

ISSN - 2357-8483

Volume 06, Número 2, Jul - Dez, 2017

Revista **Expressão** **Católica**

unicatólica

Centro Universitário Católica de Quixadá

FICHA TÉCNICA

Chanceler
Dom Angelo Pignoli

Reitor
Manoel Messias de Sousa

Vice-Reitor
Renato Moreira de Abrantes

Pró-reitor de Graduação e Extensão
Marcos Augusto Ferreira Nobre

Pró-reitor de Pós-graduação e Pesquisa
Marcos James Chaves Bessa

Núcleo de Publicação
Stânia Nágila Vasconcelos Carneiro – Coordenação
Manoel Miqueias Maia – Assistência de Tecnologia
Wendel de Sousa Nogueira – Assistência Administrativa

Revisão Ortográfica e Gramatical da Língua Portuguesa
Livia Maria Pessoa Nobre

Tradução e Revisão Gramatical da Língua Inglesa
Gisele Andrade Pereira

Bibliotecário Responsável
Vasco Robson Soares Correia (CRB 3/1313)

Capa e diagramação
Manoel Miqueias Maia

Revisão/Normalização
Wendel de Sousa Nogueira

Financiamento
Centro Universitário Católica de Quixadá

EDITORA CHEFE

Stânia Nágila Vasconcelos Carneiro

CONSELHO EDITORIAL

Dr. Antônio Germano Magalhães Júnior
Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil

Dr. Claudio Antonio Rama Vitale
Universidade de la Empresa, Montevideo, Uruguai

Dra. Edite Colares Oliveira Marques
Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil

Dr. José Carlos Bernardino Carvalho Morgado
Instituto de Educação e Psicologia, Campus de Gualtar, Braga, Portugal

Dr. Juan Manuel Brunetti
Universidad San Carlos, Asunción, Paraguai

Dra. Maria de Lourdes da Trindade Dionísio
Universidade do Minho, Campus de Gualtar, Braga, Portugal

LD. Manoel Messias de Sousa
Centro Universitário Católica de Quixadá, Quixadá, Ceará, Brasil

Dra. Maria de Sampaio Vieira
Faculdade Uninassau, Parnaíba, Piauí, Brasil

Dra. Maria Socorro Lucena Lima
Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil

Profa. Marina Marques Porto Ribeiro
Universidad Catolica del Uruguay, Montevideo, Uruguay

Dr. Moraes Quirica Samuel Matulo
Instituto Superior de Ciências Policiais e Criminais de Angola, Angola

Dra. Rosana Aparecida Pimenta
Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Minas Gerais, Brasil

Dr. Samuel Façanha Câmara
Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil

Dra. Sara Maria Alves Gouveia Bernardes
Instituto de Educação Superior Latino-americano;
Escola Superior de Justiça,
Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Dra. Teresa Lenice Nogueira da Gama Mota
Faculdade Luciano Feijão, Sobral, Ceará, Brasil

Dr. Vicente Gregório de Sousa Filho
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão,
Coelho Neto, Maranhão, Brasil

Dados internacionais de Catalogação na Publicação

Revista Expressão Católica / Centro Universitário Católica de Quixadá / v. 6, n. 2, jul./dez. 2017. Quixadá (CE): Unicatólica, 2018.

Semestral

ISSN: 2357-8483 (versão online)

1. Ciências Humanas - Periódico. 2. Ciências Sociais - Periódico. 3. Ciência e Tecnologia - Periódico. 4. Centro Universitário Católica de Quixadá. I. Título.

CDD. 020

CONTATO

Núcleo de Publicação
Centro Universitário Católica de Quixadá
Rua Juvêncio Alves, 660, Centro, CEP 63.900-257
Quixadá(CE), Brasil
Telefone: (88) 3412-6740
E-mail: publicacoesacademicas@unicatolicaquixada.edu.br

APRESENTAÇÃO	3
<i>Carneiro</i>	
A PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA EM CULTURA ORGANIZACIONAL - UMA ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA NO PERÍODO DE 1995 – 2016.....	4
<i>Araújo, Silva, Melo, Menezes e Cabral</i>	
A ROTINA DIDÁTICA COMO CATEGORIA PEDAGÓGICA CONCRETIZADORA DAS INTENÇÕES EDUCATIVAS CONSTITUIDAS NO TRABALHO DOCENTE	10
<i>Rocha e Coronel</i>	
A SINGULARIDADE EM EMMANUEL MOUNIER E HANNAH ARENDT	17
<i>Paulo Filho e Reis</i>	
AS RELAÇÕES DE RACISMO NO ÂMBITO ESCOLAR DA EJA: SUA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E ESTRATÉGIAS DE SUPERAÇÃO	23
<i>Silva Filho, Araújo, Souza e Carneiro</i>	
DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: RELAÇÃO ENTRE SABERES, FORMAÇÃO E DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS	32
<i>Ribeiro, Monteiro e Magalhães Junior</i>	
ÉTICA PROFISSIONAL DA PSICOLOGIA E A PUBLICIDADE DE PSICÓLOGOS EM REDES SOCIAIS	40
<i>Silva, Oliveira e Belmino</i>	
FEMINISMOS: CAMINHOS PERCORRIDOS E TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS	47
<i>Ferreira e Pontes</i>	
GESTÃO ESCOLAR E AÇÕES AFIRMATIVAS: ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE REDENÇÃO-CE	56
<i>Sousa, Caxile, Silveira e Martins</i>	
O PREGÃO COMO PROCESSO DE COMPRAS NO GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ	63
<i>Pontes e Xavier</i>	
ORÇAMENTO PÚBLICO: ANÁLISE FINANCEIRA GOVERNAMENTAL DE INDICADORES DA RECEITA OPERACIONAL EM UM MUNICÍPIO DO SERTÃO CENTRAL.....	73
<i>Castro Filho, Silva, Gomes e Oliveira</i>	

A Revista Expressão Católica é uma publicação *online* com seu primeiro número publicado em Abril de 2012. A Revista é semestral e estamos recebendo artigos Originais, Revisões de Literatura e Relatos de Experiência durante todo o ano.

A UNICATÓLICA possui quase 200 professores e mais de 3.400 mil alunos distribuídos em Cursos Superiores e de Pós-Graduação Lato-Sensu. Nossa proposta foi e é abrir um espaço para a discussão acadêmica onde apresentemos o resultado de pesquisas e inovações do nosso corpo Docente, Discente e de pesquisadores de outras instituições que tenham trabalhos nas áreas de Administração de Empresas, Ciências Contábeis, Educação e Ensino.

Para atender a tamanha diversidade de assuntos, foi montado um Corpo Editorial e um Conselho Consultivo Interdisciplinar composto por pesquisadores titulados nas principais Universidades do Brasil e do Exterior. Nossa intenção é fazer da produção acadêmica um instrumento de divulgação de conhecimento que transcenda os limites da instituição e abarque não apenas o ambiente douto, mas também se constitua como elemento fundamental para realização dos ideais de educação e cidadania.

Adotamos o processo de revisão *blind peer review* em nosso conselho consultivo, um sistema de revisão por pares onde o avaliador não conhece o nome dos autores dos artigos enviados, o que garante maior idoneidade ao processo de avaliação e publicação.

Neste Volume 06, Número 02, contamos com 10 artigos que discutem temáticas como: A rotina didática como categoria pedagógica concretizadora das intenções educativas constituídas no trabalho docente; A singularidade em Emmanuel Mounier e Hannah Arendt; As relações de racismo no âmbito escolar da EJA: sua construção histórica e estratégias de superação; Docência universitária no curso de licenciatura em letras: relação entre saberes, formação e disciplinas pedagógicas; Ética profissional da psicologia e a publicidade de psicólogos em redes sociais; Feminismos: caminhos percorridos e tendências contemporâneas; Gestão escolar e ações afirmativas: ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em uma escola pública de Redenção-Ce.

Apreciemos esta leitura!

Profa. Dra. Stânia Nágila Vasconcelos Carneiro
Editora chefe
REC

A PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA EM CULTURA ORGANIZACIONAL: UMA ANÁLISE BIBLIOMÉTRICA NO PERÍODO DE 1995 – 2016

Dhieciane de Sousa Araújo
Antonia Jessyca Nayane
Barbosa da Silva
Francisco Egberto Martins Melo
Bárbara Sampaio de Menezes
Augusto César de Aquino Cabral

RESUMO

O presente artigo analisa a produção científica brasileira em cultura organizacional usando como fonte de pesquisa, a base de dados *Scientific Periodicals Electronic Library* (SPELL) e dentro do período temporal de 1995 a 2016. A pesquisa apresenta caráter documental, quantitativo e de enfoque bibliométrico. Foram encontrados para estudo, 229 artigos que apresentavam a palavra-chave “cultura organizacional”. A análise constatou que a produção científica brasileira em cultura organizacional no período temporal estudado, não obedece uma média de publicação por ano, e ainda que o resultado mostra-se heterogêneo, embora com um crescimento e tendo alguns lapsos temporais de maior e menor publicação. As revistas que apresentam mais artigos sobre cultura organizacional é a Revista de Administração Contemporânea e a Revista de Administração. Foi encontrado também que os métodos técnicos mais utilizados nas pesquisas são os qualitativos e os temas mais adjacentes a temática de cultura organizacional nos artigos pesquisados, diz respeito a inovação.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura Organizacional. Pesquisa Científica. Bibliometria.

BRAZILIAN SCIENTIFIC PRODUCTION IN ORGANIZATIONAL CULTURE: A BIBLIOMETRIC ANALYSIS IN THE PERIOD 1995 – 2016

ABSTRACT

The present paper analyzes the Brazilian scientific production in organizational culture using as research resource, the database *Scientific Periodicals Electronic Library* (SPELL) and from the time period 1995 to 2016. The study presents a quantitative and documental approach with a bibliometric focus. 229 papers were collected to the study which presented “organizational culture” as a keyword. The analysis verified that the Brazilian scientific production in organizational culture, in the time period studied, does not have an average number of publications per year, even though the result shows certain heterogeneity and growth, having some temporal lapses with more or less publications. The journals which present more papers concerning organizational culture are Revista de Administração Contemporânea and Revista de Administração. It was also observed that the most used technical methods in the researches are the qualitative studies, and the subject-matters most adjacent thereto organizational culture in the papers are in regard to innovation.

KEYWORDS: Organizational Culture. Scientific Research. Bibliometry.

1 INTRODUÇÃO

Robbins (1990) apresenta cultura como uma conjuntura entre atitudes, crenças e valores existentes em uma sociedade, que perpassam por características psicológicas individuais, como traços de personalidade. Levando ainda em consideração os diversos sistemas sociais, políticos e educacionais. Por sua vez, no sentido empresarial, ressalta-se a cultura organizacional como “conjunto de pressupostos básicos que um grupo inventou, descobriu ou desenvolveu ao aprender a como lidar com seus problemas de adaptação externa e de integração interna, e que funciona suficientemente bem para serem considerados válidos e ensinados a novos membros como a forma correta de perceber, pensar e sentir, em relação a esses problemas” (SCHEIN, 1984, p. 9).

Desde 1980, o tema cultura organizacional ganha corpo e massa. Diferentes correntes teóricas debruçaram-se sobre o assunto e lançaram suas diferentes visões sobre o que vem a ser cultura organizacional, construindo um campo fecundo de pesquisas na área de Administração, onde até hoje são produzidos trabalhos científicos acerca da temática (PEREIRA, PASSOS, CARVALHO, 2010).

Mesmo com este recorte temporal conservador de mais de trinta anos de existência do tema, não há consenso sobre o que é cultura organizacional por parte da comunidade científica (PEREIRA, PASSOS, CARVALHO, 2010). Neste cenário, recorreu-se a produção nacional dos últimos vinte anos para fazer um mapeamento dessa área.

É relevante evidenciar que o número de artigos publicados em anais de congressos e periódicos pode ser considerado como critério para ressaltar o nível de produtividade em determinado campo da ciência, no caso do estudo proposto neste artigo, a Cultura Organizacional. Dessa maneira, o mapeamento da bibliometria possibilita a identificação, em um primeiro momento, do volume de contribuição dos pesquisadores para área do conhecimento em análise.

Assim, o estudo justifica-se, pois conforme Beltrão e Cardoso (2009), a cultura organizacional é um dos aspectos mais importantes da organização para o direcionamento das suas atividades, pois orienta as decisões de gestão em todos os níveis da estrutura organizacional. A escolha do período temporal que vai de 1995 a 2016 pode ser justificada pelo que se propõe este artigo, que é mapear desde os estudos mais “antigos” publicados há vinte anos até os dias de hoje com o que há de mais “recente” em termos de publicação científica do tema.

O objetivo geral deste artigo é analisar a produção científica brasileira em cultura organizacional no período de 1995-2016. Os objetivos específicos são: I) examinar a evolução em volume de produção científica brasileira em cultura organizacional; II) identificar as revistas mais recorrentes na pesquisa científica em cultura organizacional no Brasil; III) identificar os métodos técnicos adotados nos artigos encontrados; e IV) identificar as temáticas as quais a cultura organizacional está relacionada nos artigos.

O estudo teve como delineamento a pesquisa quantitativa, bibliográfica e documental. Foram utilizadas

técnicas bibliométricas para analisar as publicações disponíveis no Portal SPELL (*Scientific Periodicals Eletronic Library*) dos últimos vinte e um anos.

O trabalho está estruturado em cinco seções: a primeira é destinada à introdução, a segunda consiste na fundamentação teórica, a qual contempla a cultura organizacional e estudos bibliométricos na área; a seção seguinte aborda a metodologia utilizada, expondo assim a tipologia da pesquisa, bem como a técnica de coleta e a análise dos dados; em seguida os resultados são analisados e por fim é apontada a conclusão do estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 CULTURA ORGANIZACIONAL

Vários estudos sobre cultura organizacional assumem destaque em debates acadêmicos nas últimas décadas, havendo várias abordagens para conceituar e refletir cultura (CAMERON; QUINN, 2006).

Souza et al. (2015) afirma que o estudo da cultura encontra-se dentro da área da administração como uma das causas chave para obtenção de melhor desempenho organizacional. Eles defendem que as empresas capazes de relacionar cultura e estrutura de forma estratégica, destaca-se positivamente em comparação com outras que não atuam com tal estratégia.

A visão de uma das principais correntes conceituais sobre cultura organizacional é representada por Edgard Schein. Segundo o autor (2009, p. 11) cultura organizacional é:

o conjunto de pressupostos básicos que um grupo inventou, descobriu ou desenvolveu ao aprender como lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna e que funcionaram bem o suficiente para serem considerados válidos e ensinados a novos membros como a forma correta de perceber e sentir, em relação a esses problemas.

Neste mesmo sentido, Daft (2003) aponta que a cultura reforça a estratégia e a estrutura que a empresa precisa para ser eficaz. Conforme Fortado e Fadil (2012) a cultura organizacional foi apontada pelos pesquisadores, por décadas, como um importante fator de vantagens para as organizações, sendo realizados diversos estudos para a compreensão da relação entre cultura e desempenho organizacional. Os estudos também comprovam que a compatibilidade cultural é fator relevante para o sucesso de estratégias de expansão, fusão e aquisição de empresas.

Em contraponto a essas definições, Aktouf (2001) acrescenta que cultura organizacional é algo muito complexo que é incorporada através da realidade vivida dos membros de uma instituição. O autor ressalta que a cultura, é algo muito vasto e profundo para ser tratada trivialmente como uma variável dependente que os componentes podem ser simplesmente tratados ou construídos.

Dentro do aspecto da cultura organizacional são apresentadas muitas classificações e tipologias, porém

conforme Bisneto e Miranda (2012) tais classificações, entretanto, não são suficientes para a compreensão da cultura de uma organização e todas as suas complexidades, bem como os elementos que a constituem.

Dessa forma, percebe-se que a temática dos estudos sobre cultura organizacional é bem ampla, porém nenhuma definição ou tipologia é apontada como a certa. Assim, os estudos bibliométricos em cultura organizacional são necessários, pois mapeiam essas pesquisas de uma maneira mais completa.

2.2 ESTUDOS BIBLIOMÉTRICOS SOBRE CULTURA ORGANIZACIONAL

A pesquisa de Silva e Fadul (2008) analisa a continuidade da pesquisa em estudos organizacionais, características das pesquisas, métodos de pesquisa, instrumentos de medida, modelo de tratamento dos dados, teorias de base, vertente teórica, alinhamento dos pesquisadores com o tema e origem dos autores. Os dados foram tratados por meio de estatística descritiva. Foram identificados 440 artigos sobre cultura organizacional, selecionados apenas 47 (11%) que abordavam o setor público. Como resultado, constataram-se: baixa produção sobre a temática tratada; pulverização dos autores, indicando falta de uma comunidade consolidada; e concentração das pesquisas em apenas 14 estados brasileiros.

A pesquisa de Borges et al (2008) selecionou 84 trabalhos que foram classificados em cinco áreas básicas, percebendo como resultado, uma tendência de homogeneidade na distribuição das publicações entre as áreas, Administração Comparativa (28%), Cultura Corporativa (34%) e Simbolismo Organizacional (27%); baixo índice de trabalho sem Cognição Organizacional (11%), e nenhum artigo sob a classificação Processos Inconsciente e Organização. Por meio dos resultados foi percebido que a pesquisa em cultura tende a acomodar-se na investigação em torno das mudanças ocorridas no ambiente organizacional e suas implicações no comportamento dos indivíduos.

Pereira, Passos e Carvalho (2010) selecionaram e analisaram quantitativamente artigos de cinco revistas consideradas importantes na área de Administração através da palavra-chave “cultura organizacional”. De modo geral percebeu-se que os trabalhos são publicados por homens, doutores, de restritas instituições de ensino e pesquisa das regiões Sul e Sudeste do Brasil, com fortes indícios de endogenia e que além do tema cultura organizacional abordam temáticas como mudança e identidade organizacional.

Casemiro, Licorio e Siena (2014), em seu estudo sobre a produção científica em cultura organizacional no período de 2008-2011 na base do SPELL, perceberam que existe um número baixo de publicações em periódicos brasileiros sobre cultura organizacional. Os resultados obtidos evidenciaram uma diversidade temática e metodológica da produção científica sobre cultura organizacional, bem como a preocupação dos autores em abordar temas atuais como a aprendizagem e mudança organizacional, e temas específicos como a realidade das organizações do Brasil e o estudo da

influência da cultura nacional sobre a cultura organizacional.

Souza et al. (2015) fizeram um mapeamento bibliométrico sobre cultura organizacional em 67 artigos publicados em eventos da ANPAD (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração). Foi encontrada uma pulverização de autores, sendo a correlação com Educação como o lócus de maior número de pesquisa. Percebeu-se maior quantidade de trabalhos empíricos em comparação com os teóricos, sendo predominantes estudos qualitativos em detrimento de estudos quantitativos, além da ascendência dos estudos de caso.

Lourenço et al (2016) apresentam um estudo bibliométrico relacionado a temática de cultura organizacional contendo 108 artigos, nos quais encontram-se uma predominância em eventos nacionais como: EnANPAD e EnEO. Os autores ainda afirmam que como resultado da pesquisa, um aspecto relevante foi a prevalência de pesquisas qualitativas e novos temas de estudo relacionados à diversas áreas afins como: Gestão de Pessoas, Simbolismo e Comunidades de Prática, bem como estudos mais clássicos relacionados à Cultura Comparativa.

A partir do que foi exposto, com todas essas variáveis já estudadas, encontrou-se a necessidade de abordar mais artigos, em um período mais extenso e com outros pontos a serem ressaltados.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa é considerada de abordagem quantitativa. A pesquisa quantitativa visa enfatizar o raciocínio dedutivo, as regras da lógica e os atributos mensuráveis da experiência humana (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Conforme proposto por Vergara (2003), com relação à taxonomia, a pesquisa é classificada: quanto aos fins e quanto aos meios. Quanto aos fins, a pesquisa é identificada como descritiva, que segundo Gerhardt e Silveira (2009), almejam descrever os fatos e fenômenos, expondo a produção científica brasileira na área de cultura organizacional.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos adotados, a pesquisa tem caráter bibliográfico. A principal vantagem desse tipo de pesquisa, apontada por Gil (1996), é o fato de permitir que se adquira conhecimentos de fatos de uma maneira mais ampla. A pesquisa bibliográfica conforme o autor, é composta por textos já publicados, isto é, ela é formada por livros, periódicos, trabalhos monográficos, dissertações e anais de evento, no caso dessa pesquisa.

Dentro da pesquisa quantitativa, o presente estudo é caracterizado por ser bibliométrico, Macias-Chapula (1998) sustenta que a pesquisa de caráter bibliométrico objetiva o estudo das características quantitativas da produção, disseminação e utilização da informação publicada. Conforme De Luca et al. (2001), o desenvolvimento de pesquisas bibliométricas têm-se popularizado nos últimos anos, isso ocorre por conta do crescimento do volume de contribuições oriundas do âmbito acadêmico, principalmente sob a forma de artigos científicos. A importância dos estudos com enfoque bibliométrico é legitimada por Machado (2007) à medida

em que este enfatiza que a ação tecnológica e científica de um país necessita ser monitorada com o fim de se mapear seu estágio de desenvolvimento.

A avaliação de estudos bibliométricos, no que concerne à quantificação da literatura publicada e ao mapeamento dela, pode-se constituir de *input* empírico de considerável importância para que sejam ressaltados ângulos determinados do processo de produção do conhecimento, dando base ao desenvolvimento de potenciais análises posteriores de natureza qualitativa (ALVARENGA, 1998).

A coleta de dados foi realizada via Portal SPELL, tendo sido selecionados 229 artigos através da busca pela palavra-chave “cultura organizacional”, disponíveis na base de dados selecionadas, no período entre 1995 e 2016.

Para a análise dos artigos, no intuito de atender os objetivos da pesquisa, foi utilizada a técnica da análise de conteúdo. Para Moraes (1999), esta metodologia é utilizada para explicar e interpretar o conteúdo de documentos e textos, onde são conduzidas descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, que auxiliam na reinterpretação de mensagens, e, por conseguinte, na compreensão de seus significados num nível superior ao da leitura comum.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 EVOLUÇÃO EM VOLUME DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA EM CULTURA ORGANIZACIONAL

Como pode ser visualizado na Tabela 1, a produção científica brasileira em cultura organizacional não obedece uma média de publicações por ano, o resultado mostra-se heterogêneo, com picos discrepantes de altas publicações nos anos de 2010, 2012, 2013, 2014 e 2015, e picos baixos de publicações entre os anos 1995 e 2003:

Tabela 1. Evolução em volume de produção científica brasileira em cultura organizacional.

ANO	PUBLICAÇÕES
1995	2
1996	2
1997	4
1998	4
1999	4
2000	4
2001	4
2002	7
2003	7
2004	11
2005	6
2006	10
2007	7
2008	4
2009	14
2010	21
2011	12
2012	23
2013	24
2014	20
2015	21
2016	17

Fonte: Os autores (2017).

Entendendo a inconstância de crescimento, não é possível constatar tendência de crescimento linear ou diminuição da pesquisa e publicação no decorrer dos últimos 21 anos, o que corrobora com o estudo feito em eventos da ANPAD por Souza et al (2015), nos últimos 10 anos, retratando que as pesquisas em cultura não apresentam uma uniformidade de publicações. Porém, é válido destacar que as incidências destes trabalhos cresceram consideravelmente, se considerado o primeiro ano estudado até o último.

4.2 REVISTAS MAIS RECORRENTES NA PESQUISA CIENTÍFICA EM CULTURA ORGANIZACIONAL NO BRASIL

Segundo a análise, foi encontrado que existem publicações em 57 periódicos diferentes, sendo os mais recorrentes na Revista de Administração Contemporânea e na Revista de Administração, com cerca de 11,4% das publicações nessa área de cultura organizacional dos 229 artigos pesquisados.

Não obstante, é importante ressaltar a Revista da UNIMEP como uma das que mais incidiu trabalhos na área de cultura organizacional, tendo em vista o recorte temporal de 20 anos, e a frequência da R.A.E como uma das revistas que mais publicaram sobre o tema, corroborando com os estudos de Pereira, Passos e Carvalho (2010) e o de Oliveira e Inocente (2010), que retrata a mesma como uma das revistas mais relevantes na área de administração e que, consequentemente, também apresenta diversos artigos em cultura organizacional.

4.3 MÉTODOS TÉCNICOS ADOTADOS NOS ARTIGOS ENCONTRADOS

Com relação aos métodos utilizados nos artigos, ressaltou-se a metodologia qualitativa, como pode visualizar na tabela abaixo:

Tabela 2. Métodos técnicos adotados nos artigos encontrados

MÉTODO	%
Qualitativo (Análise de Conteúdo)	54,58%
Quantitativo	28,38%
Quali-quantitativo	8,73%
Etnográfico	7,42%

Fonte: Os autores (2017).

Esses resultados corroboram com o de Souza et al. (2007) e Souza et al. (2015), que em seus estudos em outras bases de dados e em recorte temporal distinto, constataram também uma presença maior da pesquisa qualitativa.

4.4 TEMÁTICAS AS QUAIS A CULTURA ORGANIZACIONAL ESTÁ RELACIONADA NOS ARTIGOS

Com relação às temáticas adjacentes à cultura organizacional, percebeu-se que a maioria dos artigos aborda somente cultura, porém cerca de 8,73% apresentaram a cultura organizacional relacionado à

temática de inovação, o que retrata o crescimento da mesma. Esse resultado se relaciona com o que foi encontrado por Oliveira e Inocente (2010) em suas pesquisas em alguns periódicos brasileiros.

5 CONCLUSÃO

Com base na pesquisa e nos resultados obtidos, é possível traçar algumas considerações quanto a produção científica em cultura organizacional. O objetivo geral do trabalho foi analisar a produção científica sobre cultura organizacional no período de 1995 – 2016.

