotidianas. O importante é produzir um texto com sentido. O foco da aula não está na apropriação dos conteúdos linguísticos. O professor é um facilitador da aprendizagem tal como propõe o fundamento psicológico construtivista dessa abordagem.</p>



### 3. Interacionismo e Gêneros discursivos

Nos PCN's e na OCEM, na área de linguagens, propõe-se um ensino com base nos *Gêneros Discursivos em uma perspectiva interacionista, enunciativa- discursiva* na qual a linguagem se materializa em textos orais e escritos, determinados por elementos históricos, sociais e culturais. Os fundamentos dessa teoria de gêneros discursivos estão em Bakhtin e Vigostski, segundo os documentos.

*Uma abordagem a ser ressaltada é aquela proposta pelo interacionismo. A despeito das especificidades envolvidas na produção, na recepção e na circulação de diferentes textos, bem como dos eventuais conflitos e mal-entendidos entre os interlocutores, tais estudos defendem que todo e qualquer texto se constrói na interação. Isso porque assumem alguns princípios comuns no que toca ao modo de conceber a relação entre homem e linguagem, homem e homem, homem e mundo. Sem procurar esgotar tais princípios, pode-se dizer que o mais geral deles é o de que é pela linguagem que o homem se constitui sujeito. Os efeitos desse princípio para a compreensão do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem são perceptíveis em vários aspectos [...] (OCEM, 2006, 23)*

Vale destacar um equívoco existente na maioria dos estudos que se reportam a Vigotski como um autor interacionista. Os estudos realizados por Vigotski nunca foram por ele ou por pesquisadores de seu grupo como interacionistas, mas como Psicologia Histórico-Cultural (Luria, 2010). Embora não tenhamos o foco em desenvolver essa discussão neste artigo, somos levados a suspeitar que a compreensão equivocada das bases teóricas desses documentos em relação à sua fundamentação psicológica em Vigotski, tido como sendo interacionista, enquanto o autor é Histórico-Cultural, leva a uma compreensão equivocada do que esses documentos estejam compreendendo sobre o trabalho educativo no ensino de língua estrangeira em relação ao conteúdo ensinado, à relação professor-aluno, ao tipo de mediação que a educação deve proporcionar ao desenvolvimento deste indivíduo, uma vez, que os estudos de Vigotski, de bases filosóficas marxistas, apontam na direção oposta à compreensão cotidiana e adaptativa



### 3. Interacionismo e Gêneros discursivos

a essa sociedade cujas relações sociais, para a maioria dos indivíduos, são excludentes, sendo o conhecimento mais elaborado, condição *sine qua non* para esse indivíduo compreender e superar a realidade em sua complexidade, e não apenas fazer parte dela, adaptar-se a ela, replicando-a acriticamente por meio de produção de textos orais ou escritos – ainda que bem intencionados.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2019).



*Ambiente*

Gestão & Desenvolvimento  
ISSN 1981-4127

*Ciências Biológicas e da  
Saúde*



## DISTRIBUTION OF FRESHWATER PRAWNS (CRUSTACEA: DECAPODA) *MACROBRACHIUM AMAZONICUM* (HELLER, 1862), *MACROBRACHIUM BRASILIENSE* (HELLER, 1862) AND *MACROBRACHIUM JELSKII* (MIERS, 1877) IN THE STATE OF RORAIMA, BRAZIL

## DISTRIBUIÇÃO DE CAMARÃO DE ÁGUA DOCE (CRUSTACEA: DECAPODA) *MACROBRACHIUM AMAZONICUM* (HELLER, 1862), *MACROBRACHIUM BRASILIENSE* (HELLER, 1862) E *MACROBRACHIUM JELSKII* (MIERS, 1877) NO ESTADO DE RORAIMA, BRASIL

Maria Aparecida Laurindo dos Santos

Francinéia Zanetti da Costa<sup>1</sup>

Patrícia Macedo de Castro<sup>2</sup>

Célio Magalhães<sup>3</sup>

**RESUMO:** O estado de Roraima apresenta uma grande diversidade de ambientes aquáticos, como lagos, veredas de buritis, alagados, igarapés e rios. Este estudo, portanto, teve como objetivo conhecer a distribuição das espécies *M. amazonicum*, *M. brasiliense* e *M. jelskii* no estado de Roraima, Brasil. Tendo como área de estudo doze municípios de Roraima, o material utilizado neste estudo foram as espécies *M. amazonicum*, *M. brasiliense* e *M. jelskii* depositados na coleção do Museu Integrado de Roraima-MIRR e do Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia-INPA e coletas adicionais. Essas coletas foram realizadas no período diurno e noturno, utilizando puçá, armadilha tipo covó; matapi de garrafa pet; e rede de arrasto pequena e retangular. Foram identificados 896 indivíduos das espécies *M. amazonicum*, *M. brasiliense* e *M. jelskii*, distribuídos nos ecossistemas aquáticos de lavrado e floresta de terra firme e floresta alagada do estado de Roraima. A distribuição e o número de indivíduos identificados das espécies *M. amazonicum*, *M. brasiliense* e *M. jelskii*, corroborou com o objetivo pretendido, promovendo o aumento da distribuição dos camarões de água doce dessas espécies nos ecossistemas aquáticos do estado.

**Palavras-chave:** Crustacea, Caridea, Amazon Basin, Habitats.

**ABSTRACT:** The state of Roraima presents a great diversity of aquatic environments, such as lakes, buritis trails, wetlands, streams and rivers. This study, therefore, aimed to know the geographical distribution of the *M. amazonicum*, *M. brasiliense* and *M. jelskii* species in the state of Roraima, Brazil. The study area included twelve municipalities in the state of Roraima. The material used in this study was the *M. amazonicum*, *M. brasiliense* and *M. jelskii* specimens deposited in the collection of the Integrated Museum of Roraima-MIRR and the National Institute of Amazonian Research-INPA. Additional shrimp collections. Methods a Freshwater shrimp were collected during the day and night periods, for hand sampling (puçá); Covo trap; Pet bottle kettle; and a small rectangular trawl. Results 896 individuals of the Pleocyemata suborder of the family Palaemonidae of the genus *Macrobrachium* were identified, among them the species *M. amazonicum*, *M. brasiliense* and *M. jelskii*. They are distributed in the aquatic ecosystems of plowing and forest in the state of Roraima. The number and geographical distribution of the species *M. amazonicum*, *M. brasiliense* and *M. jelskii* that compose the prawn species of Roraima, corroborated with the proposed study. However, in reference to the intended objective, everything was achieved, promoting the increase of the distribution with respect to freshwater prawns in Roraima.

**Keywords:** Crustacea, Caridea, Bacia Amazônica, Habitats.

1 <https://orcid.org/0000-0002-2118-6153>

2 <https://orcid.org/0000-0003-2426-8936>

3 <https://orcid.org/0000-0003-4858-2575>



## INTRODUCTION

Freshwater prawns are widely distributed in inland waters of South America, and can be divided into two informal groups (Rodríguez 1981). The Caridea infraorder represented by the families Palaemonidae and Euryrhynchidae and the infraorder Dendrobranchiata that comprise the prawns the family Sergestidae. Several studies on the taxonomy and geographical distribution of freshwater prawns in the Amazon are available in the carcinogen literature. These studies were reviewed by Melo (2003), Holthuis monographs (1951;1952), with the revision of the subfamilies Euryrhynchinae and Palaemoninae, the works of Holthuis (1966), Magalhães (2002); García-Dávila and Magalhães (2003), Pileggi et al. (2013) and Pimentel and Magalhães (2014), the contributions of Kensley and Walker (1982) and Carvalho et al. (2014).

The state of Roraima presents a great diversity of aquatic environments, such as lakes, buritis trails, wetlands, streams and rivers. Despite the vast hydrographic network that makes up the state, records of freshwater prawns are almost entirely unknown in the carcinological literature and only very recently documented occurrences of some species have been published. Pileggi et al. (2013) published the first documented record of the occurrence of prawns in Roraima, and even then only one batch of one species, *M. amazonicum* (Heller 1862), registered for Marará, Parana Fachada, basin of the Branco river. Castro and Silva (2013), documented the occurrence of *M. brasiliense* (Heller 1862), *M. nattereri*, *M. inpa* (Kensley and Walker 1862), and three morphospecies of *Macrobrachium*, in the Perdido igarapé, in the municipality of Mucajaí. Pereira et al (2017) and Santos et al (2018) recorded species occurrences *M. brasiliense* and *M. nattereri* in the municipality of Boa Vista e Alto Alegre and Cavalcante and Castro

(2014) recorded the occurrence of the species *M. jelskii* (Miers, 1877) in Tambaqui fish ponds (*Colossoma macropomum* Cuvier, 1818) in the municipality of Alto Alegre), as well as the preliminary reports presented by Castro- Guterres and Guterres (2008a; 2008b). The richness of the aquatic environments that make up the ecosystems of the state and the forest areas of the state suggests that this fauna should be much more abundant. This study, therefore, aimed to know the geographical distribution of the *Macrobrachium amazonicum*, *Macrobrachium brasiliense* and *Macrobrachium jelskii* species in the state of Roraima, Brazil.

## MATERIAL AND METHODS

### Study area

The study area included twelve municipalities in the state of Roraima. The state is located in the extreme north of the Amazon, between the coordinates 5°16'N and 1°25'S and 58°55'W and 64°48'W; It has a territorial area of 225,116 km<sup>2</sup>, occupying 2.6% of the Brazilian territory. It borders the Cooperative Republic of Guyana, the Bolivarian Republic of Venezuela and also borders the states of Pará and Amazonas (Ferreira et al., 2007). It is formed by two large landscapes: forest or forest areas (Ferreira et al., 2007), and the open area (approximately 40,000 km<sup>2</sup>) located in the north-northeast region of the state, known locally as lavrado or savannah (Nascimento, 1998; Barbosa et al., 2007, Ferreira et al., 2007, Carvalho and Carvalho, 2012).

The Roraima hydrographic network is formed by rivers originating from the Parima-Pacaraima complex, whose majority of the rivers are tributaries of Uraricoera and Tacutu, which give rise to the Branco river; This is 581 km long and runs through the state in the northeast-southeast direction. Its main tributaries are, on the right bank, the Cauamé, Mucajaí, Água Boa and Catrimani



rivers; and from the left bank, Quitauau and Anauá, with its tributary the Baruana river (Santos et al., 1985; Freitas 2001; Ferreira et al., 2007).

### Material

The material used in this study was the *Macrobrachium amazonicum*, *Macrobrachium brasiliense* and *Macrobrachium jelskii* specimens deposited in the collection of the Integrated Museum of Roraima-MIRR/IACT-RR and the National Institute of Amazonian Research-INPA. The *M. brasiliense* species originate from scientific expeditions carried out by INPA and MIRR researchers in the municipalities of Normandia, Bonfim, Alto Alegre, Boa Vista, Amajari, Cantá, Caracará, Mucajaí and Iracema.

Additional shrimp collections (SISBIO authorization no. 47494-1) were carried out from April 2014 to April 2015, collections were made in rivers, streams and buritis trails in the municipalities of Boa Vista, Alto Alegre, Bonfim and Cantá in river basins and in 1st and 2nd order streams, in the municipalities of Cantá, São Luíz do Anauá, São João da Baliza, Caroebe, Rorainópolis and part of the lower Rio Branco region (Terra Preta and Caicubi), located in the municipality of Caracará.

### Methods

A Freshwater shrimp were collected during the day and night periods, using a 45 × 45 cm wide and 1 mm mesh size collection for hand sampling (puçá); Covo trap (50 cm long by 25 wide and 25 high); Pet bottle kettle; And a small rectangular trawl, approximately 2 m long by 1 m wide and 5 mm mesh size between nodes. The traps were set up at the bottom of the streams and rivers, where they remained for an interval of four to six hours, baited with commercial cat food and armed more than once a day and at night. The captured shrimp were fixed on the

spot in 90% alcohol and labeled, noting in detail the location of the collection, geographical coordinates, date and time of collection, the name (s) of the collector (s) And other relevant ecological information (notes on habitat and microhabitat characteristics).

The specimens were examined with stereomicroscopes from Wild M8, Leica M 125 / IC80HD Leica NF4129. Samples were examined with Wild M8 Leica M 125 / IC80HD Leica NF4129 stereomicroscopes. The identification of the shrimps was made using the dichotomous keys of Holthuis (1951, 1952, 1966). Kensley and Walker (1982), Tiefenbacher (1978), Rodriguez (1980, 1982), Melo (2003) as well as current samples MIRR and INPA collections. Shrimps obtained from the additional collections were deposited in the INPA and MIRR collections.

### RESULTS

Shrimp of the suborder Pleocyfanta of the family Palaemonidae of the genus *Macrobrachium* 896 individuals were identified in this study, among which the species *M. amazonicum*, *M. brasiliense* and *M. jelskii*, which are distributed in aquatic ecosystems of Lavrado and forest in the state of Roraima (Tables 1 and 2).

We analyzed 55 individuals of the *M. amazonicum* species, among males, females, ovigeras and immature females presenting the lowest number of individuals. In submerged litter, pedralde area and macrophyte bank. Specimens from the MIRR and INPA collections were also analyzed. The species *M. amazonicum* presents morphological variations and the meristic characters are very close to the *M. jelskii* species, which can sometimes make it difficult to identify the species. *M. amazonicum* is a specimen known in the Amazon region for its economic potential (Odinetz-Collart 1993).



The species *M. brasiliense* presented a larger number of individuals with 778 specimens. The *M. brasiliense* species were captured in streams and Rivers habitats, in forest and plowed areas, in the microhabitat of litter, pedrals, rapids and macrophytes bank. Species from the Inpa and MIRR collection were used. The specimens captured in the additional collection in forest areas showed dark coloration (Figure 1), a fact that may be hypothetically justified as a result of the influence of the habitat where they live.

**Figure 1:** Shrimp of the species *M. brasiliense* caught in a forest aquatic ecosystem.



**Source:** Santos, M.A.L (2014).

MIRR and INPA collection. The specimens were captured in rivers and streams in areas of forests and plows, at night with traps and puçá in the daytime. The collections were performed by means of a trap. The microhabitat of this species were litter, pedral, beach and ravine. The collections performed during the study yielded a small number of males, both at night and daytime, with higher occurrence of females. *M. jelskii* may be confused with *M. amazonicum* for their morphological similarities, but the distinguishing characters of that species are the number of teeth and the shape of the rostrum, which is less armed and more spaced than those of *M. amazonicum*.

**Discussion**

The distribution patterns that occur in Roraima are similar to those in the northern states and in the countries that are part of the Amazon because of the similarity of habitat and microhabitat. The similarity of the basin and sub-basins of the Rio Branco with the Orinoco, Essequibo, Negro and Amazonas basins favors a peculiarity of aquatic environments, such as: rivers and streams of clear and black water, buritis trails, lakes and floods, in forest ecosystems, dryland forest,

**Table 1:** Geographical distribution of the species *Macrobrachium amazonicum*, *M. brasiliense* and *Macrobrachium jelskii* in the watersheds and aquatic ecosystems of Lavrado (L), Forest (F) and Flooded forest (Ff) of the state of Roraima.

Species	Hydrographic basin(River)													Ecosystem		
	Anauá	Amajari	Branco	Caroebe	Cauamé	Jatapu	Jauaperi	Jufari	Mucajái	Quitauau	Tacutu	Trairão	Uraricoera	L	F	F f
<i>M. amazonicum</i>			X			X					X		X	X		
<i>M. brasiliense</i>	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X
<i>M. jelskii</i>			X						X					X	X	

**Source:** The authors (2019).

*M. jelskii* species presented the second largest number of individuals in this study, with a total of 60 individuals between collection and additional material from the

and flooded forest in the southern portion near the basin of the Rio Negro. These environments may favor faunal interconnections as well as the diversity of

DISTRIBUTION OF FRESHWATER PRAWNS (CRUSTACEA: DECAPODA) MACROBRACHIUM AMAZONICUM (HELLER, 1862), MACROBRACHIUM BRASILIENSE (HELLER, 1862) AND MACROBRACHIUM JELSKII (MIERS, 1877) IN THE STATE OF RORAIMA, BRAZIL.



**Tabela 2:** Ocorrência das espécies de camarões de água doce em municípios do estado de Roraima (Abreviaturas: AA= Alto Alegre, AMR= Amajari, BFM= Bonfim, BV= Boa Vista, CCI= Caracarái, CNT= Cantá, CRB= Caroebe, IRM= Iracema, MCJ= Mucajá, NRD= Normandia, PCR= Pacaraima, SJB= São João da Baliza, SLA= São Luiz , RPO= Rorainópolis).

Espécies	Municípios													
	AA	AMR	BV	BFM	CNT	CCR	CRB	IRM	MCJ	NRD	PCR	ROR	SL	SJB
<i>M. amazonicum</i>	X	X	X	X	X	X	X			X				
<i>M. brasiliense</i>	X	X	X	X	X	X	X		X			X	X	X
<i>M. jelskii</i>	X	X	X		X	X			X					

Source: The authors (2019).

freshwater prawns in the region (Magalhães and Pereira, 2003; 2007).

The similarity of the aquatic environments of Roraima with those of the other states of the northern region favors the distribution of *Macrobrachium brasiliense*, since this species has a wide distribution in the South American watersheds (Melo, 2003) and several new records for the Amazon basin were recently reported by Garcia-Dávila and Magalhães (2003), Valencia and Campos (2010), Pileggi et al. (2013) and Pimentel and Magalhães (2014). *M. brasiliense* was recorded for the first time in the municipality of Mucajai in Roraima (Castro and Silva, 2013). In this study the geographic distribution is extended to a further eleven municipalities of the state (Table 2), occurring in the Branco, Mucajai, Quitauau, Jufari, Cauamé, Trairão, Anauá, Jauaperi, Jatapú, Caroebe and Amajari basins. *M. brasiliense* inhabits rivers and small igarapés of 1st and 2nd order in the areas of plowing, forest and flooded forest of the north and south of the state (Figure 2).

*Macrobrachium amazonicum* has a large distribution in South America (Melo 2003; Vergamini et al., 2011) and also had several new records for the Amazon Basin reported

**Figure 2:** Forest aquatic ecosystem.



Source: Santos, M.A.L (2014).

in recent works (Garcia-Dávila and Magalhães, 2003; Valencia and Campos, 2010; Pileggi et al., 2013; Pimentel and Magalhães, 2014). *M. amazonicum* was first recorded for the state of Roraima in the municipality of Caracarái, lower Rio Branco by Pileggi et al. (2013). The records made in this research increase the distribution to seven municipalities (Table 2). And for the basins of the Tacutu, Uraricoera, Cauamé, Jufari and Jatapu rivers (Figure 3).

*Macrobrachium jelskii* also has a wide distribution in South America (Melo, 2003) and its occurrence in the Amazon Basin was reported by several authors (Holthuis, 1966; Rodriguez, 1980, 1982; Kensley and Walker 1982; Magalhães 2002; Garcia-Dávila and Magalhães 2003; Vieira , 2003; Pileggi et al.,



Figure 3: Jatapu River, Forest Ecosystem.



Source: Santos, M.A.L (2014).

2013; Pimentel and Magalhães, 2014). In the state of Roraima, the species was listed by Cavalcante e Castro (2014) as a fauna associated with tambaqui fish, *Colossoma macropomum* Couver, 1818 in the municipality of Alto Alegre. The records made in this work, the species has its distribution area expanded to four municipalities (Table 2), with distribution in the Branco and Mucajaí basins. However, it is likely that the species also occurs in other basins in the state, since García-Dávila (1998) reported that *M. jelskii* and *M. amazonicum* coexist in the same habitat type.

### Conclusion

Although it was possible to state conclusively the number and geographical distribution of the species *M. amazonicum*, *M. brasiliense* and *M. jelskii* that compose the prawn species of Roraima, corroborated with the proposed study. Nevertheless, there is still a gap regarding the real number of species that is distributed in Roraima. However, in reference to the intended objective, everything was achieved, promoting the increase of the distribution with respect to freshwater prawns in Roraima.

### ACKNOWLEDGEMENTS

National Institute of Amazonian Research, Graduate Program in Fresh Water Biology and Inner Fishing.

Agreement of Technical-Scientific Cooperation 01280.000370 / 2011 agreement between the parties INPA, UERR and IACTI-RR.

### LITERATURE CITED

Barbosa, R.I.; Campos, C.; Fearnside, F.; Pinto P.M. 2007.

**The “Lavrados” of Roraima: Biodiversity and**

**Conservation of Brazil Amazonian Savannas. Functional Ecosystems and Communities**, 1(29): 29-41.

Carvalho, F.L.; Magalhães, C.; Mantelatto, F.L. 2014. **Molecular and morphological differentiation between two Miocene-divergent lineages of Amazonian shrimps, with the description of a new species (Decapoda, Palaemonidae, Palaemon)**. *Zookeyes*, 4(457): 79-108.

Carvalho, T.M.; Carvalho, C.M. 2012. **Interrelation of geomorphology and fauna of Lavrado region in Roraima, Brazil—suggestions for future studies**. *Quaternary Science Journal*. 61(2):146–155.

Castro, P.M.; Silva, M.R. 2013. **Caranguejos e Camarões (Crustacea: Decapoda) do Igarapé do Perdido, Apiaú, Mucajaí, Roraima**. *Boletim do Museu Integrado de Roraima*. 7(1): 40-47.

Cavalcante, R. M.; Castro, P. M. 2014. **Verificação das Potencialidades do Camarão de Água Doce *Macrobrachium jelskii* Miers, 1877 com Cultivo em Viveiro de Tambaqui *Colossoma macropomum* no Município de Alto Alegre no Estado de Roraima**. *Revista Eletrônica Ambiente, Gestão e Desenvolvimento*, Universidade



- Estadual de Roraima-UERR, Boa Vista, 6: 45-53.
- Ferreira, E.; Zuanon, J. Forsber, B.; Goulding, M.; Briglia-Ferreira, S. R. 2007. **Rio Branco: Peixes, Ecologia e Conservação de Roraima**. Amazonas-Amazon Conservation Association (ACA), Instituto Nacional de pesquisas da Amazônia (INPA), Sociedade Civil Mamirauá. 2007. 201p.
- Freitas, A. 2001 **Estudos Sociais Roraima: Geografia e História**. 5ª Ed. São Paulo: Cor-print Gráfica e Editora Ltda. 2001. 160p.
- Garcia-Dávila, C. 1998. **Revisão Taxonômica dos Camarões de água doce (Crustacea: Decapoda: Palaemonidae Sergestidae) da Amazônia Peruana**. Dissertação de Mestrado, Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia-INPA, Manaus, Amazonas. 60p.
- Garcia-Dávila, C. 1998. **Revisão Taxonômica dos Camarões de água doce (Crustacea: Decapoda: Palaemonidae Sergestidae) da Amazônia Peruana**. Dissertação de Mestrado, Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia-INPA, Manaus, Amazonas. 60p.
- García-Dávila, C.R.; Magalhães, C. 2003. **Revisão taxonômica dos camarões de água doce (Crustacea: Decapoda: Palaemonidae, Sergestidae) da Amazônia Peruana**. Acta Amazonica. 33(4): 663-686.
- Holthuis, L.B. 1951. **A general revision of the Palaemonidae (Crustacea, Decapoda, Natantia) of the Americas. I. The subfamilies Euryrhynchynae and Pontoniinae. Occasional Paper**. Allan Hancock Foundation. 11: 1-332.
- Holthuis, L.B. 1952. **A General Revision of the Palaemonidae (Crustacea Decapoda Natantia) of the Americas II. The Subfamily Palaemoninae**. Los Angeles. Occasional Paper. Allan Hancock Foundation. 12: 1-400.
- Holthuis, L.B. 1966. **A collection of freshwater prawns (Crustacea, Decapoda, Palaemonidae) from Amazonia, Brasil, collected by Dr. G. Marlier. Bulletin de l'Institut Royal des Sciences Naturelles de Belgique**. 42 (10): 1-11.
- Kensley, B.; Walker, I. 1982. **Palaemonid shrimps from the amazon basin, Brazil (Crustacea: Decapoda: Natantia)**. Smithsonian Contributions Zoology. 362: 1-28.
- Magalhães, C. 2002. **A rapid assessment of the decapod fauna in the Rio Tahuamanu and Rio Manuripi Basins, with new records of shrimps and crabs for Bolivia (Crustacea, Decapoda, Palaemonidae, Sergestidae, Trichodactylidae)**. Revista Brasileira de Zoologia. 19(4): 1091-1103.
- Magalhães, C.; Pereira, G. 2007. **Assessment of the decapod crustacean diversity in the Guayana shield region aiming at conservation decisions**. Biota Neotropica. 7(2): 111-124.
- Magalhães, C; Pereira, G. 2003. **Survey of Decapod Crustaceans in the Caura River Basin, Bolívar State, Venezuela: Species Richness, Habitat, Zoogeographical Aspects and Conservation Implications**. In: Chernoff, B.; Machado-Allison, A.; Riseng, K.; Montamboult, J.R. (Ed.). Una Evolución Rápida de Los Ecosistemas Acuáticos de la Cuenca del Rio Cauara, Estado Bolívar, Venezuela. Boletín RAP de Evolución Biológica 28. Conservation International, Washington, D.C. p. 56-63.
- Melo, G.A.S. 2003. **Família Atyidae, Palaemonidae e Sergestidae**. In: Melo, G. A. S. (ed.). Manual de identificação dos Crustacea Decapoda de água doce do Brasil. São Paulo, Editora Loyola. p.289-415.
- Nascimento, S.P. 1998. **Ocorrência de Lagartos no Lavrado de Roraima, Brasil (Sauria: Gekkonidae, Teiidae, Iguanidae,**



- Polychridae, Tropiduridae, Scincidae e Amphisbaenidae).** Boletim Museu Integrado de Roraima, Boa Vista- RR. 4:39-49.
- Odinetz-Collart, O. 1993. **Ecologia e Potencial Pesqueiro do Camarão-Canela, Macrobrachium amazonicum na Bacia Amazônica.** In: Ferreira, E.J. G, Santos, G.M., Leão, E.L.M., Oliveira, L.A (Ed.), 1993. Bases científicas para estratégias de preservação e desenvolvimento da Amazônia. v.2. Instituto Nacional de pesquisas da Amazônia, Manaus, p. 147-166.
- Pereira, J. A; Castro, P. M; Zanetti, F. C; Santos, M. A. L. 2017. **Camarões de água doce (Crustacea: Decapoda) que ocorrem no igarapé Água Boa, municípios de Alto Alegre e Boa Vista, Roraima.** Bol. Mus. Int. de Roraima. ISSN (online).2317-5206. v 11(2). p. 39-44.
- Pileggi, L.; Magalhães, C.; Bond-Buckup, G.; Mantelatto, F.L. 2013. **New records and extension of the known distribution of some freshwater shrimps in Brazil.** Revista Mexicana de Biodiversidade, 84:562-574.
- Pimentel, F. R. 2003. **Taxonomia dos Camarões de Água Doce (Crustacea Decapoda: Palaemonidae, Euryrhynchidae, Sergestidae) da Amazônia Oriental: Estado do Amapá e Pará.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Amazonas-UFAM/ Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia-INPA, Manaus, Amazonas. 89p.
- Pimentel, F. R.; Magalhães, C. 2014. **Palaemonidae, Euryrhynchidae and Sergestidae (Crustacea: Decapoda); Records of Native Species from the States of Amapá and Pará, Brasil, with Maps of Geographic Distribution.** Journal of Species Lists and Distribution. Check List, 10(6): 1300-1315.
- Rodríguez, G. 1980. **Los Crustaceos Decapodos de Venezuela.** Centro de Ecología, Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas. Caracas. Venezuela.1980. p. 494.
- Rodríguez, G. 1982. **Fresh-water shrimps (Crustacea, Decapoda, Natantia) of Orinoco Basin and the Venezuelan Guyana.** Journal of Crustacean Biology. 2 (3): 378-391.
- Santos, M. A. L; Castro, P. M; Magalhães, C. 2018. **Freshwater shrimps (Crustacea, Decapoda, Caridea, Dendrobranchiata) from Roraima, Brazil: species composition, distribution, and new records.** Check List 14 (1): 21–35. <https://doi.org/10.15560/14.1.21>
- Santos, U.M.; Bringel, S.R.B.; Ribeiro, M.N.G.; Silva, M.N.P. 1985. **Rios da bacia Amazônica II. Os afluentes do rio Branco.** Acta Amazonica. 15(1-2): 147-156.
- Tiefenbacher, L. 1978. **Zur Systematik und Verbreitung der Euryrhynchinae (Decapoda, Natantia, Palaemonidae).** Crustaceana, 35(2):177-189.
- Valencia, D.M.; Campos, M.R. 2010. **Freshwater Shrimps of the Colombian Tributaries of the Amazon and Orinoco Rives (Palaemonidae, Euryrhynchidae, and Sergestidae (Crustacea:Decapoda).** Caldasia,32(1): 221-234.
- Vergamini, F.G.; Pileggi, L.G.; Mantelatto, F.L. 2011. **Genetic variability of Amazon river prawn Macrobrachium amazonicum (Decapoda, Caridea, Palaemonidae).** Contributions to Zoology, 80(1): 67-83.
- Vieira, I.M. 2003. **Diversidade de Crustáceos das Ressacas da Lagoa dos Índios, Tacacá e APA do Curiaú.** In: Takiyama, L.R.; Silva, A.Q. (Org.). Diagnóstico das ressacas do Estado do Amapá: Bacias do Igarapé da Fortaleza e Rio Curiaú. Macapá-AP, CPAQ/IEPA e DGEO/SEMA.p.53-63.



*Ambiente*

Gestão & Desenvolvimento  
ISSN 1981-4127

*Ciências Socialmente  
Aplicadas*



## ANALYSIS AND PROSPECTS OF THE BRICS: A VIEW FROM RUSSIA

## ANÁLISE E PERSPECTIVAS DOS BRICS: UMA VISÃO DA RÚSSIA

Irina Rogova<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo examina as razões da criação e dinâmica de interação entre os países membros do BRICS, e concentra-se na avaliação das atividades e perspectivas da organização pelos principais cientistas, economistas e cientistas políticos da Rússia. O artigo também explica a posição oficial da Rússia sobre as perspectivas de desenvolvimento do BRICS, mostrada através de documentos oficiais - o conceito de participação da Federação Russa na associação do BRICS - e as declarações do presidente Vladimir Putin nos últimos três anos, antecipando as cúpulas, durante as cúpulas e comentando seus resultados.

**Palavras-chave:** BRICS, análise de atividades, perspectivas de desenvolvimento.

**ABSTRACT:** this article examines the reasons for the creation and dynamics of interaction between the BRICS member countries, it focuses on the assessment of the activities and prospects of the organization by leading scientists, economists and political scientists of Russia. The article also explains Russia's official position on the BRICS development prospects, shown through official documents - the Concept of the Russian Federation's participation in the BRICS association - and the statements made by the President Vladimir Putin over the past three years in anticipation of the summits, during the summits and commenting their results.

**Keywords:** the BRICS, analysis of activities, development prospects.

<sup>1</sup> Candidate to doctoral degree in history, professor of the Omsk State University F.M. Dostoevsky, Omsk, Russia. E-mail: rogova\_irina@rambler.ru. <https://orcid.org/0000-0002-8175-8037>



The BRICS is an interstate bloc created by countries with economies in transition. It is a fundamentally new form of international cooperation based on equal access of countries to the sources of financing and markets, a combination of state planning and market economy, a multi-currency financial system, an association built on the mutual respect of sovereignty and cultural and civilizational identity.

Over a short historical period, the BRICS interstate association has become an influential player in the global economy and politics. The BRICS classifies itself as a cooperation not directed against the third countries and rejects the idea of unilateralism (hegemony) and advocates a multilateral and democratic system of international relations.

The BRICS countries continue to seek new formats and mechanisms for economic cooperation, including the creation and financing of investment projects. In addition to issues of economics and finance, the members of the association actively cooperate in the fields of healthcare, energy, sports, tourism, terrorism, drug trafficking, information security, science, corruption, etc. All this suggests that the BRICS is on the path of transformation from an informal association to an international organization.

### **Dynamics of cooperation within the BRICS**

Although the abbreviation BRICS was born in 2001 by the financial analyst Jim O'Neill, who recognized a promising investment perspectives in the countries of the group, the creation of the BRIC dates back to 1999. It was then, in response to NATO aggression in Yugoslavia and as a rejection of the idea of a unipolar world, that the idea of trilateral cooperation "Russia - India - China" appeared.

Another impulse for the creation of the

bloc was the high potential for further growth in the partner-countries, the presence of common goals and long-term interests aimed at strengthening their positions and becoming full-fledged players in the international arena. However, the role of this organization as a way to increase the negotiating weight in relations with the leading Western countries leads to the fact that the internal development of the BRICS structures, including financial ones, is of a secondary nature and seriously depends on the actual state of affairs in the world, which is rapidly changing. The economist Vladimir Salamatov gives an example of the figures that indicate the restraining factor of integration - the orientation of the BRICS countries to the markets of the countries of the bloc is not too high: in 2016 mutual trade was only 8% of total exports from the BRICS to all other countries of the world. For comparison, 62% of exports of the EU countries is to other member States<sup>2</sup>.

In the mutual trade of the BRICS countries, the main role belongs to China, whose exports account for 56% of all BRICS countries' intra-exports. For China, the main market in BRICS is India (43%), and the basis of Chinese exports to India are electrical equipment, machinery and vehicles. The second largest export to the BRICS markets, despite the geographical distance from other countries of the bloc, is Brazil with 18%: the 85% of Brazil's exports to the BRICS countries goes to China, majorly, these are soybeans. Russia occupies the third place in the mutual trade of the BRICS countries with its share of 15%: China is also the main market among the BRICS for Russia, and mineral fuel is the main export product. India accounts for the 7% of the mutual trade of the BRICS countries, the main market for India is also China, the largest export items there are

<sup>2</sup> Aldanov A. The Foggy Future of the BRICS. 01.06.2017. <https://www.kommersant.ru/doc/3311093>.



cotton and iron ore. South Africa holds 4% in intra-block trade, largely due to the export of iron ore to China<sup>3</sup>.

The disproportion of the BRICS towards a more economically strong China reflects the trend of a significant weakening of the US position, a particularly successful economic growth of China and the emergence of a new bipolarity of the world: China – the USA. Moreover, some Russian researchers assess that China's interest in the BRICS is only another mechanism to solve complex problems of increasing its weight in the world political and economic system; they recognize that today it is quite difficult to judge how important this association (the BRICS) is for the Chinese leaders in comparison, for example, with such initiatives as The Belt and Road (which includes the formation of a special Silk Road Fund) and the creation of the Asian Infrastructure Investment Bank. And adding to this the already formed an functioning structure of cooperation of China with the countries of Central and Eastern Europe (independent of Brussels and the EU); the ASEAN Plus Three Cooperation (China, Japan and South Korea); the format of interaction between China and Latin America and the Caribbean (the cooperation plan of the Community of Latin America and the Caribbean States and China for the period from 2015 to 2019 was adopted in January 2014 in Beijing); China's joining to the European Bank for reconstruction and development and participation in the European Investment Bank - it will become clear that the structure of China's interaction with the world is very complex and multifaceted<sup>4</sup>.

The researcher and analyst Nikolai Kashcheev draws attention to China's

dominance in the economic cooperation of the BRICS and its fairly active independent agenda. In particular, he examines The Belt and Road project, conceived and implemented with the more than obvious leadership of China, which can not be called a joint venture and does not include all the BRICS countries. Kashcheev claims that China in many aspects has both long-term and short-term interests and plans that are not related to the BRICS. "The BRICS countries are so diverse that, as the history of recent years shows, they do not have enough integration tasks. One potential integrating feature is nevertheless present: it is an interest in the presence on the Chinese market and financial investments from China. Which means that we again come to the unconditional China's leadership, on which depends whether the BRICS will exist in some form in the future," concludes Kashcheev<sup>5</sup>.

Yevgeny Gnilomedov, director of the Center for advanced analysis and strategic studies, has a different opinion. He characterizes the BRICS as a special phenomenon in the system of international relations, since its participants did not share either regional, economic or even political closeness. Besides, according to Gnilomedov, there wasn't and there is no pronounced leader. An important distinguishing feature is that the BRICS includes countries that are regional leaders, able to increase their influence and authority in the conditions of the shift of the global development vector from West to East. Gnilomedov also speaks about the slowing relations within the organization that reveal significant differences in the views of its members on various issues and events taking place in the world. In addition, according to Gnilomedov, the BRICS has not reached the

3 Ibid.

4 Vinogradov A., Salitsky A. The BRICS: on the way to partnership.

[http://www.perspektivy.info/oykumena/ekdom/briks\\_na\\_puti\\_k\\_partnerstvu\\_2017-11-02.htm](http://www.perspektivy.info/oykumena/ekdom/briks_na_puti_k_partnerstvu_2017-11-02.htm).

5 Aldanov A. The Foggy Future of the BRICS. 01.06.2017. <https://www.kommersant.ru/doc/3311093>.



level of the G7, which could contribute to ensuring the polycentricity of the global geopolitical structure and diversification of approaches to solving certain problems both at the regional and global level<sup>6</sup>.

According to the financial analyst Timur Nigmatullin, the BRICS is also constrained by fundamentally insurmountable territorial and economic factors: the significant distance of the BRICS countries from each other, which hinders the development of foreign trade due to logistical difficulties; the actual impossibility of further integration along the lines of, for example, the Eurozone. Nigmatullin argues that emerging countries with their raw materials economies in general benefit when the currency can take on external shocks, which forms the requirements for an independent monetary policy and a floating exchange rate. If several of such countries have a single currency, the structure can be very unstable. Thus, business within the BRICS is doomed to increased transaction and logistics costs<sup>7</sup>.

The economist Sergei Ermolaev expressed an opinion that the interests of the BRICS countries will diverge more and more in the future - India and China, which earlier were ahead of their partners in terms of economic growth, will only increase the gap in the long run<sup>8</sup>.

Among other factors that influence the strengthening of centrifugal trends within the BRICS, analysts name the historical and religious specifics, political and economic opposition of developed countries, as well as a number of internal problems that impede the development of the economies of the BRICS countries: inflation, unemployment, demography, corruption, underdeveloped infrastructure and financial market, volatility

of national currencies<sup>9</sup>.

### **Russia in the BRICS**

There are many doubts about the effectiveness of Russia's membership in the BRICS. The criticism is related to the unfinished modernization of the Russian economy and the resulting inequality. The BRICS is heavily criticized because all countries have their own foreign policy priorities: for Russia it is the CIS and Europe, for China – the Asia-Pacific region, for India - South Asia, for Brazil - the Western hemisphere. However, Russia is interested in participating in this association, primarily because of the need to develop a new approach to foreign policy, which is still Western-oriented. The BRICS for Russia seems to be a convenient platform for changing the direction of foreign policy.

This is also confirmed by the member of the Russian Council on Foreign Affairs, the head of the BRICS interbank cooperation mechanism, Andrei Klepach: through the BRICS, Russia is trying to propose a new model of cooperation between countries in the global economy; this model does not limit sovereignty, but allows countries to exercise it through co-development, where it is possible to pair countries with each other, as well as find balance between the goals of competitiveness and of green inclusive economic growth. In addition, Russia has its own achievements in the field of digital economy and artificial intelligence, which it can offer to its partners. The urban environment quality agenda has both an economic and a human dimensions, because it affects millions of people in Russia and in fact billions of citizens in the BRICS countries: here, through Russia's experience in digitalization, computer security and

6 Ibid.

7 Ibid.

8 The interests of the BRICS countries will diverge more and more in the future, the expert said. <https://ria.ru/20191028/1560304179.html>.

9 Makarevich D.A. The BRICS countries in the global economy. <https://cyberleninka.ru/article/n/strany-briks-v-mirovoy-ekonomike-perspektivy-razvitiya>.



information technology, it is possible to work on the development and creation of a comfortable smart city environment – a safe city, transport management, public utility systems management. “This is an investment in the development of the urban environment, and at the same time it is an investment in people and social development”<sup>10</sup>.

The economist Sergei Fokin, who is involved in projects for the use of Russia’s Far Eastern resources, even though the BRICS participants are divided by oceans and land, sees the possibility of creating a global trading platform based on new principles, for example, as the Customs Union with territories of priority development, where each country contributes its own characteristics and advantages. “We can highlight the special potential for the BRICS countries in the logistics, raw materials and shipbuilding industries, where cooperation will create an opportunity to strengthen the union’s position or even help the BRICS take a leading position in the world. Construction of the most modern fleet within the BRICS, the New Silk Road and Northern Sea Route programs will give new economic growth to the countries and will allow the formation of a new economic space, involving other developed countries in this program. Russia could become a key player in this process, because it has everything to achieve such goal. So far, Russia is hampered by interdepartmental disagreements, corruption and outright sabotage of some officials who do not want to solve more complex problems, holding on to their chairs,” believes the expert<sup>11</sup>.

According to Ekaterina Dyachenko, the founder of the B2B-Export.com online

export trading platform, the common interests of the BRICS countries remain without changes: they are to learn to trade, invest and exchange directly among the countries without the mediation of Europe and the USA. “For deeper economic integration, trust is most important. State institutions of counterparty certification and verification should help newcomers find reliable partners ... It is also necessary to explore the possibilities of electronic commerce to reduce the cost of transactions and develop logistics routes within the BRICS. India and China are world leaders in e-commerce, and Brazil, South Africa and Russia have much to learn”, summarizes Dyachenko<sup>12</sup>.

The diplomat and scientist Yevgeny Astakhov also notes the humanitarian vector of the development of cooperation within the BRICS: the member countries have significant natural resources, including those that provide survival factors: energy resources, vast spaces suitable for agricultural use of the land, unique ecological resources, in particular freshwater reserves, as well as the “lungs of the planet” in Siberia and Amazonia - all this economic and resource base of the BRICS, if necessary, can meet the needs of the whole mankind in case of a global catastrophe<sup>13</sup>.

### **The concept of participation of the Russian Federation in the BRICS association**

Regardless of the current situation and the difficulties in building a balanced and sustainable cooperation of the BRICS member States, for Russia, which initiated the creation of this association, cooperation in this area is one of the key directions of foreign policy in the long term. According to

10 Russia here geopolitically plays the role of a bridge. [https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/comments/rossiya-zdes-geopoliticheski-igraet-rol-mosta/?sphrase\\_id=32841234](https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/comments/rossiya-zdes-geopoliticheski-igraet-rol-mosta/?sphrase_id=32841234).

11 Aldanov A. The Foggy Future of the BRICS. 01.06.2017. <https://www.kommersant.ru/doc/3311093..>

12 Ibid.

13 Astakhov E.M. The BRICS: Prospects for development. P. 43.



the Concept of participation of the Russian Federation in the BRICS of February 9, 2013, through this association Russia seeks to achieve the following strategic goals: a) using the common approaches of the BRICS member States on fundamental issues of reform of the international monetary and financial system, that does not take into account the increased economic weight of emerging and developing countries, to contribute to making this system more equitable, stable and effective; b) to consistently expand foreign policy cooperation with the members of the association strengthening peace and security on the basis of respect for the sovereignty and territorial integrity of other States and non-interference in their internal affairs; c) to strengthen the multi-vector nature of the foreign policy of the Russian Federation and thus strengthen the stability of the international position of the state; d) to develop privileged bilateral relations with Russian partners in the association; e) to expand the Russian language, cultural and information presence in the largest countries of the world, which are the Russian Federation's partners in the BRICS.

According to the Concept of Russia's participation in the BRICS, the prospects for its development are determined by a number of basic long-term factors that contribute to the convergence of the participants of the association. These, according to the Russian Federation, include: similar challenges and problems that the BRICS countries have that are related to the needs of large-scale modernization of economy and social life; complementarity of many sectors of the economy of the participating States.

The Concept also suggests that the scale, depth and pace of development of cooperation in the BRICS can be influenced

by the centrifugal forces existing in the union and attempts to negatively influence it from the outside. And taking this into account, the task of Russian foreign policy is to fully promote the strengthening of the centripetal trends in the association. The Russian Federation believes that if there is a strong political will of the leaders of the BRICS States to deepen cooperation, this association can become in the future one of the key elements of the new system of global governance, primarily in the financial and economic sphere. At the same time, the Russian Federation stands for positioning the BRICS in the world system as a new model of global relations, rejecting the old East-West or North-South dividing lines<sup>14</sup>.

### **The BRICS Perspectives: A View from Russia**

The strengthening and development of polycentrism largely depends not only on the preservation of the individuality of the partnership countries, but also on the ability of each of them to self-sustainable development. In the new, rather unfavorable external conditions, mutual assistance in independent development becomes especially relevant and returns the BRICS to the ideas of collective self-reliance, collective self-sufficiency, including in the scientific, technical, energy and food security fields.

The BRICS economies have grown 4.2 times over the past 10 years, while developed economies have grown only by 61%. In addition, the BRICS countries are largely complementary which gives them an opportunity for further cooperation: Brazil's economy is focused on agricultural production and energy, Russia's - on the extraction of hydrocarbon resources, India's - on IT, as well as possession of intellectual resources, China offers a relatively low-cost

14 The concept of participation of the Russian Federation in the BRICS association.  
<http://static.kremlin.ru/media/events/files/41d452a8a232b2f6f8a5.pdf>



labor in the production of goods, South Africa – natural resources. The general expert opinion is that for the development of the BRICS there are necessary joint global projects.

Economists propose four models of the BRICS development that do not exclude, but can complement one another.

The conservative model involves the development of integration processes, based on traditional options for expanding areas and projects of political, economic, social and other forms of cooperation, in which all BRICS countries are interested. As an example can be considered the "Strategy of economic partnership of the BRICS countries until 2020", which was adopted at the summit in Ufa in 2015. This strategy outlined the main basic principles on which economic cooperation was subsequently built, as well as identified priority areas of cooperation in trade, investment, industry, energy, agriculture and other industries. In addition to the Strategy, was proposed a Road map that united promising joint projects that had interested all BRICS members. Today, the conservative model is the leading direction of development and improvement of the BRICS policy.

The second model involves the targeted development of bilateral relations between individual BRICS countries in order to create multilateral mechanisms of interaction. There are several examples of such practices of cooperation in cases of Russian-Chinese relations: Russia and China have established the China-Russia investment cooperation Commission, the Russian direct investment Fund and China Investment Corporation have established the Russia-China investment Fund, which should become a platform for attracting Chinese investors, placing securities of Russian companies on

the stock markets of China and a number of other Asian countries. Another positive example is the cooperation between China and India, which have concluded only in the year 2016 about 26 agreements worth of \$ 22 billion. These agreements affect the financial sector, construction, development of alternative energy and the creation of industrial parks.

The third model can be described as a "union of unions" due to the active interaction of individual BRICS member countries within other international associations. Practical experience today shows that China is a member of the East Asian Summit, India is a member of the South Asian Association for Regional Cooperation, Russia is a member of the Eurasian Economic Union, Brazil is a member of the Union of South American Nations, South Africa is a member of the Southern African Development Community. Other multilateral associations should be also taken into account, for example, the Shanghai Cooperation Organization, which already includes three BRICS members - Russia, China and India; the IBSA Forum that unites India, Brazil and South Africa.

According to the fourth model, it is necessary to create institutions in the BRICS, which will have a multiplicative effect on the development of the economics of the member countries. Another possibility of deepening cooperation of the BRICS is the establishment of free trade zones following the example of trans-regional agreements: the Trans-Pacific Partnership, the Transatlantic Trade and Investment Partnership, etc<sup>15</sup>.

President Putin has repeatedly expressed his position on the prospects for the development of the BRICS. Thus, on the eve of the BRICS summit in Xiamen on

15 BRICS - current problems and development prospects. <http://csef.ru/ru/politica-i-geopolitica/326/briks-sovremennye-problemy-i-perspektivy-razvitiya-8088>



September 4-5, 2017, Putin published an article "The BRICS: to new horizons of strategic partnership", where he has pointed out that "Russia stands for closer foreign policy coordination of the BRICS States,... for the expansion of interaction of the BRICS countries in the field of global information security. We propose to form together an international legal framework for cooperation, and in the future to develop and adopt universal rules of responsible behavior of States in this area".

Putin pointed to the success of cooperation, such as the beginning of the operational activities of the New development Bank, within the framework of which several billion-dollar investment projects in the BRICS countries have been approved. Putin expressed his conviction that their implementation will contribute not only to the economic growth, but also to further integration between the countries, and assured of Russia's interest in the extension of economic cooperation in the format of "five" and readiness to promote reforms in the field of international financial regulation, jointly contribute to overcoming the excessive dominance of a limited number of reserve currencies, to achieve a more balanced distribution of quotas and votes in the IMF and the world Bank.

Putin urged to intensify cooperation between the BRICS countries in the field of small and medium-sized businesses, proposing to integrate national Internet resources of small and medium-sized businesses, on which it would be possible to place cross-links and other commercial information, to exchange data with reliable partners.

The Russian President drew attention to the Russian proposal to establish the BRICS'

Energy Research Platform, which is designed to establish informational, analytical and research activities in the interests of the five countries, and in the future - to promote the implementation of joint investment energy projects.

As a priority area of cooperation, Putin pointed out to the joint work in the field of science, technology, innovation, advanced medicine, pointing to the great potential of the BRICS countries in these areas in the form of a developed complementary scientific base, unique technical developments, qualified specialists, huge markets for high-tech products.

Putin also spoke in favor of creating a dialogue "Women and the economy", proposing to transfer to a permanent basis discussions with representatives of business and expert circles, women's associations, as well as government agencies of the BRICS countries<sup>16</sup>.

In conclusion, Putin said that "Russia stands for deepening the BRICS partnership in political, economic, humanitarian and other spheres. Together with our colleagues, we are ready to further promote democratization and strengthen healthy principles in world affairs on the solid basis of international law"<sup>17</sup>.

Summing up the results of the BRICS summit in Johannesburg (South Africa) on July 27, 2018, President Putin pointed out to the similarity of the positions of the BRICS countries on key issues on the international agenda, reflected in the Declaration of Johannesburg, the basic meaning of which is in the opposition to economic sanctions and use of force in violation of the Charter of the United Nations, the prevention of the arms race in space, as well as the support of the Astana process of the settlement in Syria and

16 On September 21, 2018, the second Eurasian women's forum in St. Petersburg hosted a presentation of the BRICS Women's Business Alliance, which is a network of professional communication of women entrepreneurs using a specialized electronic information resource.

17 Putin V. BRICS - to new horizons of strategic partnership. v <http://kremlin.ru/events/president/news/55487>.



the conservation the Joint Comprehensive Plan of Action. During the summit the BRICS countries have sent a strong signal in favor of preserving the WTO, against protectionism, changing the rules of world trade; have signed intergovernmental memorandums on cooperation in the field of regional aviation and the environment. Putin also noted the success in strengthening the BRICS position in the world, the establishment of cooperation in Africa, and the support of multilateral international associations for the BRICS<sup>18</sup>.

A year later, speaking at the BRICS summit in the Brazilian capital on November 14, 2019, Vladimir Putin has not only reaffirmed his commitment to all the ideas and initiatives mentioned earlier, but has also outlined the main tasks of the Russian presidency in the BRICS in 2020: continuity in the implementation of already agreed initiatives; expansion of foreign policy coordination between the partner countries; updating the BRICS partnership strategy in trade and investment; discussion of new initiatives aimed to expanding cooperation between the tax, customs and antimonopoly authorities of the association countries; development of interaction between the five States on energy issues. Putin noted the importance of cooperation in the cultural and humanitarian sphere, announcing plans to hold a number of cultural festivals, tours of theater groups, artistic and sports competitions among the BRICS countries that will be held in Russia. He confirmed the interest in expanding contacts between academic and scientific centers, research and higher education institutions of the five countries. At the same time, Putin urged the BRICS States to take a more proactive role in the UN, to promote a positive international agenda, uniting efforts to solve

key global and regional problems, in particular, preventing terrorism and countering the spread of terrorist ideology, including the Internet, in the fight against money laundering<sup>19</sup>.

Speaking at the closing ceremony of the BRICS Business Forum, Putin noted the success of cooperation between the BRICS countries primarily in high-tech areas. Among the positive examples of such cooperation were the projects in aviation and rocket engineering, medicine, pharmaceuticals, and space exploration launched together by the BRICS partners. The Russian President also positively assessed the opportunities for increasing cooperation in the field of informatics and telecommunications, the production of renewable energy sources, and cooperation in the field of peaceful nuclear energy<sup>20</sup>.

Victoria Panova, scientific adviser on the preparation of the Russian Chairmanship of the BRICS, spoke about the areas of BRICS cooperation: "If initially there was talk that the BRICS is basically an economic union, now no one has any questions that all three main areas are fully involved. We are talking about economic, political and humanitarian cooperation. At the same time, it is important for Moscow to maintain a balance between them". She added that Russia within the framework of its chairmanship intends to involve other countries in the work of the association in the BRICS-plus and BRICS-outreach formats, although there is no question of any full-fledged expansion of the organization. Panova said that the BRICS, however, is not a closed elite club: it is quite possible that in the future, one of the largest Muslim countries – Indonesia -will join the organization. Another perspective member is Argentina — the second largest country in South America, which can give the

18 Press conference following the BRICS summit. 27.07.2018. <http://kremlin.ru/events/president/news/58119>.

19 The BRICS Leaders Meeting. 14.11.2019. <http://kremlin.ru/events/president/news/62045>.

20 Closing of the BRICS Business Forum. 14.11.2019. <http://kremlin.ru/events/president/news/62040>.



organization a new impulse for the development.

### As a conclusion

Regardless of how skeptics view the prospects of the BRICS, we believe that the sovereignty that the participating countries have is their huge advantage. The meaning of the BRICS is that the countries are not alike: the organization resembles a world in a miniature, it represents the largest cultural and religious communities - Christians, Buddhists, Muslims, Confucians; various political systems - from democracy to authoritarian regimes. Each of the countries is experiencing a number of internal political problems and external challenges: terrorism, drug trafficking, etc. It is natural that these countries have different views, but at the same time, the BRICS members are united by the desire for an independent solution of domestic and world problems and, what critics often do not see, interest in developing this block, since the BRICS countries see in it the potential that other organizations do not have.

All five countries are experiencing difficulties in increasing their influence on the world system exclusively in existing institutions, and here the BRICS is not just a union of developing countries, but the main poles of the multipolar system, which together will be able to achieve high results.

At a time when global international institutions are in crisis, unable to adapt to changing conditions, the BRICS is an interesting attempt to form new partnership mechanisms that better reflect the reality of the XXI century.

### REFERENCES

Aldanov A. **The Foggy Future of the BRICS.** 01.06.2017. URL:

<https://www.kommersant.ru/doc/3311093>. (In Russian)

Astakhov E.M. **The BRICS: Prospects for**

**development.** Bulletin of MGIMO-University. 2016; pp. 42-50. (In Russian)

**BRICS - current problems and development prospects.** 06.11.2017. URL: <http://csef.ru/ru/politica-i-geopolitica/326/briks-sovremennye-problemy-i-perspektivy-razvitiya-8088>. (In Russian)

**Closing of the BRICS Business Forum.**

14.11.2019. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/62040>. (In Russian)

Laru D. **On a tropical note: how Vladimir Putin concluded the BRICS summit.**

15.11.2019. URL: <https://iz.ru/943330/dmitrii-laru/na-tropicheskoi-note-kak-vladimir-putin-zavershil-sammit-briks>. (In Russian)

Makarevich D.A. **The BRICS countries in the global economy.** Development Prospects // UEKS. 2015. №10 (82). URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/strany-briks-v-mirovoy-ekonomike-perspektivy-razvitiya>. (In Russian)

**Press conference following the BRICS summit.** 27.07.2018. URL:

<http://kremlin.ru/events/president/news/58119>. (In Russian)

Putin V. **BRICS - to new horizons of strategic partnership.** 01.09.2017. URL:

<http://kremlin.ru/events/president/news/55487>. (In Russian)

**Russia here geopolitically plays the role of a bridge.** November 15, 2019. URL:

[https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/comments/rossiya-zdes-geopoliticheski-igraet-rol-mosta/?sphrase\\_id=32841234](https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/comments/rossiya-zdes-geopoliticheski-igraet-rol-mosta/?sphrase_id=32841234). (In Russian)

**The BRICS Leaders Meeting.** 14.11.2019.

URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/62045>. (In Russian)

**The concept of participation of the Russian Federation in the BRICS association.** February 9, 2013. URL:

<http://static.kremlin.ru/media/events/files/41d452a8a232b2f6f8a5.pdf>. (In Russian)

The interests of the BRICS countries will



**diverge more and more in the future, the expert said.** 28.10.2019 URL: <https://ria.ru/20191028/1560304179.html>. (In Russian)

Vinogradov A., Salitsky A. **The BRICS: on the way to partnership.** 02.11.2017. URL: [http://www.perspektivy.info/oykumena/ekdom/briks\\_na\\_puti\\_k\\_partnerstvu\\_2017-11-02.htm](http://www.perspektivy.info/oykumena/ekdom/briks_na_puti_k_partnerstvu_2017-11-02.htm). (In Russian)



## ACIDENTES DE TRÂNSITO: OS IMPACTOS CAUSADOS NO SETOR PÚBLICO DE SAÚDE E TRÂNSITO EM RORAIMA/BR.

### TRAFFIC ACCIDENTS: THE IMPACTS CAUSED IN THE PUBLIC HEALTH AND TRANSIT SECTOR IN RORAIMA / BR.

Mariano Terço de Melo<sup>1</sup>

Nébia Maria Almeida de Figueiredo<sup>2</sup>

**RESUMO:** Os Acidentes de Trânsito (AT) matam no Brasil cerca de 47 mil pessoas em 2018. Segundo a ONU, é a segunda maior causa de morte no Brasil, e atualmente o país ocupa o quinto lugar no ranking dos países com maiores índices de morte no trânsito, de acordo com a OMS, atrás apenas da Índia, China, EUA e Rússia. O gasto nacional com vítimas de AT custeada pelo SUS alcançou um valor de 56 bilhões de reais (ONSV, 2014). No estado de Roraima, 90% das internações hospitalares dos leitos são ocupados por vítimas de AT. O objetivo da pesquisa foi apontar quais os tipos de impactos os AT causam nos setores de saúde e trânsito de Roraima. A metodologia utilizada foi do tipo quali-quantitativa com enfoque descritivo, pois se utilizou como instrumento de coleta de dados a pesquisa documental (consulta a arquivos institucionais) e aplicação de questionários, sendo cinco gestores de cada área: segurança e saúde. O estudo revelou que na saúde os AT provocam a superlotação dos leitos, excesso no consumo de medicamento, comprometimento e sobrecarregamento de profissionais de saúde, ocorrência de óbitos e uma legião de sequelados, tendo a maioria pessoas do sexo masculino e jovens na faixa etária de 20 a 39 anos. No trânsito constatou-se que o mau comportamento dos condutores (imperícia, imprudência e negligência), e o desrespeito às leis de trânsito foram às causas principais do AT.

**Palavras-chave:** Acidentes de trânsito; Impacto no setor de segurança e trânsito; Vítimas de acidentes de trânsito.

**ABSTRACT:** Traffic Accidents (AT) kill about 47,000 people in Brazil in 2018. According to the UN, it is the second leading cause of death in Brazil, and currently the country ranks fifth in the ranking of countries with the highest rates of death. death in traffic, according to WHO, behind only India, China, the US and Russia. National spending on TA victims funded by SUS reached a value of 56 billion reais (ONSV, 2014). In the state of Roraima, 90% of hospital admissions to beds are occupied by TA victims. The aim of the research was to point out what types of impacts TA causes in the health and traffic sectors of Roraima. The methodology used was qualitative and quantitative with a descriptive approach, because it was used as a data collection instrument the documentary research (consultation with institutional files) and application of questionnaires, being five managers from each area: safety and health. The study revealed that in health care causes overcrowding of beds, overconsumption of medication, commitment and overload of health professionals, deaths and a legion of sequelae, with the majority of ill and young people in the age group. 20 to 39 years. In traffic it was found that the misbehavior of drivers (malpractice, recklessness and negligence), and disregard for traffic laws were the main causes of TA.