Com relação ao primeiro objetivo específico, a pesquisa constatou que as publicações em cultura organizacional não obedecem uma média de publicação por ano. O resultado mostra-se heterogêneo, embora a produção científica voltada para essa temática tenha apresentado um crescimento considerável nos últimos cinco anos.

Quanto ao segundo objetivo específico, percebeu-se que as revistas que apresentam mais artigos sobre cultura organizacional é a Revista de Administração Contemporânea e a Revista de Administração.

Sobre o terceiro objetivo específico, foi constatado que os métodos técnicos mais utilizados nas pesquisas são os qualitativos. E por fim, quanto ao quarto objetivo específico, é ressaltado que o tema mais adjacente a temática de cultura organizacional é sobre inovação.

Em relação à limitação do trabalho considera-se que foram analisados artigos disponíveis apenas na base de dados SPELL, porém, existe a possibilidade de ampliar a pesquisa focando outros periódicos nacionais e internacionais, além de eventos consagrados. Portanto, como sugestão para pesquisas futuras, sugere-se a ampliação da amostra contemplando esses eventos e periódicos internacionais.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, L. Bibliometria e arqueologia do saber de Michel Foucault: traços de identidade teórico-metodológica. **Ciência da Informação**, v. 27, n. 3, Brasília, set. 1998.

AKTOUF, O. O simbolismo e a cultura de empresa: dos abusos conceituais às lições empíricas. In: CHANLAT, J.-F. (Org). **O indivíduo na organização - dimensões esquecidas**. São Paulo: Atlas, 2001. p. 39-79. v.

BELTRAO, D. C.; CARDOSO, A. Análise da existência de subculturas em uma multinacional europeia sediada no Brasil. **Organizações em contexto**. São Paulo, v.5, n.9, p.61-91, 2009.

BISNETO, J. P.M; E MIRANDA, T. B. M. Cultura organizacional em períodos pós transformação. **Revista Gestão & Planejamento**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 25-42, jan./abr. 2012.

BORGES, R. C. O; BORGES, V. B; BORGES, F. C. M.(2008). O panorama de estudos acadêmicos em cultura organizacional no século XXI: um levantamento

nos anais dos ENANPADS. In: Encontro de Estudos Organizacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, Belo Horizonte, **Anais...** 2008.

CAMERON, K. S. & QUINN, R. E. **Diagnosing and changing organizational culture: Base on the competing values framework**. rev. ed. San Francisco, CA: Wiley (JosseyBass), 2006.

CASEMIRO, I. P; LICORIO, A. M. O; SIENA, O. Produção científica sobre cultura organizacional: uma análise das publicações brasileiras, 2008-2011. **Revista Brasileira de Administração Científica**, Aquidabã, v.5, n.3, 2014.

DAFT, R. L. **Organizações: teorias e projetos**. Tradução: Cid Knipel Moreira. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

DE LUCA, M. M. M.; GOMES, C. A. S.; CORRÊA, D. M. M. C.; DOMINGOS, S. R. M. Participação Feminina na Produção Científica em Contabilidade Publicada nos Anais dos Eventos Enanpad, Congresso USP de Controladoria e Contabilidade e Congresso Anpcont. **Revista de Contabilidade e Organizações**, Ribeirão Preto, v. 5, n. 11, p. 163-164, jan-abr, 2011.

FORTADO, B; FADIL, P. The four faces of organisational culture. **Journal of Global Competitiveness**, v. 22, n. 4, p. 283-298, 2012.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo. Atlas. 1996.

LOURENÇO, M. L.; MOISSA, E.; VENDRAMIN, M. E.; DARIO, V. C.; SILVA, A. M. T.; ROGGE, J. F. N. Cultura Organizacional: Produção Científica no Brasil no Período de 2005-2014. **Revista Unifamma**, v. 15, n. 1, p. 47–68, 2016.

MACHADO, R N. Análise cinetométrica dos estudos bibliométricos em periódicos da área de biblioteconomia e ciência da informação (1990-2005). **Perspectiva em Ciências da Informação**, v. 12, n. 3, p. 2-20, set/dez, 2007.

MACIAS-CHAPULA, C. A. O papel da informetria e da cienciometria e sua perspectiva nacional e internacional. **Ciência da Informação**, v.27, n.2, p. 134-140, 1998.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

OLIVEIRA, J. R; INOCENTE, N. J. A produção científica de revistas eletrônicas de administração sobre o tema cultura organizacional: um estudo das palavras-chaves relacionadas ao tema. In: XI Encontro Latino Americano de Pós-Graduação, Universidade do Vale do Paraíba, **Anais...** 2010.

PEREIRA, V. S.; PASSOS, J.C; CARVALHO. Cultura o quê? Um estudo bibliométrico da produção científica brasileira em administração sobre cultura organizacional da última década (1998 – 2009). In: SIMPOI, 2010. **Anais...** 2010.

ROBBINS, S. P. Organizational behavior. 7. Ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1990.

SCHEIN, E. H. Coming to a new awareness of organizational culture. **Sloan Management Review**, v.25, p. 3-16, 1984.

SCHEIN, E. **Cultura organizacional e liderança**. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

SILVA L. P.; FADUL, E. A produção científica sobre cultura organizacional em organizações públicas no período de 1997 a 2007: um convite à reflexão. **Revista de Administração Contemporânea**. Curitiba, v.14, n.5, p.651-669, 2010.

SOUZA, E. P.; SUN, V.; FLEURY, M. T. L. Uma análise da pesquisa sobre a relação de cultura organizacional e competências organizacionais. In: Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho da ANPAD, Natal, **Anais...** 2007.

SOUZA, C. M.; CHAVES, M. R.; SILVA, A. V.; TSUKAHARA, M. P.; MÁZARO, A. L. Bibliometria em cultura organizacional: um levantamento nos eventos da ANPAD. **Perspectivas em Psicologia**, v. 19, n. 2, pp. 115-133, jul./dez. 2015.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

Pós-graduando do MBA em *Business Management and Innovation* pela mesma instituição de ensino.

E-mail: egberto.mar@gmail.com

Bárbara Sampaio de Menezes

Centro Universitário Católica de Quixadá, Brasil

Doutoranda e Mestre em Administração e Controladoria pelo Programa de Pós-Graduação em Administração e Controladoria (PPAC) da Universidade Federal do Ceará (UFC); área de concentração: Gestão Organizacional; linha de pesquisa: Organizações, Estratégia e Sustentabilidade. Graduada em Administração de Empresas pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora, membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Administração e coordenadora do Curso Superior Tecnológico em Gestão de Recursos Humanos do Centro Universitário Católica de Quixadá - Unicatólica. Tem interesse na área de Administração com ênfase em Estudos Organizacionais, Marketing e Empreendedorismo.

E-mail: barbarasampaio@unicatolicaquixada.edu.br

Augusto César de Aquino Cabral

Universidade Federal do Ceará, Brasil

Possui graduação em Administração pela Universidade de Fortaleza (1988), mestrado em Administração pela Universidade Estadual do Ceará (1996), mestrado em Educação pela Universidade de New Hampshire - EUA - (1991) e doutorado em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais (2001). É professor Titular da Universidade Federal do Ceará, onde atua no Programa de Pós-graduação em Administração e Controladoria (PPAC), nos campos dos estudos organizacionais e da gestão de pessoas.

E-mail: cabral@ufc.br

SOBRE OS AUTORES

Dhieciane de Sousa Araújo

Centro Universitário Católica de Quixadá, Brasil

Graduanda em Administração pelo Centro Universitário Católica de Quixadá - Unicatólica.

E-mail: dhiecyaraujo@gmail.com

Antonia Jessyca Nayane Barbosa da Silva

Centro Universitário Católica de Quixadá, Brasil

Graduanda em Administração de Empresas pelo Centro Universitário Católica de Quixadá - Unicatólica. Atualmente é Diretora Regional de Quixeramobim da Federação Nacional dos Estudantes de Administração - Diretoria Ceará.

E-mail: jessycanbs@gmail.com

Francisco Egberto Martins Melo

Centro Universitário Católica de Quixadá, Brasil

Bacharelado em Administração de Empresas pelo Centro Universitário Católica de Quixadá.

**A ROTINA DIDÁTICA COMO CATEGORIA PEDAGÓGICA
CONCRETIZADORA DAS INTENÇÕES EDUCATIVAS
CONSTITUIDAS NO TRABALHO DOCENTE**

Carlinda Pereira Pereira Rocha
Derlis Ortiz Coronel

RESUMO

O presente artigo explana a rotina didática como categoria pedagógica concretizadora das intenções educativas constituídas no trabalho docente, expondo diferentes formas de implementação desta rotina, de modo que opere com uma estrutura básica do cotidiano escolar. A rotina pedagógica constitui-se em um conjunto de capacidades, habilidades e hábitos pedagógico-didáticos, necessários para dirigir com eficácia a transmissão e assimilação de conhecimento na e para Educação infantil. Empregou-se como métodos para alcançá-lo, a pesquisa bibliográfica, trazendo a concepção de teóricos renomados sobre o tema em debate, refletindo, assim, sobre os aspectos da rotina didática, abordando inúmeros conceitos trazidos pela literatura, onde se confrontou as teorias dos autores sondados com a abordagem temática colocada em pauta pelo referido estudo. Conclui-se que a rotina didática é uma grande parceira, no sentido de consolidar as ações pedagógicas constituídas no trabalho docente, não só para o educando, mas também para os educadores, pois a sequência organizada propõe a disposição das atividades do período em que a criança permanece na escola, assim como também a previsão das atividades adicionais. A ideia fundamental é que as atividades planejadas necessitam contar com a participação ativa das crianças garantindo às mesmas a construção das noções de tempo e de espaço, possibilitando-lhes a compreensão do modo como às situações são organizadas e, principalmente, permitindo ricos e variados intercâmbios sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Rotina Didática. Categoria Pedagógica. Educação Infantil.

**DIDACTIC ROUTINE AS A PEDAGOGICAL CATEGORY
CONCRETIZING EDUCATIONAL INTENTIONS CONSTITUTED IN THE
TEACHING PRACTICE**

ABSTRACT

This paper discusses didactic routine as a pedagogical category concretizing educational intentions constituted in the teaching practice, revealing different ways of implementing such routine, so that it works as a basic organizational structure of the daily school schedule. The pedagogical routine is constituted by a group of abilities, skills and pedagogical and didactic practices necessary to effectively manage the transmission and assimilation of knowledge in and for Child Education. The method applied was the bibliographic research, highlighted by the concepts of theorists on the subject, thereby, reflecting on aspects of didactic routine, approaching different concepts found in the literature, contrasting theories by many authors according to the method used in the study. It is concluded that didactic routine has a great contribution in the sense of consolidating pedagogical actions constituted in the teaching practice, not only for the learner but also for the teachers, since the sequence organization proposes the disposition of activities during the period a child stays in the school, as well as the prediction of extra activities. The underlying idea is that the planned activities need children's active participation in order to build their notions of space and time, enabling them to understand how situations are organized and, especially, allowing rich and various social interchanges.

Enviado em: 03/04/2018
Aceito em: 22/05/2018
Publicado em: 21/06/2018

KEYWORDS: Didactic Routine. Pedagogical Category. Child Education.

1 INTRODUÇÃO

Entende-se que um dos aspectos fundamentais para o desenvolvimento de um bom trabalho pedagógico na educação infantil é uma rotina didática permeada de boas e variadas intenções educacionais. Abordar o assunto como temática para estudo é retomar-se a um paradoxo que foi categórico no desenvolvimento das teorias modernas da Educação Infantil.

A rotina didática é um tema aberto a novas discussões e que ainda está passivo de novas informações, mas que pode ser considerado pertinente ao ser estudado por todos os profissionais que trabalham ou se interessam por uma educação Infantil de qualidade.

Nesse sentido, o presente trabalho apresenta como questão-problema: Como a rotina didática é vista aos olhos dos teóricos, do ponto categoria Pedagógica, concretizadora das intenções educativas constituídas no trabalho docente?

Empregou-se como métodos para o presente trabalho, a pesquisa bibliográfica, trazendo a concepção de teóricos sobre o tema em debate. Refletindo sobre os aspectos da rotina didática, abordando inúmeros conceitos trazidos pela literatura, onde confrontam-se as teorias dos autores sondados com a abordagem temática colocada em pauta pelo referido estudo.

A temática em questão justifica-se, por haver divergências sobre o assunto, devido à importância do docente ter uma rotina didática fundamentado em teorias renomadas, valorizando o tempo, espaço, ambiente na instituição escolar e contribuir para uma melhor compreensão do tema em debate.

Espera-se assim contribuir com essa pesquisa no sentida acadêmica, social e profissionais que atuam na educação infantil, no que diz respeito à organização do trabalho pedagógico de modo que estes possam reconhecer a importância da organização da rotina didática no seu cotidiano escolar.

Este trabalho teve como objetivo geral: Explicar a rotina didática como categoria Pedagógica, concretizadora das intenções educativas constituídas no trabalho docente, expondo diferentes formas de implementação desta rotina, de modo que opere com uma estrutura básica organizadora do cotidiano escolar. E como específicos:

- Especificar a importância da rotina didática como instrumento concretizador das intenções educativas;
- Detalhar as funções da rotina didática na organização do trabalho pedagógico para Educação Infantil;
- Sistematizar diversas concepções sobre rotina, expondo diferentes formas de implementá-las.

O estudo foi efetivado pela metodologia da pesquisa do tipo bibliográfica e descritiva. Bibliográfico segundo Gil (2008) é um trabalho desenvolvido com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura uma resposta. Descritiva descreve-se as características de

determinadas populações ou fenômenos e exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar.

No que diz respeito à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa, partindo de leituras e análises de textos, que contribuirão para o resultado do estudo, segundo Minayo (2007), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Busca de resultados os mais fidedignos possíveis.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL: A ROTINA DIDÁTICA COMO CATEGORIA PEDAGÓGICA

Imbernón (2016) apresenta seu alerta a respeito de fazer uso dos meios didáticos disponíveis, para que o alunado tenha condições de desenvolver seu aprendizado de uma maneira em que as coisas sejam efetivamente compreendidas.

[...] será necesario que todo docente universitario asuma y se sensibilice interiorizando la docencia como una profesión educativa y sepa cuáles son las tareas pedagógicas necesarias para llevarla a cabo, cuáles son los aprendizajes relevantes, los medios didáticos de que dispone y qué debe hacer para facilitar en el alumnado el desarrollo de la capacidad de comprensión más que el de repetición (IMBERNÓN, 2016, p. 43).

Ao se falar de Rotina Didática como Categoria Pedagógica, para um melhor entendimento, é importante fazer uma distinção entre os termos “Rotina Didática e Categoria Pedagógica”.

A palavra rotina surgiu no francês antigo como *route*, derivado do latim *rota*. Possui significado relacionado a caminho, rumo, mas também se refere à sequência temporal de ações realizadas todos os dias e da mesma maneira (BARBOSA, 2006).

De acordo com RCNEI (2002), rotina didática é um conjunto de normas e exigências explícitas que vão assegurar o ambiente de trabalho escolar favorável ao ensino e controlar as ações e comportamento dos alunos.

Segundo Mantagute (2008), a rotina pode ser definida como uma categoria pedagógica utilizada nas instituições educativas para auxiliar o trabalho do educador, sobretudo, para garantir um atendimento de qualidade para as crianças.

Já **Categorias** (do grego: *κατηγορία*, *kategoría* ('acusação, atributo'), pelo latim *categoría*) são conceitos gerais que exprimem as diversas relações que podemos estabelecer entre ideias ou fatos (WIKIPÉDIA, 2008).

A **Pedagógica**, por sua vez, emana do grego. Neste caso concreto evolui a partir da união do substantivo “paidos” (“menino”), do verbo “ago” (“conduzo”) e do sufixo “-ico”, que é usado para indicar “relativo a”. A partir daqui, obtemos finalmente algo como “relativo àquilo que ensina as crianças”.

Logo categoria pedagógica é uma estrutura básica organizadora da vida cotidiana docente em certos tipos de espaços como nas creches ou na educação infantil (BARBOSA, 2006).

Para Mantagute (2008), categoria pedagógica pode ser definida como a rotina didática utilizada nas instituições educativas para auxiliar o trabalho do educador, sobretudo, para garantir um atendimento de qualidade para as crianças.

2.1 A ROTINA DIDÁTICA COMO CATEGORIA PEDAGÓGICA

A rotina didática é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil, que além de fornecer a sequência das atividades diárias, utiliza-se de elementos que possibilitam a sua manifestação como a organização do ambiente, os usos do tempo, a seleção e a proposição de atividades e a seleção e construção dos materiais pedagógicos (BARBOSA, 2006, p. 35).

De acordo com Neiva (2003), a rotina didática como categoria pedagógica ajuda as crianças a encontrarem respostas para questões como: O que se passa agora? O que é que fazemos a seguir? Quando é que temos tempo para? Quando é que vamos para o recreio? E ao mesmo tempo oferece-lhe uma série de acontecimentos sequenciais, que elas próprias podem seguir e compreender. Assim como também ajuda os adultos a organizar o tempo juntamente com as crianças, de modo que proporcione situações de aprendizagem ativa;

A ideia fundamental é que as atividades planejadas necessitam contar com a participação ativa das crianças garantindo às mesmas a construção das noções de tempo e de espaço, possibilitando-lhes a compreensão do modo como às situações são organizadas e, principalmente, permitindo ricos e variados intercâmbios sociais. (DIAS, 2010).

A rotina didática é de grande valia não só para o educando, como também para os educadores, pois é através dela que ocorre a construção do: ensinar, tempo, conhecimentos dos alunos; o acompanhamento do processo de aprendizagem; define o tempo e a frequência das atividades; a lidar com o tempo e o espaço, assim como ter claro o que fazer.

Diante do exposto pode se inferir que uma rotina didática para atender todas essas demandas contemplaria a seguinte composição:

- **Acolhimento** - o ambiente de acolhimento é estimado como um espaço de planejamento, que permite a aprendizagem desembaraçada e a criatividade dos educandos, promovendo a conscientização do que eles têm de aprender, do que necessitar para aprender.

Para Ortiz (2005), os princípios para planejar uma boa acolhida são: explicar como será o seu dia a dia escolar; objetos transicionais ou objetos de apego; valorizar a identidade da criança; não ficar ansiosa para que a criança ajuste sua rotina a do grupo muito rapidamente.

O acolhimento traz em si a estrutura do cotidiano da instituição, proporcionando suavidade no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

- **Tempo e chamada** – vai permitir a descoberta e consolidação de valores, além de ser muito agradável para a criança pelo seu caráter lúdico e participativo, valorizando a presença de cada um e permitindo, embora dentro da rotina, muitas variações.
- **Exploração do calendário** – os alunos vão chegando sozinhos ou em grupos e, em pouco tempo, estão todos em sala inquietos e curiosos para conhecer e deliberar o que fará no dia.

Segundo Signoretti et. al (2010, p. 2):

Começamos pelo calendário. Iniciamos com perguntas como: Você sabe que dia é hoje? Em que mês estamos? Se hoje é dia 20, que dia foi ontem? E que dia será amanhã? Normalmente, as crianças acertam, uma vez que têm o parâmetro do dia anterior. O mesmo se processa com a definição de mês e ano. Aqui é o momento propício, também, para fazermos com elas a contagem de quantos dias faltam para acabar o mês, [...] As condições climáticas são, então, registradas através de cartaz do tempo: o do dia anterior, trocado pelas crianças, por outro já pronto, ou desenho livre deles, na lousa ou em papel cartaz ou cartolina.

Logo, para a criança, a noção de tempo, dias da semana é muito importante. É uma conquista que se torna possível por meio do trabalho de rotina (todo dia) com o calendário, além de ser muito agradável para as crianças pelo seu caráter lúdico e participativo, valorizando a presença de cada um e permitindo, mesmo dentro da rotina muitas variações.

- **Ajudante do dia** - na sala de aula tem algumas atividades que podem ser feitas pelas crianças (supervisionado pelo adulto) valorizando-as, ao mesmo tempo em que oferece responsabilidades e desenvolve a cooperação.

Signoretti et al. (2010, p. 3) afirmam que:

[...] esses ajudantes, nesse dia, caberá contribuir em todos os afazeres, tais como: distribuir materiais, levar recados a outros professores ou à direção, buscar materiais fora de sala, organizar a sala guardando o que distribuiu, sair primeiro para o lanche, enfim ser o ajudante especial e necessário ao bom desenrolar das atividades do dia.

A estratégia de escolha do ajudante deve fazer parte dos combinados da turma, desenvolvida de maneira flexível, possibilitando mudanças de acordo com os avanços de independência e de autonomia adquirida pela classe.

- **Lição de Casa** – é uma atividade que representa uma oportunidade de aprendizagem, conhecimento, reflexão, expressão e crescimento pessoal do aluno.

Na visão de Romano (2007), para situar a lição de casa como atividade que representa oportunidade de autoaprendizagem, autoconhecimento, reflexão, expressão e crescimento pessoal do aluno, é preciso repensar duas crenças enraizadas: a de que a tarefa de casa tem o objetivo de que o aluno aprenda o que foi trabalhado em classe, fazendo exercícios repetitivos e mecânicos, ou seja, que se aprende pela repetição; a de que a obrigatoriedade da lição diária gera, por si só, a responsabilidade e o hábito de estudo.

- **Retomada da Lição de Casa** – é uma prática instalada na rotina escolar em que os benefícios não são especiais dos alunos, como também do docente.

Em seus estudos Farias (2008, p.1) propõe que,

(...) um dever de casa sem que haja a programação de retomá-lo em sala é o mesmo que não dar valor a ele. Se o professor não irá corrigir, por que o aluno vai fazer? Se a realização da tarefa vai contribuir para a nota, nada impede que você verifique quem fez ou não, colocando visto no caderno, mas não pode parar por aí. A correção é imprescindível, já que é o momento de identificar os pontos que precisam ser retomados.

Ainda pode se inferir que esse é o momento de avaliar como a atividade foi feita, verificar quais foram as dúvidas mais comuns e analisar se a proposta estava clara.

- **Roda de Conversa** – é um dos momentos mais importantes para a organização do trabalho pedagógico e o desenvolvimento das crianças.

Na roda, o professor recebe as crianças, proporcionando sensações como: acolhimento, segurança, noção de pertinência àquele grupo.

Argumenta Farias (2008, p. 1),

A roda é um dos momentos de grande interação. Implica a expectativa de algum fato relevante, pois algo de importante vai acontecer quando todos sentam numa roda. Para o professor, é uma oportunidade de observar os alunos e as relações entre eles: duplas ou trios que se sentam perto, conversam, trocam objetos, riem... A roda faz parte da rotina diária, podendo ocorrer mais de uma vez ao dia se necessário.

Com base no exposto, torna-se possível abrir um espaço de composições do planejamento do dia para a roda de conversa.

- **Momento da História** - existente desde os princípios da humanidade, é uma atividade privilegiada na transmissão de conhecimentos e valores humanos.

Abramovich (2003, p. 16) fomenta:

“O ouvir histórias pode estimular o desenhar, musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever querendo ouvir de novo. Afinal, tudo pode nascer dum texto!” A criança, ao ouvir histórias, vir todas essas emoções. Afinal, escutar histórias é o início, o ponto-chave para tornar-se um leitor, um inventor, um criador.

Entretanto, a hora da história para Educação Infantil é um privilegiado momento para a formação educacional da criança, em especial no início da escolaridade.

- **Atividade do dia** - as atividades apresentadas para o dia devem constar no quadro de rotina.

As atividades apresentadas para o dia podem surgir de sugestões das crianças ocorridas durante a hora da novidade, ou estarem previstas na rotina como etapas de trabalho, com início, desenvolvimento, finalização de conceitos, procedimentos e atitudes.

- **Higiene Pessoal** - é a hora utilizada pelos educadores para ensinar os hábitos de higiene e a preservação da saúde.

Vale salientar a importância do corpo docente, demonstrar e proporcionar para as crianças, hábitos saudáveis de higiene pessoal antes e depois do lanche, como: lavar as mãos, escovar os dentes, assim como também a higiene social, cuidando do seu próprio lixo. Por isto, a hora do lanche também deve ser planejada pelo professor.

- **Hora do lanche** - na educação infantil, esse é um momento de especial partilha, mais do que alimentar o corpo, o momento do lanche também propicia saborear e encantar a saúde com o cuidado e o respeito, tão necessários a uma vida saudável.

Na visão de Sarapiquá (2002), o lanche na escola é fundamental para o desenvolvimento infantil, devido à quantidade de atividades físicas e intelectuais desenvolvidas, a criança não deve passar longos períodos em jejum.

- **Tempo para brincar** - o brincar para Vygotsky (2008), é cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança.

O RCNEI (2002, p. 23) descreve:

Não se deve esquecer que o brincar é uma necessidade física e um direito de todos. O brincar é uma experiência humana, rica e complexa. Portanto: Brincar constitui-se, dessa forma, em uma atividade interna das crianças, baseada no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade, sem ser ilusão ou mentira. Também tornam-se autoras de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em práticas suas fantasias e

conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata.

A brincadeira pode ser entendida como um diálogo simbólico entre a criança e a realidade em que está inserida.

- **Atividades Físicas** - Todo movimento se inicia ou deveria iniciar-se com um movimento reflexo, aqueles que se perdem na medida em que estes ficam inibidos.

Para Drumod (2011), na Educação Infantil, o principal objetivo do trabalho com o movimento e expressão corporal é proporcionar à criança o conhecimento do próprio corpo, experimentando as possibilidades que ele oferece (força, flexibilidade, equilíbrio, entre outras). Isto proporcionará a ela integrá-lo e aceitá-lo, construindo uma autoimagem positiva e confiante.