**Keywords:** Traffic accidents; Impact on the safety and traffic sector; Victims of traffic accidents.

1 Possui graduação em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Roraima (1997) e mestrado em Administração pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (2010). Atualmente é conselheiro do Instituto de Previdência do Estado de Roraima, servidor do Governo do Estado de Roraima, professor da Faculdade Atual da Amazônia e professor da Universidade Estadual de Roraima.

2 Enfermeira. Doutora em Enfermagem. Professora Titular de Fundamentos de Enfermagem da Escola de Enfermagem Alfredo Pinto, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Diretora da Escola de Enfermagem Alfredo Pinto da UNIRIO



## INTRODUÇÃO

O Estado de Roraima foi criado no dia 05 de outubro de 1988, com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Está situado na Região Norte do País, ocupa uma área de 224.300,506 km<sup>2</sup>, é o menos populoso do Brasil com uma densidade demográfica de 2,01 hab/km<sup>2</sup>. Sua população estimada são 576.568 habitantes, sendo que sua capital Boa Vista residem 375.374 pessoas, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –IBGE (2018).

Como não é diferente de outros estados da federação, Roraima possui altos índices de Acidentes de Trânsito (AT), com forte impactos nos setores de saúde e trânsito, prova disso é que cerca de 90% das internações no Hospital Geral de Roraima – HGR são ocupadas pelas vítimas de AT, causando um aumento dos gastos públicos e sobrecarregando os profissionais de saúde e agentes de trânsito, principalmente nos finais de semanas, feriados, e horário de pico (SESAU, 2018).

O HGR, maior hospital público de Roraima, é o único especializado da capital, e responsável por receber grande demanda da população brasileira (roraimense) e estrangeiro, que com a emigração de estrangeiros (Venezuela, Guiana) países que fazem fronteira com estado, proporcionou uma superlotação nos leitos hospitalares, aumentou à escassez de medicamentos hospitalares dado ao consumo exagerado de medicamentos, bem como a necessidade de contratação de mais profissionais de saúde.

As estatísticas quanto ao atendimento por nacionalidade em AT pelo SAMU em 2018 totalizaram em 4261 (quatro mil, duzentos e sessenta e um), sendo que a Brasileira foi 3.965 (três mil, novecentos e sessenta e cinco), e estrangeiro 296 (duzentos e noventa e seis), dados estes fornecido pela Secretaria Municipal de Saúde da Prefeitura Municipal

de Boa Vista –PMBV (SAMU, 2018).

Associado a isso, temos como os órgãos responsáveis pela segurança de trânsito no Estado de Roraima, o Departamento Estadual de Trânsito – DETRAN; a Secretária Municipal de Segurança Urbana e Trânsito –SMTRAN; a Polícia Militar de Roraima –PMRR; e a Polícia Rodoviária Federal –PRF; na qual desenvolvem inúmeras ações para fiscalizar, atender e combater a violência no trânsito na capital e interior do estado, mas que não conseguem diminuir os impactos de internações nos diversos hospitais públicos de Roraima, especialmente o HGR.

Os AT são “Causas Externas- CE”, que de acordo com a Classificação Internacional de Doenças (CID), está no subgrupo de causas acidentais, constituindo um dano à saúde por gerar uma morbidade ou mortalidade. Ainda se classifica em causas acidentais ocorrências tipo envenenamento, quedas, acidentes no trabalho; enquanto que as causas intencionais podemos citar como exemplo as agressões, lesões, suicídios, homicídios, isto é, aquelas autoprovocadas (OMS, 1993; LEAL; LOPES, 2006).

Os veículos automotores estão cada vez mais presente na vida dos brasileiros porque são considerados um bem útil as suas necessidades, mas por outro lado, provoca graves problemas sociais quando ocorre porque afeta uma legião de sequelados, óbitos e outros tipos de morbidade como problema psiquiátrico, neurológico, doença do pânico (FELICIANO; MORAES, 1999; BARROS, XIMENES; LIMA; OLIVEIRA; SOUZA, 2003).

No Brasil, o trânsito causa grandes impactos na saúde pública em virtude do crescimento da frota de veículo, dada a imprudência dos condutores que são responsáveis que por 90% dos AT, as péssimas condições das vias públicas e veículos, e a ausência de uma fiscalização



mais rígida por parte dos setores de trânsito, tudo isso, contribui para transformar os hospitais públicos em verdadeiro campo de concentrações, daí ser considerado um problema ameaçador para o governo (DETRAN-RR, 2018).

Em Roraima no ano de 2018 foram 43.745 (quarenta e três mil, setecentos e quarenta e cinco) internações hospitalares, sendo que 39.371 (trinta e nove mil, trezentos e setenta e um) das internações foram as vítimas de AT atendido pelo SUS, o que equivale 90% das internações, um número elevadíssimo, mas dentro da média nacional (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2018).

O propósito do objetivo geral desta pesquisa é apontar quais os tipos de impactos os AT causam nos setores da saúde e trânsito em Roraima. A pesquisa justifica-se como relevante porque essa servirá como uma espécie de guia de orientação para os gestores públicos elaborarem suas políticas públicas e tomarem suas decisões

## **METODOLOGIA**

Para este artigo científico, a pesquisa quanto ao objetivo é do tipo descritiva, pois busca descrever como os fenômenos acontecem no diz respeito aos AT e seus impactos no setor de saúde e trânsito. A abordagem optou-se pela pesquisa qualitativa face a aplicação de procedimentos técnico da pesquisa documental (consulta em arquivos da saúde e trânsito) e de campo (aplicação de questionário). A análise amostral teve como universo 05 (cinco) gestores da saúde e 05 (cinco) gestores de trânsito, escolhido em razão da relevância do cargo que ocupam em seus respectivos ambiente de trabalho.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Não resta dúvida que os AT provocam aumentos nos gastos na saúde pública, isto porque cada vez mais os serviços de saúde a ser oferecido as vítimas necessitam de mais

profissionais de saúde, medicamentos, e especialistas como neurocirurgiões, ortopedistas, fisioterapeutas, cirurgiões de abdome e tórax, clínicos, entre outros.

São inúmeras as reclamações das vítimas de AT nos hospitais públicos brasileiro, que vão desde a falta de medicamento, atendimento precário e ausência de especialistas para o tipo de morbidade apresentada pelo paciente.

Dada a gravidade das vítimas de AT, como traumas e politraumatismos, a dificuldade é maior porque nem todos os hospitais públicos no Brasil possuem profissionais de saúde capacitados neste tipo de assistência médico-hospitalar, fato similar este que acontece no estado de Roraima.

O Conselho Federal de Medicina (CRM), até recentemente, por meio da Resolução 2077/14, regulamentou o funcionamento dos serviços hospitalares de urgência e emergência, em seu artigo 3º, dispôs que a obrigatoriedade do atendimento poderia ser realizado por médico “emergencista”, ou seja, qualquer médico que esteja registrado no CRM, isso quer dizer que não precisaria ser um especialista (Marques et al, 2016).

Contudo, a Resolução do CRM nº 2149/16, de 22 de julho de 2016, normatizou a medicina de emergência exigindo a especialidade médica e da medicina de urgência como área de atuação médica às vítimas de AT. Na realidade o emergencista passou a ser um especialista clínico ou em cirurgia em geral, como notória habilidade e competência para atuar em sala de emergência, permitindo que os pacientes tenham logo um diagnóstico preciso de sua morbidade.

Os termos utilizados pela medicina quanto a urgência e emergência são totalmente diferentes. A emergência ocorre quando um paciente apresenta um estado clínico que não pode ser adiada, e a pessoa



tem que ser atendida imediatamente para que não ocorra o óbito, como por exemplo os casos de hemorragia, parada respiratória, parada cardíaca. Ao passo que a urgência é quando o paciente apresenta uma situação crítica que pode agravar e levar ao estado de emergência caso não seja atendido, e podemos citar como exemplos as luxações, torções, fraturas graves.

Além disso, os AT não só geram impactos à saúde, existem outros custos econômicos para o governo, como a perda produtiva da vítimas com a morte ou invalidez permanente ou temporária. Assim pode-se dizer que os gastos com saúde possui dois custos: o direto e o indireto. O primeiro são aqueles gastos hospitalares e pós hospitalares como atendimento médico, internações, consumo de produtos hospitalares e reabilitação; ao passo que o segundo está relacionado a perda dos dias de trabalho face suas limitações físicas, psicológicas, ou até mesmo os danos materiais.

Além dos gastos mencionados acima, os AT causam outro tipo de custo, o social, que por sua vez, tem impactos relacionados diretamente à economia do país e na vida das pessoas envolvidas. Veja um município ou Estado com trânsito violento traz coisas negativas como afastamento de turistas e consequentemente aumento de desemprego, além de deixar um indivíduo improdutivo que irá afetar sua atividade profissional, perdas de seu orçamento familiar e até mesmo gerar custos extra ao governo com pagamento de auxílio doença, pagamento de aposentadoria, invalidez permanente via Instituto de Seguridade Social-INSS.

Segundo a Veltec (2017), ao ano somente nas rodovias federais ocorreram 170 mil acidentes de trânsito causando um custo de 12,3 bilhões de reais. Sendo 67%(cerca de 7,9 bilhões) deste gastos foram com as vítimas de AT em termos de atendimento médico hospitalar, perda de produção, e

morte, o restante, 34% (cerca de 4,1 bilhões) estão relacionados a danos materiais nos veículos, como perda de cargas e remoção dos mesmos. Ao consolidar os AT nas rodovias federais, estaduais e municipais, estes custos se elevam para 45 bilhões de reais ao ano no Brasil.

Segundo um estudo do Observatório Nacional de Segurança Viária- ONSV (2014), ao fazer um estudo comparativos dos gastos de AT no Brasil de 56 bilhões gastos pelo SUS em 2014, daria para construir 28 mil escolas a um custo de 2 milhões cada unidade, assim cada estado poderia receber 1.037 escolas. Ou então, construir 1800 novos hospitais custando 30 milhões cada, sendo 66 novas unidades hospitalares para cada Estado, incluso o Distrito Federal.

As internações hospitalares e a demora na recuperação dos pacientes vítimas de AT, também representam um grave problema na saúde pública, pois as grandes cifras gastas com estas despesas impedem o governo dos entes federativos investir em outros programas de saúde.

No período de 2008 a 2013, a quantidade de internações de vítimas de acidentes terrestres aumentou 72.5%. Dados do SUS em 2013, registraram 170.805 internações só com essas vítimas e foram gastos recursos na ordem de R\$ 231 milhões em seu atendimento, isto sem considerar outros gastos como reabilitação, medicação e o impacto em outros setores da saúde (AMB, 2015). Dados do Quadro 1 a seguir indicam as internações hospitalares do SUS por cada unidade da federação – Brasil (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2018).



Quadro 1 - demonstrativo das internações hospitalares por local de internação –Brasil

ESTADO	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ	TOTAL
RO	9.446	9.930	10.315	10.290	10.537	10.158	9.965	10.379	9.485	10.090	9.144	9.099	118.838
AC	4.600	3.225	3.339	4.237	3.339	3.961	3.941	3.982	3.698	3.973	3.766	2.580	44.641
AM	15.074	14.365	15.120	15.446	15.705	15.410	15.802	15.657	15.803	16.095	15.196	15.117	184.790
RR	<b>3.717</b>	<b>3.776</b>	<b>3.567</b>	<b>3.461</b>	<b>3.504</b>	<b>3.661</b>	<b>3.661</b>	<b>3.739</b>	<b>3.471</b>	<b>3.901</b>	<b>3.696</b>	<b>3.591</b>	<b>43.745</b>
PA	39.487	39.306	40.553	41.899	41.519	41.310	40.598	41.547	42.169	43.945	40.895	39.188	492.416
AP	2.646	2.842	3.018	2.723	2.504	3.233	2.897	3.506	3.693	3.921	3.438	3.591	38.012
TO	5.976	5.526	6.335	5.166	5.851	6.254	5.783	5.909	5.380	5.346	5.241	5.198	67.965
MA	39.286	36.070	39.101	40.462	40.839	38.966	38.812	39.186	38.016	38.646	37.692	36.268	463.344
PI	17.709	17.109	18.425	18.292	18.692	18.524	18.206	18.546	17.961	17.932	17.380	18.112	216.888
CE	40.489	38.241	42.387	43.074	43.673	42.097	42.936	43.485	40.629	42.698	40.872	39.252	499.833
RN	13.113	12.870	14.239	15.356	15.956	14.577	15.435	14.894	14.513	14.412	14.431	12.531	172.327
PB	14.110	13.693	15.614	15.569	16.776	15.653	16.112	16.510	15.086	15.152	14.878	14.217	183.370
PE	44.387	42.095	47.835	47.612	50.351	47.735	47.644	48.735	46.179	47.620	45.599	43.290	559.082
AL	13.855	13.704	14.252	14.713	15.557	13.959	14.975	14.484	14.857	14.762	14.205	13.443	172.766
SE	7.412	6.987	7.280	7.993	8.437	7.925	8.572	8.557	8.014	8.503	7.518	7.109	94.307
BA	66.969	61.818	66.504	70.146	71.807	67.406	70.473	71.429	68.957	71.548	68.890	62.948	818.895
MG	99.108	94.610	105.344	105.513	106.289	104.455	106.719	105.993	104.207	104.381	100.305	100.584	1.237.508
ES	21.058	19.781	19.564	21.080	21.544	20.323	20.391	20.497	19.545	20.084	19.281	18.782	241.930
RJ	56.146	52.429	58.580	60.339	63.694	59.983	62.417	61.021	58.773	59.384	57.283	52.563	702.612
SP	198.912	192.503	211.205	210.204	218.845	205.117	207.804	212.547	203.113	212.083	201.193	197.004	2.470.530
PR	71.083	67.857	71.795	73.214	74.530	72.760	74.451	74.103	73.357	74.028	74.335	69.117	870.630
SC	35.849	37.721	41.757	41.428	41.931	42.888	42.849	43.170	41.185	41.816	39.606	38.206	488.406
RS	60.163	56.474	61.995	62.533	62.872	62.037	64.053	64.525	63.580	62.715	61.241	59.573	741.761
MS	13.480	14.282	13.502	13.927	14.447	14.969	14.634	13.642	14.179	13.788	13.695	13.117	167.662
MT	16.002	14.645	16.674	16.113	16.726	16.184	16.499	15.305	16.145	15.867	15.167	14.758	190.085
GO	27.422	25.698	27.890	27.058	29.040	27.289	27.001	27.260	27.799	27.176	26.289	26.629	326.551
DF	15.604	16.420	17.820	18.192	18.967	19.990	20.646	20.828	18.002	16.142	15.461	13.892	211.964
TOTAL	920.266	882.681	961.669	972.606	1.000.847	963.634	979.907	985.679	955.339	971.949	934.895	899.372	11.428.844

Fonte: DATASUS, 2018.

Observem no Quadro 1 acima que em 2018 foram 11.428.844 (onze milhões, quatrocentos e vinte oito mil, oitocentos e quarenta e quatro) internações hospitalares pelo SUS, e se consideramos a estatística nacional de que 90% as vítimas são proveniente de AT, os números chegam a 10.285.960 (dez milhões, duzentos e oitenta e cinco mil, novecentos e sessenta) de

atendimentos no país.

Segundo o Ministério da Saúde (2017), os AT são a segunda maior causa de mortes externas no país, gerando uma enorme sobrecarga nos serviços de urgência e emergência do SUS com números crescentes de internações. Em 2017, foram 182.838, causando um dispêndio na ordem de R\$ 260, 7 milhões. Do universo total destas



internações 78,2% foram do sexo masculino.

Para Araújo & Mello (2016), as consequências do impacto dos Acidente de Trânsito terrestre (ATTS) na saúde pública inclui dois tipos de seqüela: a emocional e física. Os autores afirma ainda que em um estudo baseado em 1,7 milhões de internações por ATTS no período de 2000 a 2013, revelou que 23,5% dos pacientes apresentaram diagnóstico sugestivo de seqüela física, sendo que amputação e traumatismo crânio encefálico são as principais causas entre jovens na faixa etária de 20 a 29 anos, pedestres e motociclistas.

Em uma notícia veiculada em 2016 pelo “Jornal Hoje” da emissora Rede Globo de Televisão, edição do dia 17 de novembro de 2016, falaram que os custos de cada AT traz um prejuízo não somente emocional, mas o econômico que é difícil de quantificar, pois cada acidente tem os custos com socorro, combustível, seguro, leito de hospital, medicamentos, afastamento de trabalho, indenizações e custos com previdência.

Macedo et al. (2014), afirmam que as internações hospitalares face as ocorrências por acidentes terrestre têm aumentado, bem como a extensão dessas acidentes, em consideração às causas externas que demandam aos serviços de emergência e emergência das capitais brasileiras. Apesar dos esforços para avanço dos dados sobre acidentes e violências, ainda pouco se conhece sobre a grandeza dos eventos não fatais e, muito menos, sobre os tipos de seqüelas e incapacidade que esses vitimados sofrem.

Além disso, segundo Oliveira (2015), as vítimas de AT constitui um considerável impacto econômico, especialmente, para o setor de saúde em razão das lesões, as taxas de internação que aumenta em proporção ao tempo de permanência no hospital, refletindo também no setor de internação. Portanto, os

custos não abrangem apenas as internações e lesões causadas, mas dependem também da alta demanda dos profissionais de saúde, dados os leitos hospitalares.

Segundo o DATASUS (2012), cerca de 45 mil pessoas por ano morreram vítimas de AT no Brasil, em 2018 foram 47 mil. Já o Relatório da Situação Global da OMS (2019), apontou quase 39 mil mortes no trânsito, sendo que o maior número atingiu condutores de motos e veículos motorizados de três rodas, e 31% das mortes no trânsito no País atingem estes mesmos condutores, o que representa um percentual de aproximadamente 20,5%. Dados do Ministério da Saúde registraram dados quase aproximado (37 mil), demonstrando que o país dificilmente atingirá o acordo firmado pela ONU em reduzir até 2020 as mortes no trânsito para cerca de 21 mil ao ano (SBMT, 2019).

Os AT é a segunda maior causa de morte no Brasil, e atualmente o país ocupa o quinto lugar no ranking dos países com maiores índices de morte no trânsito, de acordo com a OMS, atrás apenas da Índia, China, EUA e Rússia. Além desses, Irã, México, Indonésia, África do Sul e Egito estão entre os países de trânsito mais violento. Incluindo o Brasil, essas dez nações são responsáveis por 62% das 1,2 milhão de mortes por acidente no trânsito que ocorrem no mundo todos os anos (SBMT, 2019).

As mortes nas estradas continuam aumentando em todo o mundo e mais de 1,35 milhão de pessoas perdem a vida todos os anos em decorrência de AT, o que significa que, em média, morre uma pessoa a cada 24 segundos. O documento revela ainda que as lesões causadas pelo trânsito são hoje a principal causa de morte de crianças e jovens na faixa etária entre 5 e 29 anos (SBMT, 2019).

O DATASUS é o departamento de informática do Sistema Único de Saúde-SUS



do Brasil, que por meio do Sistema de Informações de Mortalidade (SIM), contabiliza os óbitos registrados pelo Ministério da Saúde a cada ano. Tal sistema registra as mortes das pessoas atendidas em estabelecimentos de saúde. É a fonte mais utilizada para estudos sobre segurança viária (MINISTÉRIO DAS CIDADES, 2018)

O Quadro 2 apresenta a evolução de óbitos ocasionados por AT registrado pelo SIM desde 2010, discriminados por cada Unidade da Federação.

**Quadro 2-** óbitos de morte no trânsito em cada unidade da federação.

UF	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
AC	138	164	158	129	138	115	126
AL	797	859	846	783	831	756	735
AM	470	508	458	453	459	424	418
AP	121	153	124	115	130	90	96
BA	2614	2634	2845	2676	2693	2257	2404
CE	2047	2053	2430	2343	2613	2312	1980
DF	638	642	553	542	555	469	465
ES	1148	1159	1186	1118	1013	855	844
GO	1939	1842	2043	2004	2110	1864	1745
MA	1300	1481	1676	1576	1792	1617	1664
MG	4362	4576	4451	4243	4396	3933	3589
MS	789	859	819	836	859	680	642
MT	1113	1083	1151	1201	1169	1056	1047
PA	1358	1366	1529	1560	1589	1570	1549
PB	835	792	974	1015	972	1022	1010
PE	1960	1969	2057	1868	1922	1919	1907
PI	1052	1090	1204	1203	1297	1173	1106
PR	3442	3365	3629	3168	3076	2678	2746
RJ	2898	2775	3047	2680	2902	2197	2262
RN	652	595	602	610	582	587	545
RO	609	591	668	540	531	507	475
<b>RR</b>	<b>146</b>	<b>135</b>	<b>149</b>	<b>151</b>	<b>146</b>	<b>166</b>	<b>107</b>
RS	2234	2070	2095	2036	2012	1786	1768
SC	1859	1997	1916	1680	1851	1600	1508
SE	630	590	651	669	535	548	469
SP	7164	7377	7003	6564	7032	5923	5553
TO	529	531	548	503	575	547	585
Total	42844	43256	44812	42266	43780	38651	37345
Sistema de Informações sobre Mortalidade – SIM, mortes no trânsito - DATASUS							

**Fonte:** Ministério das cidades, 2018.

Observe no Quadro 2 acima, que os óbitos de AT no Estado de Roraima (RR), nos últimos dez anos houve uma redução de 26,71% quando comparado os dados do ano de 2016 com 2010. A esta redução se atribui os investimentos ocorrido na capital Boa Vista, como colocação de sinais de trânsito, construções de ciclovias, redutores de

velocidades, intensificação da fiscalização por parte dos agentes de trânsito e o novo Código de Trânsito Brasileiro que tornou penas mais rígidas aos infratores de trânsito.

Em 2017, os AT causaram o óbito de 35,3 mil pessoas. Este dado é fornecido pelo Sistema de Informação sobre Mortalidade (SIM) –DATASUS, conforme publicação no portal do Ministério da Saúde. Os números são alarmantes pela estatística apresentada: a maior parte das vítimas fatais é do sexo masculino e jovens em idade produtiva, entre

20 a 39 anos (36,75%). Portanto, deduzimos que são milhares de morte prematuras ocorridas em todo ano, o que gera grande impacto social, econômico, no setor de saúde, trânsito, e família.

Outro dado do Ministério da Saúde (2017) aponta as vítimas fatais por



condutores de veículos: motociclistas (12.199); ocupantes de automóveis e caminhonetes (8.511); pedestre (6.469); e ciclistas(1.306). Quanto as mulheres, os óbitos de AT forma 6.336, correspondendo a 18% dos casos em 2017, onde a maior parte eram jovens na faixa etária de 20 a 39 anos (35,7%).

No Brasil há 96,7 milhões de veículos automotores segundo o Denatran (2018), órgão esse de fonte de consulta por meio do Registro Nacional de Veículos Automotores (RENAVAN). Segue abaixo no Quadro 3 o quantitativo da frota nacional por cada unidade de federação.

**Quadro 3** – Frota Nacional de Veículo automotores –DENATRAN

UF	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
AC	151.320	17.412	183.848	205.777	223.550	239.657	251.556	262.814
AL	438.788	45.094	540.669	614.566	671.607	717.559	753.825	787.815
AM	530.814	51.463	628.825	700.849	755.763	794.923	819.382	844.303
AP	115.323	15.212	138.399	152.634	164.945	174.330	179.665	185.717
BA	2.308.978	219.958	2.799.664	3.158.326	3.424.742	3.639.408	3.801.090	3.947.974
CE	1.711.998	167.531	2.099.734	2.384.395	2.596.621	2.778.605	2.909.172	3.011.094
DF	1.245.521	118.031	1.400.465	1.511.110	1.586.169	1.649.563	1.699.682	1.746.475
ES	1.262.848	97.356	1.450.263	1.585.076	1.685.304	1.757.383	1.811.993	1.861.165
GO	2.428.705	179.529	2.860.178	3.169.088	3.386.702	3.545.533	3.657.750	3.761.353
MA	796.083	105.172	1.044.173	1.215.478	1.345.427	1.460.158	1.541.845	1.612.345
MG	7.005.640	514.766	8.139.767	8.884.663	9.437.008	9.877.798	10.277.988	10.679.620
MS	972.529	69.531	1.131.417	1.253.199	1.339.401	1.405.990	1.459.464	1.512.864
MT	1.173.125	94.429	1.395.465	1.565.739	1.696.945	1.796.054	1.881.794	1.955.115
PA	969.667	104.241	1.222.055	1.428.355	1.585.786	1.723.096	1.827.135	1.908.543
PB	698.556	71.620	858.241	959.085	1.036.041	1.114.851	1.184.259	1.232.894
PE	1.774.389	179.735	2.149.617	2.396.738	2.569.142	2.715.622	2.816.115	2.898.869
PI	582.777	68.566	736.713	855.445	947.605	1.024.415	1.085.009	1.134.846
PR	5.160.354	298.965	5.846.441	6.351.183	6.716.094	6.959.319	7.140.439	7.312.765
RJ	4.489.680	267.113	5.119.976	5.568.514	5.915.612	6.184.773	6.377.484	6.525.524
RN	731.263	64.671	866.074	967.299	1.043.508	1.110.993	1.183.363	1.231.518
RO	561.811	54.820	683.448	758.308	816.943	865.839	905.487	937.847
<b>RR</b>	<b>125.451</b>	<b>11.603</b>	<b>148.666</b>	<b>165.339</b>	<b>178.817</b>	<b>191.053</b>	<b>201.081</b>	<b>209.499</b>
RS	4.808.503	238.160	5.415.432	5.885.383	6.217.960	6.457.517	6.650.259	6.829.238
SC	3.414.195	222.347	3.869.108	4.201.255	4.445.951	4.623.582	4.772.160	4.923.237
SE	427.048	43.070	516.728	575.510	622.583	661.871	709.682	738.452
SP	20.537.980	1.193.183	22.974.026	24.560.202	25.718.248	26.605.042	27.332.101	28.079.571
TO	394.628	35.695	470.314	527.213	572.016	612.002	637.236	659.038
Total	64.817.974	13.497.332	74.689.706	81.600.729	86.700.490	90.686.936	93.867.016	96.790.495

DENATRAN, 2018.

Fonte: Ministério das cidades, 2018.

A frota de veículos em Roraima nos últimos oito anos (2017 a 2010) cresceu em torno de 66,99% passando de 125 mil veículos para quase 210 mil. Neste mesmo período, no Brasil esse percentual foi de

49,32%, ou seja, a frota cresceu de 64 mil veículos automotores para 96 mil, conforme dados Denatran Quadro 2 acima. Sabe-se que o aumento da frota de veículos contribui para o aumentos de acidentes de trânsito.

Dados do IBGE (2018), apontam que a frota de veículos automotores em Roraima no ano de 2018 totalizam 219.290 veículos, distribuído da seguinte forma: 79.940 motocicletas; 73.728 automóveis; 5.133 caminhão; e 1.141 ônibus.

Segundo Camargo e Iwamoto (2012), os fatores que contribuem para os AT são diversos, entre eles: o acréscimo da frota de veículo circulantes, auxiliada pelo

crescimento populacional, pelas deficiências dos transportes públicos e pelas necessidades de deslocamentos, muita das vezes longos, que faz o condutor exceder os limites de velocidades. Os autores ainda afirmam que



muitas cidades ou municípios são carentes de estruturas físicas e de sinalização que possa apoiar ou ajudar a segurança viária.

Segundo o IBPT (2018), a frota de veículos no Brasil estão assim distribuídas: 62,65% são automóveis; 10,67% são veículos comerciais; 3,09% ônibus; 0,57% caminhões; 23,01% motocicletas.

Outro impacto que os AT causam diz respeito ao pagamento do Seguro de Dados Pessoais Causados por veículos automotores de Via Terrestre (DPVAT), onde a Seguradora Líder fornece as estatísticas pagas por indenizações. O Quadro 4 abaixo, demonstra as indenizações pagas no período de 2005 a 2017, correspondente ao números de óbitos, sem levar em consideração ao números de ocorrências, uma vez que, os processos de indenizações podem durar vários anos.

**Quadro 4:** Processos administrativos de indenização por acidentes de trânsito.

ANO	DPVAT
2005	55.024
2006	63.776
2007	66.838
2008	57.116
2009	53.052
2010	50.780
2011	58.134
2012	60.752
2013	54.767
2014	52.226
2015	42.501
2016	33.547
2017	41.151

Fonte: DPVAT, 2018.

## RESULTADO E DISCUSSÃO

Foi realizado uma pesquisa de campo com aplicação de dois questionários, um com os gestores na área de saúde e outro com os de segurança no trânsito, no período de outubro de 2018 a março de 2019, cuja demora ocorreu em função da morosidade em responder os questionários por questões burocráticas e movimentos grevistas na Polícia Civil.

A escolha dos gestores de saúde aconteceu de forma aleatória e envolveu administradores, coordenadores, diretores. O questionário foi aplicado à 05 (cinco gestores) de saúde, contendo 12(doze) perguntas, sendo 10 (dez) perguntas fechadas e 2 (duas) abertas, realizada nas maiores e principais rede pública de saúde do Estado de Roraima, compreendendo a Secretaria estadual de Saúde-SESAU; Hospital Geral de Roraima, Núcleo Estadual de Reabilitação Física-NERF; Hospital de Caracarái – Centro Sul de Roraima; Hospital de Rorainópolis – Sul do Estado.

Ao gestores de trânsito, o questionário ora aplicado conteve 10 questões fechadas de múltiplas escolhas e uma aberta, perfazendo um total de 11 (onze) perguntas.