- **Extraclasse** - apoia e complementa o processo de ensino e aprendizagem, iniciado em sala de aula, ampliando, as possibilidades para o aluno de aprofundamento, ponderação e investigação de temas, previamente, selecionados, do conteúdo doutrinário.
- **Período de Descanso** - em um espaço coletivo, prever momentos para descanso entre períodos de atividades o que nem sempre significa dormir. Dormir pode ser importante para crianças que necessitam descansar ou de maior privacidade.

Tirar uma soneca na escola desenvolve a cognição e regula a emoção, estimula o crescimento e promove conforto e bem-estar.

Conforme Marangon (2007, p.11):

O sono é importante para a aprendizagem, para a regulação da emoção e para o crescimento, além de ser uma necessidade fisiológica. Quando uma criança adormece, é porque está realmente precisando. O hormônio somatotrópico, também conhecido como hormônio do crescimento, é liberado durante o dia todo, mais ou menos a cada duas horas. Porém, é durante o sono mais profundo que ele é liberado em uma quantidade tão grande que estimula o desenvolvimento das células e a deposição de cartilagem nas regiões de crescimento.

Vale lembrar a importância da flexibilidade de horários e a existência de ambientes para sono ou para atividades mais repousantes, pois as necessidades das crianças são diferentes.

- **Recreio** - há quem pense que o recreio não seria necessário existir, pois os educandos ficam “muito agitados” e o restante do turno torna-se improdutivo, pois o professor tem dificuldade em “dar aula com tranquilidade”.

Entretanto, é neste espaço que a aprendizagem relacional se intensifica. Se os adultos contribuem como parceiros dessa ação, orientando na convivência dialógica, o resultado interfere automaticamente nas atividades do cotidiano escolar e social.

- **Festas de Aniversário** - para a criança costuma ser o dia mais esperado do ano, além de ser uma forma de lazer e atividade lúdica, que estreita os laços sociais, enriquece a autoestima, celebra o presente, o passado e o futuro.

Compartilhando o pensamento de Cavallari (2003, p. 40):

A principal característica de uma festa é o imaginário, no sentido de que a festa desperta o imaginário de seus participantes, propiciando que o indivíduo se comporte de maneira diferente do seu dia a dia, em função de uma grande motivação do lúdico, que é o ver e ser visto. A comemoração do aniversário ainda é otimização da felicidade para a criança.

É aí que entra a magia da festa de aniversário, povoada com os desejos e fantasias da criança. Segundo Sirotta (2008), o caráter extraordinário do aniversário escolar é o fato de nele se entrecruzarem o prolongamento do tempo e da memória coletiva como um acontecimento retumbante.

Desse modo, uma rotina que contemple o entrelaçamento das ações fundamentais que configuram a Educação Infantil necessita de uma consciência crítica do educador em compreender que a Rotina Didática é responsável pela organização e cumprimento das metas pré-estabelecidas no dia-a-dia escolar visando, principalmente, o desenvolvimento integral da criança.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil deve ser orientada por uma rotina didática seguida pelo princípio básico que procura proporcionar, à criança, o desenvolvimento das capacidades de construir as suas próprias regras e meios de ações.

A rotina didática não pode ser tratada de uma forma mecânica, pelo contrário, toda atividade desenvolvida e os horários e espaços determinados para a realização das ações devem ser planejadas visando favorecer o trabalho pedagógico e as necessidades dos educandos.

Concluindo-se que a rotina didática é uma grande parceira, no sentido de consolidar as ações pedagógicas constituídas no trabalho docente, não só para o educando, como também para os educadores, pois a sequência organizada propõe a disposição das atividades do período em que a criança permanece na escola, a previsão das atividades adicionais; que uma das mais importantes etapas para compor uma rotina que opere como uma estrutura básica organizadora do cotidiano escolar e um conjunto de capacidades, habilidades e hábitos pedagógico-didáticos necessários para dirigir com eficácia a transmissão e assimilação de conhecimento na e para Educação infantil é ver a criança

como um sujeito histórico e social, capaz de ampliar suas curiosidades, afetos, sentimentos, amizades e sua identidade cultural.

Sendo assim, a ideia fundamental é que as rotinas didáticas planejadas necessitam contar com a participação ativa das crianças garantindo às mesmas a construção das noções de tempo e de espaço, possibilitando-lhes a compreensão do modo como às situações são organizadas e, principalmente, permitindo ricos e variados intercâmbios sociais.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Por uma arte de contar histórias**. 2003. Disponível em: <<http://www.docedeletra.com.br/semparar/hspfanny.htm>>. Acesso em: 06 nov. 2014.

BARBOSA, M. C. S., **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artemed, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

CAVALLARI, V. R.; ZACHARIAS, V. **Trabalhando com recreação**. São Paulo: Ícone, 2003.

DIAS, A. A.; PORTO, R. de C. C. A pedagogia e a educação em direitos humanos. In: FERREIRA, L. de F. G. et. al. (Orgs.). **Direitos Humanos na Educação Superior: Subsídios para a Educação em Direitos Humanos na Pedagogia**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

DRUMOND, H. S. **A Importância da Rotina Escolar**. 2011. Disponível em: <<http://simonehelendrumond.blogspot.com>> MANAUS-AM>. Acesso em: 03 maio 2017.

FARIAS, G. **Rotina escolar Orientações para a organização das atividades diárias**. 2008. Disponível em: <<http://pedagogiccos.blogspot.com/2008/09/rotina-escolar.html>>. Acessado em: 03 jun. 2017.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

IMBERNÓN, F. **Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad**. São Paulo: Edições Hipótese, 2016.

LANCHE Coletivo. Sarapiquá – Escola Infantil e Fundamental, 2002. Disponível em: <http://www.sarapiqua.g12.br/index.php?option=com_content&view=article&id=223&Itemid=54>. Acesso em: 28 set. 2017.

MANTAGUTE, E. L. L. **Rotinas na Educação Infantil**. 2008. Disponível em: <http://200.195.151.86/sites/educacao/images/stories/elisangelarotinas_na_educacao_infantil.pdf>. Acesso em: 03 maio 2017.

MARANGON, A. C. R. **Janusz Korczak, precursor dos direitos da criança: uma vida entre obras**. São Paulo: UNESP, 2007.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

ORTIZ, C. Entre adaptar-se e ser acolhido. **Revista Avisa Lá**, n. 2, jan. 2005. Disponível em: <<http://avisala.org.br/index.php/assunto/jeitos-de-cuidar/entre-adaptar-se-e-ser-acolhido/>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

ROMANO, E. P. **Lição de Casa – Que Prática e Esta? Ciclos I e II**. 2007. Disponível em: <http://www.ecc.br/fundamental/fundamentalleil/licao_d_e_casa.htm>. Acesso em: 28 out. 2017.

SIGNORETTI, A. E. R. S. et al. **Rotina escolar: orientações para o professor e aluno organizarem suas atividades diárias**. 2010. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/sugestoes/rotina%20-escolar.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2018.

SIROTA, R. Anniversaire familial, anniversairecopinal, anniversairecolelaire. In: HARDY, M.; BOUCHARD, Y. E.; FORTIER, G. (Eds.). **L'écoleetleschangementssociaux**. Montréal: Éditionslogiques, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

SOBRE OS AUTORES

Carlinda Pereira Pereira Rocha
Escola Domingos Durães, Brasil

Graduada em Pedagogia pela Unidade de Ensino Superior do Sertão da Bahia (UESSBA). Pós-Graduada em: Metodologia do Ensino Superior - UESSBA; Gestão do Trabalho Pedagógico: Coordenação Pedagogo, Supervisão e Direção – Faculdade do Vale do Cricaré (FVC); Educação para Infância e os anos iniciais do Ensino Fundamental - Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (FGF). Mestrado em Ciência da Educação - Universidad Internacional Tres Fronteras (UNINTER) e Doutorado em Ciência da Educação - Universidad Internacional Tres Fronteras (UNINTER). Com experiências em Gestão Escolar e coordenação Pedagógica nas áreas de Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Educação de jovens e Adultos, Coordenação Técnica de Secretaria de Educação. Atualmente Professora de Educação Infantil na Escola Domingos Durães da rede Municipal de Ensino de São Gabriel – Bahia.

E-mail: calpereira26@gmail.com

Derlis Ortiz Coronel

Universidad Americana, Paraguai

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo (UTCD), Master en Educación, énfasis en Currículum, por la Universidad de Viña del Mar (Chile), Especialista en Didáctica, métodos y técnicas de enseñanza, e ingeniería de la Formación por la Universidad de Montpellier (Francia Profesor de Educación Escolar Básica por el Instituto de Formación Docente (Paraguay), Profesor de Lengua y Cultura Guaraní por el Ateneo de Lengua y Cultura Guaraní (Paraguay), Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Asunción (UNA), Post Grado en Didáctica Superior Universitaria por la Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo (UTCD), Post Graduado en Investigación Científica por la Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo (UTCD).

E-mail: derlis_ortiz79@hotmail.com

Luciano Oliveira Paulo Filho
Edilberto Cavalcante Reis

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar a relação sobre a singularidade em Emmanuel Mounier (1905-1950) e Hannah Arendt (1906-1975). A forma que Mounier vai construir seu pensamento sobre os homens, será embasado numa perspectiva cristã, partindo da concepção bíblica que cada pessoa é criada à imagem de Deus e isso é o primeiro passo para a singularidade humana em Mounier. Já Arendt, vai conduzir sua compreensão do homem sobre duas diretrizes: a noção de ação política, que engloba o conceito de aparência, singularidade, dentre outros e também, no plano do pensamento, que é caracterizada pela vida contemplativa; essas duas categorias oferecem aos homens a possibilidade da singularidade, mas sempre dependerá da iniciativa particular do sujeito buscá-la. Portanto, o entendimento de homem dos demais pensadores, exaltam o ser pessoa, não sobre um aspecto individualista ou egoísta, mas, sobre a dimensão da dignidade de cada homem. A metodologia usada neste trabalho foi uma pesquisa qualitativa bibliográfica, das obras de Mounier e Arendt que correspondem ao tema e alguns comentadores que apoiaram o conteúdo desse texto.

PALAVRAS-CHAVE: Singularidade. Hannah Arendt. Emmanuel Mounier.

SINGULARITY IN EMMANUEL MOUNIER AND HANNAH ARENDT

ABSTRACT

This study aims at presenting the relation concerning singularity in Emmanuel Mounier (1905-1950) and Hannah Arendt (1906-1975). The method Mounier develops his ideas about men is based on a Cristian perspective, from a biblical conception that each individual is created in the image of God, and this is the first step towards the human singularity in Mounier. Arendt, on the other hand, conceives her understanding of men according to two criteria: the notion of political action, which involves the concept of appearance, singularity, among others and also, the mental plane, which is characterized by the contemplative life; both categories offer men the possibility of singularity, but it will always depend on the individual attempt to find it. Therefore, the comprehension of men, by such thinkers, praises the being, not based on an individualist or selfish aspect, but upholds the dimension of human dignity. The methodology used in this study was a qualitative research with a design bibliography of the works by Mounier and Arendt which correspond to the theme and some commentators who support the subject of this text.

KEYWORDS: Singularity. Hannah Arendt. Emmanuel Mounier.

1 INTRODUÇÃO

A questão sobre a singularidade em Mounier e Arendt, surgiu diante dos desastres da primeira metade do século XX. Dentro desse contexto histórico, surgiu uma enorme degradação humana e ambos viram a necessidade de formular suas teorias sobre os homens e tentar resgatar a dignidade do sujeito que foi perdida, perante esses terríveis acontecimentos.

A singularidade em Mounier e Arendt, nascem no próprio homem, ou seja, é característico da pessoa humana, o singular, perante isso, basta os indivíduos assumirem à sua autenticidade diante do diferente. A marca da singularidade é a autonomia, não em um sentido individualista, mas, que busca à veracidade particular que compõem o sujeito-singular.

Mounier vai traçar suas ideias sobre o homem-singular, partindo de uma noção cristã, que cada pessoa é criada à imagem de Deus, essa afirmação, imprime no homem a sua fidedignidade, isto é, a efetividade peculiar que os indivíduos são, não uma réplica do criador, mas a personificação que produz uma importância sagrada na pessoa.

Já Arendt, parte da concepção política da singularidade. A política exerce tanto uma função social como privada na vida humana, ou seja, a social, pois, suas consequências atingem de forma negativa e positivamente a sociedade, e privada, isto que, quem a executa são as pessoas, portanto, a política é um fator marcante no mundo, com o qual levam as pessoas à desempenharem sua singularidade.

Mounier e Arendt são defensores da pessoa, partindo dessa premissa, os autores criticaram as ideologias que vão ao contrário da singularidade humana, dentre elas: o Comunismo, o Capitalismo, o Nazismo, o Fascismo, etc. Ambos reprovam essas concepções, pois, todas reduzem a capacidade dos homens e elas tem por ofício a destruição do homem-singular e como resultado disso, a alienação humana surgem em grande escala.

2 O HOMEM-SINGULAR EM EMMANUEL MOUNIER

“Cada pessoa é criada à imagem de Deus, cada pessoa é chamada para formar um imenso Corpo místico e carnal na Caridade de Cristo”. (MOUNIER, 2004, p. 20). Partindo da verdade bíblica, que cada homem é criação do próprio Deus e por assim, é convidado a participar já na terra das belezas eternas, os indivíduos, não o indivíduo, exercem um papel protagonista no meio em que eles habitam. Cada pessoa sendo uma criação divina, já tem em si um destaque e isso torna-o um ser-singular diante dos demais.

A singularidade humana em Mounier é compreendida a partir da ideia do *personalismo*. Uma primeira noção de personalismo podemos afirmar que, é uma filosofia que unifica o pensamento e a ação, tendo como menção fundamental o homem e sua valorização. Portanto, cada pessoa é formada por esses dois conceitos importantíssimos no humanismo mounieriano.

A filosofia personalista (*Personnalisme*). É baseada no próprio homem, enquanto ser atuante na comunidade. Como afirma Rocha:

Sua compreensão sobre a pessoa é intimamente ligada à noção de comunidade, dada a importância que ele destina ao tema da relação. É uma perspectiva que nasce de um contexto de luta contra o individualismo e de rejeição a uma filosofia de cunho idealista que, segundo Mounier, era alheia a realidade concreta do homem.”. (ROCHA, 2013, p. 37-38).

A comunidade é o espaço que os homens operam a sua *singularidade*, ou seja, efetivam a sua autonomia diante dos outros homens, transformando-se em um agente prático na sociedade. Essa conduta realista do homem, geram uma sociabilidade efetiva, pois é no espaço público em que ele se mostra ao mundo e esse movimento de ação, colocando-o em realidades existentes e é justamente nessa concretude que aparece a dignidade do homem, enquanto um ser de ação. O homem é um ser-no-mundo e com-o-mundo. Não podemos imaginar os homens fora da realidade, pois eles também têm em sua identidade a marca terrestre.

Em contrapartida, é um grande erro em Mounier classificar o homem ao mero realismo, tanto é, que o próprio autor criticou algumas *ideologias* que manipulam os sujeitos, realizando perigosas reduções humanas. Em Mounier há um equilíbrio entre o mundo sensível e os ideais metafísicos. A parte espiritual humana vai ter uma notoriedade significativa, como nos afirma o autor:

A intimidade. O privado. – Na doce intimidade destas experiências, encontramos uma como plenitude, o sentimento de uma intimidade que não é simples. Exprime a alegria de reencontrar as fontes interiores e de aí refrescarmos. Mas esta experiência é muitas amolecida pelo gosto de uma vida vegetativa, fechada e bem rodeada, semelhante à que vive o feto no seio da mãe, ou a criança nos seus braços, magicamente isolada e protegida de qualquer contato.” (MOUNIER, 2004, p. 60).

A intimidade, ou seja, a vida espiritual terá um caráter relevante diante da vida humana, pois é ela quem amplia os horizontes da existência humana, porém, não podendo fechar-se ao espiritual isolando à matéria, assim sendo, seria um espiritualismo e Mounier era um grande rebatedor desse caminho. “Alguns espiritualismos negligenciam completamente o sentido do corpo na humana vida e, para esses, Mounier não cede complacência.” (ROCHA, 2013, p. 50).

O homem-singular (*L'homme singulier*) em Mounier está justamente no fato da pessoa ser única, tendo como características: sua autenticidade, sua capacidade de pensar em particular, emitir juízos. É justamente essas individualidades da pessoa (*Personne*), que formam a diversidade dentro da sociedade. Em Mounier, é importante destacar à autonomia do homem, mas também, em sua teoria é visível o prestígio que ele dá ao outro, pois será esse que atestam minha existência, enquanto ser humano e além

disso, o outro é um canal de conhecimento, nas suas várias formas configura a humanidade.

3 A SINGULARIDADE EM HANNAH ARENDT

Em Hannah Arendt o tema da singularidade é perceptível em suas obras. A pensadora assim como Mounier, vai apresentar suas ideias sobre os homens, com uma visão que potencializa a pessoa humana. A singularidade brota em Arendt, quando o indivíduo realmente age como tal, ou seja, quando a pessoa de fato exerce, sua condição enquanto ser particular.

Um fator crucial para o florescer do homem-singular, é que exista uma esfera pública para a divergência humana *aparecer*. Na antiguidade, principalmente, nas pólis (πόλις) gregas, o *espaço público* era um local disponível para que, as mais diversas opiniões viessem à tona, como consequência disso, tínhamos uma participação efetiva dos cidadãos nas decisões políticas (*politeia*).

Assim como Mounier, a presença do outro, ou seja, do diferente em Arendt é agudamente ponderoso, como nos afirma a autora: “A presença de outros que veem o que vemos e ouvem o que ouvimos garante-nos a realidade do mundo e de nós mesmos” (ARENDT, 2010, p. 61).

Um conceito importante para compreender a singularidade humana, é a ideia de pluralidade. “A pluralidade humana é a condição da ação humana porque somos todos iguais, isto é, humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive ou viverá” (ARENDT, 2010, p. 9-10). Os dois termos, tanta a singularidade quanto a pluralidade, são concepções parecidas, mas, que tem atividades específicas na vida humana.

A singularidade é movimento de independência intelectual diante da diferença, já a pluralidade é irrepetibilidade humana, cada pessoa é um ser único entre vários outros que também o são. Tudo isso, é uma forma de valorização dos sujeitos. Assim como os assuntos, da singularidade e pluralidade, outro tema destaca-se no pensamento de Hannah Arendt, que é a ação, que se relaciona intrinsecamente, com as abordagens anteriores.

A ação, única atividade que ocorre diretamente entre os homens, sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que os homens, e não o Homem, vivem na terra e habitam no mundo. Embora todos os aspectos da condição humana tenham alguma relação com a política, essa pluralidade é especificamente a condição – apenas a *conditio sine qua non*, mas a *conditio per quam* – de toda vida política. ” (ARENDT, 2010, p. 8-9).

Na citação acima, vemos que a pensadora demonstra um grande destaque a vida política, como a condição humana que lhe é própria, não no sentido que Aristóteles propôs, que o homem é um animal político

(*zoom politikon*), mas, no âmbito de que os homens têm a capacidade de vir-à-ser político, bastam que os façam.

A ação é, portanto, a atividade que mais caracteriza os homens, pois lhe são dados os mecanismos necessários para o tal, bem como, o pensamento, a linguagem e certamente, um corpo para agir. A ação, também, é a condição que os sujeitos exercem para a transformação do mundo. Se por outro lado, os homens não desempenharem suas singularidades diante da sociedade, indubitavelmente, serão alienados pelo sistema.

Formas de evitar a alienação e a massificação humana, primeiro, por meio da ação política e também, pela *vida do espírito*, que em Hannah Arendt é muito vultoso. Porém, a vida no espírito não podemos confundir com espiritualismo.

A vida no espírito, ao contrário, é pura atividade. E essa atividade, assim como qualquer outra, pode ser iniciada e paralisada à vontade. Além disso, embora seu lugar seja invisível, as paixões têm expressividade própria: coramos de vergonha ou de constrangimento, empalidecemos de medo ou de raiva, nos iluminamos de felicidade ou aparentamos tristeza ou desânimo, e precisamos de um considerável treino de controle para impedir que as paixões se mostrem e apareçam. (ARENDT, 2000, p. 57).

A vida do espírito é composta por três atividades espirituais medular, ou seja, atividades básicas que fundam o pensamento, que são: o pensar, o julgar e o querer. Quando falamos que determinada pessoa tem pensamentos, em termos arendtianos, dizemos que ela executa as três atividades acima. A consequência da vida do espírito, tal qual à sua aplicação, gera nos sujeitos a capacidade de tomar decisões por conta própria, ou seja, ter autonomia sobre sua vida e se responsabilizar por ela.

Quando articulamos algum pensamento sobre Hannah Arendt, é imprescindível não chegarmos ao assunto da política. A política tem uma importância na singularidade humana, pois como nos afirma Arendt:

A política baseia-se na pluralidade dos homens. Deus criou o homem, os homens são um produto humano mundano, e produto da natureza humana. A filosofia e a teologia sempre se ocupam do homem, e todas as suas afirmações seriam corretas mesmo se houvesse apenas um homem, ou apenas dois homens, ou apenas homens idênticos. Por isso, não encontraram nenhuma resposta filosoficamente válida para a pergunta: o que é política? Mais, ainda: para todo o pensamento científico existe apenas o homem — na biologia ou na psicologia, na filosofia e na teologia, da mesma forma como para a zoologia só existe o leão. Os leões seriam, no caso, uma questão que só interessaria aos leões. ” (ARENDT, 2002, p. 7).

A *política* em Arendt é um espaço de diálogos onde a diferença aparece e tem sua importância, pois é justamente, nessa diferença que surgem a singularidade humana. Ora, se para realizar a política para Arendt é necessário um espaço público, cuja as opiniões possam aparecer em meio às demais, logo, a especificidade particular brota naturalmente, pois, para a autora política é sinônimo de liberdade.

A liberdade é o resultado da fluidez política, ou seja, é por intermédio do homem-livre, que seu aparecimento no espaço público é visível e como consequência disso, a sua autonomia emerge fazendo-lhe um ser-singular. “[...]Ser-livre e viver-numa-polis eram, num certo sentido, a mesma e única coisa. A propósito, apenas num certo sentido; posto que para poder viver numa polis, o homem já devia ser livre [...]” (ARENDT, 2002, p. 18). O homem e a cidade, tem uma relação profunda, visto que, é o local onde a liberdade singular do sujeito surge e também, é um lugar para o fortalecimento da vida pública.

4 A RELAÇÃO ENTRE MOUNIER E ARENDT SOBRE A SINGULARIDADE

A singularidade em Mounier e Arendt tem algumas proximidades e vamos fazer essas relações. Começaremos apresentando o que não caracteriza a singularidade para ambos, ou seja, às críticas que eles fazem aos sistemas que negligenciam o sujeito e depois o que eles têm em comum sobre a singularidade.

O capitalismo alvo de inúmeras rejeições pelos autores, vamos expor as principais análises sobre o problema. Para Mounier:

O capitalismo não apenas tem um apreço pelos os valores individualistas, mas deles depende e propaga. Tais valores animam as técnicas capitalistas e, como fruto, temos, de um lado, o desenvolvimento crescente (apesar de não contínuo) do capitalismo e, de outro, o definhamento da pessoa na concepção atomizante do indivíduo. (ROCHA, 2013, p. 143).

A temática exibida na citação, é sobretudo, a questão que o capitalismo reduz a capacidade humana ao mero círculo do capital, isto é, a desqualificação do potencial humano e também à sua inserção ao acumulatismo monetário. As decorrências do capitalismo na vida humana são várias, porém, dentre elas, Mounier destaca o individualismo.

O individualismo gera no homem enormes efeitos contrário à teoria de Mounier, pois, a pessoa individualista é centrada no próprio eu e essa atitude fornece um esquecimento do outro, ocasionando uma ruptura humana. E em Arendt a situação não é diferente. Sobre o capitalismo Hannah Arendt formulou várias críticas, dentre elas: a descaracterização da política, uma confusão entre o social e o privado e sobretudo, uma grande alienação humana. Segundo Hannah:

A tradição de nosso pensamento político teve seu início definido nos ensinamentos

de Platão e Aristóteles. Creio que ela chegou a um fim não menos definido com as teorias de Karl Marx. O início deu-se quando, na alegoria da caverna, em A República, Platão descreveu a esfera dos assuntos humanos, tudo aquilo que pertence ao convívio de homens em um mundo comum, em termos de trevas, confusão e ilusão, que aqueles que aspirassem ao ser verdadeiro deveriam repudiar e abandonar, caso quisessem descobrir o céu límpido das idéias eternas. O fim veio com a declaração de Marx de que a Filosofia e sua verdade estão localizadas, não fora dos assuntos dos homens e de seu mundo comum, mas precisamente neles, podendo ser “realizada” unicamente na esfera do convívio, por ele chamada de “sociedade”, através da emergência de homens socializados.” (ARENDT, 1997, p. 42).

Com o surgimento da Modernidade em conjunto com o capitalismo, houve segundo Arendt uma ruptura com a tradição, mais precisamente com às teorias marxistas, que trouxeram uma nova perspectiva de vida para a sociedade. O sistema capitalista em sua fundamentação visa uma certa independência humana, os homens passam a serem “livres” para escolherem, só que na realidade, é totalmente o inverso, pois, cada vez mais o sujeito torna-se um *homem-econômico*, tornando-o escravo do capital.

Outra crítica, que Mounier tanto quando Arendt fazem, é sobre os sistemas opressores, que tentam acabar com a singularidade humana. “[...] a capacidade destrutiva de qualquer sistema – o capitalista, o fascista, o nazista e o comunista, todos negadores da pessoa – é igual só muda os requintes [...]”. (SILVEIRA, 2009, p. 556). Os sistemas apresentados acima, é uma entrada para a morte do homem-singular, pois, em seus “princípios” existe o fato deles massificarem a sociedade, transformando os homens em suas diferenças, em indivíduos alienados e sobretudo, em um mero produto descartável.

Arendt também vai criticar fortemente esses regimes manipuladores, que querem totalizar os homens. Segundo Arendt:

Os movimentos totalitários objetivam e conseguem organizar as massas – e não classes, como faziam os partidos de interesses dos Estados nacionais do continente europeu, nem os cidadãos com suas opiniões peculiares quanto à condução dos negócios públicos, como fazem os partidos dos países anglo-saxões. (ARENDT, 2012, p. 436).

Tem muita semelhança entre Mounier e Arendt, principalmente, em algumas considerações asseverativas sobre o homem. Como por exemplo: a valorização da pessoa humana, o apreço à política, a autonomia do sujeito, no sentido da singularidade, o

equilíbrio entre o mundo material e o intelectual, dentre outros.

Segundo Arendt:

O campo que em a liberdade sempre foi conhecida, não como um problema, é claro, mas como um fato da vida cotidiana, é o âmbito da política. E mesmo hoje em dia, quer o saibamos ou não, devemos ter sempre em mente, ao falarmos do problema da liberdade, o problema da política e o fato de que o homem ser dotado com o dom da ação; pois ação e política, entre todas as capacidades e potencialidades da vida humana, são as únicas coisas que não poderíamos sequer conceber sem ao menos admitir a existência liberdade. (ARENDT, 1997, p. 191).

A singularidade para ambos, geram nos homens liberdade, e essa só é concebida verdadeiramente, quando os sujeitos exercem na prática o ser pessoa, fazendo-lhes assim, seres singulares. Um ponto de relação entre Mounier e Arendt, é o aspecto da esperança no homem, pois, mesmos com todas as dificuldades que a realidade nos apresenta, principalmente, política, econômica e ética, a expectativa pelo o novo é que brotam no pensamento dos autores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos nesse texto refletir sobre a singularidade em Emmanuel Mounier e Hannah Arendt, saliento a grande relevância que ambos os pensadores dão a singularidade humana, pois ela dignifica os indivíduos. A noção do homem-singular, pôde ser compreendida a partir do desenvolvimento do texto, como uma antropologia que busca a valorização da vida humana.

Não podemos falar sobre a singularidade isolada do homem, pois, ela só existe por causa dos indivíduos, portanto, essa relação pessoa/singular é importante porque, dá ao homem um suporte pela busca de autonomia. Mounier e Arendt, são autores que caracterizam bem o resgate do EU, que foi perdido diante das catástrofes da primeira metade do século XX. Além do mais, algumas ideologias que contribuíram diretamente para o ocorrido, foram alvo de inúmeras críticas dos autores, destaca-se: o comunismo, capitalismo, nazismo, fascismo.

A atualidade do pensamento dos autores é relevante [MR1] para a vivência humana, pois, vão ao encontro de situações que envolve a existência humana e não só expõe as adversidades existentes, mas, tentam “resolver” os mesmos, partindo da valorização da pessoa.

O homem como um ser-singular, é um ser de ação, isto é, a autenticidade do sujeito é comprovada na cotidianidade, ou seja, no mundo vivo. A função do ato de agir, elevam o ser-pessoa, pois, lhe coloca em atividade eficaz na comunidade e lhe faz diferente diante dos outros.

A singularidade é ação, mas, também é intelectual. A competência racional do indivíduo é uma

das principais marcas do homem-singular, dessa maneira, a singularidade pode ser exercida tanto no âmbito material e também intelectual. Mounier e Arendt equilibram essas duas categorias em suas teorias.

REFERÊNCIAS

- ARENDT, H. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo, revisão técnica: Adriano Correia. 11. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- _____. **A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar**. Trad. Antônio Abranches, César Augusto R. de Lima, Helena Martins. ed. 4. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- _____. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- _____. **O que é Política?**. Trad. Reinaldo Guarany. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- _____. **Origens do Totalitarismo: Antissemitismo, Imperialismo, Totalitarismo**. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- CORREIA, A. **Hannah Arendt e a modernidade – Política, Economia e a Disputa por uma fronteira**. 1. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.
- JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. Digitalizado por TupyKurumin.
- MOUNIER, E. **O personalismo**. Trad. Vinícius Eduardo Alves. São Paulo: Centauro, 2004.
- ROCHA, A. G. V. **Emmanuel Mounier: Antropologia e Filosofia Política a Serviço da Dignidade Humana**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.
- SILVEIRA, C. R. da. **O humanismo personalista de Emmanuel Mounier e a repercussão no Brasil**. 2010. 243 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- TORRES, P. O sentido da política em Hannah Arendt. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 235-246, 2007.

SOBRE OS AUTORES

Luciano Oliveira Paulo Filho

Centro Universitário Católica de Quixadá, Brasil

Graduando em Filosofia pelo Centro Universitário Católica de Quixadá – UNICATÓLICA.

E-mail: luciano1996paulo@gmail.com

Edilberto Cavalcante Reis

Centro Universitário Católica de Quixadá, Brasil

Universidade Estadual do Ceará

Doutor em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2007), mestre em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2000), possui graduação em História pela Universidade Federal do Ceará (1994), graduação em Teologia pela Faculdade Católica de Fortaleza (2014), graduação em Filosofia pelo Instituto Teológico Pastoral do Ceará (1990).

E-mail: edilbertoreis@unicatolicaquixada.edu.br

AS RELAÇÕES DE RACISMO NO ÂMBITO ESCOLAR DA EJA: SUA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E ESTRATÉGIAS DE SUPERAÇÃO

**Antônio Hilário da Silva Filho
Jucimar Vieira Araújo
Josiane Silva de Souza
Stânia Nágila Vasconcelos Carneiro**

RESUMO

O vigente artigo tem como objetivo realizar, através de uma pesquisa bibliográfica e documental (material utilizado na EJA e documentos governamentais), uma breve reflexão sobre as relações entre os afrodescendentes e a escolaridade no Brasil no contexto da EJA, para a partir daí pensar na superação desse racismo. Nessa efígie, são levadas em consideração as relações entre os atores escolares (alunos, professores e gestores), o material didático e os referenciais que os alunos assimilam sobre o negro. A partir dessa problemática, o trabalho apresenta os marcos governamentais que já ocorreram e as legislações vigentes no Brasil que têm como propósito superar a desigualdade racial, em especial aquelas voltadas às escolas que oferecem o ensino direcionado a Jovens e Adultos. Constatou-se, através desta pesquisa bibliográfica, que a maior parte dos alunos que recorrem à EJA é composta por negros ou pessoas de classe baixa que não tiveram acesso ao ensino regular na idade certa.

PALAVRAS-CHAVE: EJA. Educação. Preconceito. Racismo. Cidadania.

RACISM RELATIONS IN THE YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA) SCHOOL ENVIRONMENT: ITS HISTORICAL CONSTRUCTION AND OVERCOMING STRATEGIES

ABSTRACT

The present article aims at accomplishing, through a bibliographic and documentary research (material used in EJA and government documents), a brief reflection about the relations between black race and schooling in Brazil in the EJA context, therefore, to think of overcoming racism. In this context, the relationships among students, teachers and school managers, didactic material, and the references that students assimilate about black people are taken into account. Related to this problem, this work presents the government milestones which have already occurred and the current legislations in Brazil which have the overall purpose of overcoming racial inequality, especially those addressed to schools that offer education to young and adults. It was verified, through this bibliographic research, that most of the students who study in EJA are blacks or lower class people who did not have access to regular education at the right age.

KEYWORDS: EJA. Education. Prejudice. Racism. Citizenship.

Enviado em: 25/03/2018
Aceito em: 05/06/2018
Publicado em: 21/06/2018

1 INTRODUÇÃO

Os especialistas contemporâneos destacam que ainda há evidências bastante comuns de um Brasil saturado por um passado colonial escravista. Uma transcendência direta dessa história de opressão foi uma módica presença de negros no ambiente escolar ao longo do tempo. Semelhante a isso, um amplo contingente de jovens e adultos, na preponderância das vezes oriundos de âmbitos mais desfavorecidos da população, revelou-se excluído ou afastado do ambiente escolar. Entretanto, as políticas direcionadas para a Educação implementaram nas últimas décadas um programa que têm por objetivo expandir a educação até esse público, qual seja a Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Aspirando discutir as políticas públicas educacionais e a construção do conceito de educação de qualidade no âmbito da EJA, buscou-se analisar neste artigo a questão do racismo na educação brasileira, especificamente na EJA, apresentando sua construção histórica, para a partir daí pensar em estratégias de superação desse racismo na escola. Para isto, a investigação se deu por meio da pesquisa bibliográfica.

Durante a análise das políticas públicas educacionais, foi possível compreender os caminhos já traçados e os próximos necessários para aperfeiçoar as ações estatais que visam à desconstrução do racismo nas escolas. Posteriormente, ao ser apresentado o cenário lícito e cotidiano das escolas, são expostos caminhos possíveis para a desconstrução do racismo no ambiente escolar, principalmente mediante a valorização da cultura e da identidade negra. Contudo, o estudo mostra que é necessário um resgate histórico sobre a cultura afro-brasileira e a construção da identidade negra no Brasil, além de trazer exemplos de manifestações culturais e atividades que podem ser desenvolvidas nas escolas objetivando incrementar a desconstrução do racismo.

2 EDUCAÇÃO NA EJA

A Educação direcionada exclusivamente aos Jovens e Adultos - EJA é uma categoria de ensino que transcorre todos os níveis da Educação Básica brasileira; é destinada àquelas pessoas que não deram continuidade aos seus estudos ou que não tiveram acesso aos anos iniciais do Ensino Fundamental na idade pertinente. Assim a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), em seu artigo 37º § 1º enfatiza que:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

De acordo com Ribeiro (2001), a alfabetização destinada a Jovens e Adultos é uma prática educativa de

caráter político, destinada a corrigir uma situação considerada de exclusão, segmento de uma descrição de marginalização social.

Paulo Freire, um dos renomados educadores brasileiros, reconhecido internacionalmente por seu método de alfabetização de adultos voltado exclusivamente para conscientizar o educando a vencer o analfabetismo político, conseguindo ler o mundo ao seu redor, a partir de suas histórias e experiências culturais. Compreendendo-se como oprimido e ao mesmo tempo libertador dessa condição preestabelecida ao longo dos séculos. Assim Freire defende:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá melhor que eles os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegará pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade (1992, p. 31).

Segundo a lógica de Freire, é importante cada cidadão se considerar como construtor de sua própria história, buscando a cada dia adquirir novos conhecimentos, saindo do comodismo e fugindo do preconceito presente no sistema de ensino. A difusão da alfabetização no Brasil se iniciou na segunda metade do século XIX, como forma de acompanhar a constituição tardia do sistema público de ensino, antes restrita a pequena parcela da classe imperial, onde o negro não fazia parte como cidadão. Assim, os dados da UNESCO mostram que:

Até fins do século XIX, as oportunidades de escolarização eram muito restritas, acessíveis quase que somente às elites proprietárias e aos homens livres das vilas e cidades, minoria da população. O primeiro recenseamento nacional brasileiro foi realizado durante o Império, em 1872, e constatou que 82,3% das pessoas com mais de cinco anos de idade eram analfabetas. Essa mesma proporção de analfabetos foi encontrada pelo censo realizado em 1890, após a proclamação da República (2008, p. 20).

O acesso ao sistema de ensino no império era destinado aos mais favorecidos, que tinham uma condição social elevada. Ao longo do tempo, isso foi mudando gradativamente. No entanto, muitas pessoas por terem que sustentar suas famílias não consideravam o ensino como primordial, e sim sua subsistência. Cada ser humano deve ter como base de subsistência sua

história cultural, de seus antepassados para conseguir se posicionar diante dos desafios do presente. Os negros em sua trajetória de vida no Brasil não conseguiram resgatar sua origem cultural em toda sua essência devido à escravidão, esquecendo suas raízes devido a esse momento infortunado.

Arroyo ressalta que:

A condição de cidadãos plenos ou de subcidadãos o esteve em nossa história atrelada a uma lógica territorial e racial binária entre territórios cultos e incultos, de direitos ou sem direitos, de dentro ou fora do pertencimento cidadão. Nessas lógicas ou nessa relação política foram classificados os coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero como cidadãos plenos ou como subcidadãos (2013, p. 364).

Com a EJA contemporânea cresceu a escolarização destinada aos pobres, negros, indígenas, do campo e das periferias. No entanto, o reconhecimento como cidadão pleno do seu público ainda está distante de se visualizar. O trabalho de Vieira, Burity & Vasconcelos (2017) destaca que desde a criação dos Direitos Humanos e o ponderamento de vários grupos tem havido um grande movimento pela ampliação do atendimento ao direito de educação para todos. Assim, têm sido muito os pedidos e propostas visando a aplicação dos direitos humanos em diversas faixas etárias e casos diversos, como o da EJA, por exemplo. Desta forma, reconhece-se um grande avanço na EJA, mas ainda há muito a ser feito para que haja equidade de raça e de situação social no acesso à educação e melhoria na qualidade de ensino, garantindo uma escola inclusiva livre de discriminação e preconceito.

3 AS CONQUISTAS POR DIREITOS

A sociedade contemporânea vivencia um processo fragmentado de valores, resultado da diversidade cultural cuja narrativa está composta principalmente por índios, europeus e africanos. É relevante pensar na diversidade como particularidade fundamental na construção de uma identidade nacional. Esta diversidade relacionou-se a partir de então à diversidade de etnias que se concebeu o povo brasileiro. Seguindo esta concepção, seria uma ignorância manter fora do currículo da EJA, das escolas brasileiras as contribuições trazidas por estes povos.

A condição inicialmente escrava dos primeiros (os negros) e as consequências sócio-históricas a ela vinculadas contribuíram para acentuar a diferença que fundamenta a discriminação, mas o complexo processo de miscigenação aqui efetivado teceu o véu que pretende disfarçar o preconceito e que precisa ser permanentemente denunciado (PROENÇA FILHO, 1975, p. 9 apud FONSECA, 2002, p. 101).

Na atualidade, a sociedade brasileira passa por uma grande movimentação social em múltiplos âmbitos de atuação que não só a educação. Nesse mesmo tempo, a educação parece ser o universo de maior polêmica e tensão quando o assunto são as relações étnico-raciais.

Capucho afirma que:

A educação da população, almejada e propagada pelas elites brasileiras, foi colocada a serviço do fortalecimento do espírito de civismo e da harmonia social, portanto instrumento de regeneração, aperfeiçoamento e consenso social atrelada à (con)formação para a cidadania (2012, p. 26).

A educação fortalece o civismo social, no entanto por muito tempo foi negada a muitos por ser considerada uma ameaça à ordem existente nos diferentes períodos da história brasileira. A negação da educação aos cidadãos reforça a submissão assegurada por meio da pobreza, ignorância e força bruta. A educação é considerada necessária e ao mesmo tempo temerosa aos que detêm o poder político. Isto acontece porque ela passa a assegurar direito a todos à participação social, política, econômica, tornando o cidadão um ser construtor de seus próprios caminhos, capaz de decidir sozinho seu destino, não mais oprimido pelo sistema escravista. O ambiente escolar propicia uma construção de novas atitudes, onde o educador não deve se desvaler do conhecimento prévio do seu educando. Durante enfoca o assunto mencionando que:

O processo de ensino e aprendizagem significativo deve partir dos conhecimentos prévios construídos pelos educandos, compreendidos como veículos para a aprendizagem e não como obstáculos. [...] não se pode considerar que o educando abandone suas ideias prévias, mas que as use, até mesmo negando as, para, a partir delas, desenvolver novos significados (1998, p. 42).

Cada ser humano ao adentrar o ambiente escolar, especificamente na modalidade EJA, leva consigo uma gama de conhecimentos adquiridos do seu cotidiano, importante para o seu processo de aprendizagem, que podem ser utilizados pelos instrutores do ensino dentro da escola, seja professor, coordenador ou gestor. É necessário que o educador seja observador e saiba se utilizar desse recurso tão importante presente dentro da sala de aula, muitos alunos possuem o desejo de compartilhar seus conhecimentos culturais, principalmente os afrodescendentes que carregam consigo a marca de sua origem marginalizada na pele. As atividades desenvolvidas dentro da escola em sua plenitude deveriam ser voltadas diretamente para os alunos, ajudá-los a sobressair socialmente, em diferentes ambientes, se reconhecendo como um dos relevantes personagens de sua própria história. Segundo Meksenas, o aluno da EJA é reconhecido como:

Um elemento dinâmico que deve re-criar o conhecimento junto com o professor. O aluno é um agente social que leva para a escola uma série de experiências acumuladas do cotidiano, essas tornam o aluno capaz de reelaborar os conceitos emitidos pelo professor. É nessa contraposição entre a experiência do professor e a experiência do aluno que o conhecimento se faz (1991, p. 101).

Os alunos afrodescendentes em sua maioria não conseguem expor suas ideias referentes aos momentos vividos por seus antepassados no período colonial, alguns por vergonha, outros por não se interessarem pelos fatos outrora mencionados a respeito de sua cultura. Existem também aqueles que conhecem sua história profundamente, e acreditam que os fatos mencionados nos livros e expostos por alguns educadores não condizem com a realidade perpassada de seus entes queridos; tentam argumentar e contar sua história e acabam por serem menosprezados, taxados como alunos problemáticos, cheios de razão. O desconhecimento dos fatos específicos a respeito da cultura africana, acaba por inibir muitos alunos, restando seu desejo de aquisição de conhecimento. Nas palavras de Santos,

É importante considerar a diversidade cultural interna à nossa sociedade; isso é de fato essencial para compreendermos melhor o país em que vivemos. Mesmo porque essa diversidade não é só feita de idéias; ela está também relacionada com as maneiras de atuar na vida social, é um elemento que faz parte das relações sociais no país. A diversidade também se constitui de maneiras diferentes de viver, cujas razões podem ser estudadas, contribuindo dessa forma para eliminar preconceitos e perseguições de que são vítimas grupos e categorias de pessoas (1987, p. 16).

A sala de aula deve ser um espaço de socialização de conhecimento, no entanto, ainda deixa muito a desejar nesse sentido, pois o espaço para compartilhamento é restrito, a preocupação de muitos alunos e professores se diferem dos demais, alguns só desejam o papel de conclusão de curso, outros mais aprimoramentos educacionais. Muitos educadores que atuam na EJA possuem uma carga horária de trabalho exaustiva, isso acaba suprimindo seu método didático, deixando os alunos com muitas dúvidas e despreparados para enfrentarem a democracia.

A educação deve, pois, procurar tornar o indivíduo mais consciente de suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, e deve ensiná-lo o respeito pelas outras culturas [...] O conhecimento das outras culturas tornamos, pois, conscientes da singularidade da nossa própria cultura mas

também existência de um patrimônio comum ao conjunto da humanidade (DELORS, 2008, p. 48).

Os aspectos relevantes ao sistema educacional e o preconceito étnico racial sempre receberam destaques tanto na atuação da militância negra como nos estudos acadêmicos sobre desigualdades raciais devido à sua inquestionável importância na compreensão e no enfrentamento das desigualdades sociais e raciais no país. Em geral, a educação é considerada e analisada como atributo individual, capital primordial no processo de realização dos indivíduos. No entanto, a compreensão das desigualdades educacionais deve tratar a educação não somente nessa perspectiva, mas também como um processo de aquisição que agrega as políticas educacionais e as características institucionais no seu modelo analítico. A Declaração Mundial de Educação para Todos de Jomtien, de 1990, destaca entre outras coisas “garantir as aprendizagens básicas, habilidades e competências, por meio da escolarização, a todas as pessoas (crianças, jovens e adultos) necessárias a uma vida digna visando uma sociedade mais humana e mais justa” (SILVA FILHO, ARAÚJO, COSTA, BRASIL, SILVA & CARNEIRO 2017, p. 99).

Garantir que todos aprendam na escola é também garantir a inclusão de todos. Não há como pensar na aprendizagem de todos sem um processo verdadeiro de inclusão. Neste sentido, um dos princípios da inclusão é a total ausência de qualquer tipo de preconceito. Isto significa que devemos reconhecer e respeitar a diversidade, as diferenças individuais uns dos outros exatamente porque temos os mesmos direitos. Brancos, negros, pardos, índios todos têm direito a educação, a saúde, a segurança pública e daí por diante. Então nada justifica o preconceito racial na escola.

4 MULTICULTURALIDADE NA EJA

O Brasil é um país multicultural. Desta forma, se torna evidente a necessidade de se trabalhar toda as formas culturas que possam contribuir para a formação do povo brasileiro nas suas escolas, especialmente na modalidade de ensino EJA, independente de qualquer circunstância. Compreendendo que se houver em algum aspecto de práticas de exclusão cultural ou um tratamento diferenciado (menosprezado) de um aluno oriundo de outra cultura, os educandos tomarão as mesmas atitudes, prevalecendo um ambiente de exclusão. Diante destes e demais motivos se torna imprescindível trabalhar a multiculturalidade na sala de aula, na educação de jovens e adultos, que por mais que sejam pessoas maiores de idade também necessitam de conscientização sobre o preconceito e discriminação, em diversos âmbitos sociais.

Multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de

ser diferente, de ser cada um “para si”, somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser (FREIRE, 1992, p. 156).

Um ambiente multicultural pleiteia proporcionar uma renovação de mentalidade, o êxito sobre todo e qualquer tipo de preconceito, combatendo as ações discriminatórias, deligenciando uma nova ética alicerçada no respeito às diferenças. Eis aí o papel central da escola, apesar disso não ocorrer de fato em algumas das instituições. Numa sala de aula onde prevalece um ensino que privilegia diversas culturas, incentiva o desenvolvimento da auto-estima dos alunos, fazendo com que se percebam como parte integrante da história do Brasil. Estas ações resultam, consequentemente, na melhoria da qualidade de ensino, preparando o educando para a cidadania. Partindo deste pensamento, Candau (2002, p. 85) afirma que “o que precisa ser mudado não é a cultura do aluno, mas a cultura da escola, que é construída a partir de um único modelo cultural, o hegemônico, apresentando um caráter monocultural”. Numa sala de aula onde prevalece um ambiente que favoreça a multiculturalidade, a educação deixa de ser um fator de exclusão para ser um fator de coesão.

Para se promover esta linha de multiculturalidade ainda é necessário se libertar da Educação Eurocêntrica a qual se encontra impregnada na sociedade contemporânea, provocando a perpetuação do preconceito. A Educação formal no Brasil, perpetuou por muito tempo a cultura Eurocêntrica como a melhor, sendo que para algumas pessoas ainda continua sendo a denegação de outras culturas, mesmo estas fazendo parte da sua formação cultural. As crianças por sua vez, crescem nestes ambientes e internalizam as informações encontradas neles, mesmo elas estando contidas só no currículo oculto da escola, o qual engloba todas as atividades que não constam oficialmente no currículo, mas estão contidas no cotidiano dos membros da comunidade escolar, tais como cadernetas de frequência, matérias, combinados, penitências (castigo) e muitas outras. Por isso é importante mostrar os valores, a história, ou seja, nossa própria cultura, “abrindo os olhos” desde pequenos para sua realidade, que na sua maioria é formada por afro-descendentes. Deve-se mostrar para as crianças brasileiras que todos os seres humanos são diferentes em diversos aspectos, seja físico, no modo de pensar, personalidade, gostos, entre outros. Mostrar que perante as leis brasileiras, e a condição que envolve a todos os seres humanos, todos devem ter os mesmos direitos, sejamos negros ou brancos, ricos ou pobres, homens ou mulheres, apesar de não ser o que acontece de fato. Segundo Mockus, é fundamental esclarecer às crianças que apesar dos outros terem fatores diferentes dos seus, o respeito sempre deve prevalecer, assim diz que:

Regras parcialmente distintas às minhas, de nenhuma maneira significa que eu possa ou deva negligenciar as minhas. Se reconheço a legitimidade de outras

tradições culturais, nem por isso devo debilitar meu interesse por elaborar e intensificar minha preferência por uma tradição específica (2002, p. 22).

Na contemporaneidade, surgem fragmentos de uma educação que contemple a visão de que todos os seres humanos são diferentes entre si, e que devem ter estas diferenças respeitadas e valorizadas. A escola, no contexto geral, deve estar sempre contemplando as diversas culturas existentes no espaço social, principalmente aquelas que formam a raiz cultural do país: africana, indígena, portuguesa, além da italiana. No caso do estado da Bahia, a cultura afro-brasileira deve estar ainda mais presente por ser o estado onde a presença de afro-descendentes é mais forte, e consequentemente a cultura disseminada pelos africanos e seus descendentes nascidos no Brasil. A cada dia é preciso estimular as crianças, jovens e adultos a aprender a conviver com multiculturalidade, fazendo da escola uma amostra do mundo lá fora, mostrando a cada um que se vive em um país diversificado, formado a partir de várias culturas, que é primordial respeitar as diferenças. Segundo Braslavsky,

Conviver é chegar a viver juntos entre distintos sem os riscos da violência e com a expectativa de aproveitar de maneira fértil nossas diferenças. O desafio da convivência é basicamente o desafio da tolerância à diversidade e esta encontra sua manifestação mais clara na ausência de violência (2002, p. 14).

5 COMPROMISSO SOCIAL

É necessário se compreender a política como um fenômeno da organização social, e da constante busca de justiça e de desejo dentro das pessoas. Em muitos casos, esse desejo está diretamente alusivo a diversos fatores que mobilizam a sociedade, como a educação, a saúde, a moradia, o transporte, aposentadoria digna, estabilidade econômica entre outros. É por meio dessa busca e da necessidade de algo que surge o papel das políticas públicas dentro do Estado.