A quantidade amostral foram 5 (cinco) gestores de trânsito envolvidos na logística

de assistência ao trânsito no estado de Roraima, assim distribuídos: da Polícia Militar; Corpo de Bombeiros; Delegacia de Acidente de Trânsito – DAT; Superintendência Municipal de Trânsito de Boa Vista-RR – SMTRAN; e o Departamento Estadual de Trânsito de Roraima –DETRAN-RR.

Devido a desistência da polícia militar, a mesma foi suprimida pela Serviço de



Atendimento Móvel de Urgência –SAMU, da Prefeitura Municipal de Boa Vista, capital do Estado de Roraima, o que não afetou em nada a credibilidade da pesquisa.

O estudo foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio de Janeiro–UNIRIO e posterior sua análise e aprovação com o número do CAAE: 80490317.2.0000.5285 e o parecer N° 2.603.248, deu-se início à coleta de dados.

## RESULTADO DA PESQUISA COM OS GESTORES DE SAÚDE

A análise do resultado desta pesquisa com os gestores de saúde passará a comentar logo abaixo, obedecendo rigorosamente à ordem crescente das perguntas, ao todo foram 12 (doze perguntas).

Na primeira, segunda, e terceira pergunta indagou-se de cada um participante qual a sua função na gestão de saúde, o tempo de experiência na cargo que ocupa, e suas especialidades.

No Quadro 05 abaixo revelou que além de ter especialidade no cargo que ocupam, os gestores possuem larga experiência na gestão, o que torna um diferencial importante para conduzir as ações e elaboração de políticas públicas para o setor de saúde pública.

**Quadro 05** – função, tempo, e especialidade dos gestores de saúde

Função na gestão de saúde	Experiência no cargo	Especialização na área de saúde
Diretor da Unidade Hospitalar	0 a 3 anos	farmacêutico bioquímico
Diretor de planejamento e orçamentos	9 a 12 anos	controle de gestão pública
Diretor do trauma	0 a 3 anos	gestão hospitalar
Diretor da Unidade Ambulatorial em Reabilitação	4 a 8 anos	Fisioterapeuta

**Fonte:** Autor da pesquisa, 2018.

Na quarta pergunta indagou-se aos participantes sobre a relação ao atendimento às vítimas de AT e qual o custo social de maior dispêndio para o sistema de saúde pública, com respostas de múltiplas escolhas atribuindo-lhes a seguinte nota: (1) baixo

custo monetário (2) médio custo monetário (3) alto custo monetário. Foi apresentado como maior custo às vítimas em processo de reabilitação (2,75 de média), e acidentes com vítimas (2,5 de média). O de médio custo foi o acidente com vítima fatal (1,75), e o de baixo custo foi quanto ao atendimento básico, conforme Tabela 01 abaixo.

**Tabela 01** – atendimento as vítimas de AT e seu custo social a saúde pública.

ATRIBUTO	MÉDIA
Acidente com vítima fatal	1,75
Acidente com vítimas	2,5
Acidente sem vítimas	1
Vítimas em processo de reabilitação	2,75

**Fonte:** Autor da pesquisa, 2018.

A Tabela 01 acima demonstrou que as vítimas de alto custo monetário são aquelas em processo de reabilitação e enquanto estiver no atendimento básico, pois são nestes momentos que ocorre um maior envolvimento de profissionais de saúde, consumo de produtos médicos hospitalares e atendimento de assistente social e psicológico dado a gravidade dos pacientes.

O de médio custo ficou para aquelas vítimas fatais de AT, pois nesta circunstâncias o setor de saúde não tem mais o que fazer a não ser encaminhar a vítima ao IML (Instituto Médico Legal) ou liberar para funerária após o laudo da causa mortis. O de baixo custo as vítimas são as que ficam somente a aplicação de curativos e são imediatamente liberados em razão de não possuir gravidade e risco a sua saúde, por exemplo quadro clinico de escoriações.

Na sexta pergunta indagou-se aos participantes quanto ao custo social de



vítimas de acidentes trânsito, como é feito à base de cálculo. As resposta atribuídas estão especificadas no Quadro 06 abaixo.

**Quadro 06** – Custo sociais das vítimas de AT de acordo com os gestores de saúde.

RESPOSTAS
Incorpora o atendimento hospitalar, considerando o internamento
Incorpora o atendimento hospitalar, cirurgias, colocações de próteses, tratamentos
Não são passíveis de mensurar monetariamente os custos, apenas se faz uma estimativas

Fonte: Autor da pesquisa, 2018.

O Quadro 06 acima revelou que boa parte dos gestores na área de saúde não possui informações exatas quanto ao custo de uma paciente vítima de trânsito e isso é confirmado pelo diretor de estatísticas dos SUS, na qual explica que o cálculo é feito apenas por estimativa linear determinada pelo SUS que engloba todos os pacientes de diferente morbidade, situação essa preocupante para saúde pública porque as instituições não consegue elaborar um orçamento público real de suas necessidades.

Na sétima pergunta indagou-se a cada pesquisado sobre sua opinião relativa ao custo social e qual aqueles que representam maior impacto ao sistema de saúde e na vida das pessoas, com opção de responderem múltiplas alternativas atribuindo-lhes notas de: (1) menor impacto (2) médio impacto (3) alto impacto (4) impacto insignificante.

Os de altos impactos foram: traumas causados as vítimas e familiares, com uma média máxima atribuída 3; o atendimento hospitalar - como pré-hospitalar, pós-hospitalar, remoção e traslado, com uma média de 2,75; pessoas improdutivas, interrupção das atividades econômicas, perda da produção deixam as pessoas sem ganhar rendas, com uma média de 2,5; alto custo a sociedade, pagamentos de impostos e contribuições, com uma média de 2,5.

Com impacto médio ficou o óbito porque

a pessoa deixa de gerar rendas, com uma média de 2; e os danos materiais média de 1,5 no ponto de vista da saúde pública. Tudo isso é demonstrado na Tabela 02 abaixo.

**Tabela 02** – custo de maior impacto no sistema de saúde pública.

ATRIBUTO	MÉDIA
Atendimento hospitalar - como pré-hospitalar, pós-hospitalar, remoção e traslado	2,75
Traumas causados as vítimas e familiares	3
Pessoas improdutivas, interrupção das atividades econômicas, perda da produção deixam as pessoas sem ganhar rendas	2,5
Danos materiais, veículos	1,5
Óbitos, a pessoa deixa de gerar rendas	2
Alto custo à sociedade, pagamentos de impostos e contribuições	2,5

Fonte: Autor da pesquisa, 2018.

Pelo que foi demonstrado na Tabela 02 acima, os custos que representam maior impacto ao sistema de saúde pública são aquelas vítimas de AT que sofrem traumas; as que passam por toda fase hospitalar desde ao atendimento a internação; as que ficam improdutivas e as que geram dispêndios extras ao governo como pagamento de auxílio doenças, recebimento de seguro DPVAT.

Na oitava pergunta que foi uma pergunta aberta indagou-se aos participantes na condição de gestor de saúde quais as medidas que o poder público deveria adotar para reduzir os acidentes de trânsito e os impactos econômicos e financeiro ao setor de saúde.

No quadro 07 abaixo estão as respostas que apontam com alternativa uma fiscalização rígida para aqueles que conduzem o veículo sob o efeito de álcool; campanhas educativas nas escolas, entre os condutores; e uma melhoria na engenharia de trânsito como pavimentação, sinalização de ruas e avenidas, além de uma campanha publicitária esclarecendo a sociedade o custo que um paciente vítima de trânsito representa ao setor de saúde, apontando inclusive as



sequelas sofridas. Tudo isso estão especificados no Quadro 07 abaixo.

**Quadro 07** – alternativa para reduzir os AT e os custos na saúde pública.

RESPOSTAS
Controle maior de álcool e droga, educação no trânsito, baixar o custo da carteira de motorista.
Investimento em educação nas escolas e campanhas publicitárias além de fiscalizar também
Educação continuada, investimento em sinalização
Campanhas focadas na educação infantil, melhor engenharia de trânsito, maior penalidade dos condutores e infratores (ex: penas alternativas) campanhas que promovam a divulgação de gastos e consequências (lesões, sequelas) que podem lesar as vítimas

**Fonte:** Autor da pesquisa, 2018.

Na nona pergunta indagou-se aos gestores de saúde sobre quais os programas sociais realizados com maior frequência pelos órgãos de saúde para atender as necessidades dos acidentes de trânsito, com a opção de múltiplas respostas atribuindo um nota de: (1) baixa frequência (2) media frequência (3) alta frequência (4) nenhuma frequência. Os resultados de alta frequência respondido foram a intensificação do programa de coleta de sangue para repor os estoques com uma média de 2,5, ou seja, extremamente relevante; e o acompanhamento psicológico e assistente social com um média de 2,25; seguido de média frequência os programas de prevenção, seminário e palestras sobre AT, com média de 1,75; conforme Tabela 03 abaixo.

**Tabela 03** – programas sociais dispersado pelo órgão de saúde voltado para os ATs

ATRIBUTO	MÉDIA
Coleta de sangue e reposição do estoque	2,5
Programas de prevenção aos acidentes de trânsito, como palestras, seminários	1,75
Acompanhamento psicológico e assistência social	2,25

**Fonte:** Autor da pesquisa, 2018.

Analisando a Tabela 03 acima constatou-se que os programas sociais realizados pelo

setor de saúde na questão dos AT é ainda um pouco limitado, pois apenas coleta de sangue e acompanhamento psicológico e assistência social as vítimas de AT, na qual, deveriam aumentar os legues destes programas que previnam reduzir as mortes e lesões causadas por acidentes de trânsito, como campanhas de conscientização de que dirigir alcoolizado é a segunda maior causa de morte no trânsito segundo a OMS, instalação de centro de referência para agilizar os atendimentos, implantação de um departamento capaz de estudar como os acidentes acontecem, alertas sobre o uso de drogas ilícitas (maconha) e licitas (álcool e anfetaminas) e suas consequências ao conduzir veículos de forma imprudente.

Na décima pergunta indagou-se aos participantes da pesquisa sobre a relação aos acidentes de trânsito e qual o meio de transporte que apresenta o maior dispêndio em via públicas, desconsidere o pagamento de seguro obrigatório DPVAT, remoção e traslado (vítimas e veículos), indenizações, prejuízo ao patrimônio público, com a opção de múltiplas repostas atribuindo uma nota de: (1) custo menor (2) custo médio (3) custo elevado.

As motocicletas foram atribuídas nota máxima de custo elevado que são 3, seguido de custo médio nota 2 as ocorrências com bicicletas, carros de passeio e pick up. O menor custo elevado nas vias públicas foram as ocorrências com veículos de grande porte como caçambas, carreta, pipas, caminhão, conforme Tabela 04 abaixo.

**Tabela 04** – custo do AT em vias públicas.

ATRIBUTO	MÉDIA
Motocicletas	3
Bicicletas	2
Carro de passeios e pick up	2
Caminhão, caçambas, carretas, pipas, e outros de grande porte	1
Motocicletas de ambas cilindradas	2,75

**Fonte:** Autor da pesquisa, 2018.



Pelo resultado na Tabela 04 acima, os acidentes com motocicletas são as de maiores ocorrências e isso é uma estatística nacional razão pelo qual é um tipo de transporte econômico e mais acessível à população de baixa renda.

Com custo médio, mas também que não deixa de ser preocupante aparecem as ocorrências com veículos de pequeno porte; e o de menor custo com aqueles de grande porte.

De qualquer forma, políticas públicas poderia ser trabalhadas com os operadores de motocicleta, visto que são estes que superlotam os hospitais e “consomem” a maior parte dos recursos da saúde pública e que perfeitamente poderia ser evitável.

Na décima primeira pergunta indagou-se aos pesquisados sobre qual o órgão menos envolvido em termos de políticas públicas voltadas para segurança, educação e prevenção no trânsito, com opção de múltiplas respostas atribuindo notas de: (1) menos envolvidos (2) mais envolvidos.

Para os gestores de saúde não houve órgãos mais envolvidos, apenas menos envolvidos nas políticas públicas voltada para o trânsito, na qual, foram os de segurança, saúde e sociedade civil, onde todos tiveram uma avaliação abaixo da nota 2, conforme Tabela 05 abaixo.

**Tabela 05** – órgãos envolvidos em políticas públicas voltado para o trânsito.

ATRIBUTO	MÉDIA
Órgão de saúde estadual	1,5
Órgão de segurança para o trânsito	1,75
Sociedade civil organizada	1,25

Fonte: Autor da pesquisa, 2018.

Observamos pelo dado apresentado na Tabela 05 acima, que os órgãos públicos possuem pouco envolvimento na elaboração de políticas públicas, isso é, um dado preocupante, pois é através das políticas públicas que se conseguem atrair um maior

aporte de recursos financeiros e combater os altos índices de AT, bem como reduzi-los. Entretanto aqui menos participa é a sociedade civil organizada.

Na décima e última pergunta que foi aberta indagou-se aos pesquisados quem são os órgãos responsáveis pelas políticas públicas para o trânsito, como é utilizado os projetos sociais e qual a maior dificuldade para implantar os programas sociais. As respostas estão especificados no Quadro 08 abaixo.

**Quadro 08** – órgãos responsável pelo trânsito e suas dificuldades.

RESPOSTAS
O problema maior que gerou uma forma de gerar lucro através da aquisição de carteira sem a preocupação real de aprendizagem. Criação da máfia de multas e não comprometimento com a capacitação e manutenção das vias públicas, estradas e rodovias.
SESAU - SEED - DETRAN - Projeto sociais são pouco utilizados
DENATRAN - DETRAN - SMTRAN – INVESTIMENTOS
No estado de Roraima temos o DETRAN e município SMTRAN. Não tenho conhecimento quanto aos projetos aplicados. Acredito que a maior dificuldade seria de união dos órgãos para que juntos possam fazer uma melhor monitorização, aplicação de novos projetos e programas e maior verba financeira. Assim, creio que unidos possam minimizar grandes problemas que só quem está diante da gestão das unidades pré e pós hospitalares e ambulatoriais conhece a realidade da dor e o sofrimento das vítimas de acidente de trânsito.

Fonte: Autor da pesquisa, 2018.

O resultado do Quadro 08 acima, apontaram que as maiores dificuldades para elaboração de políticas públicas voltada para o trânsito são desencontro de informações entre os entes federativos, escassez de projetos sociais e de recursos públicos. Essa análise constatou que os gestores público precisam se capacitarem em termos de políticas públicas, pois a falta de apresentação de projetos é fruto de boa parte do desconhecimentos para elaboração de projetos e nem tanto à carência de disponibilização de recursos.



## RESULTADO DA PESQUISA COM OS GESTORES DE SEGURANÇA NO TRÂNSITO

Na primeira e segunda pergunta indagou-se aos gestores de trânsito sobre o perfil de cada um dos gestores de segurança e qual sua experiência do cargo que ocupa na administração pública. O Quadro 09 a seguir detalha o perfil e a experiência de cada um dos gestores participante da pesquisa.

**Quadro 09** – perfil e participação dos gestores de trânsito.

Perfil do respondente	Qual sua experiência do cargo que ocupa na administração pública?
Diretor Presidente DETRAN-RR	0 a 3 anos
Delegado da Polícia Civil/RR	de 13 a 16 anos
Responsável do Setor de Estatística	de 9 a 12 anos
Diretor do Serviço de Saúde	de 4 a 8 anos
Bombeiro Militar	0 a 3 anos

**Fonte:** Autor da pesquisa, 2018.

Como se observa pelos dados apresentado no Quadro 09 acima, os gestores de trânsito possui bastante experiência no cargo que ocupa, isso traduz um resultado satisfatório no que tange na elaboração e tomada de decisão e a escolha de quais as ações serão adotadas para combater as problemáticas no trânsito.

Na terceira pergunta indagou-se aos pesquisados sobre a relação dos acidentes de trânsito e as frequências de suas causas, com a opção de múltiplas respostas atribuindo as seguintes notas: (1) baixa frequência (2) média frequência (3) alta frequência.

O resultado da pesquisa das causas de alta frequências foram: a imperícia que obteve uma média máxima de 3; a impudência, negligência, desrespeito à legislação de trânsitos (todas com médias de 2,8); e dirigir sob o efeito de drogas lícitas como álcool e anfetaminas (média 2,6).

As médias frequências que estão no intervalo acima de 1 a 2, tiveram as seguintes causas: ineficácia quanto as

aplicações de multa de trânsito e a impunidade deferida pela justiça; não sinalização das áreas de conflito de trânsito; e o fator climático.

A de baixa frequência que compreende nota de 0 a 1, ficou por conta das péssimas condições de tráfego devido a congestionamento; falta de encostamento; e o estado de conservação de ruas e avenidas. A Tabela 06 a seguir demonstra as frequências das causas de AT.

**Tabela 06** – frequências das causas de AT.

Frequências das causas de AT	Média
Fator climático	1,4
Imprudência	2,8
Imperícia	3
Negligência	2,8
Excesso dos limites de velocidades	3
Desrespeito as legislação de trânsito	2,8
Dirigir sob efeito de álcool e drogas como anfetaminas	2,6
Péssimas condições de ruas, avenidas, rodovias, estradas	1
Condições de tráfegos, como congestionamento, interdição de pistas, ausência de vias de encostamento	1
Ineficácia quanto as aplicações das infrações de trânsito por órgão do trânsito e justiça – impunidade	1,8
Não sinalização das área de conflitos, falta de placas de sinalização	1,2

**Fonte:** Autor da pesquisa, 2018.

A Tabela 06 acima revela que as causas de AT de alta frequências são as imperícia, imprudência, negligência e dirigir sob efeito de drogas lícitas. Não é estranheza aparecer a imperícia como frequente item causador de AT, pois ela é um tipo de ocorrência que está ligado quando alguém deveria possuir determinada técnica ou ter achar que tem habilidade e depois não tem, e isso acontece muito como motorista recém habilitados por exemplo.

A imprudência pressupõe uma manobra que o condutor fez de forma precipitada e sem cautela, como é o caso ultrapassar o sinal vermelho; e a negligência implica quando um condutor deixa de fazer algo que sabidamente deveria ter feito, dando causa a



um resultado danoso, em outras palavras a pessoa age com descuido, desatenção, lógico sem tomar as devidas precauções, e tomamos com o exemplo trafegar em local de grande movimento sem as devidas cautelas. Ainda sobre temos os casos de alta frequência dirigir sob o efeito de álcool e outras drogas lícitas, que segundo a OMS é a segunda causador de morte no trânsito que contribui para os acidentes mais graves.

As médias frequências estão a impunidade, fator climático, e a não sinalização das estradas, tudo a ver com a relação da natureza e comportamento dos condutores e da justiça.

A baixa frequência foram as condições de ruas e avenidas e o tráfego, situação essa que uma boa engenharia de trânsito e investimentos poderiam resolver tais ocorrências.

Na quarta pergunta indagou-se aos pesquisados sobre a relação dos programas sociais para educação do trânsito e qual aqueles são executados com maior frequência para coibir os acidentes de trânsito, com opção de múltiplas respostas atribuindo uma nota de: (1) baixa frequência (2) média frequência (3) alta frequência (4) Nenhuma frequência.

A relação de alta frequência para coibir os acidentes de trânsito foi a realização de blitz preventivas e repressivas de forma esporádica pelos órgãos de trânsito, percebendo uma média 2,8 e os programas sociais que multiplicam os colaboradores de trânsito para implantação do programa “o cidadão do futuro para adolescentes”, que teve uma média atribuída 2,4.

Os de médias frequência mensurados por notas atribuídas no intervalo de 1 a 2, estão as políticas de educação no trânsito como palestra na educação infantil, blitz preventivas e repressivas de forma contínua; distribuição de cartilhas e folders para

população a respeito da relevância da educação no trânsito; programas de transporte gratuito ou não as pessoas que estão em estado de embriaguez e que não venha conduzir seu veículo; programa amigo da vez onde uma pessoa de grupo de amigos conduza o veículo sem ingerir bebidas alcoólicas; a reformulação do Código de Trânsito Brasileiro – CTB, tornando as leis mais rígidas; e campanhas educativas. A Tabela 07 abaixo detalha as formas de educação para o trânsito com auxílio de programas sociais.

**Tabela 07** – Programas sociais aplicados ao trânsito com mais frequência.

ATRIBUTO	MÉDIA
Eventos de educação infantil para trânsitos, como palestra	1,8
Blitz preventivas e repressivas de forma esporádica	2,8
Blitz preventivas e repressivas de forma contínua	2
Distribuição de folders ou cartilhas sobre a importância da educação de trânsito	1,8
Programas sociais de trânsito como multiplicadores em educação de trânsito “cidadão do futuro para adolescentes”	2,4
Programas que concedem transporte, gratuito ou não, para as pessoas alcoolizadas, tornando o trânsito mais seguro e sua chegada em casa	1,6
Programa amigo da vez, que incentivam um grupo de pessoas a escolher um membro para abster-se de beber na condição de condutor	1,8
Campanhas educativas frequentes sobre comportamentos seguros e éticos que estimulem a segurança, a cordialidade e a solidariedade no trânsito.	1,6
Reformulação na legislação para o trânsito, tornando as leis mais rígidas e deixando de serem mais permissivas e sua aplicação, morosa.	1,8

Fonte: Autor da pesquisa, 2018.

A Tabela 07 acima revelou os programas sociais realizados com mais frequência pelos órgãos de trânsito, entre eles estão: as blitz preventivas e repressivas de forma esporádica e os programas de multiplicadores no trânsito. Análise que pode ser feita é que as blitz não efetuada de forma constante premia o mal condutor e contribui para os AT, devendo os gestores de trânsito repensar seus modelos de gestão. Quanto aos programas sociais que recrutam multiplicadores no trânsito poderiam ser expandidos para sociedade civil organizada,



empresas privadas, e entre os próprios agentes públicos.

As médias frequências na educação no trânsito aparecerem as blitz preventivas e repressivas, de forma contínua, mas que deveria ser uma ação de alta frequência; programa amigo da vez ai requer um trabalho de conscientização junto aos condutores de veículos, porém, em nosso estado isso é feito por algumas boates; as campanhas educativas sobre a forma segura no trânsito e os programas de transporte gratuito ou não, estes poderiam fazer parcerias privadas para reduzir os custos com publicidade e deslocamento dos operadores de trânsito, pois atualmente o estado possui limitações de recursos para tal programa; e a reformulação do Código de Trânsito tornando mais rígidas para aqueles que transgredem as leis de trânsito, isto na verdade implica na boa vontade dos parlamentares na esfera federal.

Na quinta pergunta indagou-se aos gestores de trânsito sobre a relação das infrações na legislação de trânsito e quais as mais ocorridas com frequência, com opção de múltiplas respostas atribuído nota de: (1) baixa frequência (2) média frequência (3) alta frequência (4) Nenhuma frequência.

A relação das infrações de trânsito de alta frequência, isto é, as mais frequentes, que estão no intervalo acima de 2 a 3, que foram: dirigir sem o cinto de segurança; dirigir de forma imprudente como manejar o celular no

momento que está conduzindo o veículo; praticar excesso de velocidades; não portar os documentos obrigatórios e dirigir em situação irregular; não respeitar os radares nas passarelas e viadutos; não respeitar a proibição de ultrapassagem, dirigir sem estar habilitado; não respeitar as placas de sinalização; ultrapassar os sinais vermelhos e dirigir sob efeito de álcool.

As multas de médias frequência mais ocorrida no trânsito, cuja média está no intervalo acima de 1 a 2, estão o excesso de carga no interior do veículo; manobrar na contra mão; avançar a faixa de pedestre; fazer retorno proibido; invadir a faixa de mão dupla; conduzir motocicleta sem o uso de capacete. As ocorrências de baixa frequência não foram assinaladas. A Tabela 08 abaixo destaca as infrações de multas no trânsito.

**Tabela 08** – frequências de multas no trânsito.

ATRIBUTO	MÉDIA
Dirigir sob efeito de drogas e álcool	2,6
Ultrapassar os sinais vermelhos	2,2
Não respeitar as placas de sinalização	2,4
Excesso de limite de pessoas e carga	1,4
Manobrar na contramão	1,6
Avançar a faixa de pedestre	1,6
Fazer retorno proibido	2
Invadir a faixa de mão dupla	2
Dirigir sem o cinto de segurança	2,8
Dirigir sem a carteira de habilitação	2,4
Conduzir a motocicleta sem o uso do capacete	1,2
Não respeitar a proibição de ultrapassagem	2,4
Conduzir o veículo sem o equipamento obrigatório	2
Não respeitarem radares nas laterais de passarelas e viadutos	2,6
Dirigir de forma imprudente, como manejar o celular quando veículo está em movimento	2,8
Excesso ao limite de velocidade em via públicas, prática de direção perigosa	2,8
Não portar ou portar os documentos obrigatórios de forma irregular	2,6

Fonte: Autor da pesquisa, 2018.

Analisando a Tabela 08 acima foram destacadas as multa de alta e baixa frequências no trânsito, cuja estas estatísticas confirma seu acontecimento a nível nacional, tudo isso reflete a relação sujeito (condutor) e trânsito, que mais é uma questão de comportamento cultural do que incidentes



ocasionais.

Na sexta pergunta indagou-se aos pesquisados qual o período que acontece com mais frequência os acidentes de trânsito, com a opção de múltiplas escolhas atribuindo nota de: (1) menor frequência (2) maior frequência. O resultado apontou que os dias de maior frequência dos acidentes de trânsito ocorrem nos sábados, domingos, feriados, e quinta e sexta feira. Os de menores frequências ocorrem de segunda e a quarta-feira da semana, conforme Tabela 09 abaixo.

**Tabela 09** – dias da semana que os ATs ocorrem com mais frequência.

ATRIBUTO	MÉDIA
Durante os sábados, domingos e feriados	2
Quinta e sexta feira	2
Segunda a quarta feiras	1,4

Fonte: Autor da pesquisa, 2018.

A Tabela 09 acima só vem confirmar as estatísticas a nível nacional, onde as maiores frequência de AT ocorrem as vésperas no final de semana, incluindo os dias de sábado, domingos e feriados. Os de menor ocorrência é justificável, em razão de ser os dias de grande foco trabalhistas e pouca movimentação nas vias públicas de veículos, em se tratando da realidade local.

Na sétima pergunta indagou-se aos gestores de trânsito sobre sua opinião de qual a cultura deve ser mudada para os condutores não transgredirem as legislações de trânsito. O Quadro 10 abaixo demonstra a cultura a ser trabalhada entre os condutores.

O Quadro 10 revela que a cultura a ser dispersa entre os condutores no trânsito seria trabalhar a responsabilidades de cada condutor; dirigir com prudência; respeitar as normas de trânsito; e apostar na educação e conscientização para um trânsito cada vez melhor como inserir a disciplina “educação no trânsito” nas redes de ensino fundamental.

**Quadro 10** – Cultura dos condutores de trânsito respeitar as leis de trânsito.

RESPOSTAS
Saber que no trânsito todos somos responsáveis e devemos ser solidários, respeitar o mais frágil, e principalmente o pedestre
Dirigir com prudência respeitando as leis de trânsito
Respeitar a legislação em vigor e respeitar os usuários do sistema de trânsito
A cultura de impunidade, falta de respeito e civilidade no trânsito
Educação e inserção de políticas que contemplem temas de educação para o trânsito nas series iniciais do ensino fundamental, almejando resultados a médio e longo prazo

Fonte: Autor da pesquisa, 2018.

Na oitava pergunta indagou-se aos gestores de trânsito sobre sua opinião de quais os fatores que mais contribui para a redução dos acidentes de trânsito, com a opção de múltiplas respostas atribuindo notas de: (1) não contribui (2) contribui de forma satisfatória (3) contribui de forma parcial.

Os fatores que contribui de forma parcial para a redução de AT foram aquelas no intervalo de 2 até 3, tendo os pesquisados mencionados de tornarem as leis mais rígidas, instituição de programas sociais de prevenção de AT; a dotação da disciplina educação de trânsito no ensino básico; e investir na formação de condutores em termos de educação no trânsito.

No entanto, o que contribui de forma satisfatória foram aqueles fatores que obteve notas maior de 1 a 2, e os gestores responderam apenas o processo de julgar de forma mais céleres os pontos da carteira daqueles infratores no trânsito. A Tabela 10 abaixo detalham os fatores que contribuem para os ATs.

**Tabela 09** – Tabela 10 – fatores que contribuem para reduzir os AT.

ATRIBUTO	MÉDIA
Investir na formação de condutores, como educação para trânsito, desde jovem	2,2
Tornar as leis mais rígidas	2,8
Julgar de forma célere os pontos na carteira	2
Aplicação das penas de forma mais rígidas e no curso lapso temporal	2,4
Educação para o trânsito nas redes de ensino básica, como disciplina obrigatória	2,4
Programas sociais de prevenção aos acidentes de trânsito	2,6

Fonte: Autor da pesquisa, 2018.

A Tabela 10 acima revelou que os fatores que mais contribui para redução dos ATs é o julgamento de forma célere dos pontos na carteira do condutor, o que talvez impeça os mal condutores de não trafegar no trânsito. Os que contribuem de forma imparcial foram relatados o investimento na formação de condutores em termos educacionais; tornar as leis mais rígidas, mas isso depende dos parlamentares federais e da própria justiça aplicação de penas mais rígidas em menor lapso temporal situação que dependerá das desburocratização da lei penal; e a educação no trânsito como disciplina obrigatória na estrutura curricular do ensino básico, que também dependerá de regulamentação.

Na nona pergunta indagou-se aos pesquisados sobre a relação aos óbitos ocorridos nos acidentes de trânsito com a faixa etária mais comum, com múltiplas respostas atribuindo notas de: (1) baixa (2) média (3) alta. O resultado apontou que o óbito mais alto é comum entre jovens e adultos; em idosos é médio; e em crianças é número relativo baixo, conforme Tabela 11 abaixo.

**Tabela 11** – óbito mais comum por faixa etária.

ATRIBUTO	MÉDIA
Jovens e adultos	3
Crianças	1,4
Idosos	2,2

Fonte: Autor da pesquisa, 2018.