Para Cunha & Cunha (2002), as políticas públicas têm sido criadas como resposta do Estado às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior, sendo a expressão do compromisso público de atuação numa determinada área em longo prazo. Em outras palavras, a política pública surge quando há uma demanda, ou seja, um problema, e através desse problema é que ocorre a fundamentação, neste caso, as leis, que através destas tornam-se políticas públicas.

A política pública é um dever condicionado do Estado, porém emerge em muitas vezes, da reivindicação de toda a sociedade. No Brasil, não existe uma discriminação racial de maneira oficializada, inscrita na lei. A constituição é clara quando diz não deve ser admissível qualquer exclusão de um cidadão ou cidadã, seja ela por seu sexo, raça, cor ou religião. Como diz no Art. 5 da Constituição Federal de 1988 “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza,

garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988, p. 15).

O que se ver no Brasil é que só a legislação instituída não é o suficiente, ela é sem dúvida de grande valência, mas acima de tudo é fundamental que junto a ela sejam somadas políticas efetivas de combate à discriminação racial e de um processo de re-educação frente às diferenças. Assim, o combate à discriminação e ao preconceito também pode ser realizado através da promoção de igualdades de oportunidades ou ações afirmativas.

As ações afirmativas, de acordo com Munanga & Gomes (2004), conseguem ser entendidas como políticas de combate ao racismo e à discriminação racial, na medida em que conseguem promover ativamente a igualdade de oportunidades para todos os indivíduos, instituindo meios que façam com que as classes socialmente discriminadas tenham as mesmas chances e condições de vivência digna e livre no contexto social. Essas ações podem ser compreendidas como um conjunto de políticas, ações e orientações públicas ou privadas, de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, cujo intuito consiste na correção de desigualdades que historicamente têm sido impostas, gerando discriminação e exclusão em determinados grupos sociais e/ou étnico-raciais.

Trata-se de uma transformação de caráter político, cultural e pedagógico. Ao implementá-las, o Estado, o campo da Educação e os formuladores de políticas públicas saem do lugar de suposta neutralidade na aplicação das políticas sociais e passam a considerar a importância de fatores como sexo, raça e cor nos critérios de seleção existentes na sociedade. Nesse sentido, as políticas de ação afirmativa têm como perspectiva a relação entre passado, presente e futuro, pois visam corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por fim a concretização do ideal de efetiva igualdade e a construção de uma sociedade mais democrática para as gerações futuras (MUNANGA & GOMES, 2004, p. 186).

Existem ainda quem acreditem que as relações entre pessoas brancas e negras são marcadas pela igualdade, harmonia e solidariedade, afinal todos são pertencentes a uma mesma raça: a de seres humanos. Outros creem que existem diferenças significativas, passando a atingir uma postura tranquila, acreditando subitamente na falsa ideia de superioridade de uns em detrimento de outros. O fato é que essa desigualdade só acaba por garantir a distinção de oportunidades educacionais, de emprego e de acesso à saúde para negros e brancos, apontando indicativos sociais que revelam o grande abismo existente entre negros e brancos no nosso país. Passos insiste que:

As desigualdades raciais no Brasil têm impedido milhões de negros e negras a

terem acesso aos direitos fundamentais. Essa afirmação, cada vez mais presente na mídia, em estudos, estatísticas e pautas governamentais, evidencia que o racismo traz consequências para a população negra em todas as esferas da vida social (trabalho, educação, saúde, moradia, expectativa de vida etc.) (2013, p. 101).

A exclusão dos negros do processo de escolarização acompanha toda a história da educação no Brasil. Mas foi somente na última década que ações afirmativas foram elaboradas no sentido de proporcionar a entrada de homens e mulheres negros em universidades públicas:

No Brasil, as cotas raciais ganharam visibilidade a partir dos anos 2000, quando universidades e órgãos públicos começaram a adotar tal medida em vestibulares e concursos. A Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira instituição de ensino no Brasil a adotar o sistema de cotas raciais, em junho de 2004. De lá para cá o número de universidades que possuem ação afirmativa baseada em raças só aumentou e hoje já representa a maioria das universidades federais (LESME, p. 2016).

O sistema de cotas raciais no Brasil não beneficiaria apenas os negros e que algumas instituições públicas do norte do país reservam vagas ou empregos também para indígenas e seus descendentes, sendo que algumas também reservam parte de suas vagas para candidatos pardos. Até aqui se procurou destacar tanto uma gradual transformação nas políticas educacionais - que num determinado momento passou a se importar não apenas com as crianças, mas também com a parcela de jovens e adultos que foram excluídos do processo educacional – quanto as formas precárias como os negros e negras foram introduzidos nos bancos escolares e de como um passado escravista parece marcar suas trajetórias desde então. Passamos a nos deter especificamente sobre a presença de alunos e alunas negros na EJA. Com isso, Fonseca enfatiza que:

as práticas educativas não buscavam uma transformação no status dos negros na sociedade livre, mas sua manutenção na condição que foi tradicionalmente construída ao longo de mais de três séculos de contato entre negros e brancos: deveriam permanecer como a parcela de mão-de-obra do estrato mais baixo do processo produtivo e ter suas influências sociais controladas ou minimizadas para que a população brasileira não sofresse um súbito processo de africanização junto à abolição do trabalho escravo (2002, p. 142).

O mito da democracia racial tem em sua base um pensamento sobre relações raciais na sociedade brasileira em que, da regeneração do povo, por meio da

assimilação, o tipo humano negro é substituído pela emergência da defesa da possibilidade “de unidade do povo brasileiro como produto das diferentes raças” (JACCOUD, 2008, p. 54), (brancos, negros e indígenas). Essa ideia é reforçada pela crença de que a “dimensão positiva da mestiçagem” e a “convivência harmônica” entre os grupos raciais fazem com que, no Brasil, não existam os conflitos raciais observados em outros países.

Para Gonçalves, a educação destaca-se como uma de suas principais bandeiras de luta, contra o preconceito embora, nem sempre, sob a mesma perspectiva, tendo em vista que:

Ora era vista como com estratégia para equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano (2005, p. 337).

As oportunidades de acesso aos serviços públicos essenciais devem ser garantidas a todos os seres humanos, independentemente da raça, crenças, nacionalidade ou condição social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos limites deste artigo, ambicionou-se analisar a questão do racismo na educação brasileira, especificamente na EJA, apresentando sua construção histórica, para a partir daí pensar em estratégias de superação desse racismo na escola. No primeiro momento, foi feito um breve histórico das relações dos jovens e adultos com a escola. Em consequente estabelecido uma relação entre os negros e a educação e, para tanto, foi necessário deslucrar os processos educacionais que pretenderam atingir essas populações, salientando as transformações históricas sofridas por essas políticas e as modificações das questões raciais na contemporaneidade do ensino. Salientou-se, também, que existem muitos alunos na EJA que são afrodescendentes e destacamos alguns autores da área de educação que chegam a estabelecer uma conexão entre a EJA e as políticas afirmativas voltadas para as populações afrodescendentes.

Em termo geral, o intuito dessa escrita foi contribuir com as discussões à respeito da promoção da igualdade racial por compreender que a realidade atual ainda se mostra marcada por uma profunda diferença hierárquica que impõe condições deprimentes de vida para os homens e mulheres negros tantas vezes sujeitos à violência, exclusão e ao preconceito. Constatou-se, por meio desta pesquisa bibliográfica, que a maior parte dos alunos que recorrem à EJA é composta por negros, ou pessoas de classe baixa, que não teve acesso ao ensino regular na idade certa.

Diante dos fatos, surge o quanto é importante a inclusão de temáticas étnico-raciais nas propostas curriculares que escapem a perspectivas totalizantes e possam se produzir com bases em demandas particulares, nesse caso, a dos negros e negras. O aumento da presença de negros e negras nos bancos escolares representa definitivamente um avanço social significativo que só futuramente demonstrará seus ganhos. Mas não se pode esquecer que esse é apenas o início de um processo ainda bastante longo a ser percorrido que se encerraria numa real igualdade racial, ou de direitos.

As questões envolvendo as diferenças étnico-raciais devem ser consideradas na elaboração das aulas e das atividades dos professores, e nunca se deve esquecer da origem da população brasileira, não se pode desconsiderar as classes que compõem a nossa sociedade como importantes na construção social.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Educação e exclusão da cidadania**. São Paulo: Cortez. 2013.

BRASIL. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/1992 e 52/2006e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2007.

BRASLAVSKY, C. Educação para todos para aprender a viver juntos: um desafio prioritário no século XXI. In: _____. (Org.). **Aprender a viver juntos**: educação para a integração na diversidade. Educação do trabalhador, n. 3. Brasília: Unesco, IBC, SESI, UnB, 2002.

CANAU, V. M. (Org.). **Sociedade, educação e cultura (s)**: questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAPUCHO, V. **Educação de jovens e adultos**: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania. São Paulo: Cortez, 2012.

CUNHA, E. de P.; CUNHA, E. S. M. Políticas Públicas e Sociais. In: CARVALHO, A.; SALES, F. (Orgs.). **Políticas Públicas**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

DELORS, J. et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2008.

DURANTE, M. **Alfabetização de Adultos**: leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FONSECA, M. N. S. (Org.). **Brasil afro-brasileiro**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GONÇALVES, L. A. Os negros e educação no Brasil. In: LOPES, E. M. et al. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LESME, A. **O que são as reservas de vagas?** São Paulo, SP: Abril, 2016.

JACCOUD, L. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, M. (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008.

MEKSENAS, P. **Aprendendo Sociologia**: A Paixão de Conhecer a Vida. 6. ed. São Paulo: Ed Loyola 1991. MOCKUS, A. Convivência como harmonização de lei, moral e cultura. In: BRASLAVSKY, C. (Org.). **Aprender a viver juntos**: educação para a integração na diversidade. Educação do trabalhador, n. 3. Brasília: Unesco, IBC, SESI, UnB, 2002.

MUNANGA, K. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: Um ponto de vista em defesa das cotas. **Sociedade e Cultura**, v. 4, n. 2, p. 31-43, jul./dez. 2001.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **Para entender o negro no Brasil de hoje**: histórias, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2004.

PASSOS, F. J. dos. **A urgência de um processo de desconstrução do racismo institucional rumo a verdadeira democracia racial**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

RIBEIRO, M. L. Representações sociais de professores sobre afetividade. **Estudos de psicologia**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 39- 45, 2001.

SANTOS, J. L. dos. **O que é cultura**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SILVA FILHO, A. H. da et al. A Declaração de Juntien de 1990: novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem. III Mostra Científica de Educação e Direto Comparados – perspectivas epistemológicas da educação e política educacionais. Ciudad del Este – Paraguay, **Anais...** Caderno de Resumos Apresentações Orais, São Paulo: Reflexão, julho de 2017.

VIEIRA, L. de S.; BURITY, D. Q. G.; VASCONCELOS, F. J. M. Direitos humanos em educação e educação em direitos humanos. In: **Variegado Jurídico-educacional**: comentários acerca da educação continuada, formação docente e direito educacional. 1. ed. São Paulo: Reflexão, 2017.

SOBRE OS AUTORES

Antônio Hilário da Silva Filho

Universidade Virtual de Roraima - UNIVIRR, Brasil

Professor da UNIVIRR, graduado em Letras (UFRR), especialista em Psicopedagogia (UFRJ), Supervisão Escolar (UFAM), Visão Interdisciplinar em Educação (FEC/RO), mestre em Letras (UFRR), doutorando em Educação (UNINTER/PY). Coordenador de Ensino da PROE/UNIVIRR.

E-mail: hilario64filho@gmail.com

Jucimar Vieira Araújo

Secretaria de Estado da Educação e Desportos de Roraima - SEED, Brasil

Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Sistema Federal, Graduada em Letras (UFRR), especialista em Supervisão Escolar (UFRJ), Administração Escolar (USO/RJ), Planejamento, Inovação e Gestão das Práticas Educacionais (Gama Filho), Visão Interdisciplinar em Educação (FEC/RO), Educación Internacional (ALCALÁ/Espanha), mestre em Educação (ALCALÁ/Espanha) e doutoranda em Educação (UNINTER/PY). Atuou como membro do Comitê de Assessoramento de Aplicação dos Instrumentos de Avaliação do INEPE/MEC nas Unidades Prisionais e Socioeducativas. Coordenou a Divisão de Educação de Jovens e Adultos de SEED/RR. Foi presidente da Comissão Especial do Plano de Educação no Sistema Prisional de Roraima – SEED-RR. É membro do grupo de pesquisa CNP FONTA - Formação de Professores, Novas Tecnologias e Avaliação.

E-mail: jucivaraújo@hotmail.com

Josiane Silva de Souza

Universidad Internacional Tres Fronteras - UNINTER, Paraguai

Licenciada em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. Licenciada em Pedagogia pela FACETEN. Pós-graduada em Metodologia do Ensino de História e Geografia pela UNINTER.

E-mail: ciane3@outlook.com

Stânia Nágila Vasconcelos Carneiro

Centro Universitário Católica de Quixadá, Brasil

Graduação em Letras pela Universidade Federal do Ceará (1984), aperfeiçoamento em Ensino de Língua Portuguesa (1991) pela Universidade Federal do Ceará e especialista em Ensino do Português (1996) pela Universidade Estadual do Ceará. Mestre em Letras pela Universidade Federal do Ceará (2004), doutorado em Ciências da Educação pela Universidad Del Norte (2009). Pós-doutora em Educação pela Universidade do Minho - Portugal, em 2016. Professora assistente aposentada da Universidade Estadual do Ceará. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em ensino da língua, mais precisamente, com estudos voltados para o ensino da leitura. Membro do Comitê de Ética da UNICATOLICA. Coordenadora do Núcleo de

Publicação da UNICATOLICA. Professora convidada da Universidad Americana - PY, em 2013 e 2014, professora convidada da UNINTER - Universidade Tres Fronteras, como docente nos cursos de Mestrado e Doutorado em Ciências da Educação desde 2013. Professora da Unicatólica nos cursos de Psicologia, Sistema de Informação e Filosofia, com as disciplinas de Trabalho de Conclusão de Curso I e II, além de orientadora de vários trabalhos no curso de especialização em docência do ensino superior na Unicatólica e de outras IES.

E-mail: stanagila@hotmail.com

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: RELAÇÃO ENTRE SABERES, FORMAÇÃO E DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS

**Renata Rosa Russo Pinheiro Costa
Ribeiro**

**Rachel Rachelley Matos Monteiro
Antonio Germano Magalhães Júnior**

RESUMO

Este trabalho situa-se na área de formação de professores e faz parte da pesquisa “Cartografia das relações de saber/poder dos professores de Licenciatura da UECE”, cadastrada no diretório dos grupos de pesquisa no Brasil/CNPq, realizado por professores e alunos dos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). A problemática que se apresenta sobre a formação de professores faz referência à identidade profissional, à sua prática consolidada no trabalho e aos saberes docentes que articulam a dimensão epistemológica e pedagógica. A docência universitária se constitui no contexto da sala de aula considerada como espaço privilegiado do processo de ensino e aprendizagem na relação pedagógica entre o professor, o estudante e os saberes articulados. O estudo teve como objetivo refletir sobre a docência universitária e a relação entre formação e saberes docentes com as disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura. A metodologia utilizada foi abordagem qualitativa, utilizando o método de estudo de caso, pesquisa bibliográfica e documental. Como suporte teórico teve apoio em Behrens (2011), Enricone (2009), Nóvoa (1995, 2009), Pereira e Martins (2002), Tardif (2000, 2010). Os resultados evidenciaram uma articulação dos saberes pessoais, disciplinares e pedagógicos necessários à apropriação dos conhecimentos específicos de sua área de conhecimento, revelando lacunas da formação pedagógica no seu espaço de formação. Conclui-se que a formação é constituída num eixo de reestruturação nos cursos e precisa estar pautada nas discussões dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, principalmente no tocante às disciplinas eminentemente pedagógicas que correspondem ao campo educativo e às estratégias investigativas do ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Formação. Saberes. Disciplinas Pedagógicas.

UNIVERSITY TEACHING IN THE COURSE OF LETTERS: RELATIONS AMID KNOWLEDGE, FORMATION AND PEDAGOGICAL DISCIPLINES

ABSTRACT

This study concerns teacher's formation and it belongs to the project research “Mapping relations of power/knowledge concerning teachers of Licentiate degree at UECE” registered in the CNPq research group directory conducted by professors and students of undergraduate and postgraduate courses at State University of Ceará (UECE). The problem related to the formation of teachers refers to professional identity, to its consolidated practice at work, and to teaching knowledge that is articulated with pedagogical and epistemological dimension. University teaching is constituted by the classroom context as privileged space in the teaching and learning process in terms of pedagogical relation amid the professor, the student and the articulated knowledge. The main purpose of this paper is to reflect upon university teaching and the relation between formation and teaching knowledge addressed to pedagogical disciplines in licentiate degree. The methodology was based on a qualitative approach, using case study method along with a documentary and bibliographical research. The theoretical framework is supported by Behrens (2011), Enricone (2009), Nóvoa (1995, 2009), Pereira and Martins (2002), Tardif (2000, 2010). The results revealed an articulation of pedagogical, personal, and disciplinary knowledge necessary to the acquirement of specific acquaintance in the field knowledge, unveiling gaps in the pedagogical formation in its educational environment. It is concluded that the formation is constituted through a restructuring pivot in the academic courses and it needs to

Enviado em: 17/05/2018
Aceito em: 20/05/2018
Publicado em: 21/06/2018

be supported by discussions about the Courses' Pedagogical Projects, especially in relation to the eminently pedagogical disciplines which correspond to field education and to investigative strategies for teaching.

KEYWORDS: Formation. Knowledge. Pedagogical Disciplines.

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre docência universitária e a formação de professores nos cursos de licenciaturas imbrica em refletirmos sobre uma educação que nos ajude a compreender as relações dos indivíduos e sua contribuição no aspecto formativo.

O texto situa-se na área de formação de professores e constitui os resultados do Projeto de Pesquisa que tem como título: “Cartografia das relações de saber/poder dos professores de Licenciatura da UECE”. O Projeto está cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil/ CNPq, realizado no período de 2014 a 2017 por professores e alunos dos cursos de graduação e Pós-graduação), sendo os membros integrantes da própria pesquisa da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

As temáticas relacionadas à docência universitária materializam-se nas discussões epistemológicas sobre saberes docentes, formação de professores, desenvolvimento e profissionalização docente. A formação deve ser entendida como um momento inicial e permanente, percorrendo uma trajetória direcionada a um processo amplo inserido durante o desenvolvimento da profissão na tentativa de superar a fragmentação no processo formativo existente na relação teoria e prática que rompe com o significado da construção dos saberes e da ação docente, considerando que o “desenvolvimento da profissão envolve um conjunto de elementos que se relacionam, estabelecendo condições favoráveis para o exercício da profissão” (IMBERNÓM, 2000, p. 43).

As disciplinas pedagógicas fazem parte das matrizes curriculares dos cursos de formação de professores no ensino que trabalham com os aspectos eminentemente pedagógicos, contemplando os elementos constitutivos do processo de ensino e aprendizagem como os conteúdos programáticos, as estratégias, metodologias de ensino e avaliação.

A universidade como instituição social e como *lôcus* de formação, produção e socialização dos saberes científicos sistematizados tem evidência nesse estudo como espaço legitimado e especializado da formação de profissionais para atuarem nos conteúdos, diversos contextos sociais, em particular, a preparação para o trabalho docente, em destaque, na docência universitária. Na interpretação de Morais e Therrien (2015, p. 14), “a universidade constitui espaço privilegiado de apreensão e de produção de saberes, seja pela via da pesquisa, do ensino e/ou da extensão”.

Diante do entendimento da problemática apresentada e dos conceitos epistemológicos sobre os saberes docentes e a docência universitária, apontamos algumas questões norteadoras nesse estudo: Quem é o professor do ensino universitário? Quais os saberes pedagógicos necessários à profissão docente no curso de Letras no ensino superior? Qual a natureza das

disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciaturas? Quais as disciplinas pedagógicas que fazem parte da matriz curricular do Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) no Curso de Letras da UECE?

Baseada nessas questões, o estudo teve como objetivo, refletir sobre a docência universitária e a relação entre formação, saberes docentes com as disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura. Para contribuir com nossas discussões elencamos as categorias: formação, saberes docentes, docência universitária e disciplinas pedagógicas.

A metodologia utilizada foi de natureza exploratória e interpretativa, caracterizada na abordagem qualitativa utilizando o método de estudo de caso com pesquisa bibliográfica e documental. O procedimento teórico-metodológico teve suporte em Behrens (2011), Enricone (2009), Nóvoa (1995, 2009), Pereira e Martins (2002), Tardif (2000, 2010). A pesquisa documental foi realizada no Projeto Pedagógico do Curso de Letras do Centro de Humanidades (CH) da UECE com a intenção de identificar as disciplinas e sua relação com a formação.

O presente estudo justificou-se pelas possíveis contribuições teóricas que poderá trazer para os cursos de formação inicial, principalmente para o Curso de Letras da UECE no sentido de possibilitar reflexões acerca da importância das disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciaturas pela necessidade de conter em seus conteúdos específicos uma relação direta com as dimensões culturais, éticas, epistemológicas do processo de ensinar e aprender, dos saberes necessários à construção da identidade e do trabalho docente.

Na seção a seguir, o texto aborda sobre a formação de professores, os saberes docentes, a docência universitária e sua relação com as disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura no ensino superior. Em seguida, apresenta a metodologia descrevendo a pesquisa e o método utilizado para a coleta e análise dos dados. Posteriormente, a discussão e os resultados da pesquisa, abordando uma contextualização histórica sobre o Curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e a relação entre saberes, formação e disciplinas pedagógicas no referido Curso. Em seguida, as considerações finais e referências desse estudo.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES, SABERES DOCENTES, DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA

O estudo sobre a formação de professores para a docência universitária sinaliza as discussões sobre o professor como sujeito reflexivo situado, capaz de superar os desafios e possibilidades pedagógicas da profissão docente. A formação de professores é um

aspecto importante que caracteriza o processo de preparação para o exercício profissional e para a construção de uma educação de qualidade, visto que o professor, protagonista do ensino, socializa o saber construído historicamente pelo homem às novas gerações, contribuindo na formação do cidadão para o tipo de sociedade desejada, além de formar profissionais de todas as áreas do conhecimento. Nóvoa (2009) aponta que a formação de professores se insere no componente prático, na aquisição de uma cultura profissional, nas dimensões pessoais da profissão docente e marcada por um princípio de responsabilidade social.

A formação dos profissionais da educação nos cursos de licenciatura possibilita formar o professor para a docência e para o reconhecimento da especificidade dos saberes necessários para o exercício do magistério, relacionado aos conhecimentos pedagógicos com as dimensões teóricas e práticas confrontando com as experiências cotidianas de trabalho pedagógico situado.

As políticas de formação que orientam para o exercício da docência no ensino superior apontam o reconhecimento da profissionalização docente citando os cursos de graduação de licenciatura, os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e os cursos de segunda licenciatura. (BRASIL, CNE/CP nº 2/2015).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº9394/96) em seu artigo 62 estabelece que “[...] a formação dos docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena [...]”. (BRASIL, 1996). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2001) orientam para a organização dos cursos e destaca sobre os conhecimentos necessários à prática reflexiva dos professores. Nessa interpretação, a formação docente fica sob a responsabilidade das instituições de ensino superior que tem como preocupação a qualificação dos professores para a atividade docente, materializada nas ciências da educação capazes de revelar que os saberes docentes são inerentes ao desenvolvimento profissional. Nas discussões de Tardif e Lessard (2007, p. 35):

[...] a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotados de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores.

Compreende-se que a docência é uma atividade complexa e dialética, trata-se ao mesmo tempo de um trabalho teórico e prático, individual e coletivo, único e plural que remete aos saberes específicos particulares dessa atividade e a profissionalização docente. Segundo Cavalcante (2014, p. 18):

Na docência, como profissional que realiza um serviço à sociedade, o professor universitário precisa atuar de forma reflexiva, crítica e competente no âmbito de sua disciplina, explicitando seu sentido, seu significado e sua contribuição no percurso formativo dos estudantes e no projeto

político-pedagógico dos cursos, coletivamente consensuado e vivido no cotidiano do ensino e da pesquisa. Projeto esse que é estabelecido a partir do diálogo com o Projeto Político-Pedagógico Institucional, a partir da identidade de cada curso, considerando as demandas da sociedade contemporânea em geral e no contexto do campo de ação próprio das áreas de saber envolvidas.

Tardif (2000) compreende que os saberes docentes são temporais, heterogêneos e plurais, destacando que a prática pedagógica do professor está interligada com sua história de vida, sua prática de ofício, além que o docente se utiliza de várias fontes e recursos pedagógicos para o exercício profissional.

Os saberes utilizados no exercício da docência e a necessidade de superação do distanciamento da teoria e da prática reforça a valorização de saberes específicos e dos saberes da experiência, da formação inicial e continuada durante o percurso formativo dos professores. Considerando a formação, à docência e os conhecimentos dos professores, Pereira e Martins (2002, p. 125) afirmam que “saber ensinar pressupõe experiência, conhecimentos específicos e saberes pedagógicos didáticos”. Segundo Nóvoa (1995, p. 25):

A formação deve estimular uma perspectiva crítica reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participativa. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Os estudos de Tardif (2010) e Gauthier *et al* (2013) sobre os saberes docentes identificam e caracterizam diferentes tipos de saberes e abordam a relação que estabelece com esses saberes, ao considerar a pluralidade e heterogeneidade do saber docente “[...] saber docente é um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2010, p. 36). No decorrer da profissão, os professores desenvolvem um arcabouço ideológico sobre a profissão ou área do conhecimento que atuam e agregam forma de saber-fazer que os referenciam em sua prática docente e nas formas de lidar com seus saberes.

Nesse sentido, entendemos que a formação profissional é aquela que se efetiva por meio da formação inicial do aluno, no campo das instituições de ensino superior e a formação docente no exercício da profissão, ou seja, os saberes dos professores são constituídos e mobilizados cotidianamente para desenvolver as tarefas subjacentes à ação no espaço escolar.

Os saberes disciplinares são produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos e transmitidos pelas instituições de formação de professores); os curriculares correspondem aos diversos

tipos de conhecimentos nos discursos, conteúdos e métodos que se apresentam nos programas nos cursos de formação de professores); os saberes experienciais são baseados na experiência individual e no trabalho cotidiano que emergem da experiência individual e coletiva.

Em relação aos saberes mobilizados pelos professores e os saberes da docência, Gauthier *et al* (2013), estabelece em saber curricular (transformação da disciplina em programa de ensino que constitui um outro saber do reservatório de conhecimentos); disciplinar (conteúdos produzidos e ensinados); ciências da educação (saber profissional específico); tradição pedagógica (aula serve de modelo para direcionar e modificar pelo saber da experiência); experiencial (gera um julgamento, uma jurisprudência particular e julgado pelos pares). Ressalta-se a importância de estabelecer três categorias no tocante aos saberes que mobilizam sua ação docente: ofício sem saberes; saberes sem ofício e ofício feito de saberes.

A docência universitária e a prática profissional pressupõem a reflexão sobre sua prática que pode implicar diretamente na qualidade no processo formativo, por isso torna-se necessária uma relação estreita dos elementos objetivos e subjetivos subjacentes no processo de ensino e aprendizagem com a formação pedagógica nos cursos de licenciaturas

3 MÉTODO

A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa utilizando o método de estudo de caso, a pesquisa bibliográfica e documental. A abordagem qualitativa possibilita ao pesquisador buscar novos conhecimentos para a produção científica proporcionando análises crítica e reflexiva contribuindo para interpretação de fatos fenômenos sociais. Também considerada como uma “[...] atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade”. (MINAYO, 2011, p. 16).

O estudo de caso justifica-se pela necessidade de identificar um caso específico de uma dada realidade social e insere numa investigação quando depende do suporte teórico-metodológico utilizando objetivos estabelecidos e alcançados. Nesse sentido, Yin (2001, p.33) afirma o estudo de caso “[...] como estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange tudo com a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas a coleta de dados e a análise dos dados”.

Como suporte teórico o estudo teve apoio em Behrens (2011), Enricone (2009), Minayo (2011), Nóvoa (1995, 2009), Pereira e Martins (2002), Tardif (2000, 2010).

Segundo Severino (2007, p. 122-123), a pesquisa documental tem “[...] como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos tais como jornais, fotos, filmes, gravações e documentos legais”. Os documentos analisados foram o Projeto Pedagógico do Curso de Letras do Centro de Humanidades (CH) da UECE para identificar as disciplinas pedagógicas e os *curriculum lattes* dos professores disponíveis na Plataforma Lattes do

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq).

O *locus* da pesquisa foi a Universidade Estadual do Ceará (UECE). Os sujeitos da pesquisa foram os professores das disciplinas pedagógicas do curso de Letras da referida instituição pública de ensino. A escolha desta Universidade se deve a sua relevância institucional contribuindo na formação de professores que atendem a rede de Educação Básica nos últimos 30 anos, tendo em vista o elevado número de licenciaturas que oferta em todo o Estado do Ceará, distribuídos nas unidades do *campus* de Fortaleza (Itaperi e Fatima) e em seis cidades do interior cearense, distribuindo nos municípios de Itapipoca, Limoeiro do Norte, Crateús, Iguatu, Quixadá e Tauá.

Na seção a seguir, apresentamos a discussão e os resultados da pesquisa documental realizada no Projeto Pedagógico do Curso de Letras da UECE, e nos *curriculum lattes* dos professores do referido Curso para identificar o perfil e a formação articulando com os saberes e as disciplinas pedagógicas do Curso.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dentre os cursos de licenciaturas da UECE dos campi Itaperi e Fátima situados em Fortaleza- Ceará escolhemos para nossa análise o curso de Letras, pertencente ao Centro de Humanidades (CH/UECE) composto pelos cursos de Filosofia, Música, Instrumento, Psicologia, História, Letras e Ciências Sociais.

Como demarcação temporal para a coleta e análise dos dados, elegemos o ano 2015, inferindo os semestres 2015.1 e 2015.2 que corresponde ao último fluxo vigente da matriz curricular do Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

O curso de Letras estruturado dividido em 4 áreas: Letras Inglês, Letras Português, Letras Espanhol e Letras Francês.

Após a coleta e análise dos dados, identificamos as disciplinas pedagógicas existentes no Curso de Letras. Em seguida, realizamos uma pesquisa na coordenação do referido curso, para solicitar os programas das disciplinas e o Projeto Pedagógico do Curso-PPC. A partir desses documentos, identificamos as ementas das disciplinas presentes no fluxo vigente (2005.1 e 2015.2) e selecionamos aquelas que se propunham a trabalhar com os aspectos eminentemente pedagógicos. Constatamos que o curso de Letras oferta 279 disciplinas em sua matriz curricular, das quais 30 são eminentemente pedagógicas.

Nos *curriculum lattes* identificamos os professores que ministram as disciplinas pedagógicas do Curso de Letras. Nesses documentos identificamos as seguintes categorias: titulação (graduado, especialista, mestre, doutor) e a área da Pós-Graduação (educação, ensino ou em outras áreas). Após esse mapeamento, quantificamos os dados adquiridos analisando o percentual de acordo com as categorias acima elencadas.

Na seção a seguir, apresentamos uma contextualização do surgimento do Curso de Letras, destacando as disciplinas pedagógicas existentes na matriz curricular do referido curso.

4.1 CURSO DE LETRAS DA UECE

Em 18 de outubro de 1973, a Fundação Educacional do Estado do Ceará (FUNEDUCE), através da Lei 9.753, autoriza a criação da instituição. Mas foi em março de 1975, que foi oficializada a criação da Universidade Estadual do Ceará-UECE, teve como seu primeiro reitor o professor Antônio Martins Filho. A Universidade foi criada a partir de Escolas e algumas Faculdades já existentes no Ceará, que eram: Faculdade de Filosofia do Ceará, Escola de Administração do Ceará, Escola de Enfermagem São Vicente de Paula, Escola de Serviço Social, Conservatório de Música Alberto Nepomuceno e a Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos. Segundo Farias et al (2011), “a Universidade Estadual do Ceará é reconhecida regionalmente por sua vocação histórica na formação de professores” (p.7). Dois anos depois, em 1977, foram sendo criados novos cursos de licenciatura e seus centros que eram necessários no processo de desenvolvimento do estado na época.

O Curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará é oriundo da Faculdade Católica de Filosofia do Ceará. O curso visa à formação de profissionais do magistério comprometidos com o um dos deveres sociais que é a utilização de línguas e de literaturas para o bem comum em sociedade. Tem como objetivo central segundo o Projeto Pedagógico do Curso:

[...] é desenvolver, no estudante, as qualificações especiais, qualificações-chave e qualificações adicionais necessárias na sua futura ocupação profissional. Sendo assim, o curso inclui elementos teóricos e práticos dos quatro ramos principais do saber: Literatura, Ciências da Linguagem, Línguas Clássicas e Pedagogia. (UECE, 2005, p. 8).

O curso de Letras da UECE, incluindo as habilitações em Língua Portuguesa, Espanhol, Inglês e Francês de acordo a matriz curricular vigente do Projeto Pedagógico possui 279 disciplinas. Dentre estas, identificamos 30 disciplinas. Em Letras-Espanhol 63-8, Letras-Francês 65-7, Letras-Inglês 75-7, Letras Português 76-8.

Quadro 1. Disciplinas Eminentemente Pedagógicas do Curso de Letras, fluxo 2005.1 e 2015.2

DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS-LETRAS PORTUGUÊS	
OBRIGATÓRIA	OPTATIVA
Teoria do Ensino da Ling. Portuguesa	Didática e Novas Mídias
Didática Geral I	
Teoria do Ensino da Lit. Língua Portuguesa	
Estágio Supervisionado I em Língua Portuguesa	
Estágio Supervisionado II em Língua Portuguesa	
Estágio Supervisionado III em Língua Portuguesa	
Estágio Supervisionado IV em Língua Portuguesa	

Fonte: Elaboração própria.

DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS-LETRAS ESPANHOL	
OBRIGATÓRIA	OPTATIVA
Ensino de Língua Inglesa para fins específicos	Tratamento Didático do Texto Literário em Língua Estrangeira
Didática Geral I	
Teoria do Ensino de Língua Espanhola	
Estágio Supervisionado I em Língua Espanhola	
Estágio Supervisionado II em Língua Espanhola	
Estágio Supervisionado III em Língua Espanhola	
Estágio Supervisionado IV em Língua Espanhola	

Fonte: Elaboração própria.

DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS-LETRAS INGLÊS	
OBRIGATÓRIA	OPTATIVA
Ensino de Língua Inglesa para fins específicos	Nenhuma
Didática Geral I	
Teoria do Ensino de Ling. Inglesa	
Estágio Supervisionado I em Língua Inglesa	
Estágio Supervisionado II em Língua Inglesa	
Estágio Supervisionado III em Língua Inglesa	
Estágio Supervisionado IV em Língua Inglesa	

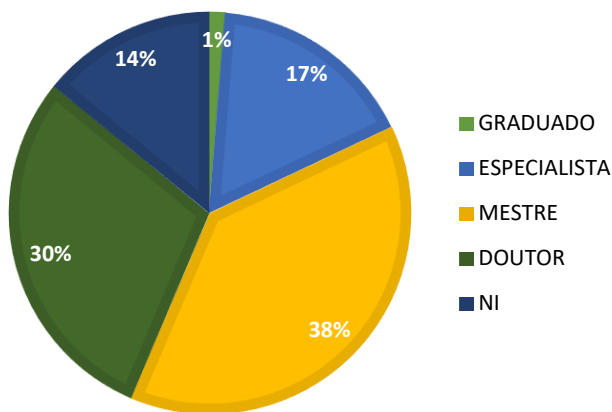
Fonte: Elaboração própria.

DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS-LETRAS FRANCÊS	
OBRIGATÓRIA	OPTATIVA
Teoria do Ensino da Língua Francesa	Nenhuma
Didática Geral I	
Teoria Ensino da Literatura da Língua Francesa	
Estágio Supervisionado I em Língua Francesa	
Estágio Supervisionado II em Língua Francesa	
Estágio Supervisionado III em Língua Francesa	
Estágio Supervisionado IV em Língua Francesa	

Fonte: Elaboração própria.

Diante dos dados, identifica-se as disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura como possibilidades de união entre os conhecimentos específicos de sua área e a compreensão do “*pedagógico*” em sala de aula. Ainda as disciplinas pedagógicas se configuram como a representação da imagem social do professor imprimindo a ideia de ensinar e aprender que deve possibilitar uma postura crítica e reflexiva do professor no exercício da docência.

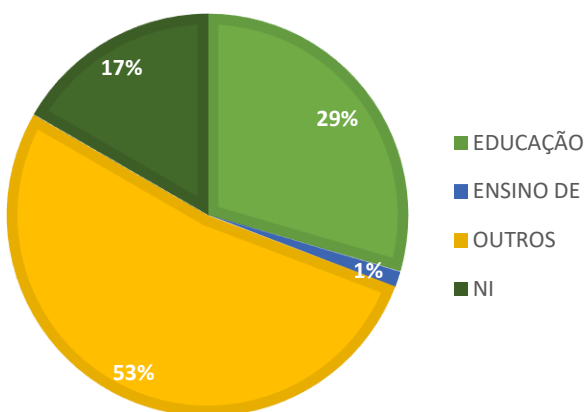
Em relação a quantidade total dos professores registra-se 78 professores., correspondendo a seguinte titulação Graduados, Especialistas, Mestres, Doutores e Não Identificados.

Gráfico1. Titulação dos professores do Curso de Letras (CH-Itaperi)

Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando os dados, percebe-se um percentual de professores com a seguinte titulação: 1% com graduação; 17% com especialização; 38% mestres, 30% são doutores e 1% a titulação não foi identificada. Esses dados evidenciam a relevância da qualidade e da titulação dos professores para o magistério superior, no entanto a titulação não garante a preparação pedagógica para lecionar na docência universitária. Diante desses resultados, interpretamos que o Plano Nacional de Educação (2014), reforça a ideia da qualidade da formação de professores para o ensino superior, ao afirmar que o objetivo se refere: “[...] elevar a qualidade da educação pela ampliação da proposta de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de Ensino Superior para 75%, sendo do total, no mínimo, 35% doutores.

Em relação ao percurso formativo na Pós-graduação voltado para as publicações e eventos científicos na área da Educação, do Ensino de e, outras áreas específicas dos professores do Curso de Letras, apresenta-se o o gráfico a seguir.

Gráfico 2. Pós-Graduação dos Professores do Curso de Letras (CH-Itaperi)

Fonte: Dados da pesquisa.

Interpretando os dados do gráfico, 29% dos professores possuem atividades e trabalhos direcionados para a área da educação, 17% para a área

do Ensino de, 53% para as outras áreas específicas e, 1% não identificados. Esses dados revelam uma inexpressiva participação em ações ligadas à área da educação e do ensino o que pode vir a contribuir com a fragilidade das disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciaturas.

A docência no ensino superior compreende as concepções epistemológicas do trabalho docente que possibilita a reflexão sobre atual realidade do processo formativo consolidada na mobilização dos saberes docentes nas disciplinas eminentemente pedagógicas e na articulação da teoria e prática, elementos constituintes da formação para o magistério superior.

Temos como resultado de nossas análises, que a relação da docência universitária com as disciplinas pedagógicas no Curso de Letras pressupõe a constituição dos saberes docentes consolidados na formação pedagógica potencializados nos conhecimentos e nos saberes específicos, uma reflexão para análises interpretativas sobre sua ação docente. Nessa perspectiva, a docência universitária necessita da prática formativa, já que no caso das licenciaturas, a formação é direcionada aos profissionais que trabalharão diretamente com a educação básica. Nessa análise, Tardif (2000) assinala que:

[...] a prática profissional dos professores é heterogênea ou heterônoma no tocante aos objetivos internos da ação e aos saberes mobilizados. Por exemplo, quando observamos professores trabalhando em sala de aula, na presença dos alunos, percebemos que eles procuram atingir, muitas vezes de forma simultânea, diferentes tipos de objetivos: procura controlar o grupo motivá-lo, levá-lo a se concentrar em uma tarefa, ao mesmo tempo em que dão uma atenção particular a certos alunos da turma, procuram organizar atividades de aprendizagem, acompanhar a evolução da atividade, dar explicações, fazer com que os alunos compreendam e aprendam etc. (p. 15).

O processo formativo dos professores contribui diretamente com a mobilização dos saberes docentes e com a prática pedagógica em sala de aula, destacando que a relação entre os conhecimentos e seus saberes específicos, colabora no planejamento e no objetivo que almeja para a sua aula fortalecendo a ideia de que a “[...] construção de saberes docentes ao longo da vida que a dimensão profissional que constitui a identidade do professor e se reflete no seu agir diário”. (ENRICONE, 2009, p.65).

Os cursos de licenciatura devem possibilitar aos futuros professores uma reflexão sobre a dimensão formativa analisando as abordagens teóricas e práticas como elementos decisivos e necessários na formação do ser humano para a sociedade. Desse modo, os saberes docentes nas diversas ciências constituem uma teia de relações complexas das diversas áreas do conhecimento científico.

As disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciaturas visam subsidiar recursos de como ensinar; contidas em cada Projeto Pedagógico dos Cursos de

Licenciatura, que contemplam os conteúdos de aspectos conceituais e filosóficos sobre como formar os discentes para a educação básica, elementos pedagógicos de como aprender e ensinar na sala de aula. Ressalta-se que estes conceitos não se configuram como um receituário, algo pronto e sim como pressupostos que possam ser discutidos estabelecendo uma relação entre a teoria e a prática. Pontuamos que nessas disciplinas não há receitas prontas de como ensinar, mesmo que muitos discentes no ensino superior pensam e necessitam de muitas dessas respostas para responder aos desafios pedagógicos, como bem discute Behrens (2011):

Em geral, os alunos professores ainda vêm à procura de receitas prontas, mas ao longo do processo da formação pedagógica observam que dar aulas e desenvolver uma metodologia do ensino depende de uma mudança paradigmática e que, para tanto, precisam entender que ser docente implica optar por uma nova visão de ser humano, de sociedade e de mundo (p. 446).

Nessa perspectiva, identifica-se que as disciplinas eminentemente pedagógicas vêm fortalecer a relevância da articulação da teoria e prática, legitimada na formação da docência no ensino superior sustentada nos saberes docentes necessários à uma prática reflexiva que possam desenvolver e construir atividades que promovam o conhecimento e a aprendizagem no processo formativo.

Portanto, compreende-se que a necessária relação da docência universitária com as disciplinas eminentemente pedagógicas dos cursos de licenciatura é de extrema relevância, pois irão subsidiar pistas de como ensinar. É válido destacar que a formação dos professores universitários dos cursos de licenciatura necessita ter a formação adequada de qualidade que se materializa nos saberes de ofício e na práxis profissional.

5 CONCLUSÃO

Considera-se que a formação de professores no ensino superior se insere num *locus* privilegiado e representa um cenário para a construção de saberes docentes na perspectiva de uma prática transformadora capaz de contribuir com o processo formativo bem como o compromisso e atuação na docência universitária. É necessária a reflexão crítica e pedagógica da formação destes professores acompanhada de uma prática que promova a discussão dos saberes e do ensino no espaço da sala de aula.

A formação de professores se constitui como resultado do percurso, trajetória da vida pessoal, individual, coletiva e profissional, portanto, uma ação permanente enquanto trabalho docente.

Os cursos de licenciatura, na figura da equipe que pensa e elabora o Projeto Pedagógico precisa estar atenta ao elenco das disciplinas que trabalham as especificidades do processo formativo nos cursos de licenciatura bem como reconhecer a necessidade da apropriação das contribuições da área pedagógica para o exercício da docência na educação básica.

Identifica-se que a formação de professores e os saberes pedagógicos compreendem o ato de ensinar, fundamentados no repertório de conhecimentos com sentidos e significados para a docência universitária, na medida em que tem em seus princípios epistemológicos a reflexividade e a consolidação dos saberes necessários a uma prática educativa.

Portanto, é a partir das relações que se estabelece com seus próprios saberes que serão legitimados e reconhecidos como profissional da educação, onde os saberes das disciplinas pedagógicas no Curso de Letras (UECE) serão validados pelo repertório de conhecimentos como verdades pedagógicas que envolve a socialização destes saberes e a ética profissional, na permanente busca da emancipação humana.

Conclui-se que no contexto educacional brasileiro em relação à formação docente e à necessidade de profissionais para a educação básica constitui-se num eixo de reestruturação nos cursos e precisa estar pautada nas discussões dos projetos pedagógicos, principalmente no tocante as disciplinas eminentemente pedagógicas que correspondem ao campo educativo e estratégias investigativas do ensino lacunas apresentadas durante o percurso formativo nos cursos de licenciaturas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Plano nacional de Educação. PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/13-professores-titulados>>. Acesso em: 13 abr. 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. **Parecer CNE 02/2015**. Brasília, DF: MEC/CNE/SECAD, 2015.
- BEHRENS, M. A. Docência universitária: formação ou improvisação? **Educação**, Santa Maria, v. 11. 36, n. 3, p. 441454, set./dez. 2011.
- CAVALCANTE, M. M. D. **Pedagogia Universitária: um campo de conhecimento em construção**. Fortaleza: EdUECE, 2014.
- IMBERNON, F. **Formação docente e profissional: formar-se para mudança e incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.
- ENRICONE, D. (Org.). **Professor como aprendiz: saberes docentes**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
- FARIAS, I. M. S. de; THERRIEN, J.; NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; SALES, J. A. M. de. Formação de Professores: A responsabilidade social da Universidade Estadual do Ceará. **Revista Educação Brasileira-CRUB**. 2011. Disponível em: <<http://jacquestherrien.com.br/wp-content/uploads/2014/06/Forma%C3%A7%C3%A3o>>

de-Professores-a-Responsabilidade-Social-da-UECE.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2018.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J.-F.; MALO, A.; AIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisa contemporânea sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Ed Unijuí, 2013.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MORAIS, A. C. de; THERRIEN, J. Pedagogia antropológica na necessária ampliação do repertório de saberes culturais de estudantes de Pedagogia e seus professores In: **37ª Reunião Nacional da ANPED, GT Educação e Arte**. Florianópolis, 2015.

NÓVOA, A. (Org.). **Os Professores e sua Formação**. Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. **Professores:** imagens do futuro. Educa, Lisboa, 2009.

PEREIRA, L. L. S.; MARTINS, Z. I. de O. A identidade e a crise do profissional docente. IN: BRZEZINSKI, I. **Profissão professor:** identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. atualiz. São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan./fev./mar./abr. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

UECE. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras**. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza: UECE, 2005.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Tradução: Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Brookman, 2001.

SOBRE OS AUTORES

Renata Rosa Russo Pinheiro Costa Ribeiro
Universidade Estadual do Ceará - UECE, Brasil

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Fortaleza (1990). Possui Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (2012). Mestrado em Educação Especial pela Universidade Estadual do Ceará/Centro de Referência Latino Americana de Educação Especial (CELAEE) (2002).

E-mail: renata.russo@uece.br

Rachel Rachelley Matos Monteiro
Universidade Estadual do Ceará - UECE, Brasil

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Experiência na Educação à Distância, como tutora de Libras pelo sistema Moodle, atividade realizada durante bolsista do Programa de Bolsa de Estudo e Permanência Universitária – UECE (2015). Foi bolsista PIBIC/CNPq no projeto de pesquisa "Cartografia das Relações de Saber/Poder dos professores das Licenciaturas da UECE".

E-mail: rachel.monteiro@aluno.uece.br

Antonio Germano Magalhães Júnior
Universidade Estadual do Ceará - UECE, Brasil

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (1991), graduação em História pela Universidade Estadual do Ceará (1994), especialização em pesquisa educacional pela Universidade Federal do Ceará (1992) e educação a distância pela Universidade de Brasília (2001), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1998), doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2003) e pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2009). Participa de grupos de pesquisa sobre a temática história da educação brasileira, avaliação e educação a distância.

E-mail: germano.junior@uece.br

ÉTICA PROFISSIONAL DA PSICOLOGIA E A PUBLICIDADE DE PSICÓLOGOS EM REDES SOCIAIS

Jordan Prazeres Freitas da Silva
Mércia Capistrano Oliveira
Marcus Cézar de Borba Belmino

RESUMO

Várias foram as mudanças que a informática e a *internet* causaram na sociedade nos últimos trinta anos. O surgimento da *internet* como um novo sistema eletrônico de comunicação, caracterizado pelo seu alcance global; integração de todos os meios de comunicação e interatividade potencial, está mudando e mudará para sempre as culturas mundiais. A partir disso, este trabalho tem como foco a questão da publicidade profissional do psicólogo na rede social *Facebook*, e, foi fruto da monitoria de Ética e Psicologia. Tem por objetivo analisar aspectos éticos referentes à publicidade do trabalho dos psicólogos em perfis pessoais de profissionais integrantes do grupo público do Facebook intitulado *Psicologia Ceará*. A coleta dos dados foi realizada entre os meses de maio e junho de 2017, do qual selecionou-se, psicólogos que haviam feito publicações referentes à publicidade no grupo da rede social. Nestas publicações foi possível identificar situações de quebra do Código de Ética e da Resolução 003/2007 do Conselho Federal de Psicologia. A partir disso, tentou-se contribuir para a problematização acerca do fenômeno das redes sociais no âmbito profissional do psicólogo, e para a proposição de parâmetros éticos para a complexa regulamentação da matéria.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia. Redes Sociais. Publicidade.

PROFESSIONAL ETHICS OF PSYCHOLOGY AND THE PUBLICITY OF PSYCHOLOGISTS ON SOCIAL NETWORKS

ABSTRACT

In the last thirty years, the informatics and the internet have caused many changes in the society. The emergence of the internet as a new electronic system of communication, characterized by its global reach, integrated with all communication media and potential interactivity, is changing and it will always change the world cultures. Therefore, the main aim of this study is focused on the professional publicity of psychologist on the social network Facebook, as a result of the monitoring in the discipline Ethics and Psychology. It aims at analyzing aspects of ethics referring to publicity work of psychologists on personal profiles of professionals who interact on Facebook public group named *Psicologia Ceará*. The data collection was carried out between the months of May and June of 2017, when it was selected psychologists who had posted information related to their publicity on the social media group. In such posts, it was possible to identify situations of breaking the Code of Ethics and Resolution 003/2007 of the Federal Council of Psychology. Thereby, it was attempted to contribute to such problem concerning the social networking phenomenon in the psychologist's professional scope, and to the proposition of ethical parameters to the complex regulation of the subject-matter.

KEYWORDS: Psychology. Social Networks. Publicity.

Enviado em: 22/01/2018
Aceito em: 21/05/2018
Publicado em: 21/06/2018

1 INTRODUÇÃO

Várias foram as mudanças que a informática e a *internet* causaram na sociedade nos últimos trinta anos. Os hábitos e a forma de vida da humanidade mudaram. As transformações na vida dos seres humanos provocados pela informática e pela *internet* são evidentes e se solidificam dia a dia (SABA; GUEVARA, 2014; KOTLER, 2009; KOTLER, 2008). O surgimento da *internet* como um novo sistema eletrônico de comunicação, caracterizado pelo seu alcance global; integração de todos os meios de comunicação e interatividade potencial, está mudando e mudará para sempre as culturas mundiais (FERRAZ, 2007; SILVEIRA, 2006).