O resultado demonstrado na Tabela 11 acima confirma a estatística a nível nacional, pois as mortes no trânsito mais frequentes ocorrem entre os jovens e adultos pelo fato de os mesmos estarem mais vulneráveis porque conduzem o meio de transporte mais econômico e perigoso que são as motocicletas. O idosos e crianças são os menos afetados porque participam muito pouco da relação condutor e trânsito.

Na décima pergunta indagou-se entre os gestores de trânsito sobre as mortes decorrentes em acidente de trânsito e qual o mais comum, com opção de múltiplas respostas atribuindo notas de: (1) menor ocorrência (2) media ocorrência (3) maior ocorrência. Novamente a escala Likert foi utilizada como instrumento de tabulação de dados.

Os óbitos de maior ocorrência estão na média acima de 2 a 3, e aparece com nota máxima os motociclistas, seguido os pedestres (média 2,4), e ciclista (média 2,4).

As de média ocorrência os pesquisados opinaram para o motorista e ocupantes de veículos automotores, com uma média de 1,6. Os de menor ocorrência não foi manifestado. A Tabela 12 abaixo detalha as mortes mais comuns no trânsito.

**Tabela 12** – Morte mais comum no trânsito por tipo de condutores ou não.

ATRIBUTO	MÉDIA
Pedestre	2,4
Motociclista	3
Ciclista	2,4
Motorista	1,6
Ocupantes de veículos automotores	1,6

Fonte: Autor da pesquisa, 2018.

A Tabela 12 acima confirma as estatísticas nacionais tendo óbito de maior ocorrência os motociclistas, pedestres e ciclistas. Fator este preocupante porque a maioria deste condutores são jovens e adultos que estão em plena forma produtiva.

Na décima primeira pergunta e última do



questionário “D” indagou-se aos gestores de segurança quais os horários mais frequentes dos acidentes de trânsito, com opção de múltiplas respostas atribuindo nota de: (1) menos frequentes (2) mais frequentes. Os horários mais frequentes estão na média acima de 1 a 2, enquanto de menos frequência perceberam uma nota abaixo de 1.

O resultado demonstrado na Tabela 13 abaixo aponta que os horários mais frequentes dos AT são naqueles momentos de pico, ida ao trabalho, escola, trafegar nas

Tabela 13 – frequência dos horários de AT.

ATRIBUTO	MÉDIA
Horários de picos, trabalho, escola.	1,8
Horários das madrugadas	1,2
Horários noturnos, lazer, cultura, esporte	1,4

Fonte: Autor da pesquisa, 2018.

madrugadas, lazer, cultura e esporte.

Os dados na Tabela 13 acima, poderão servir de parâmetros para os órgãos de trânsito atuarem de forma mais eficientes no que tange ao combate de redução de AT, visto que, com o mapeamento dos locais e horários dos AT, a tendência é que as ações voltada ao trânsito ficarão mais ágeis e terão resultados mais satisfatórios.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os acidentes de trânsito é um fenômeno de extrema preocupação das autoridade de saúde e trânsito, isto porque 90% das internações hospitalares no país e em Roraima são as vítimas de acidente de trânsito, acarretando a superlotação dos leitos hospitalares, comprometimento dos profissionais de saúde, aumentos dos gastos com medicamento hospitalares, e gerando altos custos para os órgãos de transito como mobilização de forma intensa de ambulâncias moveis, danos ao patrimônio público sobrecarregamento dos agentes de trânsito, danos materiais ao patrimônio público e privado.

A pesquisa em destaque atingiu seu objetivo geral pois apontou os impactos na saúde e nos órgãos de segurança. Entre os impactos na saúde, destacamos a falta de especialista no tratamento das vítimas, escassez de medicamentos, baixo efetivo de profissionais de saúde dada a grande demanda dos acidentes, custo não real do tratamento das vítimas de trânsito, ausência de programas de prevenção por parte dos órgãos de saúde, e a gravidade que um acidentado causa a saúde pública como: períodos prolongados de internação dada sua enfermidade, processo de reabilitação duradoura, sequelas, doenças neuróticas e psiquiabras, etc.

Quanto os impactos apurou-se a imprudência (ultrapassar sinal vermelho), negligência (com o celular na mão) e imperícia (falta de experiência ao fazer uma manobra) como elementos causadores de 90% dos acidentes de trânsito, fator este preocupante e que poderia ser evitado caso houvesse uma maior responsabilidade dos condutores de veículos. Ainda temos como impactos os fatores climáticos e o péssimo estado de conservação das ruas, estradas e avenidas, os excessos de velocidade, dirigir sob efeito de álcool.

Percebe-se que quanto maior a gravidade dos acidentes, maior será os custos associados a ele, e isso ocorre com as vítimas fatais que deixam de produzir. Isso tudo requer por parte dos órgãos de saúde e trânsito políticas públicas mais eficazes, como a de prevenção externa.

A saúde pode perfeitamente desempenhar um papel diagnosticando os fatores de risco e esclarecendo a sociedade, enquanto os órgãos de segurança poderiam atuar de forma mais constante na educação para trânsito, blitz preventiva e punitiva, além de palestras e promoção social.

Por fim espera que esta pesquisa inspire novos pesquisadores dado sua limitação no



quesito de percepção dos condutores e nas formas de atendimento médico hospitalar mais moderno, que reduz consideravelmente o prazo de recuperação e letalidade das vítimas de acidentes de trânsito.

#### REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ARAÚJO, Silvânia Suely Caribé de. Mello, Maria Helena Prado de Melo. **Estimativa de sequelas físicas em vítimas de acidentes de transporte terrestre internadas em hospitais do Sistema Único de Saúde.**

Disponível:

[https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource\\_ssm\\_path=/media/assets/rbepid/v19n1/1980-5497-rbepid-19-01-00100.pdf](https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/rbepid/v19n1/1980-5497-rbepid-19-01-00100.pdf). acesso em: 08.07.2019 as 00:15hmin.

ASSOCIAÇÃO MÉDICA DE MEDICINA-AMB. **Acidentes de trânsitos apresentam números e custos altos.** Disponível:

<https://amb.org.br>. acesso em: 30.06.2019.as19:09hmin.

BARROS, M.D.A.; XIMENES, R., LIMA, M.L.C. **Mortalidade por causas externas em crianças e adolescentes: tendências de 1979 a 1995.** Rev. Saúde Pública, São Paulo, v.35, n.2.P. 142-9,2001.

BRASIL. Conselho Federal de Medicina. Resolução nº. 2077/14 – **Normatização do funcionamento dos serviços hospitalares de urgência e emergência.** Disponível: <https://portal.c.f.m.org.br/imagens/PDF/resolucao/acesso> em: 06/08/2019.as 00:07hmin.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Medicina. **Resolução nº. 2149/16 - Homologa a Portaria CME nº 02/2016, que aprova a relação de especialidades e áreas de atuação médicas aprovadas pela Comissão Mista de Especialidades.** Disponível: <https://www.portalmedico.org.br/resolucoes/CFM/2016/2149-2016.pdf>. acesso em: 03/08/2019. as 9:30hmin.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Internações**

**hospitalares do SUS por local de internações** Brasil. Disponível: <http://www.tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?sih/cnv/sxuf.def>. acesso em: 01/07/2019 as 10:30hmin.

\_\_\_\_\_.2010. **Revista Espaço para a Saúde**, Londrina, v. 15, n.4, p.21-33, 2014.

CAMARGO, F.C.; IWAMOTO, H.H. **Vítimas fatais e anos de vida perdidos por acidentes de trânsito em Minas Gerais, Brasil.** Esc Anna Nery, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p.141-46, jan-mar. 2012.

FELICIANO, A. B.; MORAES, A.S. **Demandas por doenças crônico-degenerativas em adultos matriculados em uma unidade básica de saúde de São Carlos-SP.** Rev. Latino-Am. Enfermagem, Ribeirão Preto, v.7, n.3, p. 41-7, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **População estimada e frota de veículos em 2018.** Disponível: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/panorama>. acesso em: 11.07.2019as 9:30hmin.

INSTITUTO BRASILEIRO DE PLANEJAMENTO E TRIBUTAÇÃO-IBPT. **Real frota circulante no Brasil é de 65,8 milhões de veículos, indica estudo.** Disponível: <https://ibpt.com.br/noticia/2640/real-frota-circulante-no-Braisl-e-de-65,8milhoes-deveiculo-indica-estudo>. acesso em: 01/07/2019 as 11.35hmin.

JORNAL HOJE. **Estudo mostra o custo dos acidentes de trânsito no Brasil.** Disponível: <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2016/11/estudo-mostra-o-custo-dos-acidentes-de-trnsito-no-Brasil>. acesso em: 28.06.2019.as 10:30hmin.

LEAL, S.M.C.; LOPES, M.J.M. **Vulnerabilidade à morbidade por causas externas com 60 anos e mais, usuárias da atenção básicas de saúde.** Ciência, cuidado e saúde, Maringá, v.5, n.3, p.309-16, 2006.



MACEDO, A.P.F.S. et al. **Características e deficiências físicas de vítimas de acidentes de trânsito atendidas no serviço de referência para reabilitação do Estado de Mato Grosso**. Brasil. 2010. Revista Espaço para Saúde, Londrina, v.15, n.4, p.21-33, 2014.

MARQUES, Vladimir Dias. LEMOS, Maurício Medeiros. Bandeira, Cesar Orlando Peralta. **Avaliação do atendimento às vítimas de acidentes de trânsito por plantonista clínico e cirurgião na sala de emergência hospitalar**. Rev. Col. Bs. Circ.2016; 43(6) 458-456. Rio de Janeiro –RJ. Disponível: <http://www.sicelo.br/aceso> em : 22.04.2019.às 23.52

OBSERVATÓRIO NACIONAL DE SEGURANÇA VIÁRIA- ONSV. **Prejuízo com violência no trânsito poderia ser revestido em investimento para áreas sociais**. Disponível em <https://www.onsv.org.br/prejuizos-com-violencia-no-trnsito-poderiam-ser-revertidos-em-investimentos-para-areas-sociais-alerta-observatorio/> acesso em: 29/06/2019 as 20:35hmin.

OLIVEIRA, A. B. **Acidentes de trânsito: Repercussões para o setor de saúde e reflexões na prática de enfermagem**. [Dissertação] Rio de Janeiro (RJ): Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Enfermagem. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO; 2015.

OLIVEIRA, N.L.B.; SOUSA, R.M.C. **Diagnóstico de lesões e qualidade de vida de motociclistas, vítimas de acidente de trânsito**. Rev. Latino-Am. Enfermagem, Ribeirão Preto, v.11, n.6, p. 749-756, dez, 2003.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Manual de classificação Estatística Internacional de Doenças e problemas relacionados à Saúde**. 10. rev. São Paulo: Centro Colaborador da OMS para

Classificação de Doenças em Português, 1993, v.1.

SERVIÇO DE ATENDIMENTO MÓVEL –SAMU DA PREFEITURA MUNICIPAL DE BOAVISTA: relatório de atendimento ao imigrante e brasileiro encaminhado ao Ministério Público Estadual, no período de 2018.

SECRETARIA ESTADUAL DE SAÚDE. **Coordenadoria de estatísticas: relatório de internações no Hospital Geral de Roraima de pacientes atendido pelo SUS no período de 2018**.

SERVIÇO DE ATENDIMENTO MÓVEL-SAMU. **Relatório de atendimento e internacional hospitalares por nacionalidade nos hospitais de Roraima no período de 2018**.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE MEDICINA TROPICAL-SBMT. **Acidentes de trânsito: mais de 1,35 milhão de pessoas perdem a vida, aponta OMS**. Disponível:

<https://www.sbmt.org.br/portal/traffic-accidents-over-1-35-million-people-lose-their-lives-says-who/> acesso em: 29/06/2019 as 23:55hmin.

VELTEC. **Como os custos dos acidentes de trânsito te afetam diretamente**. Disponível: <http://veltec.com.br/aceso> em: 28.06.2019

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Global plan for the decade of action for road safety 2011-2020**. Genebra: WHO, 2011. Disponível em: [https://www.who.int/roadsafety/decade\\_of\\_action/plan/plan\\_english.pdf?ua=1](https://www.who.int/roadsafety/decade_of_action/plan/plan_english.pdf?ua=1). Acesso em: 13 fev. 2017.



## GESTÃO UNIFICADA DAS VARAS CRIMINAIS DE BOA VISTA/RR

### UNIFIED MANAGEMENT OF THE CRIMINAL COURTS OF BOA VISTA/RR

Rodrigo Cardoso Furlan<sup>1</sup>  
Lorena Grasielle Silva Bispo<sup>2</sup>

**RESUMO:** A evolução da administração pública de patrimonialista para gerencial tardou no Brasil, passando da apropriação do público pelo privado e da burocracia autoritária ao gerencialismo, com a tentativa de administração real dos serviços públicos essenciais, diante do fracasso dos modelos administrativos anteriores. Nesta visão contemporânea ganhou destaque entre outros os serviços judiciais, especialmente pela não obediência ao princípio constitucional da “razoável duração do processo”. A pouca ou às vezes nenhuma eficiência da Justiça intensificou a aprovação da Emenda Constitucional n. 45/2004, a aguardada reforma que criou o Conselho Nacional de Justiça, com a missão de gerenciar e fiscalizar as atividades do Poder Judiciário. Assim, a partir do estabelecimento de metas prioritárias os Tribunais passaram a adotar modelos de gerencialismo, entre eles e a mais recente foi a transformação de unidades judiciárias pouco eficientes em secretarias unificadas, o que ocorreu com o Tribunal de Justiça de Roraima, por meio da Portaria TJRR, de 24 de maio de 2017. Com efeito, este artigo aborda a análise dos dados e opiniões dos usuários, considerando o antes e o depois da instalação da Secretaria Unificada das Varas Criminais, para saber se houve melhoria efetiva na prestação dos serviços judiciais.

**Palavras-chave:** Gerencialismo, Poder Judiciário, Roraima, Secretaria Unificada.

**ABSTRACT:** The evolution from the public patrimonialist administration to the managerial was delayed in Brazil, it happened from the public appropriation to the private and to the the authoritarian bureaucracy to managerialism attempting the real administration of the essential public services, due to the failure of the previous administrative models. This contemporary point of view has gained prominence judicial services among others, especially for not following the constitutional principle of “reasonable length of court proceeding”. The lack of justice efficiency has intensified the approval of the Constitutional Amendment no. 45/2004, the long-awaited reform that created the National Council of Justice that has as a mission the management and supervision of the judicial activities. Thus, from the establishment of priority goals of the Courts began to adopt managerialism models, among them, the most recent was the transformation of inefficient judicial units into unified secretariats, which occurred with Roraima’s Judicial Court, through the Ordinance - TJRR, of May 24, 2017. In fact, this article deals with the data analysis and the user’s opinions considering the before and after of the installation of the Unified Criminal Court Secretariat in order to know if there was an effective improvement in providing judicial services.

**Keywords:** Managerialism, Judicial Power, Roraima, Unified Secretariat.

1 Juiz de Direito, Professor do Curso de Direito da Universidade Federal de Roraima, Mestre e Doutor pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul em parceria com a EJURR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9026-3477>.

2 Economista, Mestre em Desenvolvimento Regional da Amazônia pela Universidade Federal de Roraima e Professora do curso de pós-graduação em Gestão Pública da Universidade Estadual de Roraima em parceria com a EJURR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8630-5221>.



## INTRODUÇÃO

Os modelos de Gestão Pública foram aperfeiçoados no Brasil seguindo a evolução da sociedade, resultado de uma sequência de atos politicamente coordenados que exigiram uma resposta mais efetiva da administração para atender as necessidades da população. Vale lembrar que, do ponto de vista político-institucional, surgimos como colonização de exploração de recursos naturais. Decorre daí a conhecida administração patrimonialista, na qual o público e o privado se confundem, desde a época em que pertenciam à coroa de Portugal, que exigia favores e recursos financeiros em troca de benefícios sociais pontuais, realidade que mais tarde abriu as portas para as práticas do coronelismo e do clientelismo na política nacional.

Essa forma de administração pública primitiva e autoritária, que para muitos estudiosos nos influencia até hoje, passou no século XIX, e diante da industrialização, a ser marcada por um modelo estritamente burocrático e de rigor excessivo, no qual as leis e regulamentos se acumularam em exigências de todas as ordens. Isso mais uma vez revelou a ineficiência dos serviços públicos, fomentando a cultura do “jeitinho brasileiro” e culminando finalmente na corrupção, o que em última análise inviabilizou o alcance de vários objetivos considerados fundamentais pelo estado brasileiro.

No final do século XX, com a experiência acumulada das gestões anteriores, corrupção em todos os níveis e diante da ineficiência administrativa galopante, houve a tentativa de mudança do paradigma burocrático para o gerencial, também conhecido como gerencialismo, situação ainda em evolução, onde os serviços públicos passaram a ser de fato administrados, com planejamento, organização e responsabilidades no atingimento de metas pré-estabelecidas, gestores em tese desvinculados da indicação

e submissão política e efetivamente preocupados em gerir projetos, pessoas e resultados.

Sobre o que se comenta, assinala BRESSER-PEREIRA (2017, p. 27) que:

O Estado Patrimonial era um Estado por definição capturado pelos interesses de classe. O Estado Burocrático-Industrial e o Estado Gerencial são estados de transição de uma política de elites para uma democracia moderna, ou seja, em uma democracia na qual a sociedade civil e a opinião pública são cada vez mais importantes, e na qual a defesa dos direitos republicanos, ou seja, do direito que cada cidadão tem de que o patrimônio público seja usado de forma pública, é cada vez mais possível e necessária.

Nesse contexto, é que se insere o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), criado em 31 de dezembro de 2004 e em atividade desde 14 de junho de 2005, compostos por 15 membros e presidido pelo Presidente do Supremo Tribunal Federal (STF), com a função de orientar e fiscalizar as atividades do Poder Judiciário, somando ao seu poder de órgão disciplinar, atividades administrativas gerenciais e de avaliação institucional dos Tribunais, definindo para esse fim, planos, metas e programas, com a publicação de relatórios estatísticos anuais, objetivando dar maior transparência, eficiência e qualidade aos serviços jurisdicionais.

As metas de nivelamento - que partem de discussão e consenso entre os próprios Tribunais - foram instituídas a partir de 2009 e cientes da necessidade de cumprimento dessas metas, que são fiscalizadas diretamente pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), os Tribunais de Justiça (TJs) passaram a investir na Gestão Pública e na Gestão de Pessoas como prioridades, gerenciando melhor os seus serviços, investindo na capacitação dos servidores, na transformação dos processos físicos em eletrônicos e na produção de dados estatísticos, os quais mensalmente devem ser encaminhados ao CNJ, que tem o dever de



revelá-los à sociedade com lisura e transparência, em relatórios anuais e semestrais.

Objetivando o gerenciamento e a melhoria contínua dos serviços judiciais o Tribunal de Justiça de Roraima, entre outros programas, colocou em prática a Secretaria Unificada das Varas Criminais Residuais, criada pela Portaria da Presidência do TJRR n.º 1076, de 24 de maio de 2017, que objetivou substituir o sistema anterior, que se caracterizava pelas Varas Criminais (Genéricas) com Secretarias Autônomas.

### **JUSTIFICATIVA**

Diante da designação como Coordenador da Secretaria Unificada das Varas Criminais, criada inicialmente pela Portaria da Presidência do TJRR n.º 1076, de 24 de maio de 2017, substituída recentemente pela Portaria TJRR n. 720, de 31 de julho de 2019, diante das críticas recebidas, em parte pelos sujeitos processuais, como advogados, defensores públicos e promotores de justiça e, do ponto de vista de Gestão por Resultados, considera-se necessária uma investigação, baseada em dados estatísticos e de opiniões de usuários sobre os prós e contras relativos à alteração promovida pela referida Portaria n. 1076/2017, que propôs a superação e substituição do sistema anterior de administração da justiça, caracterizado pelas Varas Criminais com Secretarias Autônomas.

### **METODOLOGIA DA PESQUISA**

A metodologia deste estudo é essencialmente quantitativa e apoiada no método comparativo, pois foram analisadas as principais metas e os números divulgados pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) e pelo Tribunal de Justiça de Roraima (TJRR), no período de 2016/2019, formando assim o marco temporal do estudo de dois anos antes e dois anos depois da implementação do projeto de Vara Criminal Unificada,

constante da Portaria TJRR n. 1076/2017 e atualmente em funcionamento do Fórum Criminal Ministro Evandro Lins e Silva em Boa Vista.

Não obstante, a pesquisa atende também ao método qualitativo de análise, pois apoiada em referencial teórico específico, reunindo as opiniões de um magistrado, um promotor, um defensor público, um advogado e dois servidores, que representam os operadores do sistema, objetivando revelar se houve de fato racionalização, otimização e maior celeridade nas atividades cartorárias, bem como melhoria significativa na prestação jurisdicional.

As entrevistas foram realizadas na forma semi-estruturada, com as respostas às questões previamente formuladas pelo pesquisador, mas com ampla liberdade de registro de opiniões ou de outras observações pelos entrevistados.

Como se trata de uma análise empírica, relativa à opinião de profissionais que trabalharam diretamente na 1ª, 2ª e 3ª Varas Criminais, a amostra foi feita a partir da concordância daqueles que se prontificaram a participar espontaneamente, representando aproximadamente 1/3 dos profissionais, já que em cada gabinete das varas criminais exerciam suas funções, no período da pesquisa, ao menos um juiz, um promotor e um defensor público, sendo importantes suas considerações pelo tempo de experiência dos entrevistados, já que operaram antes e depois da transformação de Varas Autônomas em Vara Criminal Única.

### **O CNJ COMO ÓRGÃO GERENCIADOR DA JUSTIÇA BRASILEIRA**

O Conselho Nacional de Justiça é o órgão de gestão e fiscalização do Poder Judiciário, com atuação em todo o território nacional e representa o que convencionou chamar de Controle Externo da Justiça Brasileira. Foi criado pela Emenda Constitucional n. 45, de



31 de dezembro de 2004, a qual acrescentou na Constituição Federal de 1988 o artigo 103-B, que trata da sua composição: 15 membros pelo mandato de dois anos; da presidência: destinada ao Presidente do Supremo Tribunal Federal; e, de suas atribuições: que correspondem, em síntese, ao controle da atuação administrativa, financeira e funcional dos membros do Poder Judiciário.

Especificamente quanto à gestão administrativa, estabelece o citado artigo 103-B, que compete ao CNJ:

I - elaborar semestralmente relatório estatístico sobre processos e sentenças prolatadas, por unidade da Federação, nos diferentes órgãos do Poder Judiciário; e, II - elaborar relatório anual, propondo as providências que julgar necessárias, sobre a situação do Poder Judiciário no País e as atividades do Conselho, o qual deve integrar mensagem do Presidente do Supremo Tribunal Federal a ser remetida ao Congresso Nacional, por ocasião da abertura da sessão legislativa.

Para que fosse possível atingir as suas finalidades o CNJ desde sua criação, se aperfeiçoou nos métodos de gestão administrativa, gestão de pessoas e no planejamento estratégico, diante da necessidade de organização do sistema judiciário como um todo harmônico, a Justiça Nacional, o que foi muito difícil devido a polarização do Judiciário em “diversas justças diferentes”, as quais possuem a mesma autonomia administrativa e financeira, porém cada qual com métodos próprios e diferenciados de gestão, buscando alcançar suas finalidades conforme sua especialidade, sem que fosse considerada a unidade do Poder Judiciário, na busca da pacificação social e em favor dos jurisdicionados.

Com o apoio do CNJ foi possível à justiça empreender, pois se tornou gerencial, com planejamento, execução e resultados, sendo relevante citar que o principal problema do Poder Judiciário, a morosidade,

impossível para muitos de ser melhorada, foi intensamente combatido, apesar de não resolvido está sendo monitorado, com métodos de controle e transparência que puderam alcançar melhores resultados. Os processos que antes da criação do CNJ duravam aproximadamente 10 (dez) anos para serem concluídos, passaram agora a representar 1/4 (um quarto) desse tempo.

Os principais avanços do CNJ na formação de padrões a serem adotados por todos os Tribunais do País foi a imposição de metas, tanto administrativas como judiciais, bem como a adoção do processo judicial eletrônico, a informatização dos processos administrativos, o apoio e investimentos na gestão de pessoas, especialmente na área de informação e na publicação de resultados, que são acessíveis de forma geral como o Relatório Justiça em Números, principal fonte de dados estatísticos do CNJ, que trata ano a ano da realidade da Justiça brasileira.

Como informa o site oficial do CNJ, sua responsabilidade no que se refere à Gestão dos serviços prestados pelos Tribunais e de organização da estrutura que representa a Magistratura Brasileira se concentra em: “definir o planejamento estratégico, os planos de metas e os programas de avaliação institucional do Poder Judiciário”.

Consoante noticiado pela imprensa (AGÊNCIA BRASIL, 27/08/2018) o Relatório de 2018 revelou que tramitavam na Justiça do Brasil em 2017, mais de 80 milhões de processos, sendo a Justiça Trabalhista a que mais realizou conciliações, cerca de 25% de acordos entre trabalhadores e empregadores. As despesas com o Poder Judiciário foram acima de R\$ 90 bilhões, representando 1,4% do PIB e as despesas com recursos humanos foram de mais de 90% do orçamento. Por fim, destaca o Relatório que o tempo de tramitação dos processos no Superior Tribunal de Justiça era de 11 (onze) meses, sendo na primeira



instância em média de 02 (dois) anos e 06 (seis) meses para as ações comuns e de 06 (seis) anos e 04 (quatro) meses para as ações de execução.

## **O TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE RORAIMA**

A Constituição Federal de 1988 foi responsável pela criação do último Estado da Federação brasileira, o Estado de Roraima. Ato contínuo, para sua efetivação política, administrativa e jurisdicional, foram estabelecidos os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. A primeira composição do Tribunal de Justiça de Roraima (TJRR) foi feita nos termos do artigo 235, V, da Constituição Federal, tendo iniciado suas atividades em 25 de abril de 1991, com a nomeação dos primeiros 07 (sete) Desembargadores pelo Governador Ottomar de Souza Pinto.

Segundo dados da Secretaria de Gestão de Pessoas do TJRR de dezembro de 2019, o Tribunal de Justiça de Roraima conta com 10 (dez) Desembargadores, 46 (quarenta e seis) Juízes, 714 (setecentos e quatorze) servidores efetivos e 389 (trezentos e oitenta e nove) comissionados. Conta ainda com o apoio de servidores cedidos sem ônus 43 (quarenta e três) e estagiários, estes que somam 138 (cento e trinta e oito) de nível superior, 69 (sessenta e nove) de nível médio e 88 (oitenta e oito) do Programa Rumo Certo, vinculado à Prefeitura Municipal de Boa Vista.

## **PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO DO TJRR**

O Tribunal de Justiça de Roraima, por meio da Resolução n. 17, de 02 de maio de 2013, lançou seu Plano Estratégico 2013-2014, que aperfeiçoou o Planejamento Estratégico 2009-2014 e teve como Missão: Levar Justiça a todos de forma igualitária, ágil, acessível e transparente; Visão: Ser reconhecido como Poder célere, confiável,

acessível e democrático; e, Valores: Credibilidade, ética, transparência, celeridade, probidade, imparcialidade, acessibilidade, modernidade, responsabilidade social e ambiental.

O Mapa Estratégico do Tribunal de Justiça, na ocasião, mostrou a preocupação com o atendimento a quatro temas fundamentais: Acesso à Justiça (ampliação, facilitação e cumprimento das decisões judiciais); Atuação Institucional (aprimorar a comunicação com o público interno e externo); Alinhamento e Integração (garantir o alinhamento estratégico entre todas as unidades do Poder Judiciário); e, Eficiência Operacional.

Este último item Eficiência Operacional, constante do Mapa Estratégico do TJRR, na parte que dispõe sobre os “Procedimentos Internos” a serem adotados pela gestão do Tribunal de Justiça de Roraima, e prevê a garantia de “agilidade nos trâmites judiciais”, bem como busca alcançar a “excelência na gestão dos custos operacionais”, evidenciando a preocupação do Tribunal de Justiça de otimizar os trabalhos e resultados a serem alcançados pelas unidades judiciárias.

Seguindo as orientações do CNJ, especialmente a Resolução n. 198, de 01 de julho de 2014, o TJRR elaborou o Planejamento Estratégico em vigor, ou seja, de 2015 a 2020, fruto de encontros e simpósios destinados a realização de uma análise SWOT do Poder Judiciário, que significa relacionar forças (strength), fraquezas (weakness), oportunidades (opportunities) e ameaças (threats) relacionadas ao Tribunal de Justiça, para a escolha de estratégias eficazes para a melhoria dos serviços judiciais.

Nesse contexto, as principais medidas constantes do Planejamento Estratégico anterior (2009-2014) foram mantidas e aperfeiçoadas, tendo o TJRR a Missão de



realizar justiça e promover a paz social, bem como a Visão de ser reconhecido com o um poder célere, efetivo, moderno e parceiro da sociedade.

Com relação à operabilidade da justiça, foram separados os objetivos a serem alcançados em quatro temas de especial relevância: 1) Sociedade: Eficiência operacional e Acesso à Justiça; 2) Processos Internos: Gestão Administrativa, Infraestrutura, Atuação Institucional e Tecnologia; 3) Aprendizado: Gestão de Pessoas; e, 4) Recursos: Busca de recursos orçamentários necessários e aplicação estratégica desses recursos.

Não foi por outro motivo o alcance de 100% (cem por cento) do TJRR no IPC-Jus nos anos de 2016 a 2018, Índice de Produtividade Comparada do CNJ, que busca demonstrar a eficiência dos tribunais em um único score, o que significa avaliar a produtividade de cada unidade judiciária de determinado Tribunal e dos Tribunais comparados entre si, considerando os graus de jurisdição e a dimensão do Tribunal, por intermédio da metodologia conhecida como Análise Envoltória de Dados (Data Envelopment Analysis - DEA).