Desde o surgimento da *internet*, diversos serviços vêm se utilizando deste espaço e criando novas formas de integração com seu público (ROSLOW, 2009). Os serviços da *internet* comercial começaram basicamente a ser oferecidos pelos bancos e pelo comércio de modo geral – vendas *online* –, mas se diversificaram para muitas outras áreas; como a educação, direito e saúde (TAVARES, 2007).

O propósito básico da publicidade e da propaganda tem sido o de disseminar informações para orientar o comportamento de compra, e/ou preferências de consumidores para um determinado produto, serviço ou marca (PIMENTA, 2004). Na Rede Online, a publicidade e a propaganda podem se diferenciar, pois ela permite que o usuário interaja diretamente com o anúncio. Basta um *click* na mensagem para se obter maiores informações ou mesmo realizar compras (CLEMENTE, 2013; MINTZBERG, 2013).

Diante da tela do computador o ser humano é capaz de concretizar dezenas de negócios em pouco espaço de tempo, e sem a necessidade de deslocamento até o local da compra (SABA; GUEVARA, 2014; LAS CASAS, 2009).

De acordo com Valadares (2015), nos novos meios de comunicação, como a *internet*, os indivíduos se revelam cidadãos bem informados, politicamente mais ativos e socialmente mais conscientes do que os cidadãos offline. “Se eu tenho tantas escolhas à minha disposição, por que devo ser fiel à sua empresa ou marca?”, pergunta o novo consumidor (TROUT, 2005).

Devido à postura desse novo consumidor, as empresas não podem se fechar para o que está sendo falado sobre ela na rede. Segundo Souza (2016), “elas têm de assumir posturas cada vez mais claras, definidas e precisas”. Ansoff (2017), acrescenta que esse novo consumidor, está em todos os lugares ao mesmo tempo, o que aumenta os desafios comunicacionais das empresas.

Dessa forma, a publicidade na *internet* apresenta uma dupla face. Embora a *Web* atinja enormes mercados nacionais e internacionais – condição para uma divulgação ampla e massiva –, ela permite adicionalmente que esforços de propaganda sejam focados, com muita precisão, direcionando ações para um alvo muito específico, tornando-a assim uma mídia extremamente segmentada (CARDOZO, 2014; OLIVEIRA, 2005). Segundo Tomaél et al. (2013), as redes sociais seriam os principais locais onde se encontra um alvo específico de publicidade.

Dessa forma, as redes sociais se definem como serviços baseados na *web*, que permitem aos indivíduos: construir um perfil público ou semipúblico; articular uma lista de outros usuários com quem eles compartilham uma conexão; e, verem e percorrerem sua própria lista de conexões (BEZERRA; BRITO, 2014).

Atualmente a rede social *Facebook* é a mais popular entre os internautas. Segundo dados da própria companhia, “uma em cada três pessoas nos Estados Unidos visitam o *Facebook* todos os dias, e, cerca de 24 milhões no Reino Unido fazem o mesmo. Já no Brasil, conforme aferição realizada no mês de março de 2013, o número de usuários que possuíam um perfil nessa ferramenta chegou aos 73 milhões — número elevado ao se considerar que no país, existem 94 milhões de pessoas com acesso à *internet* (MARTORELL et. al, 2016).

De acordo com Bill Tancer, especialista em comportamento *online* da *Hitwise Serasa Experian* (agência que fornece informações sobre a interação de pessoas em *web sites*), a estimativa é de que os sites de relacionamento como o *Facebook*, sejam responsáveis por 62% do tráfego da *internet* no Brasil (BEZERRA; BRITO, 2014; MCCARTHY, 2015).

Portanto, diante do enorme número migratório de usuários para as redes sociais, o mundo empresarial vem obrigando as organizações e as várias profissões a estarem inseridas no contexto dessas redes – que podem ser premissas básicas para aquele que deseja estreitar relações com qualquer público-alvo (NANNI; CAÑETE, 2014; MARCONDES, 2014).

Assim como a publicidade na *Web* está em todos os lugares e é importante para o desenvolvimento da sociedade, para o psicólogo não é diferente. As ofertas de serviços psicológicos mediados pelo computador começaram a aparecer no Brasil por volta de 1997 e 1998. No início, essa era uma prática pouco conhecida, até mesmo pelos psicólogos. Mas, com o tempo, e com uma maior inserção da população no mundo virtual, as publicações virtuais vêm se tornando cada vez mais conhecidos – e oferecidos – para a sociedade brasileira (SOUZA, 2016; MACKENNA, 2013).

Porém, ao falarmos de publicidade profissional, é preciso lembrar-se de um aspecto básico das profissões: a ética (ALVES, 2010).

A ética deve ser a premissa de todos os profissionais, pois é indispensável, uma vez que o valor ético do esforço humano é variável em função de seu alcance em face da comunidade. Se o trabalho executado é só para aferir renda, em geral, tem seu valor restrito (CERTO, 2013; CALAZANS, 2012; MOREIRA, 2004). Por outro lado, nos serviços visando o benefício de terceiros, dentro de vasto raio de ação, com consciência do bem comum, passa a existir a expressão social do mesmo. Aquele que só se preocupa com os lucros, geralmente, tende a ter menor consciência de grupo. Fascinado pela preocupação monetária, há ele pouco importa o que ocorre com a sua comunidade e muito menos com a sociedade (GERHARDT, 2013).

E, os Psicólogos profissionalmente, devem esforçar-se em ajudar o seu público no desenvolvimento de ações que visem um melhor desenvolvimento biopsicossocial, tanto individual como coletivo (PORTER, 2007).

Assim, quando o profissional psicólogo se utilizar de *posts* propagandistas em seu perfil pessoal – criação e publicação de *folders* e cartazes convites de sua atividade profissional –, é necessária uma atenção às indicações do Código de Ética e das resoluções do sistema conselhos.

“Art. 20 – O psicólogo, ao promover publicamente seus serviços, por quaisquer meios, individual ou coletivamente: a) Informará o seu nome completo, o CRP e seu número de registro; b) Fará referência apenas a títulos ou qualificações profissionais que possua; c) Divulgará somente qualificações, atividades e recursos relativos a técnicas e práticas que estejam reconhecidas ou regulamentadas pela profissão; d) Não utilizará o preço do serviço como forma de propaganda; e) Não fará previsão taxativa de resultados; f) Não fará auto-promoção em detrimento de outros profissionais; g) Não proporá atividades que sejam atribuições privativas de outras categorias profissionais; h) Não fará divulgação sensacionalista das atividades profissionais” (CFP, 2005).

Dessa forma, entendendo que a *internet*, como sistema midiático, conseguiu trazer às pessoas uma nova realidade e um estilo de vida antes talvez nunca imaginado (MARTORELL et al., 2016). O presente trabalho vem com a problemática: Como o Psicólogo está fazendo sua publicidade profissional em redes sociais?

Portanto, a pesquisa justifica-se pelo fato de estarmos vivendo a chamada era digital, e, questionarmos como os conteúdos divulgados em redes sociais – muito comuns atualmente – podem confrontar o Código de Ética do Profissional Psicólogo (CEPP) e as Resoluções do Conselho Federal de Psicologia.

Ainda, a título de sondagem foram visitadas páginas na rede social *Facebook* e visto previamente que existem constantes publicações de *posts* relativos a assuntos profissionais. Assim, o trabalho é relevante porque a Ética do profissional psicólogo em publicidade nas redes sociais têm sido nos últimos anos um tema bastante discutido por estudantes e profissionais da área, e, porque o atual CEPP não contempla especificamente a questão da publicidade em rede social.

Então, o presente trabalho teve o objetivo de analisar aspectos éticos referentes à publicidade do trabalho dos psicólogos em perfis pessoais de profissionais integrantes do grupo público do *Facebook* intitulado Psicologia Ceará. Para que assim, contribuíssemos para a problematização sobre o fenômeno das redes sociais no âmbito profissional do psicólogo e para a proposição de parâmetros éticos para a complexa regulamentação da matéria.

2 MÉTODO

2.1 PARTICIPANTES

A pesquisa teve como participantes Psicólogos Inscritos do Conselho Regional do Ceará (CRP 11), integrantes do grupo Público do *Facebook*, intitulado “Psicologia CEARÁ”. A escolha dos participantes se deu de forma aleatória simples. Os sujeitos da pesquisa deveriam atender aos seguintes critérios de inclusão: ser psicólogo, inscrito no CRP11 e participante do grupo “Psicologia CEARÁ”.

De acordo com uma pré-análise do grupo, existiam em maio de 2017, 11.528 membros, divididos em estudantes de psicologia, profissionais formados e usuários diversos.

2.2 PROCEDIMENTOS

A coleta de dados foi realizada na rede social *Facebook*. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a observação não participativa (GIL, 2004). Observou-se as principais postagens dos anos de 2014, 2015 e 2016 referentes à publicidade dos Psicólogos. Utilizávamos a função *Print Screen* do *Windows* e salvávamos a publicação do psicólogo, para posteriormente criarmos uma planilha no *Excel* e analisarmos o *post*, tomando como referência o predisposto pelo CEPP e Res. 003/2007 do CFP.

A pesquisa tratou-se de um estudo exploratório, que permitiu uma maior familiaridade entre nós pesquisadores e o tema pesquisado, visto que este ainda é pouco conhecido, pouco explorado (GIL, 2004).

O estudo ainda foi qualitativo, pois fez um levantamento de dados sobre o conteúdo publicitário veiculado por psicólogos. E quantitativo, pois apontou numericamente a frequência e a intensidade dos comportamentos dos indivíduos de um determinado grupo, ou população (GIL, 2004).

Em relação à escolha da análise de dados, escolhemos a técnica de análise do conteúdo. Optou-se por tomar como balizador deste estudo, as etapas da técnica propostas por Bardin (1977). Onde essas etapas são organizadas em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Analisávamos se o psicólogo cumpria o disposto no Art. 20 do CEPP e na Res. 003/2007 do CFP, para separarmos o material em “CONFORME” e “DESCONFORME” o previsto pelo CFP.

3 RESULTADOS

Por ser um estudo Qualitativo e Quantitativo, apresenta-se, inicialmente, a descrição numérica de alguns dos resultados encontrados, para melhor caracterização do corpus de análise utilizado. Foram selecionadas durante os meses de maio e junho de 2017, entretanto, de modo aleatório, imagens e *posts* publicitários que já haviam sido publicadas e estavam armazenadas nas “publicações destaque” dos psicólogos pesquisados. No total, foram acessados 4.345 *posts*.

Para a realização da Análise do Conteúdo, utilizamos o programa *Excel*, onde transcrevemos os dados coletados. Após a transcrição, subdividimos os dados em grupos de Categoria; e Subgrupos de Área; Modalidade do Serviço/Evento e; Conteúdo do *Post*. Cabe ressaltar que, para a apresentação dos dados obtidos, utilizaremos essas subdivisões.

3.1 CATEGORIAS

No grupo de Categorias, subdividimos o mesmo em Eventos, Serviços e Eventos/Serviços. Obtivemos 1.564 *posts* relacionados a Eventos, 955 relacionados a Serviços e, 1825 *posts* Eventos e Serviços. Assim, percebemos que a maior parte das postagens de publicidade profissional está ligada a Categoria Eventos/Serviços.

Para uma análise mais apurada, resolvemos explicitar quais as modalidades dos *posts*. Desses, encontramos 845 relacionados a mesas redondas, 980 *workshop's*, 503 Cursos de Longa Duração, 646 palestras, 442 Cursos de Extensões, 500 Cursos de Aperfeiçoamento e 429 Curso de Curta Duração.

3.2 ÁREA

Dentro desses Eventos, Serviços e Eventos/Serviços, nós tínhamos às Áreas, e decidimos dividi-las entre os maiores campos da Psicologia, que são: Clínica, Saúde, Escolar, Organizacional e Jurídica. Dentro das postagens, 1070 eram da área Clínica, 660 da Saúde, 876 da Educacional/Escolar, 974 Organizacional e 765 do campo Jurídico.

3.3 CONTEÚDO DO POST

Para finalizar a análise, nós verificamos o conteúdo da postagem do Psicólogo. E, esse conteúdo era dividido em “CONFORME” o Art. 20 do CEPP e a Res. 003/2007; e, em “DESCONFORME” esses documentos. Encontramos 579 *posts* encaixados no grupo de “EM CONFORMIDADE” e, 3766 relacionados nos “EM DESCONFORMIDADE”.

A partir do Art. 20 do CEPP, subdividindo o grupo “EM DESCONFORMIDADE”. Obtivemos assim, 2859 desconformes com a alínea ‘a’; 292 com a alínea ‘b’; 93 com a alínea ‘c’; 248 com a alínea ‘d’; 47 com a alínea ‘e’; 54 com a alínea ‘f’; 129 com a alínea ‘g’; e, 44 com a alínea ‘h’.

3.4 PERFIS DOS PROFISSIONAIS

Após essa primeira análise, vimos que foram analisados 372 perfis. Desses perfis, aferimos que 296 fizeram algum tipo de postagem publicitária em desconformidade do que está previsto pelo Código de Ética do Profissional Psicólogo e da Resolução 003/2007 do Conselho Federal de Psicologia. Aproximadamente 80% dos profissionais demonstrou realizar publicações em desconformidade o Código de Ética e Resolução.

4 DISCUSSÃO

As redes sociais constituem uma das estratégias subjacentes utilizadas pela sociedade para o compartilhamento da informação e do conhecimento, mediante as relações entre atores que as integram (TIMAÉL et al., 2013). Essas redes sociais são um fenômeno que têm mudado a vida das pessoas (ARAÚJO; GARBOGGINI, 2013; COBRA, 2013; COBRA, 2012).

O surgimento e a popularização dessas redes sociais e outras expressões, atestam para o reconhecimento das rápidas e profundas alterações nas formas como nos relacionamos uns com os outros.

A partir das leituras para construção teórica da pesquisa, percebeu-se que as tecnologias digitais ocupam um papel central nas mudanças experienciadas na vida social. A natureza, motivos, prováveis e possíveis desdobramentos dessas alterações, por sua vez, são extremamente complexos, e a velocidade do processo tem sido estonteante.

Ao encontrarmos esse número alto no grupo dos “DESCONFORMES”, analisamos em qual aspecto o Psicólogo haverá agido equivocadamente. Então, para complementar a problematização da pesquisa, a categoria “DESCONFORME” foi esmiuçada pelo Art. 20 do CEPP. Assim, percebemos que grande parte dos profissionais cometiam repetidas vezes os mesmos erros de publicidade e, os maiores equívocos estavam relacionados às alíneas ‘a’ e ‘b’ que nos dizem: “O Psicólogo informará o seu nome completo, o CRP e seu número de registro” e “Fará referência apenas a títulos ou qualificações profissionais que possua” (CFP, 2005).

Considerando os resultados empíricos proporcionados pelo presente estudo, cabem, inicialmente, alguns questionamentos, tais como: “Os profissionais psicólogos têm lido o seu Código de Ética e as Resoluções do Conselho Federal? ”; “Quais são os prejuízos que estes atos de publicidade podem trazer aos indivíduos envolvidos e à própria sociedade? ”.

Inicialmente poderíamos questionar alguns dos profissionais avaliados na pesquisa, se houve apenas um equívoco ou uma falta de leitura dos documentos legais do Conselho, porém, esse não era o esboço da pesquisa.

Ainda que possam existir argumentos que digam que a ação desses profissionais foi sem intenções maléficas, a exposição de publicidade nas redes sociais precisa ser analisada sempre, e com todo cuidado, previamente à exposição. Nestas situações é sempre prudente o profissional interessado considerar o contexto e verificar todas as informações nos documentos legais do seu Conselho de Classe, no sentido de proporcionar uma ação correta e ética (BARROSO, 2013).

É válido lembrar que o Psicólogo revela-se como um instrumento de promoção de direitos e cidadania. Assim, o papel dele deve estar centrado no bem-estar da sociedade, pois de suas ações que são desenvolvidos projetos que podem produzir um novo significado de vida. Portanto, ele deve sempre estar atento a sua Ética, em todos os aspectos, seja no sigilo profissional ou na sua publicidade, seguindo sempre o que lhe é orientado.

5 CONCLUSÃO

Com o forte poder publicitário que a *internet* e as redes sociais vêm dando as pessoas, é necessário reconhecer a importância que um Código de Ética pode ter para qualquer comunidade em ação (BARROSO, 2013; KLEPPNER, 2009). A ética proporciona a oportunidade única de os indivíduos, organizados politicamente, se autorregular, impondo padrões de conduta que lhes garantirão plena liberdade de agir com respeito ao próximo (NORA et al, 2015; CHURCHILL, 2016).

Após o trabalho conseguimos aferir que ser ético é principalmente ser íntegro, agir de acordo com os seus princípios profissionais, mesmo nos momentos mais críticos. A ética inclui desde o respeito com que os clientes, a seguir todos os aspectos de um código que rege sua profissão (SÁ, 2013; CLARO, 2006).

Um Código de Ética profissional ao estabelecer padrões esperados quanto às práticas referendadas pela respectiva categoria profissional e pela sociedade, procura fomentar a autorreflexão exigida de cada indivíduo acerca da sua práxis, de modo a responsabilizá-lo, pessoal e coletivamente, por ações e suas consequências no exercício profissional. A missão primordial de um código de ética profissional não é de normatizar a natureza técnica do trabalho, e, sim, a de assegurar, dentro de valores relevantes para a sociedade e para as práticas desenvolvidas, um padrão de conduta que fortaleça o reconhecimento social daquela categoria (CFP, 2005; HERMAN, 2001).

Códigos de Ética expressam sempre uma concepção de homem e de sociedade que determina a direção das relações entre os indivíduos. Traduzem-se em princípios e normas que devem se pautar pelo respeito ao sujeito humano e seus direitos fundamentais. Por constituir a expressão de valores universais, tais como os constantes na Declaração Universal dos Direitos Humanos; socioculturais, que refletem a realidade do país; e de valores que estruturam uma profissão, um código de ética não pode ser visto como um conjunto fixo de normas e imutável no tempo. As sociedades mudam, as profissões transformam-se e isso exige, também, uma reflexão contínua sobre o próprio código de ética que nos orienta (HAMEL, 2007; CFP, 2005).

A sociedade de uma maneira geral pensa e age em termos materiais, monetários e econômicos, até por uma questão de mera sobrevivência. Todas as profissões precisam divulgar seu trabalho, e, obter lucros. Mas, não podemos nos esquecer, contudo, de outros valores maiores: legar com prioridade aos documentos que guiam a nossa profissão.

É válido lembrar também que os Sistemas Conselhos de Psicologia devem estar atentos à conduta virtual de seus inscritos, desenvolvendo atividades permanentes, tanto de orientação quanto de averiguação de possíveis transgressões éticas, uma vez que percebemos existir um índice alto de psicólogos que demonstram desconhecer o CEPP. Podendo inclusive acontecer à reformulação do CEPP, uma vez que, esse já está completando 12 anos de sua última reedição.

Portanto, considerando ainda que o uso das mídias sociais é recente, também seria importante que

cursos profissionais incorporassem nas universidades e demais instituições de Ensino Superior, discussões relativas à publicidade na *internet*.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. F. A Importância da Publicidade e Propaganda na Gestão Estratégica para as Empresas Clientes da TV Verdes Mares Cariri. **Anais... XXI Semana Acadêmica da USP**. São Paulo: Butantã, 2010.

ANSOFF, H. I. **Administração Estratégica**. São Paulo: Atlas, 2017.

ARAÚJO, A.; GARBOGGINI, F. B. O conceito de novas mídias e a utilização das mídias na publicidade. **Revista de Desenvolvimento Tecnológico e Inovação da PUC**, n. 4, v. 1, p. 1-9, 2013.

BARDIN, L. **Análise do Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROSO, L. F. A importância de um Código de Ética. **Revista da EMERJ**, n. 3, v. 9, p. 123-140, 2013.

BENJAMIN, A. H. de V. et al. **Código Brasileiro de Defesa do Consumidor comentado pelos autores do Anteprojeto**. 7. ed. rev., atual. e ampl. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

BEZERRA, J. C. C.; BRITO, S. O. Redes Sociais como ferramenta pedagógica: O caso do projeto e-Jovem. **Revista Curios**, n. 5, v. 2, p. 88-99, 2014.

CALAZANS, F. M. de A. **Propaganda subliminar multimídia**. São Paulo: Summus Editorial, 2012.

CARDOZO, M. L. Mercado e Publicidade Online. **Revista Acadêmica do Grupo Comunicacional de São Bernardo**, n. 1, v. 1, p. 2-14, 2014.

CERTO, S. C. **Administração estratégica: planejamento e implantação da estratégia**. São Paulo: Makron Books, 2013.

CLARO, D. P. **Marketing de relacionamento: conceitos e desafios para o sucesso do negócio**. São Paulo: IBMEC 2006.

CLEMENTE, A. P. A publicidade criativa e a sua interatividade na internet. **Revista Eletrônica Temática**, n. 3, v. 2, p. 45 - 60, 2013.

CHURCHILL, G. A. **Marketing; criando valor para o cliente**. São Paulo: Saraiva 2016.

COBRA, M. H. N. **Administração de marketing**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

COBRA, M. H. N. **Casos do marketing best**. São Paulo: Saraiva 2012.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de Ética do Profissional Psicólogo**. CFP: Brasília, 2005.
CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução 003/2007**. CFP: Brasília, 2007.

COSTA, E. A. **Gestão estratégica**. São Paulo: Saraiva, 2014.

CORREIA, P. M. A. R.; MOREIRA, M. F. R. Novas formas de comunicação: história do Facebook - Uma história necessariamente breve. **Revista Alceu**, n. 14, v. 28, p. 168-187, 2014.

DIAS, S. R. et al. **Marketing: estratégia e valor**. São Paulo: Saraiva, 2006.

FERRAZ, J. C. **Made in Brazil: desafios competitivos para a indústria**. São Paulo: Campus, 2007.

GERHARDT, F. D. Reconhecendo a própria personalidade e avaliando o espaço ético. **Revista Intelecto C**, n. 7, v. 3, p. 5-18, 2013.

GIL, A. **Manual de Pesquisas**. São Paulo: Vozes, 2004.

HAMEL, G. **Competindo pelo futuro: estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor e criar mercados de amanhã**. Rio de Janeiro: Campus, 2007.

KLEPPNER, O. **Publicidad**. México: Prentice Hall Hispanoamericana, 2009.

KOTLER, P. **Administração de Marketing. Análise, planejamento, implementação e controle**. 5. ed. Trad. Ailton Bomfim Brandão. São Paulo: Atlas, 2008.

KOTLER, P. **Administração de Marketing: A edição do novo Milênio**. São Paulo: Prentice Hall, 2009.

LAS CASAS, A. L. **Marketing: conceitos, exercícios, casos**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MACKENNA, R. **Marketing de relacionamento: estratégias bem sucedidas para a era do cliente**. Rio de Janeiro: Campus, 2013.

MARCONDES, P. **Uma história da propaganda brasileira**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2014.

MARTORELL, L. B.; NASCIMENTO, W. F.; GARRAFA, V. Redes sociais, privacidade, confidencialidade e ética: a exposição de imagens de pacientes no facebook. **Interface (botucatu)**, n. 20, v. 56, p.13-23, 2016.

MCCARTHY, E. J. **Marketing Essencial “uma abordagem gerencial e global”**. São Paulo: Atlas, 2015.

MINTZBERG, H. **O processo da estratégia**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2013.

MOREIRA, J. C. T. et al. **Administração de Vendas**. São Paulo: Saraiva, 2004.

NANNI, H. C.; CAÑETE, K. V. S. A Importância das Redes Sociais como Vantagem Competitiva nos Negócios Corporativos. **Revista Cetuirs**, n. 7, v. 2, p.1-15, 2014.

NORA, C. R. D.; ZOBOLI, E. L. C.; VIEIRA, M. M. Deliberação ética em saúde: revisão integrativa da literatura. **Revista Bioética**, n. 23, v.1, p. 114-123, 2015.

OLIVEIRA, D. P. R. **Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e práticas**. 22 ed. São Paulo: Atlas, 2005.

PIMENTA, M. A. **Comunicação empresarial**. 4. ed. Campinas: Alínea, 2004.

PORTER, M. E. **Competindo pelo futuro: estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor e criar os mercados de amanhã**. Rio de Janeiro: Campus, 2007.

ROSLOW, S. et al. The enigma of cooperative advertising. **Journal of Business & Industrial Marketing**, n. 8, p. 70-79, 2009.

SABA, C. F.; GUEVARA, A. J. H. Marketing na Era Digital e Cases. **Revista Bisus**, n. 3, v. 2, p. 170-192, 2014.

SILVEIRA, M. et al. O Marketing de Relacionamento como alternativa em mercados competitivos. **Agathos: Revista Científica da Assevim**, Vale do Itajaí-Mirim, Ed. Dois, n. 02., dez. 2006.

SOUZA, G. T. O. Psicologia Online: O que pode e é permitido atualmente. **Núcleo de Pesquisas da Psicologia em Informática da USP**, n. 12, v. 2, p. 123-136, 2016.

SÁ, A. L. **Ética Profissional**. Atlas: São Paulo, 2013.

TAVARES, M. **Comunicação empresarial e planos de comunicação: integrando teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 2007.

TOMAÉL, M. I.; ALCARÁ, A.R.; CHIARA, I. G. Das redes sociais à inovação. **Revista Ciência Informática**, n. 34, v. 2, p. 93-104, 2013.