O Planejamento Estratégico do TJRR de 2015 a 2020, que redundou nos resultados acima comentados, periodicamente (de dois em dois anos) é complementado pelas novas políticas da Presidência, no caso do Tribunal de Justiça de Roraima as eleições são democráticas e realizadas em cada biênio, sendo que o Presidente eleito apresenta o seu Plano de Gestão em complementação ao Planejamento Estratégico do Tribunal de Justiça, que corresponde às principais metas e objetivos do seu mandato.

### **PLANO DE GESTÃO 2017-2019**

O Plano de Gestão 2017–2019, disponível no site do TJRR, levou em consideração cinco macroprojetos: a)

conscientização e capacitação; b) expansão da participação do Fundejurr no orçamento; c) automação total; d) aumento da produtividade judicial; e, e) gestão da demanda.

A conscientização e capacitação, focou nos magistrados e servidores programas de qualidade de vida no trabalho, gestão por competências, avaliação de desempenho, de capacitação técnica e segurança nos fóruns e apoio aos magistrados em situação de risco.

A expansão da participação do Fundejurr no orçamento, objetivou melhorar o uso dos recursos arrecadados e gerenciados pelo TJRR, como exemplo houve a criação do selo digital para atos praticados pelos Serviços Extrajudiciais (Notariais e de Registro).

A automação total priorizou a padronização dos bens patrimoniais e de consumo, com a digitalização do acervo existente e dos contratos firmados pelo TJRR. Outra grande conquista foi a informatização administrativa, de secretarias como: SGP (gestão de pessoas), SGA (contratos e terceirização), SIL (frotas), SOF (gestão tributária), NCI e NURI (Mailing). Por fim, houve o atendimento às demandas de automação do projeto Simplificar Judicial e, ainda, a virtualização dos processos em trâmite no 2º Grau de jurisdição.

No item gestão da demanda houve a expansão de atuação dos CEJUSCS, unidades direcionadas à restauração dos conflitos por meio da mediação e arbitragem; bem como a administração focou na conscientização do cidadão com relação aos seus direitos, entre eles o amplo acesso à justiça e ouvidoria.

O aumento da produtividade judicial priorizou a Implantação da Assessoria Virtual e Implantação da Unidade de Processamento Eletrônico. A partir desse foco de gerenciamento e de aperfeiçoamento,



visando a adoção de melhorias na prestação jurisdicional, é que foi criada a Secretaria Unificada das Varas Criminais e de Violência Doméstica, por intermédio da Portaria TJRR n.º 1076, de 24 de maio de 2017, cujo fundamento foi o de reestruturar, organizar e inovar o judiciário, racionalizando a força de trabalho e padronizando os procedimentos disponíveis no sistema PROJUDI.

### ANÁLISE COMPARATIVA DOS DADOS ESTATÍSTICOS DO CNJ E TJRR

Apesar da unificação ter sido feita nas três Varas Criminais, o estudo estatístico é limitado à 1.ª Vara Criminal de Competência Residual da Comarca de Boa Vista, já que corresponde a uma secretaria com resultados estáveis e com números medianos em comparação às demais secretarias, da 2.ª e 3.ª Varas Criminais.

Como esclarecidos linhas atrás, o Tribunal de Justiça do Estado de Roraima (TJRR) unificou os Cartórios Criminais a partir do mês de Junho de 2017, de modo que esta análise compara dados no período de junho/2015 até maio/2019, dividindo-os em dois grupos:

- **Grupo 1:** Resultados apresentados pela 1ª Vara Criminal dois anos antes da unificação dos cartórios (junho/2015 até maio/2017);

- **Grupo 2:** Resultados apresentados pela 1ª Vara Criminal dois anos após da unificação dos cartórios (junho/2017 até maio/2019).

Os dados foram coletados da Base Processual Unificada do TJRR, com o objetivo de analisar o comportamento da Unidade no período, de forma que foram avaliados os resultados das Metas do CNJ

referentes a 1ª Vara Criminal e, de forma mais específica, houve a comparação do desempenho do Cartório Unificado pelos indicadores de Taxa de Congestionamento (TC) e Quantitativo de Processos enviados para conclusão, ou seja, Processos Concluídos (PC).

Para efeito de comparação estatística entre as médias dos grupos estudados, utilizou-se o teste t de Student no software estatístico R (R DEVELOPMENT CORE TEAM, 2011).

Vejamos os resultados:

Tabela 1 – Resultados do teste t de Student para os indicadores estudados.

Indicadores	Médias		Valor p
	Grupo 1	Grupo 2	
Meta 1	126,76%	80,23%	< 0,01*
Meta 2	105,43%	111,39%	0,02*
Meta 4	109,77%	77,32%	0,02*
TC <sup>1</sup>	83,04%	91,69%	< 0,01*
PC <sup>2</sup>	637	524	0,09

Fonte: Corregedoria-Geral de Justiça (TJRR).

A Meta 1 consiste em julgar mais processos do que os distribuídos. O desempenho mensal da Unidade Judicial nesta meta é independente do desempenho apresentado no mês anterior. A Meta 2 consiste em julgar processos mais antigos. A Meta 4 consiste em priorizar o julgamento dos processos relativos aos crimes contra a administração pública.

O grau de cumprimento dessas metas é dependente de um mês para o outro e independente de um ano para o outro, ou seja, o desempenho apresentado é um cálculo que leva em consideração acervo (suspense ou não) e soma de julgados no ano corrente. Por se tratar de julgamentos, o maior impacto no resultado das metas 1, 2 e 4, é o esforço e desempenho do gabinete da



Unidade Judicial, o qual indiretamente reflete a agilização dos processos pelas secretarias autônomas ou unificada.

Analisando os resultados apresentados na Tabela 1 para as Metas do CNJ, é possível concluir que as diferenças nos grupos são estatisticamente significativas ao nível de 5% de significância (valor  $p < 0,01$  para Meta 1 e valor  $p = 0,02$  para as Metas 2 e 4), sendo que para as Metas 1 e 4, o desempenho da Unidade, no período de jun/17 a maio/19, se mostrou inferior quando comparado ao período de jun/15 a maio/17, e para a Meta 2 foi superior.

O resultado encontrado pode ser considerado aleatório, pois a Unidade Judicial possui autonomia para construir estratégias de julgamento dos processos e se, a estratégia for de priorizar o julgamento dos processos antigos, o resultado será uma melhora na Meta 2.

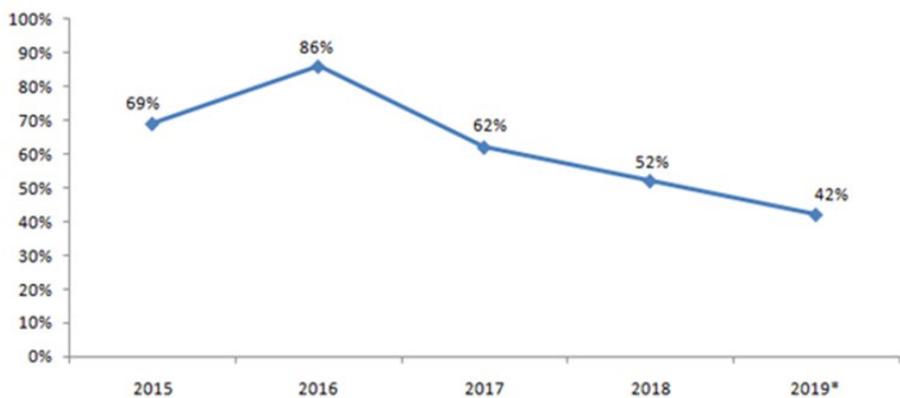
Deve ser levado em consideração também que a partir de 2017 por determinação do TJRR, houve a transformação de processos físicos em virtuais, o que acabou por atrasar o andamento do Cartório Unificado, pela necessidade de adaptação dos servidores à nova realidade do PROJUDI Criminal.

O percentual de audiências realizadas também impacta de maneira direta no cumprimento das Metas do CNJ. Observa-se assim que em 2017 e 2018, a 1ª Vara Criminal enfrentou sérios problemas de não realização de audiências devido a fatores externos, como a não apresentação de réus presos por parte da Penitenciária Agrícola do Monte Cristo (PAMC).

A situação ainda não é normal, mas passou a ser administrada a partir da Intervenção Federal no Sistema Prisional em Roraima, constante da Portaria do Governo Federal n. 204, de 21 de novembro de 2018, que aos poucos está viabilizando a realização das audiências criminais, com a presença física dos presos nas audiências ou por intermédio de sua colocação em salas de videoconferência.

O gráfico a seguir demonstra o percentual de audiências realizadas por ano na 1ª. Vara Criminal Residual, sinalizando o prejuízo causado pela não apresentação de presos, especialmente se comparados os anos de 2016 (86%) com 2018 (52%), no total de audiências realizadas.

**Percentual de Audiências realizadas na 1ª Vara Criminal Residual de Boa Vista**



Fonte: Corregedoria-Geral de Justiça (TJRR).

\*janeiro a maio de 2019

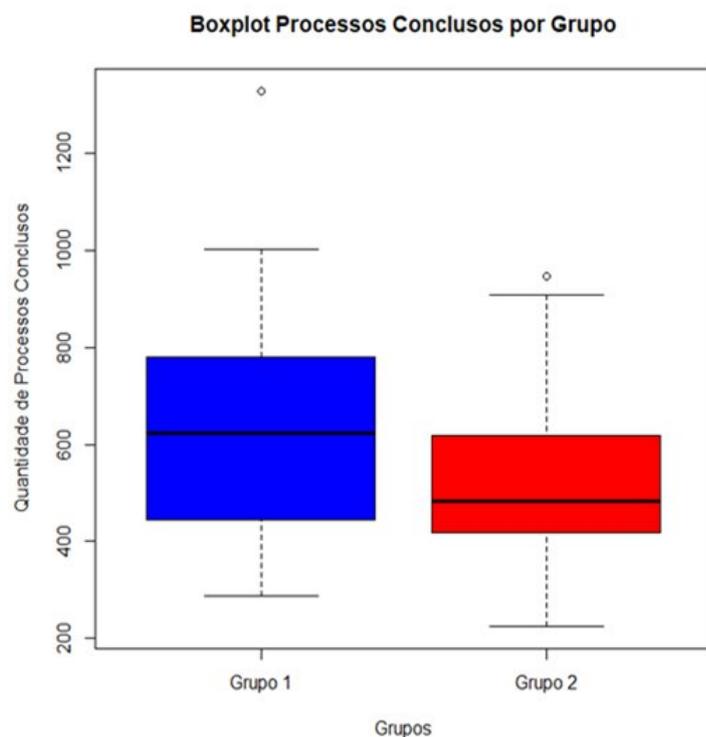
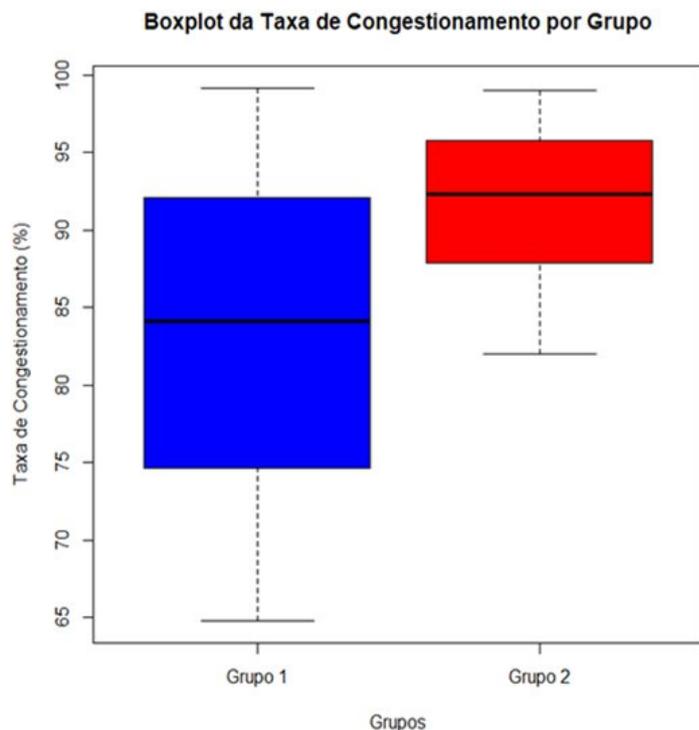
Para analisar o trabalho específico das Secretarias, observou-se o desempenho da Taxa de Congestionamento (TC) e a quantidade de processos enviados para conclusão (PC).

A Taxa de Congestionamento mede a efetividade da Unidade Judicial em um período. Quanto menor a taxa, menos congestionada estará a Unidade. A quantidade de processos enviados para conclusão mede a produção do cartório no período.

Vejamos os demonstrativos Boxplot para



TC e PC:



Para a Taxa de Congestionamento (TC), os resultados apresentados no período que compreende o Grupo 1 possuem maior variabilidade que os resultados no período do Grupo 2, porém, estes resultados são inferiores no Grupo 1, com média de 83,04%

e a diferença para o Grupo 2 é estatisticamente significativa (valor  $p < 0,01$ ).

No que se refere aos Processos Concluídos, a diferença do Grupo 1 para o Grupo 2 é estatisticamente não significativa (valor  $p = 0,09$ ), ou seja, o desempenho da Secretaria Unificada não se mostrou melhor e nem pior quanto aos envios de processos para conclusão. Das análises, pode-se assim concluir que após a unificação da Secretarias Criminais, houve crescimento no congestionamento dos processos.

Porém, como a unificação dos cartórios das Varas Criminais Residuais do TJRR ainda é recente e sofreu impactos significativos com o desequilíbrio administrativo da Penitenciária Agrícola do Monte Cristo, nos anos de 2017 e 2018, o que prejudicou a realização de grande número de audiências, este estudo conclui que será necessária uma nova análise do desempenho, que deverá levar em consideração a produção cartorária após a Intervenção Federal na PAMC, para se ter convicção sobre a viabilidade ou não da política de gestão de Varas Criminais Unificadas.

### **CRIAÇÃO DA NOVA SECRETARIA UNIFICADA DAS VARAS CRIMINAIS**

A administração atual do TJRR (2019-2021), por intermédio da Portaria n. 720, de 31 de julho de 2019, considerou necessária a substituição da Portaria n. 1.076/2017, separando a Coordenação das Varas



Criminais Residuais e a Coordenação das Varas de Violência Doméstica, seguindo o propósito de racionalização e de melhoria na prestação dos serviços judiciais.

O Plano de Gestão atualmente em vigor (2019-2021) tem seu foco direcionado para priorizar o que denominou de Eixo de Qualidade, que procura alcançar a “padronização dos cartórios unificados com base em cartório modelo”. Este Cartório modelo deverá alcançar suas metas com maior agilidade e padronização dos procedimentos, culminando com a diminuição dos custos operacionais e de pessoal, sem abrir mão da produtividade, servindo assim de modelo para outros projetos do TJRR.

Destarte, a criação da Secretaria Unificada das Varas Criminais pela Portaria TJRR n. 720/2019, tem o objetivo principal de cumprir as metas estabelecidas pelo CNJ e do próprio TJRR:

**Meta 1** - Julgar quantidade maior de processos de conhecimento do que os distribuídos no ano corrente;

**Meta 2** - Julgar, pelo menos: 80% a 90% dos processos distribuídos até 31/12/2015 no 1º grau, 2º grau;

**Meta 4** - Julgar 70% das ações de improbidade administrativa e das ações penais relacionadas a crimes contra a Administração Pública;

**Metas do TJRR** - arquivamento definitivo de processos (Taxa de Congestionamento) e IPC-Jus<sup>3</sup> alcançando o patamar máximo de 100% (cem por cento).

### ANÁLISE EMPÍRICA (ENTREVISTAS COM OS USUÁRIOS)

Como esclarecido na parte metodológica e objetivando complementar o estudo e de forma a verificar a opinião de parte dos profissionais que atuam diretamente na

Gestão Unificada das Varas Criminais, foi respondido um questionário (na forma de uma entrevista semi-estruturada) por dois servidores, um advogado, um defensor público, um promotor de justiça e um juiz de direito, escolhidos em função de participarem ativamente do Projeto de Unificação das Varas Criminais e por se disporem a contribuir voluntariamente com a pesquisa, os quais anuíram, inclusive, com a publicação das respostas às seguintes questões:

1. O TJRR criou a Secretaria Unificada das Varas Criminais e de Violência Doméstica, por intermédio da Portaria n. 1.076/2017, qual a sua avaliação da mudança do paradigma de secretarias autônomas para uma única secretaria?
2. Segundo dados do TJRR, não houve melhora significativa na análise comparativa (dois anos antes e dois anos depois) do projeto, qual foi a sua impressão?
3. O que pode ser considerado para o futuro, diante da modificação da Portaria n. 1.076/2017 pela entrada em vigor Portaria TJRR n. 720/2019?

Na avaliação dos servidores Renato Sousa de Brito (Técnico Judiciário) e Marcos Antonio Demezio dos Santos (Assessor Jurídico) que atuam na Vara Criminal única, a alteração foi positiva, mas consideraram que para melhorar os números, diante da estatística que consta nesta pesquisa, deve haver um engajamento ainda maior entre os gabinetes dos magistrados e a Secretaria Unificada, bem como a padronização definitiva dos procedimentos, sem que sejam separados os servidores para atuarem em Varas Criminais determinadas.

Para o Advogado Criminalista, Dr. Adriel Mendes Galvão e na visão do Defensor Público que atua na 1a. Vara Criminal, Dr. Wilson Roy Leite da Silva, a mudança para secretaria única não foi positiva, acreditam que o sistema anterior era mais eficiente, tendo cada um dos juízes titulares melhores condições de gerenciar a sua unidade,

3 IPC-Jus - Índice de Produtividade Comparada da Justiça é o indicador do CNJ que avalia a produtividade e a eficiência comparada entre tribunais do mesmo porte, podendo variar entre 0% e 100%.



fiscalizar o cumprimento integral dos expedientes pelos servidores e atuar segundo sua estratégia para o atingimento das metas do CNJ e do TJRR.

O Defensor Dr. Wilson Roy, considera, porém, que a nova Portaria TJRR n. 720/2019 deu um formato melhor à Secretaria Unificada, asseverando no sentido de que: “a tendência é melhorar os serviços, mas desde que haja treinamento para os servidores”.

O Promotor de Justiça que atuou antes e depois da unificação das Varas Criminais, titular da 1a. Vara Criminal, Dr. Ademir Teles Menezes, considera que a mudança de gestão não foi adequada, afirmando que: “os serviços do cartório pioraram consideravelmente, com adiamentos de audiências por falta de expedição de mandados, falta de requisitar réu preso para interrogatório, envio de processos em desacordo com despachos entre outros problemas”.

Referido profissional do Ministério Público concluiu ao final do questionário que: “é de se ressaltar o aumento da criminalidade em Boa Vista diariamente estampada na mídia local, incluindo a questão venezuelana, motivo pelo qual entendo que para a 1a. Vara Criminal é necessária a existência de cartório próprio”.

Por fim, o Juiz de Direito Titular da 2a. Vara Criminal, Dr. Cícero Renato Pereira Albuquerque é otimista quanto a unificação dos cartórios criminais, afirmando que: “a secretaria unificada tem como objetivo padronizar e simplificar o fluxo de tramitação dos processos criminais, o que, em tese, é uma ferramenta de gestão interessante, inclusive já utilizada por outros Tribunais”.

Confia o magistrado entrevistado que os números possam revelar com o tempo uma melhoria na prestação dos serviços judiciais,

ressaltando, contudo, a necessidade de manutenção de investimentos do TJRR no método de trabalho unificado das Varas Criminais e, notadamente, na qualificação dos servidores que atuam nesta importante unidade jurisdicional em funcionamento no Poder Judiciário do Estado de Roraima.

## CONCLUSÃO

Com efeito, observa-se claramente nesta pesquisa que os dados estatísticos não puderam confirmar a eficiência do novo modelo de gestão das Varas Criminais, a partir da unificação dos cartórios individuais em uma única unidade jurisdicional (Secretaria Unificada das Varas Criminais) que concentrou o processamento de todo o acervo da 1ª, 2ª e 3ª Varas Criminais Residuais de Boa Vista.

Os dados de produtividade da Corregedoria-Geral de Justiça (CGJ-TJRR), órgão de fiscalização e controle da atividade jurisdicional do Tribunal de Justiça de Roraima (TJRR), relativos às cinco variáveis: Metas 1, 2 e 4 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), Taxa de Congestionamento (TC) e número de Processos Concluídos (PC), revelaram em conclusão que os números da 1ª. Vara Criminal Residual, não avançaram de forma positiva na análise comparativa (dois anos antes e dois anos depois).

Como se observa na Tabela 1 os números revelaram uma piora nas Metas do CNJ. Para a Meta 1, que consiste em julgar mais processos do que os distribuídos, o desempenho foi pior, tendo o Grupo 1, representativo do período de jun/15 a maio/17, revelado que houve o atingimento da Meta 1 em 126,76% nos dois anos anteriores ao projeto, enquanto o Grupo 2, que mediu os números de jun/17 a maio/19, mostrou que a referida meta não foi atingida após a unificação dos cartórios, ficando com o percentual de apenas 80,23%.



Quanto a Meta 2, que tem por finalidade o julgamento de processos mais antigos, os números revelaram uma melhora com 105,43% para o Grupo 1 e 111,39% para o Grupo 2. A Meta 4, que consiste em priorizar o julgamento dos processos relativos aos crimes de corrupção contra a administração pública, foi melhor para o Grupo 1 (109,77%) do que para o Grupo 2 (77,32%), ou seja, os números apresentaram um declínio considerável nos dois anos após o início do projeto.

Assim, como considerado no tópico específico, a Tabela 1 revela números que são estatisticamente significativos (valor  $p < 0,01$  para Meta 1 e valor  $p = 0,02$  para as Metas 2 e 4), sendo que para as Metas 1 e 4, o desempenho da Unidade, no período de jun/17 a maio/19, foi aquém quando comparado ao período de junho/15 a maio/17, contudo, foi melhor, com relação à Meta 2.

Nesse mesmo contexto, com relação à Taxa de Congestionamento e número de Processos Concluídos houve uma piora, passando a TC de 83,04% para 91,69%, evidenciando o aumento no número de processos que aguardam julgamento. Os processos conclusos (PC) passaram de 637 (seiscentos e trinta e sete) para 524 (quinhentos e vinte e quatro), revelando que menos processos foram encaminhados ao juiz para julgamento, comparando-se os Grupos 1 e 2 da Tabela 1.

As opiniões dos operadores do direito divergem quanto ao assunto, sendo mais favoráveis à unificação as dos servidores e do magistrado entrevistados, que efetivamente participam diretamente da administração do sistema, porém são preponderantemente negativas na visão de outros participantes, como se vê nas entrevistas do defensor público, advogado e promotor de justiça, para os quais não houve melhorias significativas na mudança de

paradigma de Varas Autônomas para a de Gestão Unificada das Varas Criminais.

Contudo, foi considerado como fatores internos e externos negativos, o fato de que a partir de 2017 houve a transformação de processos físicos em virtuais, o que refletiu negativamente na produtividade da unidade, diante da necessidade de adaptação dos servidores à nova realidade do PROJUDI Criminal; e, ainda, o número expressivo de audiências não realizadas em 2018, decorrente da instabilidade na Penitenciária Agrícola do Monte Cristo (PAMC), o que resultou posteriormente na interferência federal no Sistema Prisional do Estado de Roraima, consoante se verifica na Portaria do Governo Federal n. 204/2018.

Assim, os apontados fatores influíram de forma expressiva nos resultados do estudo e recomendam que a análise de produtividade constante deste artigo seja refeita em período mais longo, sugerindo-se a alteração do marco temporal para quatro anos antes e quatro anos depois da implementação da Secretaria Única das Varas Criminais, objetivando, nesse contexto, ampliar a verificação dos dados em período mais longo e minimizar a influência negativa dos fatores externos e internos comentados.

Esta nova análise deverá ser feita considerando a modificação de estrutura e dos procedimentos constantes da recente Portaria TJRR n. 720, de 31 de julho de 2019, que propõe uma nova dinâmica à Gestão Unificada das Varas Criminais, com o emprego de métodos de modernização do funcionamento da unidade jurisdicional, com a utilização inclusive de ferramentas de inteligência artificial.

Nesse contexto, possibilita-se a colocação em prática da simplificação cada vez maior dos procedimentos, o aumento de produtividade com a utilização da Secretaria de Processamento Judicial Eletrônico (SPJE) e de novos recursos de comunicação



(Whatsapp) e processamento dos feitos (Scriba), bem como há previsão de investimentos no treinamento e adaptação dos servidores para utilização do sistema PROJUDI e dos novos sistemas de inteligência disponibilizados pelo Tribunal de Justiça do Estado de Roraima (TJRR), objetivando assegurar maior celeridade aos processos judiciais.

### OBRAS CONSULTADAS

AGÊNCIA BRASIL. **Pesquisa do CNJ aponta 80 milhões de processos em tramitação no país.** Publicado em 27/08/2018 - 18:04. Por André Richter de Brasília/DF.

ALMEIDA FILHO, Agostinho Teixeira. **O Desafio na gestão de pessoas no Poder Judiciário.** Revista: Justiça e Cidadania, Edição 100, 30 nov. 2008.

ALMEIDA, José Maurício Pinto de. **O Poder Judiciário brasileiro e sua organização.** Curitiba: Juruá, 1996.

AMBROZEWICS, Paulo Henrique Laporte. **Gestão da qualidade na administração pública.** São Paulo, Atlas, 2015.

ARAÚJO, Francisco Fernandes de. **Responsabilidade Objetiva do Estado pela Morosidade da Justiça.** Campinas. Copola Editora, 1999.

ARAÚJO, L. C. G. **Organização, sistemas e métodos e as tecnologias de gestão organizacional.** São Paulo: Atlas, 2005.

ASSIS, Araken de. **O direito comparado e a eficiência do sistema judiciário.** Revista do Advogado, São Paulo, n. 43, junho de 1994.

AVRITZER, Leonardo. **Models of civil society: an analysis of the emergence of civil society in Brazil and the problems for its institutionalization.** In: XIX International Congress of the Latin American Studies Association. Washington, D.C., September 1995.

BANDEIRA DE MELLO, Celso Antônio. **Curso de Direito Administrativo.** São Paulo: Malheiros, 2008.

BATOCHIO, José Roberto; CUNHA, Sérgio Sérvulo. **Reforma do Poder Judiciário.** Revista

do Advogado, São Paulo, n. 56, setembro de 1999.

BENNIS, Warren. **A formação do líder.** São Paulo: Atlas, 2006.

BIELSA, Rafael A.; BRENNNA, Ramón G. **Reforma de la Justicia y nuevas tecnologías.** Buenos Aires: Ad Hoc, 1996.

BITTENCOURT, Dênia Falcão de. **Gestão Estratégica de Pessoas nas Organizações Públicas.** Palhoça: UnisulVirtual, 2008.

BOTTINI, Pierpaolo Cruz. Capítulo 10 **A reforma do Judiciário: aspectos relevantes.** Novas Direções na Governança da Justiça e da Segurança. Brasília, DF. Ministério da Justiça, 2006.

BRASIL. **CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ).** Acesso em: 10 jul. 2019. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/sobre-o-cnj/quem-somos-visitas-e-contatos>

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Do Estado Patrimonial ao Gerencial.** In: Pinheiro, Wilhelm e Sachs (orgs.), Brasil: Um Século de Transformações. SP: Cia. das Letras, 2001.

CINTRA, Antônio Carlos de Araújo; GRINOVER, Ada Pellegrini; e DINAMARCO, Cândido Rangel. **Teoria Geral do Processo.** 17a ed., São Paulo: Malheiros, 2001.

CURY, A. **Organização e métodos: uma visão holística.** São Paulo: Atlas, 2006.

DAVIS, William. **Mitos da administração: tudo o que você pensa que sabe pode estar errado.** São Paulo: Negócio Editora, 2006.

DINAMARCO, Cândido Rangel. **A Instrumentalidade do Processo.** 8a ed., São Paulo: Malheiros, 2000.

FALCÃO, Joaquim. **Judiciário: independência e gestão.** Jornal do Comércio, PE, 2006.

FIGUEIREDO, Fran. **A Reforma do Poder Judiciário.** Brasília Jurídica, 1999.

GAULIA, Cristina Tereza. **Políticas Públicas do Poder Judiciário: Ressignificação do Princípio da Eficiência da prestação jurisdicional sob a ótica do neoconstitucionalismo.** Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica, Rio de



Janeiro: vol. 10, n. 1, janeiro-abril, 2018, p. 104-124.

GRANGEIA, Marcos Alaor Diniz. **A crise de gestão do poder judiciário: o problema, as consequências e os possíveis caminhos para a solução.** ENFAM, 2015.

MEDAUAR, Odete. **Controle da Administração Pública.** São Paulo: Malheiros, 1993.

NOGUEIRA, José Marcelo Maia; GÓIS, Leonel de Oliveira Lima; PACHECO, Regina Silvia Viotto Monteiro. **A gestão do poder judiciário: uma análise do sistema de mensuração de desempenho do judiciário brasileiro,** Consad, Painel 34, 2014.

NOHARA, Irene Patrícia. **Reforma Administrativa e burocracia: impacto da eficiência na configuração do Direito Administrativo brasileiro.** São Paulo: Atlas, 2012.

NORTHFLEET, Ellen Gracie. **A análise dos fatores relevantes para o aprimoramento do sistema judiciário.** In: Direito Brasileiro e os Desafios da Economia Globalizada. (AIDE), p. 129-132, 2003.

OLIVEIRA, Luciano Lima de. **A implantação da administração pública gerencial no âmbito do Poder Judiciário por meio do CNJ.** Revista Esmat, Palmas, Ano 05, n. 06, p. 179 a 200, dez. 2013.

PINHEIRO, Armando Castelar. **Judiciário, reforma e economia: A visão dos magistrados.** São Paulo. Disponível em: Acesso em: 20 fev. 2008

PINHEIRO, Armando Castelar. **Reforma do Judiciário: uma nova fase.** IPEA, Revista: Desafios do Desenvolvimento, Ano 2, Edição 6, 2005.

RORAIMA. TJRR. **Planejamento Estratégico 2015-2020.** Disponível em: <http://estrategia.tjrr.jus.br/docpdf/Plano%20Estrat%C3%A9gico%202015%202020.pdf> Acesso em: 30 set. 2019.

\_\_\_\_\_. **Plano de Gestão 2017-2019.**

Disponível em: <https://www.tjrr.jus.br/index.php/noticias-em->

[destaque/1077-plano-de-gestao-2017-2019-esta-disponivel-na-intranet](#) Acesso em 01 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Plano de Gestão 2019-2021.**

Disponível em: <http://estrategia.tjrr.jus.br/index.php/planejamento-operacional-de-gestao/212-plano-de-gestao-2019-2021> Acesso em: 26 set. 2019.

\_\_\_\_\_. **Portaria n. 720, de 31 de julho de 2019.**

\_\_\_\_\_. **Portaria n. 1.076, de 24 de maio de 2017.**

SADEK, M. T. **Poder Judiciário: Perspectivas de Reforma.** Opinião Pública (UNICAMP), Campinas, v. 10, n. 1, p. 01 a 62, 2004.

SANTOS, Vinicius Correia. **O Gerencialismo como forma de gestão no Judiciário.** Anais do 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social. Vitória, Espírito Santo, dez. 2018.

SCHUCH, Luiz Felipe Siegert. **Acesso à Justiça e Autonomia Financeira do Poder Judiciário – A quarta onda?** Curitiba: Juruá, 2006.

SERRA, Luiz Umpierre de Mello. **Gestão de Serventias Judiciais.** FGV Direito Rio, 2015.

SILVA, Cláudio Eduardo Regis de Figueiredo. **Administração Gerencial e a Reforma Administrativa no Brasil.** Curitiba: Juruá, 2016.



## A RELAÇÃO ENTRE PBF E IFDM EM DOIS COREDE'S DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL NOS ANOS DE 2013 A 2016.

## THE RELATIONSHIP BETWEEN PBF AND IFDM IN TWO COREDES OF THE STATE OF RIO GRANDE DO SUL IN THE YEARS OF 2013 TO 2016.

*Katiane Fréu*<sup>1</sup>

*Claudia Cristina Wesendonck*<sup>2</sup>

*Lorimar Francisco Munaretto*<sup>3</sup>

**RESUMO:** O presente estudo teve por objetivo verificar a relação dos recursos do Programa Bolsa Família com o Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal (IFDM) dos municípios que compõem o Conselho Regional de Desenvolvimento (COREDE) Sul e no COREDE do Médio e Alto Uruguai nos anos de 2013 a 2016. Trata-se de um estudo do tipo descritivo com abordagem quantitativa, com dados levantados nos sites do Ministério de Desenvolvimento Social, Índice Brasileiro de Geografia e Estatística e com os índices de desenvolvimento no site do FIRJAN. A partir da determinação dos coeficientes de correlação de Spearman, foi possível constatar que o COREDE Sul possui uma relação positiva moderada no IFDM Geral nos anos de 2013 a 2015 e no IFDM Emprego e Renda nos anos de 2014 e 2015 em relação ao Programa Bolsa Família, contudo o CODEMAU não demonstrou correlações com relevância significativa para validar as hipóteses.

**Palavras-chave:** Bolsa Família, FIRJAN, COREDEs.

**ABSTRACT:** The present study aimed to verify the relation between the resources of the Bolsa Família Program and the FIRJAN Municipal Development Index (IFDM) of the municipalities that make up the Southern Regional Development Council (COREDE) and COREDE of the Middle and Upper Uruguay in 2013. 2016. This is a descriptive study with a quantitative approach, with data collected on the websites of the Ministry of Social Development, the Brazilian Geography and Statistics Index and the development indexes on the FIRJAN website. From the determination of Spearman's correlation coefficients, it was found that COREDE Sul has a moderate positive relationship in the General IFDM in the years 2013 to 2015 and in the IFDM Employment and Income in the years 2014 and 2015 in relation to the Bolsa Família Program. however, CODEMAU did not show correlations with significant relevance to validate the hypotheses.

**Keywords:** Bolsa Família, FIRJAN, COREDEs.

1 katianefreu@hotmail.com

2 clauw84@hotmail.com

3 franciscomunaretto@gmail.com



## INTRODUÇÃO

O Programa Bolsa Família (PBF) foi criado em 2003 e desde então se tornou um dos maiores programas de transferência de renda do mundo (SPERADIO et al., 2017). No desenvolvimento histórico dos programas de transferência de renda, o PBF pode ser considerado a expressão atual do processo (TESTA et al., 2013). No ano de 2017 o PBF atendeu 13,6 milhões de famílias brasileiras e possui como objetivos principais transferir renda diretamente às famílias e ampliar o acesso a serviços públicos que representam direitos básicos nas áreas de saúde, educação e assistência social (BRASIL, 2017).

O acesso a estes direitos sociais básicos acontece por meio das condicionalidades impostas aos beneficiários e também pela responsabilidade compartilhada por diferentes entes do governo que são fundamentais para esta garantia, pois sem a união de esforços o programa não surtiria os efeitos desejados.

Barreto (2012) explica que o PBF causou impacto na economia e desenvolvimento dos municípios do Rio Grande do Norte, porém o autor não conseguiu quantificar este impacto. Jorge e Melo (2014) constataram em seus estudos que os desembolsos do PBF efetivamente contribuem para o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) dos municípios da região do Baixo São Francisco Sergipano. E os estudos de Brambilla et al. (2017) demonstram a relação entre o desenvolvimento nos municípios brasileiros e o PBF no ano de 2013, tendo como base o Índice Firjan de Desenvolvimento Municipal (IFDM). Os autores concluem que o PBF está focalizado nos grupos espaciais com baixo desenvolvimento, logo contribui para aumentar a renda das famílias pobres e melhorar as condições socioeconômicas em

regiões, cujos municípios possuem os piores indicadores.

Milani et al. (2016) e Fonteles et al. (2011) verificaram que há relação entre o crescimento dos municípios e o valor recebido pelas famílias do Bolsa Família, tais valores impactam no comércio e na arrecadação do município. O estudo de Diniz e Voese (2016) demonstra que o PBF se relaciona de forma positiva com as variáveis, IFDM global, IFDM educação e IFDM saúde, mas não mostrou relação entre o repasse do PBF e a variável emprego e renda.

O Brasil e suas regiões possuem uma diversidade socioeconômica e considerando o volume de recursos financeiros repassados por meio de programas governamentais entre os quais o PBF, com objetivo de reduzir as desigualdades sociais, esse estudo apresenta a seguinte questão problema: existe relação entre o repasse dos recursos do Programa Bolsa Família (PBF) com os índices do FIRJAN de Desenvolvimento Municipal (IFDM) dos municípios que integram o COREDE Sul, COREDE Médio e Alto Uruguai nos anos de 2013 a 2016?

O estudo teve por objetivo verificar a relação dos recursos do PBF com o Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal dos municípios que compõem o COREDE<sup>4</sup> Sul e COREDE Médio e Alto Uruguai nos anos de 2013 a 2016.

Diversos estudos realizados tratam da temática PBF, associado a indicadores, entre os quais o IFDM, mas se evidencia escassez de estudos que avaliem a relação dos repasses do PBF utilizando o IFDM em microrregiões. A escolha dos COREDE Sul e CODERMAU para realização do estudo justifica-se pelo baixo desenvolvimento socioeconômico que apresentam, conforme

4 Os Conselhos Regionais de Desenvolvimento (COREDE) foram criados em 1994 e são divididos em 28 unidades (grupos de municípios), do estado do RS. O principal objetivo dos COREDES é a promoção do desenvolvimento regional harmônico e sustentável. (GIRARDI et al., 2017).



verificado nos perfis socioeconômicos divulgados, em 2015, pela Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão do Estado do Rio Grande do Sul mostrando que: quanto ao Índice de Desenvolvimento Socioeconômico de 2012, o CODEMAU apresenta a 19ª posição e o COREDE Sul a 28ª posição, segundo o bloco Renda, apresenta a 26ª e 28ª posição, respectivamente. E quanto ao PIB per capita em 2012 o CODEMAU ficou com a 24ª posição e o COREDE Sul com a 28ª posição no RS (RIO GRANDE DO SUL, 2015).

A pesquisa será estruturada em cinco seções, após esta introdução apresenta-se a fundamentação teórica que aborda o PBF e o Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal, na terceira seção serão elencados os aspectos metodológicos da pesquisa, na quarta seção descrevem-se os resultados encontrados no estudo, e por fim, serão apresentadas as considerações finais e as referências bibliográficas.

### **PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA (PBF)**

A pobreza, frequentemente, é medida como escassez de renda, pois, por simplificação, a renda representa um meio para adquirir bens essenciais para sobrevivência (CALDAS; SAMPAIO, 2015).

No Brasil, os programas de transferência de renda começaram a partir do ano de 1991 com o Programa de Garantia de Renda Mínima (PRGM) o qual se transformou em Renda Básica de Cidadania (TESTA et al., 2013).

Em 2003, por meio da Medida Provisória nº 132 de outubro de 2003, surge o Programa Bolsa Família (PBF) que unifica todos os programas já existentes do governo federal, expandindo-se por todo o país, tomando força como uma bandeira política para o enfrentamento da pobreza no Brasil. Em 2004, a Medida Provisória nº 132 é transformada na Lei nº 10.836, e

regulamentada pelo Decreto nº 5.209 de 17 de setembro de 2004.

Como forma de atingir estes objetivos o PBF possui três eixos elementares: a transferência de renda, as condicionalidades, e as ações e programas complementares. Com a transferência de renda pretende-se aliviar imediatamente os encargos da pobreza. No eixo das condicionalidades direciona-se o beneficiário aos direitos sociais básicos: educação, saúde e assistência social. E por último, as ações e programas complementares têm por finalidade o desenvolvimento das famílias para que os beneficiários consigam ultrapassar a situação de vulnerabilidade (SANTOS et al., 2014).

As famílias que deixam de cumprir tais condicionalidades podem ter o benefício suspenso ou cancelado. Assim é importante que o poder público, especialmente a esfera municipal, entenda o motivo que levou determinada família ao não cumprimento das condicionalidades e também apoiar e dar condições para que ela possa sair da situação de vulnerabilidade que se encontra. É indiscutível que o poder público municipal, estadual e federal são a chave para que o PBF tenha sucesso em seus objetivos propostos.

A partir da renda familiar é definida a situação de pobreza e extrema pobreza. Em 2017, se caracterizam como extrema pobreza as famílias que possuem renda familiar igual ou inferior à R\$ 85,00 por pessoa e as famílias em situação de pobreza são aquelas com renda mensal entre R\$ 85,01 e R\$ 170,00 e que tenham crianças e/ou adolescentes de 0 a 17 anos na sua composição (BRASIL, 2017). Logo o valor a ser definido e repassado do PBF será de acordo com a renda familiar, número de crianças e adolescentes ou gestantes que compõem o grupo familiar, havendo um limite para o número de integrantes. A família que participa do programa deve



assumir alguns compromissos, ou seja, são condições que a família deve atender para que continuem recebendo o benefício. Abaixo encontra-se o resumo das condicionalidades.

aliança com empresas privadas. Este é o propósito do governo, ou seja, um programa assistencial que visa à independência e autonomia das famílias beneficiadas, assim espera-se que os beneficiários deixem de

**Quadro 1** – Resumo das condicionalidades do PBF.

Área	Compromissos/condicionalidades	Público
Saúde	Acompanhamento do calendário vacinal, do crescimento e do desenvolvimento das crianças.	Crianças menores de sete anos.
	Pré-natal para gestantes e acompanhamentos de nutrízes.	Gestantes e nutrízes.
Educação	Matrícula e frequência escolar mensal mínima de 85%.	Todas as crianças e adolescentes entre 6 e 15 anos.
	Matrícula e frequência escolar mensal mínima de 75%.	Adolescentes de 16 e 17 anos, que sejam beneficiados pelo BVJ.
Assistência Social	Frequência de 85% no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do Peti.	Crianças e adolescentes de até 15 anos, beneficiários do Peti/PBF.

Fonte: BRASIL (2010).

Os programas complementares são o terceiro eixo que compõe o PBF, e será através deles que o poder público ensinará aos seus beneficiários como conquistar sua independência financeira, aprendendo a ter uma profissão. Logo estes programas visam o aprendizado dos beneficiários através de cursos profissionalizantes. Atualmente, a legislação não obriga o beneficiário a participar destes programas e isso gera dificuldades do setor público em fazer com que as famílias tenham adesão aos cursos ofertados.

Muitas vezes há uma baixa oferta de programas complementares nas cidades e também um baixo conhecimento, assim impactando na emancipação das famílias (SANTOS; MAGALHÃES, 2012; PRETTO; FILHO, 2015).

Os programas complementares devem passar por uma análise e ter critérios definidos para a implantação. É necessário o conhecimento da localidade e da população que será alcançada, bem como, qual a demanda de oferta de serviços que a localidade precisa, e se há como realizar uma

necessitar do programa ao apresentarem melhorias nas condições de vida e desenvolverem meios próprios de sustento (MARQUES, 2009; TESTA et al., 2013).

O PBF tem uma grande importância para as famílias em virtude da situação de fragilidade e vulnerabilidade que se encontram (RUSSO; TRINTIN, 2012). Possibilita uma melhora na frequência escolar e ainda uma renda adicional (SANTOS, 2016), além disso, o PBF diminui a exclusão social (TRALDI; ALMEIDA, 2012), aumenta a utilização de serviços preventivos na saúde (SHEI et al., 2014), melhora a situação financeira e o consumo alimentar, além de garantir certa independência financeira na percepção das mulheres (MOREIRA et al., 2012; BARROS; MELLO, 2016).

O PBF é um grande programa social que visa auxiliar as famílias a saírem da situação de vulnerabilidade que se encontram, os estudos mencionados demonstram o quanto este programa auxilia neste processo. A transferência de renda movimenta um significativo volume de recursos que é



repassado às famílias que residem nos municípios, logo busca-se neste trabalho verificar a relação destes repasses com a economia local, para isso será tomado o IFDM como base de verificação do desenvolvimento socioeconômico.

### ÍNDICE FIRJAN DE DESENVOLVIMENTO MUNICIPAL (IFDM)

O IFDM foi criado em 2008 pelo Sistema da Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro e acompanha anualmente o desenvolvimento socioeconômico em todos os municípios brasileiros em três áreas de atuação: emprego & renda, educação e saúde (FIRJAN, 2018).

O IFDM tem como base os dados estatísticos disponibilizados pelos ministérios do trabalho, da educação e da saúde. O IFDM acompanha conquistas e desafios socioeconômicos brasileiros pelo prisma da competência municipal: atenção básica em Saúde, Educação Infantil e Fundamental e a manutenção de um ambiente de negócios propício à geração local de Emprego e Renda (FIRJAN, 2018).

**Quadro 2** – Variáveis que compõem o IFDM.

Variáveis que compõem o IFDM	
<b>Emprego e Renda</b>	Geração de emprego formal, absorção de mão de obra local, geração de renda formal, salários médios do emprego formal e desigualdade. Fonte dos dados: Ministério do Trabalho e Emprego.
<b>Educação</b>	Matrículas na educação infantil, abandono no ensino fundamental, distorção idade-série no ensino fundamental, docentes com ensino superior no ensino fundamental, média de horas aula no ensino fundamental e resultado do IDEB no ensino fundamental. Fonte dos dados: Ministério da Educação.
<b>Saúde</b>	Número de consultas pré-natal, óbitos por causas mal definidas, óbitos infantis por causas evitáveis e internação sensível à atenção básica (ISAB). Fonte dos dados: Ministério da Saúde.

Fonte: FIRJAN (2018).

O índice varia de 0 a 1, sendo que, quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento. Podem-se gerar relatórios de regiões e nacionais, para assim obter maiores interpretações.

**Quadro 3** – Classificação de desenvolvimento segundo o IFDM.

Classificação de desenvolvimento segundo o IFDM	
0,8 – 1,0	Alto estágio
0,6 – 0,8	Moderado
0,4 – 0,6	Regular
0,0 – 0,4	Baixo

Fonte: FIRJAN (2018).

A metodologia do IFDM possibilita determinar se a melhora relativa que houve em determinado município aconteceu pela adoção de políticas específicas ou se o resultado obtido é apenas o reflexo da queda dos demais municípios. (FIRJAN, 2018). Assim, desde 2014, o IFDM aprimorou a sua metodologia para captar novos desafios do desenvolvimento brasileiro para esta nova década. A sua principal mudança foi situar o Brasil no mundo, logo a nova metodologia buscou padrões de desenvolvimento encontrados em países mais avançados, utilizando-os como modelo para os indicadores municipais (FIRJAN, 2018).

### METODOLOGIA

A pesquisa apresenta uma abordagem metodológica quantitativa. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009) os resultados

podem ser quantificados e centram-se na objetividade.

A pesquisa teve por objetivo verificar a relação dos recursos do PBF com o Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal dos



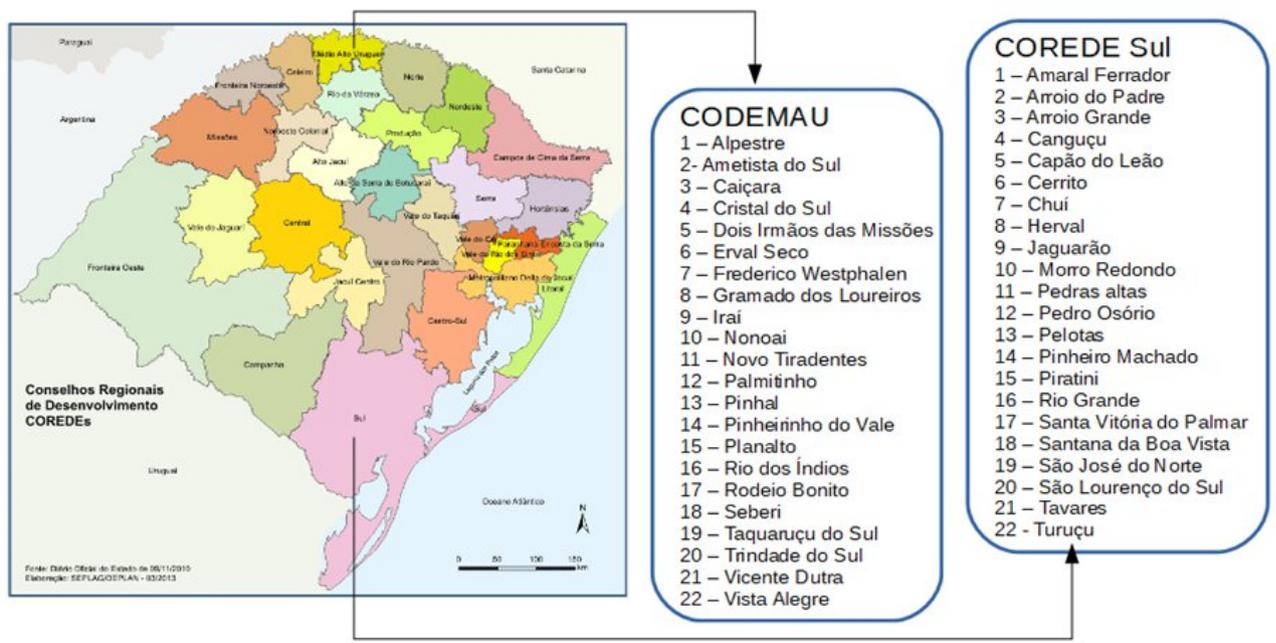
municípios que compõem o COREDE Sul e COREDE Médio e Alto Uruguai nos anos de 2013 a 2016, assim, este possui caráter descritivo, pois visam descrever a relação dos recursos do PBF com o IFDM.

Em relação aos procedimentos de coleta de dados a pesquisa se caracteriza como bibliográfica e documental, destaca-se que a primeira fundamenta-se em material elaborado por autores para públicos específicos e a segunda são documentos elaborados com finalidades diversas. (GIL, 2010). Ainda, a pesquisa também possui

de Desenvolvimento Municipal (IFDM) de forma geral, e segmentado nas variáveis saúde, educação e emprego e renda relativos aos anos de 2013 a 2016.

A figura 1 apresenta a localização dos COREDES no Estado do Rio Grande do Sul, a relação dos municípios pertencentes ao COREDE Sul e do CODEMAU, que foram objeto do estudo. O COREDE SUL, esta situado na região sul do Estado do Rio Grande do Sul e o CODEMAU, esta situado geograficamente na região no noroeste do

Figura 1 – Divisão dos COREDEs no Estado do Rio Grande do Sul.



Fonte: Adaptado pela autora com base em Atlas Socioeconômico (2018).

corte transversal que corresponde ao período entre 2013 a 2016.

A coleta de dados foi realizada das seguintes formas: i) por meio dos sites do portal da transparência do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) e Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE) foram coletados os dados dos valores repassados, número de famílias, total de pessoas beneficiárias do PBF e população, segundo senso de 2010, dos municípios pertencentes aos COREDE Sul e CODEMAU nos anos de 2013 a 2016 e, ii) por meio do site do FIRJAN foram coletados os Índices FIRJAN

Estado do Rio Grande do Sul, com divisão com Santa Catarina.

Para verificar a relação entre o repasse dos recursos do Programa Bolsa Família (PBF) com os índices do FIRJAN de Desenvolvimento Municipal (IFDM) dos municípios que integram o COREDE Sul e COREDE Médio e Alto Uruguai nos anos de 2013 a 2016 foi elaborado a seguinte hipótese:

H0 – Não há relação entre repasse do PBF e IFDM Geral, Educação, Saúde e Emprego e Renda.



H1 – Existe relação entre repasse do PBF e IFDM Geral, Educação, Saúde e Emprego e Renda.

A hipótese formulada foi testada por meio do coeficiente de correlação de Spearman. A correlação mensura o grau de associação linear entre duas variáveis, tendo como base o coeficiente de correlação para aferir a força dessa associação. Este coeficiente varia de -1 a 1, sendo que os valores próximos de 0 mostram que não há correlação, e quanto mais perto dos extremos maior a correlação das variáveis. O sinal negativo da correlação significa que as variáveis variam em sentido contrário, isto é, categorias mais altas de uma variável associam-se a categorias mais baixas de outra variável. (HAIR et al., 2005). Para análise dos resultados foram utilizadas as classificações de Levin e Fox (2004) conforme o quadro 4.

**Quadro 4** – Classificações para análise do coeficiente de correlação de Spearman.

Grau de associação/Correlação	Nível de Associação/Correlação
Correlação positiva perfeita	+ 1
Correlação positiva forte	$+ \geq 0,60$ a $+ \leq 0,99$
Correlações positivas moderadas	$+ \geq 0,30$ a $+ < 0,60$
Correlação positiva fraca	$+ \geq 0,10$ a $+ < 0,30$
Não existe correlação entre as variáveis	$- \geq 0,10$ a $+ < 0,10$

Fonte: Adaptado de Levin; Fox (2004).

As hipóteses serão validadas quando o valor numérico do coeficiente de correlação de Spearman possui um valor de significância estatística menor que 0,05 ou 5%, caso contrário, a hipótese não será aceita. Os resultados do trabalho serão apresentados por tabelas e gráficos que farão comparações e também serão apresentados outros estudos já realizados enriquecendo a discussão do estudo.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na sequência apresentam-se os resultados do estudo, para uma melhor compreensão e entendimento, este tópico será dividido em três

subcapítulos.

O primeiro subcapítulo (item 4.1) apresenta o percentual de beneficiários e repasses realizados pelo PBF aos municípios que pertencem ao CODEMAU e COREDE Sul. O segundo subcapítulo (item 4.2) demonstra a situação quanto ao IFDM e suas variáveis nos municípios que pertencem ao CODEMAU e COREDE Sul. E por último, o subcapítulo (item 4.3) descreve a relação do IFDM e repasses do PBF no CODEMAU e COREDE Sul. Reforça-se que os anos analisados são de 2013 a 2016.

### PBF – CODEMAU E COREDE SUL

Na análise dos resultados apresentados na tabela 1, constata-se que uma parcela significativa da população do CODEMAU é dependente do PBF, pois somente no ano de 2013 mais de 30 mil pessoas receberam o benefício, ou seja, 20,31% da população dos municípios que integram o COREDE. Estes números foram diminuindo ao passar dos anos, demonstrando que muitas pessoas saíram do PBF, contudo na região do CODEMAU, entre os anos de 2013 a 2016, há um percentual da população beneficiária acima do valor do Estado do Rio Grande do Sul, reforçando ainda mais a dependência das famílias em relação ao programa. Os municípios de Ametista do Sul em 2013 e 2014, e Gramado dos Loureiros em 2014 atingiram o percentual da população beneficiária maior que 30%. Denota-se que no ano de 2012 o município de Ametista do Sul apresentou o menor Produto Interno Bruto (PIB) dos municípios que integram o CODEMAU (RIO GRANDE DO SUL, 2018), o que vem a corroborar com os resultados apresentados.

Por outro lado, os municípios de Taquaruçu do Sul e Vista Alegre tiveram os menores percentuais de beneficiários do PBF dentre os municípios do CODEMAU, sendo



que em Taquaruçu do Sul no ano de 2016 apenas 6,94% da população recebia o benefício e Vista Alegre 8,06%.

Tabela 1 – Percentual dos beneficiários do PBF em relação a população entre 2013 a 2016 no CODEMAU.

Municípios	A	B	% 2013	C	% 2014	D	% 2015	E	% 2016
Alpestre	8027	966	12,03%	982	12,23%	912	11,36%	752	9,37%
Ametista do Sul	7323	2398	32,75%	2231	30,46%	1972	26,93%	1597	21,80%
Caiçara	5071	630	12,43%	654	12,90%	635	12,52%	548	10,81%
Cristal do Sul	2826	781	27,64%	799	28,29%	770	27,23%	776	27,48%
Dois Irmãos das Missões	2157	591	27,38%	506	23,47%	452	20,94%	395	18,29%
Erval Seco	7878	2239	28,42%	2055	26,08%	1670	21,20%	1460	18,53%
Frederico Westphalen	28843	3126	10,84%	3075	10,66%	3120	10,82%	2737	9,49%
Gramado dos Loureiros	2269	659	29,03%	706	31,13%	617	27,18%	577	25,45%
Iraí	8078	2331	28,85%	2283	28,27%	2136	26,44%	1782	22,06%
Nonoai	12074	2486	20,59%	2332	19,31%	2260	18,72%	1846	15,29%
Novo Tiradentes	2277	502	22,05%	489	21,46%	481	21,10%	440	19,33%
Palmitinho	6920	1692	24,44%	1535	22,18%	1290	18,64%	1296	18,73%
Pinhal	2513	438	17,42%	452	17,98%	398	15,83%	284	11,31%
Pinheirinho do Vale	4497	1065	23,69%	1093	24,30%	1016	22,59%	847	18,84%
Planalto	10524	2611	24,81%	2553	24,26%	2350	22,33%	1908	18,13%
Rio dos Índios	3616	899	24,85%	918	25,38%	877	24,26%	741	20,49%
Rodeio Bonito	5743	948	16,51%	842	14,67%	753	13,11%	687	11,97%
Seberi	10897	2341	21,48%	2527	23,19%	2415	22,16%	2179	20,00%
Taquaruçu do Sul	2966	287	9,67%	278	9,38%	228	7,69%	206	6,94%
Trindade do Sul	5787	1534	26,51%	1524	26,33%	1339	23,14%	1051	18,17%
Municípios	A	B	% 2013	C	% 2014	D	% 2015	E	% 2016
Vicente Dutra	5285	1203	22,77%	1101	20,84%	1154	21,83%	1116	21,11%
Vista Alegre	2832	416	14,68%	372	13,15%	280	9,88%	228	8,06%
<b>TOTAL</b>	<b>14.8403</b>	<b>30.140</b>	<b>20,31%</b>	<b>29.308</b>	<b>19,75%</b>	<b>27.123</b>	<b>18,28%</b>	<b>23.456</b>	<b>15,81%</b>
<b>ESTADO RS</b>	<b>10.693.929</b>	<b>1.275.822</b>	<b>11,93%</b>	<b>1.217.816</b>	<b>11,39%</b>	<b>1.198.834</b>	<b>11,21%</b>	<b>1.062.391</b>	<b>9,93%</b>

A = População IBGE dados de 2010

B = Total de beneficiários no ano de 2013

C = Total de beneficiários no ano de 2014

D = Total de beneficiários no ano de 2015

E = Total de beneficiários no ano de 2016

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Os resultados apresentados na tabela 2 indicam que o COREDE Sul possui um percentual menor de beneficiários do PBF em comparação ao CODEMAU, sendo que em 2013, 13,63% da população era beneficiária do PBF, que corresponde a 114.927 pessoas em situação de pobreza e extrema pobreza. O COREDE Sul também

apresentou redução no percentual de beneficiários do PBF de 13,63% para 12,07% nos anos de 2013 para 2014, redução de 12,07% para 11,89% nos anos de 2014 para 2015, com 9,95% da população no ano de 2016, todavia em todos os anos seus percentuais foram maiores que os do Estado do Rio Grande do Sul, que é de



9,93% da população no ano de 2016.

Os municípios de Herval, Pedras Altas e Santana da Boa Vista destacam-se por terem percentuais da população beneficiária acima de 30% em anos consecutivos, demonstrando a grande dependência da população em relação ao PBF. Em contrapartida, os municípios de Rio Grande e Pelotas possuem os percentuais mais baixos, chegando a respectivamente, 7,21% e 5,67% em 2016.

A tabela 3 apresenta o montante de recursos repassados do PBF pelo Governo Federal nos municípios que integram o CODEMAU e o COREDE Sul, nos anos de 2013 a 2016.

O CODEMAU possui maior percentual de população beneficiária do PBF do que o COREDE Sul em todos os anos analisados, sendo que a diferença está em média 6%, contudo em valores absolutos pelo COREDE

Tabela 2 – Percentual dos beneficiários do PBF entre 2013 a 2016 no COREDE SUL

Municípios	A	B	% 2013	C	% 2014	D	% 2015	E	% 2016
Amaral Ferrador	6353	1377	21,68%	1339	21,08%	1475	23,22%	1380	21,72%
Arroio do Padre	2730	262	9,61%	253	9,27%	241	8,82%	210	7,69%
Arroio Grande	18470	5123	27,74%	5264	28,50%	4813	26,06%	3883	21,02%
Municípios	A	B	% 2013	C	% 2014	D	% 2015	E	% 2016
Canguçu	53259	11052	20,75%	9649	18,12%	9455	17,75%	8160	15,32%
Capão do Leão	24298	4434	18,25%	4574	18,83%	4819	19,83%	4676	19,24%
Cerrito	6402	1534	23,96%	1375	21,48%	1219	19,04%	959	14,98%
Chuí	5917	694	11,72%	659	11,13%	642	10,85%	518	8,76%
Herval	6753	2155	31,91%	2092	30,98%	1841	27,26%	1601	23,71%
Jaguarão	27931	5126	18,35%	4572	16,37%	4096	14,66%	2997	10,73%
Morro redondo	6227	1071	17,19%	1203	19,32%	1116	17,93%	1066	17,11%
Pedras Altas	2212	713	32,23%	671	30,35%	732	33,11%	640	28,92%
Pedro Osório	7811	1837	23,52%	1816	23,25%	1686	21,58%	1537	19,68%
Pelotas	328275	30769	9,37%	25533	7,78%	24391	7,43%	18610	5,67%
Pinheiro Machado	12780	2685	21,01%	1277	9,99%	2705	21,16%	2723	21,31%
Piratini	19841	5364	27,04%	4877	24,58%	4403	22,19%	3484	17,56%
Rio Grande	197228	18456	9,36%	15870	8,05%	16358	8,29%	14223	7,21%
Santa Vitória do Palmar	30990	4697	15,16%	4153	13,40%	3822	12,33%	3496	11,28%
Santana da Boa Vista	8242	2681	32,53%	2498	30,31%	2353	28,55%	2149	26,07%
São José do Norte	25503	7130	27,96%	6761	26,51%	6907	27,08%	5534	21,70%
São Lourenço do Sul	43111	5977	13,86%	5571	12,92%	5604	13,00%	4470	10,37%
Tavares	5351	1179	22,03%	1139	21,29%	1051	19,64%	1067	19,94%
Turuçu	3522	611	17,36%	593	16,84%	493	13,99%	524	14,87%
<b>TOTAL</b>	<b>843.206</b>	<b>114.927</b>	<b>13,63%</b>	<b>101.740</b>	<b>12,07%</b>	<b>100.223</b>	<b>11,89%</b>	<b>83.906</b>	<b>9,95%</b>
<b>ESTADO RS</b>	<b>10.693.929</b>	<b>1.275.822</b>	<b>11,93%</b>	<b>1.217.816</b>	<b>11,39%</b>	<b>1.198.834</b>	<b>11,21%</b>	<b>1.062.391</b>	<b>9,93%</b>

A = População IBGE dados de 2010

B = Total de beneficiários no ano de 2013

C = Total de beneficiários no ano de 2014

D = Total de beneficiários no ano de 2015

E = Total de beneficiários no ano de 2016

Fonte: Elaborada pelos autores (2018).



Sul ser mais populoso há um número bem maior de beneficiários.

Tabela 3 – Comparação dos valores repassados do PBF para o CODEMAU e COREDE SUL em relação ao Rio Grande do Sul nos anos de 2013 a 2016.

	A	%	B	%	C	%	D	%
CODEMAU	18.319.206	2,42%	18.992.802	2,39%	18.434.000	2,38%	17.306.614	2,32%
COREDE SUL	66.143.096	8,74%	64.701.054	8,15%	62.086.181	8,01%	55.183.884	7,39%
<b>Estado RS</b>	<b>756.838.872</b>	<b>100,00%</b>	<b>793.729.853</b>	<b>100,00%</b>	<b>774.663.570</b>	<b>100,00%</b>	<b>747.126.338</b>	<b>100,00%</b>

A = Valor total repassado do PBF em 2013  
 B = Valor total repassado do PBF em 2014  
 C = Valor total repassado do PBF em 2015  
 D = Valor total repassado do PBF em 2016

Fonte: Elaborada pelos autores (2018).

No ano de 2016 a diferença entre os dois COREDEs é de mais de 60 mil beneficiários. Devido a esta diferença é que o COREDE Sul detém um percentual maior dos valores repassados ao Estado em relação ao CODEMAU durante os anos de 2013 a 2016.

Verificou-se também que em ambos os COREDEs e no Estado do Rio Grande do Sul, houve diminuição dos recursos repassados nos anos de 2013 a 2016, que é o reflexo da diminuição do número de beneficiários ao longo dos anos analisados.

#### IFDM – CODEMAU E COREDE SUL

A tabela 4 apresenta as classificações do IFDM Geral e das variáveis, educação, saúde, emprego e renda dos municípios que compõem o CODEMAU, além das frequências relativas destas classificações.

Os resultados demonstram que quanto ao IFDM Geral, o CODEMAU apresentou, em todos os anos analisados, um índice superior a 90% de municípios com classificações de IFDM moderada (0,6 a 0,8) e alta (0,8 a 1,0).

Observa-se que no ano de 2016, no IFDM Geral e Emprego e Renda há apenas 21 municípios, pois Dois Irmãos das Missões não possui valores disponíveis do IFDM para avaliação.

O IFDM Geral é o resultado da avaliação de três variáveis: Educação, Saúde e Emprego e Renda. Ao realizar a análise destas variáveis verificou-se que, em 2016, na Educação dos municípios que pertencem ao CODEMAU, 22,73% obtiveram a classificação moderada (0,6 a 0,8) e 77,27% obtiveram a classificação alta (0,8 a 1,0). Houve uma queda nos percentuais da classificação alta em 2016, pois o município de Vista Alegre passou para a classificação moderada.

Na variável Saúde, em 2016, dos municípios que compõem o CODEMAU, 13,64% obtiveram a classificação moderada e 86,36% a classificação alta. Também verifica-se uma queda nos percentuais de classificação alta.

Ao contrário das variáveis Saúde e Educação, o Emprego e Renda, em 2016, teve um aumento nos municípios com classificações regulares e diminuição da classificação baixa, ficando respectivamente em 68,18% e 13,64%, pois 6 municípios aumentaram os valores nesta variável.

A tabela 5 apresenta as classificações do IFDM Geral e suas variáveis do COREDE Sul nos anos de 2013 à 2016.

Verifica-se que o COREDE Sul possui



Tabela 4 – Classificação do IFDM dos municípios que pertencem ao CODEMAU nos anos de 2013 a 2016

Classificação	2013							
	Geral		Educação		Saúde		Emprego e Renda	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Baixo	0	0	0	0	0	0	1	4,55
Regular	0	0	0	0	0	0	13	59,09
Moderado	21	95,45	13	59,1	3	13,6	8	36,36
Alto	1	4,55	9	40,9	19	86,4	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>
Classificação	2014							
	Geral		Educação		Saúde		Emprego e Renda	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Baixo	1	4,55	0	0	0	0	3	13,64
Regular	0	0	0	0	0	0	15	68,18
Moderado	17	77,27	7	31,8	2	9,09	4	18,18
Alto	4	18,18	15	68,2	20	90,91	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>
Classificação	2015							
	Geral		Educação		Saúde		Emprego e Renda	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Baixo	1	4,55	0	0	0	0	10	45,45
Regular	0	0	0	0	0	0	9	40,91
Moderado	19	86,36	4	18,2	1	4,55	3	13,64
Alto	2	9,09	18	81,8	21	95,45	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>
Classificação	2016							
	Geral		Educação		Saúde		Emprego e Renda	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Baixo	0	0	0	0	0	0	3	13,64
Regular	0	0	0	0	0	0	15	68,18
Moderado	17	77,27	5	22,7	3	13,64	3	13,64
Alto	4	18,18	17	77,3	19	86,36	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>21</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>21</b>	<b>95,45</b>

n = total de municípios

Fonte: Elaborada pelos autores (2018).

em todos os anos 90 a 95% dos municípios com classificações do IFDM apenas moderada, e em todos os anos apresentou municípios com classificações do IFDM como regular (0,4 a 0,6).

Ao comparar os resultados encontrados no IFDM Geral entre os dois COREDES verifica-se que o CODEMAU possui melhores resultados.

Martini (2010) utilizando apenas o IFDM

como objetivo explicativo, verificou que metade dos gastos feitos pelo Governo Federal em relação ao repasse do PBF destinou-se a regiões compostas por municípios que possuem menor grau de desenvolvimento. Reforçando o que foi encontrado neste estudo, pois o COREDE Sul possui menor IFDM e maiores repasses do PBF. Já Barreto (2012) constatou em seus estudos que os municípios que têm uma menor taxa de cobertura do Programa



Tabela 5 – Classificação do IFDM dos municípios que pertencem ao COREDE Sul nos anos de 2013 a 2016

2013								
Classificação	Geral		Educação		Saúde		Emprego e Renda	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Baixo	0	0	0	0	0	0	0	0
Regular	2	9,09	0	0	2	9,1	16	72,73
Moderado	20	90,91	22	100	16	72,7	4	18,18
Alto	0	0	0	0	4	18,2	2	9,09
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>
2014								
Classificação	Geral		Educação		Saúde		Emprego e Renda	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Baixo	0	0	0	0	0	0	2	9,09
Regular	1	4,55	0	0	1	4,5	15	68,18
Moderado	21	95,45	22	100	13	59,09	4	18,18
								<b>(Continuação)</b>
Alto	0	0	0	0	8	36,36	1	4,55
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>
2015								
Classificação	Geral		Educação		Saúde		Emprego e Renda	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Baixo	0	0	0	0	0	0	5	22,73
Regular	2	9,09	0	0	1	4,5	13	59,09
Moderado	20	90,91	22	100	13	59,09	4	18,18
Alto	0	0	0	0	8	36,36	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>
2016								
Classificação	Geral		Educação		Saúde		Emprego e Renda	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Baixo	0	0	0	0	0	0	1	4,55
Regular	1	4,55	0	0	0	0	17	77,27
Moderado	21	95,45	22	100	10	45,45	4	18,18
Alto	0	0	0	0	12	54,55	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>

n = total de municípios

Fonte: Elaborada pelos autores (2018).

apresentam, em média, um IFDM 4,7% maior, contudo neste estudo verificou-se que o CODEMAU possui uma taxa de cobertura do Programa maior e também possui um IFDM maior.

Quanto à variável Educação verifica-se

que o COREDE Sul em todos os anos analisados manteve 100% dos seus municípios com a classificação moderada, já o CODEMAU variou em todos os anos entre classificações moderada e alta, concluindo que o mesmo possui melhor



desenvolvimento na variável Educação.

O COREDE Sul possui a maior parte de seus municípios com classificação moderada na variável Saúde, superando apenas em 2016, onde 54,55% dos municípios possuíam classificação alta. Ao comparar os dois COREDEs verifica-se que o CODEMAU também está melhor desenvolvido nesta área.

E por último, na variável Emprego e Renda o CODEMAU possui mais de 90% dos municípios classificados como Regular, moderado ou alto, exceto em 2015, onde verificou-se uma queda nestes percentuais, pois Arroio do Padre, Pinheiro Machado e Tavares passaram para a classificação baixa, e o município de Rio Grande saiu da classificação alta, passando para a regular. Ao contrário, nesta variável o COREDE Sul destaca-se, possuindo melhor desenvolvimento.

A variável Emprego e Renda avalia a geração de emprego formal, absorção de mão de obra local, geração de renda formal e salários médios do emprego formal e desigualdade, assim conforme os perfis socioeconômicos de 2015 divulgados pelo Governo do Estado do RS, o COREDE Sul possui uma produção industrial sólida e com representação significativa no estado, já o CODEMAU possui uma economia basicamente agropecuária. (RIO GRANDE DO SUL, 2015) Logo, podendo explicar o seu destaque.

Observou-se que, em ambos os COREDEs, nos anos de 2013 a 2015 houve uma queda progressiva nos índices do IFDM Emprego e Renda, e somente em 2016 é que houve melhora, refletindo também no índice Geral. Estes índices vêm de encontro ao que ocorreu no Brasil, pois segundo o FIRJAN, o Brasil voltou a subir em 2016, após duas quedas seguidas. O país mergulhou numa forte recessão a partir de 2014, logo os indicadores de mercado de trabalho tiveram perda recordes, e em 2015 seu nível ficou

menor desde 2011, reflexo do desempenho negativo da vertente Emprego e Renda. A crise custou ao menos três anos ao desenvolvimento dos municípios. (FIRJAN, 2018).

No Brasil, o IFDM educação e IFDM saúde apresentaram crescimento regular, contudo a evolução apresentada pelos indicadores foi a menor em 10 anos, indicando que a crise também teve impactos sociais, e não só econômicos. (FIRJAN, 2018). No estudo também verificou-se que houve um crescimento progressivo nestas variáveis em ambos os COREDEs.

### RELAÇÃO DO IFDM E PBF

O quadro 5 apresenta o grau de correlação das variáveis e sua significância estatística das variáveis, índices IFDM geral, educação, saúde e emprego e renda em relação aos COREDE SUL e CODEMAU nos anos de 2013 a 2016. A validação das hipóteses será realizada quando as significâncias forem menores que 5%, em caso superior a hipótese não será aceita.

O quadro 5 demonstra que apenas o COREDE Sul apresentou níveis de significância menores que 5%. Em 2013, o COREDE SUL teve uma correlação de 0,450 no IFDM Geral, classificada por Levin e Fox (2004) como positiva moderada. Em 2014, o IFDM Geral teve uma correlação de 0,453 e o IFDM Emprego e Renda teve uma correlação de 0,555, ambos classificam-se em correlações positivas moderadas. Já em 2015, o COREDE Sul apresentou, no IFDM Geral, correlação de 0,501 e no IFDM Emprego e Renda correlação de 0,530, ambos classificados como correlações positivas moderadas. Contudo, em 2016, não houve correlações com significância para validar a hipótese. O CODEMAU não apresentou níveis de significância menores que 5% para validar a hipótese. Logo, verifica-se que pode haver correlações entre os repasses do PBF e IFDM, contudo não



Quadro 5 – Resultado dos testes da hipótese

	Ano	IFDM Geral	IFDM Educação	IFDM Saúde	IFDM Emprego e Renda
COREDE SUL	2013	R = 0,450 (p=0,036)	R = -0,182 (p=0,417)	R = 0,363 (p=0,097)	R = 0,380 (p=0,081)
CODEMAU		R = 0,074 (p=0,372)	R = 0,049 (p=0,415)	R = - 0,330 (p=0,067)	R = 0,283 (p=0,101)
COREDE SUL	2014	R = 0,453 (p=0,034)	R = -0,054 (p=0,813)	R = 0,174 (p=0,437)	R = 0,555 (p=0,007)
CODEMAU		R = 0,258 (p=0,123)	R = 0,047 (p=0,418)	R = -0,195 (p=0,192)	R = 0,313 (p=0,078)
	Ano	IFDM Geral	IFDM Educação	IFDM Saúde	IFDM Emprego e Renda
COREDE SUL	2015	R = 0,501 (p=0,018)	R = 0,011 (p=0,962)	R = 0,290 (p=0,191)	R = 0,530 (p=0,011)
CODEMAU		R = 0,123 (p=0,293)	R = - 0,116 (p=0,304)	R = -0,330 (p=0,067)	R = 0,171 (p=0,223)
COREDE SUL	2016	R = 0,303 (p=0,170)	R = 0,036 (p=0,875)	R = -0,104 (p=0,644)	R = 0,392 (p=0,071)
CODEMAU		R = 0,006 (p=0,489)	R = 0,089 (p=0,347)	R = -0,273 (p=0,110)	R = 0,126 (p=0,293)

**Legenda:**

 Sem significância/Não tem correlação

 Com significância/ Com correlação

Fonte: Elaborada pela autora.

tem significância para validar as hipóteses.

Diniz e Voese (2016) encontraram resultados semelhantes deste estudo. Os autores verificaram que a variável emprego e renda não mostrou relação estatística quando comparada ao repasse do PBF. Já resultados diferentes foram encontrados na relação das variáveis educação e saúde, essas tiveram maior correlação, o que mostra que maior repasse do PBF traz uma variação positiva no IFDM educação e saúde. É importante destacar que o autor verificou que a variável saúde apresentou 18% de seus resultados como forte e muito forte negativa, indicando que maior repasse traz menor índice na variável.

Kronbauer e Wesendonck (2017) analisaram a microrregião de Frederico Westphalen e concluíram que pode-se verificar uma sensibilidade entre as variáveis repasse do PBF e IFDM Educação e IFDM Saúde, contudo as autoras não encontraram relação entre repasse do PBF e IFDM

Emprego e Renda. Já Barreto (2012) confirmou a relação positiva entre o PBF e o desenvolvimento econômico e social dos municípios, em seu estudo ele utilizou o IFDM como indicador de desenvolvimento. Contudo, não conseguiu quantificar este impacto positivo.

Este estudo demonstra que o COREDE Sul possui correlação do repasse do PBF com o IFDM Geral e Emprego e Renda, destaca-se que o mesmo possui maior número de beneficiários, maiores repasses do programa e também um IFDM Geral inferior ao CODEMAU.

Contudo na análise verifica-se que o COREDE Sul possui melhor classificação na variável Emprego e Renda.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve por objetivo verificar a relação dos recursos do PBF com o Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal dos municípios que compõem o COREDE Sul e



COREDE Médio e Alto Uruguai nos anos de 2013 a 2016. A pesquisa caracteriza-se por ser quantitativa e os dados foram coletados por meio de referências bibliográficas e sites do Governo Federal, além de possuir um corte transversal no ano de 2013 a 2016. Todos os dados foram tabulados e demonstrados em gráficos e tabelas ao longo do artigo. Para validar a hipótese deste estudo foi utilizado o método de correlação de Spearman.

Os resultados do estudo demonstram que o COREDE Sul possui uma relação positiva moderada no IFDM Geral nos anos de 2013 a 2015 e no IFDM Emprego e Renda nos anos de 2014 e 2015, contudo o CODEMAU não demonstrou correlações com relevância significativa para validar as hipóteses.

Na análise do PBF verificou-se que o CODEMAU possuía 20,31% da população beneficiária do PBF em 2013, totalizando em torno de 30 mil indivíduos. Já o COREDE Sul verificou que 13,63% da população eram beneficiárias do PBF em 2013, correspondendo em torno de 114 mil indivíduos. Destaca-se que ambos COREDEs tiveram seus percentuais de beneficiários do PBF acima dos valores do estado do RS e que estes percentuais diminuíram ao longo dos anos de 2013 a 2016, além disso, o COREDE Sul possui valores de repasses do PBF maiores.

Quanto ao IFDM, verificou-se que o CODEMAU apresentou melhores classificações no Geral e nas variáveis: Saúde e Educação em todos os anos, já o COREDE Sul apresentou classificações de IFDM maior na variável Emprego e Renda em todos os anos.

O PBF é um programa do social de grande relevância, o qual busca melhorar as condições socioeconômicas da população em situação de vulnerabilidade, através de suas condicionalidades ele prevê que a população tenha acesso garantido aos serviços básicos

(saúde, educação e assistência social), além de buscar qualificar-se para o mercado de trabalho (programas complementares), diante disso este trabalho demonstrou que houve correlação entre o repasse do PBF e o COREDE Sul (IFDM Geral e Emprego e Renda), sendo que o mesmo é o que possui maior número de beneficiários e maiores repasses do programa. Contudo há de se ressaltar que nem todas as variáveis do IFDM tiveram correlações com significância, sugerindo novos estudos.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. M. **TRABALHO, CRISE E POLÍTICAS ASSISTENCIAIS: Análise dos impactos do programa bolsa família no índice de desenvolvimento humano brasileiro.**

Revista de Estudos Empíricos em Direito, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 23-38, jun. 2017. Disponível em: <[http://www.reedpesquisa.org/ojs-2.4.3/index.php/reed/article/view/138/pdf\\_1](http://www.reedpesquisa.org/ojs-2.4.3/index.php/reed/article/view/138/pdf_1)>. Acesso em: 20 jun. 2018.

ATLAS SOCIOECONÔMICO RIO GRANDE DO SUL. **Conselhos Regionais de Desenvolvimento - COREDEs.** Disponível em: <<https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/conselhos-regionais-de-desenvolvimento-coredes>>. Acesso em: 03 ago. 2018.

BARRETO, M. B. **O impacto do Programa Bolsa Família sobre a economia e desenvolvimento dos municípios do Rio Grande do Norte.** 2012. 58f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Contábeis) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

BARROS, V. R. F.; MELLO, M. C. O. Lopes. **Empoderamento ou mudança de situação financeira? Um estudo com beneficiárias do Programa Bolsa Família.** Cadernos de Gestão Pública e Cidadania, São Paulo, v. 1, n. 70, p. 264-281, set./dez. 2016. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cgp/article/view/57697/63028>>. Acesso em 15 jun. 2018.

BRAMBILLA, M. A. et al. **Desenvolvimento municipal e Programa Bolsa Família no Brasil: uma análise espacial.** Revista Espacios,



Venezuela, v. 38, n. 39, p. 13-29, 2017.

Disponível em:

<<http://www.revistaespacios.com/a17v38n39/a17v38n39p13.pdf>>. Acesso 10 ago. 2018.

**BRASIL. Decreto no 5.209, de 17 de setembro de 2004.** Regulamenta a Lei no 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família, e dá outras providências. Casa Civil, Brasília, DF, set 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5209.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5209.htm)>. Acesso em: 12 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto no 7.332, de 19 de outubro de 2010.** Dá nova redação e acresce ao Decreto no 5.209, de 17 de setembro de 2004 que regulamenta a Lei no 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família. Casa Civil, Brasília, DF, out 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7332.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7332.htm)>. Acesso em 19 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto no 8.794, de 29 de junho de 2016.** Altera o Decreto no 5.209, de 17 de setembro de 2004, que regulamenta a Lei no 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família, e o Decreto no 7.492, de 2 de junho de 2011, que institui o Plano Brasil Sem Miséria, e dá outras providências. Casa Civil, Brasília, DF, jun 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8794.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8794.htm)>. Acesso em: 18 set. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da saúde. **Manual de orientações sobre o Bolsa Família na Saúde.** 3. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário. **A participação do SUAS no programa Criança Feliz.** Brasília: 2017. Disponível em: <[https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Cadernos/SUAS\\_no\\_Crianc\\_aFeliz.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/SUAS_no_Crianc_aFeliz.pdf)>. Acesso em 20 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS). **Guia para Acompanhamento das Condicionalidades do Programa Bolsa Família.** Brasília, DF: MDS, 2010.

CALDAS, R. M.; SAMPAIO, Y. S. B. **Pobreza no nordeste Brasileiro: Uma análise multidimensional.** Revista Economia Contemporânea. Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 74-96, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rec/v19n1/1415-9848-rec-19-01-00074.pdf>>. Acesso em 20 jun. 2018.

DINIZ, L. M.; VOESE, S. B. **Avaliação de Programas Sociais: uma análise da relação do programa e o desenvolvimento municipal.** Revista Espacios. v. 37, n. 30, p.11, 2016. Disponível em: <<http://www.revistaespacios.com/a16v37n30/16373011.html#intro>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

FIRJAN. **Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal (IFDM).** Disponível em: <<http://www.firjan.com.br/ifdm/>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

FONTELES, A. L. et al. **Programa Bolsa Família e Mobilidade Social: Sociabilização, Trabalho e Educação nas Famílias Beneficiadas.** In: EnANPAD. 2011. Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Administração. Anais eletrônicos... Rio de Janeiro: 2015. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/admin/pdf/APB2009.pdf>> Acesso em: 19 set. 2018.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Metodologia da pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2010.

GIRARDI, E. et al. **Plano estratégico de desenvolvimento da região do Médio e Alto Uruguai: 2015-2030: CODEMAU.** Frederico Westphalen: Grafimax, 2017.

HAIR, JR. et al. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

IBGE. **Estatística por Cidade e Estado.** Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/por-cidade-estado-estatisticas.html>>. Acesso em: 02 jul. 2018.

JORGE, M. A.; MELO, S. M. G. **O impacto do Programa Bolsa Família no PIB dos municípios da região do baixo São Francisco**



**Sergipano (2008-2011).** In: 10º CONGRESSO BRASILEIRO DE SISTEMAS. 2014. Faculdade de Economia, administração, e Contabilidade de Ribeirão Preto. Anais... Ribeirão Preto, 2014. Disponível em:

<<http://www.issbrasil.usp.br/ocs/index.php/cbs/10cbs/paper/viewFile/23/16>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

KRONBAUER, V.; WESENDONCK, C. C.. **Análise temporal sobre os investimentos no programa Bolsa Família na microrregião de Frederico Westphalen.** GEDECON, Cruz Alta, v. 5, n.2, p. 1-18, 2017. Disponível em: <<http://revistaeletronica.unicruz.edu.br/index.php/GEDECON/article/view/5516/1525>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

LEVIN, J., FOX, J. A. **Estatística para ciências humanas.** 9ª ed. São Paulo: Prentice Hall. 2004.

MARQUES, A. C. S. **A conversação cívica sobre o Bolsa Família: contribuições para a construção da cidadania e da autonomia política de mulheres pobres.** Cadernos Gestão Pública e Cidadania, São Paulo, v. 14, n. 54, p. 11-49, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cgpc/article/view/44183/43065>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

MARTINI, C. P. **Análise da distribuição de recursos do Programa Bolsa Família no Estado de Minas Gerais.** Uberlândia, 2010. 150. f. Dissertação (Mestrado em Economia) - Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13520/1/Diss%20Chayene.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

MILANI, A. DA S. et al. **O impacto socioeconômico do programa bolsa família: análise sobre a região do Médio Alto Uruguai.** In: VI SALÃO INTEGRADO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, II JORNADA DE PÓS-GRADUAÇÃO, I SEMINÁRIO ESTADUAL SOBRE TERRITORIALIDADE. 2016. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. UERGS. Anais Eletrônicos... Bagé: 2016. Disponível em: <<http://conferencia.uergs.edu.br/index.php/SIEPEX/visiepx/paper/view/1276/371>>. Acesso

em: 21 set. 2017.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL. Disponível em: <[http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi-data/misocial/tabelas/mi\\_social.php](http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi-data/misocial/tabelas/mi_social.php)>. Acesso em: 02 jul. 2018.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL. **Relatórios de informações sociais.** Disponível em: <<https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/riv3/geral/index.php>>. Acesso em: 02 jul. 2018.

MOREIRA, N. C. et al. **Empoderamento das mulheres beneficiárias do Programa Bolsa Família na percepção dos agentes dos Centros de Referência de Assistência Social.** Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro, v. 46, n. 6, p. 403-423, mar./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v46n2/a04v46n2.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

PRETTO, D; FILHO, R. B. **Análise da influência dos programas complementares para a emancipação sustentada dos beneficiários vinculados ao programa Bolsa Família: Estudo com ex-beneficiários do município de Santo Ângelo/RS.** Revista de gestão pública, práticas e desafios. Pernambuco, v. 6, n. 2, p. 1-19, out. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/gestaopublica/article/view/2059/1633>>. Acesso em: 20 set. 2017.

RIO GRANDE DO SUL. **Perfil Socioeconômico COREDE Sul.** Porto Alegre, 2015.

\_\_\_\_\_. **Perfil Socioeconômico COREDE Médio e Alto Uruguai.** Porto Alegre, 2015.

RUSSO, L. X.; TRINTIN, J. G. **O beneficiário do Programa Bolsa Família: Caso de Maringá.** Revista de Desenvolvimento Econômico. Salvador, n. 25, p. 67-74, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.unifacs.br/index.php/rde/article/viewFile/2046/1611>>. Acesso em: 20 set. 2017.

SANTOS, C. R. B.; MAGALHÃES, R. **Pobreza e Política Social: a implementação de programas complementares do Programa Bolsa Família.** Ciência & Saúde Coletiva, v. 17,



n. 5, p. 1215-1224, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n5/a15v17n5.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

SANTOS, E. A. **Crianças da Bolsa Família nas escolas de Sinop**. Revista Eventos Pedagógicos. Sinop, v. 7, n. 2, p. 386-399, jun./jul. 2016.

Disponível em:

<<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/2235/1739>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

SANTOS, M. C. M. dos. et al. **A voz do beneficiário: uma análise da eficácia do Programa Bolsa Família**. Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro, v.48, n.6, p. 1381-1405, nov./dez. 2014. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rap/v48n6/v48n6a02.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

SHEI, A. et al. **The impact of Brazil's Bolsa Família conditional cash transfer program on children's health care utilization and health outcomes**. BMC International Health and Human Rights. v. 14. n. 10, p. 1-9, abr. 2014.

Disponível em:

<<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4021270/pdf/1472-698X-14-10.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

SPERANDIO, N. et al. **Impacto do Programa Bolsa Família no consumo de alimentos: estudo comparativo das regiões Sudeste e Nordeste do Brasil**. Ciência & Saúde Coletiva. Rio de Janeiro, v. 22. n. 6, p.1771-1780, jun. 2017. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/csc/v22n6/1413-8123-csc-22-06-1771.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

TESTA, M. G. et al. **Análise da contribuição do Programa Bolsa Família para o enfrentamento da pobreza e a autonomia dos sujeitos beneficiários**. Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro, v. 47. n. 6, p. 1519-1542, nov./dez. 2013. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/rap/v47n6/09.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2018.

TRALDI, D. R. C.; ALMEIDA, L. M. M. C. **Políticas públicas de transferência de renda e a questão da segurança alimentar dos beneficiários: efetividades e entraves do Programa Bolsa Família**. Política & Sociedade. Florianópolis, v. 11, n. 21, p. 139-171, jun. 2012.

Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-7984.2012v11n21p137>>. Acesso em: 30 mar. 2018.