TROUT, J. **Estratégia de Marketing**. São Paulo: M. Books do Brasil Editor Ltda.2005.

ULUP, L.; BARBOSA, R. B. A formação profissional e a resignificação do papel do Psicólogo no cenário escolar: uma proposta de atuação – de estagiários a psicólogos escolares. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, n. 32, v. 1, p. 250-263, 2012.

VALADARES, M. C. B. **Planejamento Estratégico empresarial: foco em clientes e pessoas**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2015.

SOBRE OS AUTORES

Jordan Prazeres Freitas da Silva

Centro Universitário Católica de Quixadá, Brasil

Discente do Curso de Psicologia do Centro Universitário Católica de Quixadá. Bolsista de Iniciação Científica do PIC/UNICATÓLICA. Monitor da Disciplina de Práticas Integrativas.

E-mail: jordanpraazerres@gmail.com

Mércia Capistrano Oliveira

Centro Universitário Católica de Quixadá, Brasil

Psicóloga. Especialista em Planejamento Educacional. Docente do Curso de Psicologia do Centro Universitário Católica de Quixadá. Conselheira do Conselho Regional de Psicologia do estado do Ceará.

E-mail: mmerciam@unicatolicaquixada.edu.br

Marcus Cézar de Borba Belmino

Centro Universitário Leão Sampaio, Brasil

Psicólogo, mestre em Psicologia pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR) e Doutor em Filosofia pelo Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Formado em Gestalt-terapia pelo Instituto Gestalt do Ceará. Professor do curso de Psicologia do Centro Universitário Leão Sampaio (UNILEÃO). Co-fundador da Diálogos - Centro de Desenvolvimento de Pessoas e Psicologia Clínica. Conselheiro do Conselho Regional de Psicologia do estado do Ceará.

E-mail: marcuscezar@leaosampaio.edu.br

FEMINISMOS: CAMINHOS PERCORRIDOS E TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS

Nathalia Bezerra da Silva Ferreira
Verônica Maria de Araújo Pontes

RESUMO

O movimento feminista possui dentro de sua história uma série de vertentes que colaboram para o fortalecimento e ampliação de pautas de lutas. Na medida em que cresce, o movimento amplia suas pautas de discussões incluindo novas temáticas que precisam ser debatidas, novas dificuldades a serem superadas. Dessa forma, o presente trabalho tem por objetivo discutir sobre aspectos históricos e teóricos do feminismo. Realizamos uma leitura de três teóricas: Beauvoir, Friedan e Hooks, contextualizando-a com as realidades sociais e políticas do período. No decorrer do trabalho apontamos para o fato de não haver um único feminismo. O feminismo, portanto, é tão plural quanto as mulheres que levantam essa bandeira e está em constante atividade. Para tanto, pautamos nosso trabalho nas propostas de Friedan em *A Mistica Feminina* (1971), em *Feminist theory from margin to center* (1984) e *Feminism is for everybody: passionate politics* (2000), de Hooks) numa tentativa de compreender uma parcela da conjuntura do feminismo.

PALAVRAS-CHAVE: Feminismos. História das mulheres. Crítica Feminista.

FEMINISMS: DEVELOPED TRAILS AND CONTEMPORARY TRENDS

ABSTRACT

The feminist movement has in its history a number of strands that collaborate to the strengthening and expansion of fight guidelines. As it grows, the movement broadens its discussion guidelines including new thematic areas that need to be debated, new barriers to be overcome. Hence, the present study aims at discussing about aspects of feminist history and theory. Three important female authors of gender studies were discussed: Beauvoir, Friedan and Hooks, contextualizing their readings with the social and political realities of the period. In the course of our work, we address to the fact that there is not a single feminism. Thus, feminism is as plural as the women who raise this flag and it is in constant activity. Therefore, our work was supported by proposals of Friedan in *The feminine mystique* (1971), in *Feminist theory from margin to center* (1984) and *Feminism is for everybody: passionate politics* (2000), by Hooks, in an attempt to understand one part of the feminist movement.

KEYWORDS: Feminisms. Women's History. Feminist Criticism.

1 INTRODUÇÃO

As mulheres, de uma forma geral, possuem uma história cheia de peculiaridades e uma invisibilidade que faz com que contá-la com exatidão seja um trabalho muito difícil de realizar. É evidente que não existe, nem possa existir, uma história sem a presença de mulheres, mas o fato é que há uma obscuridade a respeito dela. A escassez de materiais a respeito dessa história deve-se, principalmente, pelo reflexo da condição feminina ao longo dos tempos. A história pouco se ocupou de figuras que permaneceram “escondidas” dentro de suas casas. A vida pública por muito tempo pertenceu aos homens, fazendo com que eles tivessem uma história clara, definida, contada e recontada.

Embora esse fenômeno da invisibilidade tenha ocorrido em lugares distintos, respeitando uma história própria e local, a situação acaba sendo a mesma: como a maioria das mulheres não possuía uma vida pública, a história silenciou-se a respeito delas. Entretanto, há um movimento que se posiciona para o resgate dessas histórias de mulheres com o intuito de reconstruir, trazer à tona essas histórias que se perderam historicamente falando. Perrot (2008), por exemplo, em *Minha história das mulheres* busca escrever uma história das mulheres tendo como foco central aspectos como a questão do corpo e do trabalho, por exemplo. Essa reconstrução, na verdade, não é uma história geral, mas sim a da mulher europeia, mais precisamente da francesa. Essa centralidade decorre do fato de quê, por ser um trabalho muito amplo, as pesquisas na área procuram centrar em histórias específicas. No Brasil, podemos destacar o trabalho de Priore (2009) com a obra *História das mulheres no Brasil*. A historiadora organiza um livro que tem por objetivo o preenchimento de parte da história das mulheres brasileiras.

O movimento feminista tem um papel importante nesse resgate da história das mulheres, uma vez que objetiva, entre outras coisas, trazer as mulheres de um papel secundário dentro da sociedade para ocupar um lugar de igualdade. O feminismo, portanto, faz parte da história das mulheres, mas também possui uma história própria. Antes de traçarmos um histórico do feminismo, das principais tendências e nomes do movimento, faz-se necessário compreender o que é feminismo. Compreendemos o feminismo com um movimento que busca um mundo mais justo e seguro para as mulheres. Não se trata de criarmos uma luta entre os sexos, mas sim de termos condições para que eles convivam em fraternidade e em igualdade, apesar das diferenças que possuem.

Embora o feminismo seja inicialmente uma luta de mulheres, podemos observar que suas conquistas não se voltam apenas para elas. Na verdade, estende-se também aos homens, uma vez que desconstrói mitos e preconceitos que os envolvem, tornando-os livres para viverem além dos estereótipos, dos padrões ditos masculinos e femininos. Ao propor tais rompimentos com o determinismo biológico, o feminismo baseia-se, principalmente, na ideia de que somos frutos de construções sociais. Apesar das inegáveis diferenças biológicas entre homens e mulheres, somos também seres culturais, portanto, mutáveis. A biologia determina o sexo, mas a cultura determina o modo como homens e

mulheres vivem em nossa sociedade. Se é fruto da cultura, podemos transformá-la, uma vez que a cultura está em contínua mudança. É justamente por acreditar que é possível mudar que o feminismo mantém sua luta ainda hoje.

Entretanto, o feminismo se manifesta sob diferentes vieses e lutas. Ao longo da história do movimento e das peculiaridades locais, o feminismo assumiu diversas formas, fazendo com que constituísse uma vasta variedade de tendências, destacando-se a francesa, a norte-americana, a marxista, por exemplo. No âmbito dessas perspectivas, muito se discutiu sobre a condição da mulher na sociedade, o que possibilitou o surgimento de obras as quais formaram o cânone da teoria feminista. Por outro lado, como o movimento permanece, outras obras têm sido incorporadas a esse cânone – ora questionando, ora expandindo, ora propondo novos caminhos para o feminismo pós-moderno.

Dessa forma, para este artigo, diante das inúmeras possibilidades e tendências que o feminismo apresenta, optamos por um recorte que pudesse representar correntes amplamente discutidas. Assim, iniciamos com a filósofa francesa, Simone de Beauvoir, e as repercussões do feminismo existencialista por ela proposto. Em seguida, analisamos os impactos e as proposições de Betty Friedan e as discussões sobre a existência de uma *mística feminina*. Por último, ampliamos as discussões para as críticas de Bell Hooks para o feminismo e o acréscimo de discussões novas, como classe e etnicidade.

2 SIMONE DE BEAUVOIR E A PROPOSTA EXISTENCIALISTA DE LIBERTAÇÃO PARA MULHERES

Passada a primeira onda do feminismo, que voltou suas atenções para o direito ao voto feminino em diversos locais do mundo, o feminismo como movimento teve um grande esfriamento de suas ações. Entretanto, apesar de não se propor a escrever para fundamentar a teoria feminista, Simone de Beauvoir lança em 1949 o livro que abrirá o caminho para que um novo momento se faça: trata-se de *O Segundo Sexo* (1970).

Beauvoir (1970) buscava escrever filosofia, colocava-se não como mulher, sentia-se neutra para questionar determinados estereótipos, pois assumia a postura de uma filósofa atrelada ao existencialismo. Apesar desse contexto, o livro foi um impulsionador da segunda onda do feminismo. Se no primeiro momento a luta pautava-se na garantia dos direitos políticos. O movimento das Sufragistas é, portanto, o primeiro grande movimento organizado de mulheres em busca de um garantir o direito de votar e ser votada – ou seja, na vida pública das mulheres –, o segundo, por outro lado, foi bem mais radical, centrando-se em aspectos até então poucos questionados, como o corpo da mulher, a maternidade, a sexualidade, entre outros. Trata-se de um período em que a mulher como sujeito torna-se o plano principal das ações e volta-se, desse modo, para a vida privada e as relações interpessoais.

O feminismo mais radical parte de pressupostos importantes de *O Segundo Sexo* (1970), principalmente no que concerne ao combate à “natureza feminina”.

Nesse sentido, acredita-se que a mulher é dita como a outra, a inferior, por ser parte de sua própria natureza, justificadas ainda pela filosofia e religião. Se a mulher possui um leque de opções bem menor para sua vida, como o casamento ou a vida religiosa, isso se dava por ser parte de sua natureza. Sendo a natureza inerente e imutável, não caberia outra alternativa além de submeter-se a tal sistema, nomeado como o patriarcado.

O patriarcalismo é a nomenclatura existente ainda hoje para denominar uma sociedade em que homens possuem plenos poderes sobre as mulheres. Nesse formato, enquanto jovem e solteira, a mulher tem seu destino nas mãos do pai que comanda a família; quando se casa, esse domínio passa para o seu marido. Em outras palavras, podemos afirmar que ela, a mulher, adquire status de coisa, de objeto, sendo passada de um macho dominador para o outro, perpetuando assim o sistema e contribuindo, posteriormente, para a manutenção dele com a educação dos filhos, sejam eles meninos ou meninas.

As meninas, desde muito pequenas, são educadas para manterem-se obedientes, para agradarem seus pais e, futuramente, seus maridos. A aparência também é importante, devendo manter-se sempre arrumada como forma de agradar. Enfim, é uma educação que corrobora para que a menina adentre ao mundo consciente de seu lugar de inferioridade em relação ao homem, uma vez que a educação deles é completamente diferente, pois incentiva as práticas de liberdade, coisa que não ocorre com as crianças do sexo feminino.

É contra esse sistema, que tem a mulher como inferior e limitada, que Simone de Beauvoir se rebela e, no processo, desencadeia uma enorme rebeldia das mulheres influenciadas pela sua obra. Para a autora, é preciso combater a ideia da existência de uma “essência feminina” que assegura que tais preceitos sejam perpetuados. Nesse caso, a dita “natureza” da mulher é fruto de uma longa construção social que nada tem de natural, ou seja, “em verdade, a natureza, como realidade histórica, não é um dado imutável. Se a mulher se enxerga como o inessencial que nunca retorna ao essencial é porque não opera, ela própria, esse retorno.” (BEAUVOIR, 1970 p. 17). Dessa forma, não se pode utilizar o argumento da determinação, uma vez que se trata, na verdade, de um fenômeno social, passível de mudança; se não ocorre, é porque a própria mulher não escolhe esse destino.

Por mais difícil que pareça ser o caminho da libertação, esta deve ser a escolha da mulher; ela deve buscar mecanismos para construir e fortalecer sua autonomia em relação ao homem. Esse posicionamento é fruto da natureza existencialista de seu pensamento. Beauvoir (1970) indica que a própria mulher deve buscar a libertação, visto que esse é primeiramente um processo individual, como evidencia:

Efetivamente, ao lado da pretensão de todo indivíduo de se afirmar como sujeito, que é pretensão ética, há também a tentação de fugir de sua liberdade e de constituir-se em coisa. É um caminho nefasto porque passivo, alienado, perdido, e então esse indivíduo é presa de vontades estranhas,

cortado de sua transcendência, frustrado de todo valor. Mas é um caminho fácil: evita-se com ele a angústia e a tensão da existência autenticamente assumida. [...] Assim, a mulher não se reivindica como sujeito porque não possui os meios concretos para tanto, porque sente o laço necessário que a prende ao homem sem reclamar a reciprocidade dele, e porque, muitas vezes, se compraz no seu papel de *Outro*. (BEAUVOIR, 1970, P.19, grifo do autor).

Na perspectiva existencialista, a filósofa indica que é preciso um posicionamento firme das mulheres em combater a visão de inferioridade postulada pela sociedade patriarcal e que somente elas serão capazes de transformar tal realidade. Entretanto, ao analisar o feminismo existencialista de Beauvoir (1970), Nye (1995) destaca que

O existencialismo, expunha Beauvoir em sua introdução, será a perspectiva pela qual estaria em condições de compreender a situação das mulheres. O existencialismo, porque trata de indivíduos humanos, e não de coletividades mudas, e trata deles como subjetivos, preencherá as lacunas da teoria socialista. Um feminismo existencialista pode, portanto, oferecer um estudo tanto da opressão das mulheres como de sua emancipação. (NYE, 1995, p. 101-102).

Estudar a opressão e os caminhos de libertação são bem marcantes no pensamento de Beauvoir (1970), que afirma que a opressão existe porque os oprimidos compactuam com seus opressores, ou seja,

A liberdade existencialista implica que as vítimas sejam sempre cúmplices de sua própria escravização. Se as mulheres são tratadas como criança é porque optaram por ser crianças, e há muitas outras estratégias que a mulher pode escolher para justificar a sua condição abjeta (NYE, 1995, p. 108).

No caso da opressão das mulheres, isso é ainda mais grave, posto que ela é exercida no seio familiar por pessoas muito próximas, por quem as mulheres nutrem sentimentos, como pais, maridos, irmãos, enfim, sempre há uma figura masculina próxima responsável por tentar manter a opressão.

Diante dessa situação tão desfavorável para o sexo feminino, Beauvoir (1970) sugere que é preciso o embate para se alcançar a libertação. Só é possível desestruturar o sistema patriarcal por meio da rebeldia. A mulher, desse modo, deve se revoltar e agir com o intuito de reescrever seu papel no mundo. Uma vez que não exista um destino natural para as mulheres, a rebeldia pode ser um direcionamento que leve à libertação. Esse sentimento de que é necessário desafiar, ir contra as regras já estabelecidas, dá essência ao feminismo dito como radical.

Ao analisar a situação da mulher, a filósofa propôs novos modos de viver, principalmente em relação ao casamento, trabalho e à maternidade. O casamento e a maternidade, para a autora, atrelam a mulher a um sistema de submissão às figuras masculinas. A mulher, para que seja efetivamente livre, terá que renunciar à ambos e afirmar-se por meio do trabalho. Essa afirmação dá-se por acreditar que o trabalho proporcionaria uma independência para as mulheres, ao ser capaz de se autossustentar, não precisaria se submeter a nenhum homem.

O casamento e a maternidade são vistos como a realização de um propósito patriarcal que mantém sempre as mulheres submissas ao homem. Para se rebelar, a mulher deve desistir de realizar-se em qualquer outra esfera que não seja a do trabalho. Somente o trabalho, na visão de Beauvoir (1970), poderia emancipar a mulher, mas para que isso fosse possível seria necessário compreender que ela teria que fugir do seu “destino” biológico. Recusar a maternidade, que era vista como destino biológico e social da mulher, é, nessa concepção, o primeiro passo a ser dado pela mulher para desvincular-se da dominação masculina.

Entre as críticas que Simone de Beauvoir recebeu, muitas se relacionam com sua visão pessimista. A mulher precisa renunciar ao seu corpo e à sexualidade para se tornar sujeito, abandonando, assim, a condição de objeto. E em relação às mulheres já casadas e com filhos? O que poderia ainda ser feito para que se libertassem da opressão?

O conselho de Beauvoir para as mulheres foi sempre o mesmo. As mulheres deviam trabalhar e, para serem bem-sucedidas, recusar o casamento e, evidentemente, os filhos. Se uma mulher já fosse casada, com filhos, não restava senão reconhecer que nada podia ser feito. (NYE, 1995, p. 119).

A crítica de Nye (1995) é em relação às limitações da proposta de libertação, pois ela só poderia alcançar uma pequena parcela de mulheres e os efeitos seriam a longo prazo. Para as mulheres que mais precisavam vencer a opressão patriarcal, nada poderia ser feito.

A partir dos pressupostos encontrados em Beauvoir (1970), o feminismo radical se alicerçou. Essa perspectiva se opõe claramente ao feminismo socialista, que via na luta de classes a solução para toda e qualquer forma de opressão, inclusive a de mulheres. Desse modo, o feminismo radical pauta-se não na divisão de classes, mas sim na questão da divisão sexual. É preciso combater o pensamento patriarcal que vê no corpo da mulher o seu único destino. Destino esse, nesses moldes, visto sempre como negativo, inferior.

Esse momento mais radical não foi visto com bons olhos pela sociedade, originando, pois, muitos preconceitos e estereótipos em relação ao feminismo, entre eles de que as feministas eram amarguradas. Apesar da tendência a criticarmos o radicalismo proposto, é preciso que tenhamos em mente que esse

foi um período de grande opressão, pois a sociedade era estruturada de modo a perpetuá-la. Nessa perspectiva, para fazer frente a algo tão profundamente enraizado, ações de impacto eram necessárias.

O feminismo radical, desse modo, pautava-se em combater as ideias do patriarcado, considerado o principal motivo das desigualdades entre homens e mulheres. Essa ideologia patriarcal ainda está presente e continua sendo enfrentada pelas feministas. Se atualmente podemos pensar em caminhos alternativos e temos liberdade para debatê-los, devemos, pois, reconhecer que isso só foi possível pelo radicalismo e coragem das primeiras vozes femininas que se fizeram ecoar; e Simone de Beauvoir, sem dúvidas, é uma das principais delas.

3 BETTY FRIEDAN: O TRABALHO COMO MEIO DE LIBERTAÇÃO FEMININA

Quando tudo aparentava estar tão bem para a mulher estadunidense da década de 1960, a psicóloga Betty Friedan lança um livro que causará enorme alvoroço entre as leitoras e estende-se às mulheres de uma forma geral. Trata-se de *A mística Feminina*, publicado pela primeira vez em 1963.

Essa obra será uma das responsáveis por incitar profundos questionamentos em relação ao papel que a mulher estadunidense desempenhava na década de 1950 e 1960. Após a conquista do voto em 1920¹, o movimento de mulheres retrocede e passa-se a cultivar a imagem da mulher como mãe e dona de casa. Ter uma profissão não era visto com bons olhos pela sociedade; no máximo era aceito que tivesse um emprego de meio expediente, para que não pudesse afetar sua tarefa essencialmente feminina: cuidar da casa, do marido e dos filhos.

Entretanto, Friedan (1971) é uma das primeiras vozes para afirmar que essa essência feminina exigida pela sociedade não lhe era inata e que as mulheres de seu tempo, assim como ela própria, estavam profundamente angustiadas por não conseguirem se realizar plenamente como sujeito, como podemos confirmar a seguir:

O problema permaneceu mergulhado, intacto, durante vários anos, na mente da mulher americana. Era uma insatisfação, uma estranha agitação, um anseio de que ela começou a padecer em meados do século XX, nos Estados Unidos. Cada dona de casa lutava sozinha com ele, enquanto arrumava camas, fazia as compras, escolhia tecido para forrar o sofá, comia com os filhos sanduíches de creme de amendoim, levava os garotos para as reuniões de lobinhos e fadinhas e deitava-se ao lado do marido, à noite, temendo a si mesma a silenciosa pergunta: “É só isso?” (FRIEDAN, 1971, 17, grifo do autor).

¹ Já existia o sufrágio feminino em alguns estados norte-americanos antes disso.

Lutavam sozinhas contra esse “mal sem nome”, porque a *mística*² era tão fortemente enraizada que tinham vergonha de admitir, umas às outras, esse sentimento de insatisfação, esse desejo pelo mais. Mesmo sem se comunicarem, a sensação que sentiam era a mesma: uma angústia profunda. Por mais que tentassem se encaixar nessa *mística*, intimamente estavam desesperadas para encontrarem uma nova identidade feminina.

As mulheres tentavam, por meio da felicidade dos filhos e do sucesso do marido, encontrar seu lugar no mundo. A *mística* fazia com que acreditassem que sua realização deveria ser alcançada por intermédio da relação mãe-esposa-dona de casa, porém foram percebendo aos poucos que isso não era o bastante para se realizarem como ser humano no mundo. A total ausência de perspectivas, planos pessoais, profissionais eram resultados de uma falta de objetivos na vida da mulher estadunidense.

Essa insatisfação fez com que se buscassem novos modelos de identidade feminina. Podia-se, inicialmente, não se saber onde se queria chegar, mas tinham a forte convicção de que não podiam mais sacrificar suas vidas, suas próprias realizações para se moldarem ao que lhes era exigido. Desse modo,

Foi a necessidade de uma nova personalidade que conduziu as feministas a abrir as trilhas inéditas para a mulher. Alguns desses caminhos eram excessivamente árduos, outros não tinham saída e outros ainda talvez tenham sido falsos, mas era autêntica a necessidade da busca. (FRIEDAN, 1971, p.71).

Nessa busca, rebelaram-se contra todo esse sistema culturalmente enraizado na sociedade estadunidense, desencadeando uma repercussão ampla no movimento feminista que, rapidamente, espalhou-se pelo mundo. Buscava-se, então, contestar o modelo ideal de família e de mulher difundido pelo *American Way of life*. Uma família perfeita, que tinha a mulher como base, imagem essa vendida pelo mundo, principalmente pelo cinema, entretanto, não dava conta de demonstrar a profundidade do problema da mulher. As que não se submetiam a esse molde eram vistas como estranhas, diferentes das demais e as que não ousaram se rebelar, permaneciam em suas vidas em busca de algo que sequer sabiam o que era. Tinham no seu íntimo a certeza de que algo estava errado, que a vida deveria ser muito além daquela que estavam vivendo. Mas como procurar novos caminhos se a religião, a ciência, a filosofia, enfim, todo um sistema foi desenvolvido para sustentar tal situação da mulher?

A mídia também contribuiu para dar força à *mística*, principalmente com as inúmeras revistas voltadas para o público feminino. Os assuntos por elas publicados apresentavam dicas de comportamento, como conseguir um marido, sugestões para a educação dos filhos, discussões sobre a vida sexual,

principalmente com dicas para se conseguir atingir o orgasmo, orientações de como não se tornar masculinizada. A mulher que porventura desejasse se posicionar em uma direção contrária e seguir uma carreira, por exemplo, abandonava sua feminilidade e adquiria traços que, nessa lógica, eram considerados masculinos.

Essa legitimidade “científica”, religiosa e midiática fará com que as próprias mulheres tenham medo de se dispor contra essas imposições. Friedan (1971) mostra que muitas chegaram a acreditar que esse era um problema único delas e lotaram as clínicas em busca de acompanhamento psicológico. Nesse sentido, a crítica da autora é bem severa quanto a todo um sistema, inclusive científico, articulado para manter as mulheres em casa, para afirmar que o casamento e os filhos eram o seu destino biológico e social.

A identidade feminina da época baseia-se, então, em um modelo que vê a realização do ser feminino por meio de um caminho extremamente biológico. É pelo casamento e pela maternidade que a mulher deve encontrar seu lugar no mundo, pois essas são as suas principais funções, ou seja, a proposta de uma realização que só engloba aspectos sexuais. Entretanto, é importante observar que

A *mística* promete realização sexual por intermédio da renúncia do próprio eu, porém há estatísticas provando que a simples abertura desses caminhos ao seu lugar na sociedade acarretou um aumento dramático na capacidade de realização da mulher: o orgasmo. Nos anos que medeiam a emancipação conquistada pelas feministas e a contra-revolução sexual da *mística* feminina, a americana gozou de um aumento progressivo do orgasmo sexual. E as que o experimentaram mais plenamente eram sobretudo as que mais se adiantaram no caminho da auto-realização, as que se educaram para uma participação ativa no mundo exterior ao lar. (FRIEDAN, 1971, p.281).

Mesmo discutindo uma realização sexual, a *mística* não foi capaz disso. Muitas das mulheres que abandonaram outras perspectivas que não envolvessem a realização sexual foram percebendo que, por mais que se enquadrassem no padrão de feminilidade que lhes era solicitado, não conseguiam se realizar plenamente.

Diante desse contexto desanimador, Friedan (1971) vê no trabalho o caminho da libertação feminina, o caminho para que a mulher possa realizar-se com todas as suas potencialidades, enfim, para realizar-se como ser humano, transcendendo os ensinamentos da *mística*. Entretanto, não é no valor do dinheiro recebido pelo trabalho que está a libertação, mas sim no momento em que se reacende a ambição pessoal da mulher.

Como o trabalho é a possibilidade real de libertação, a psicóloga compreende que a educação

² O termo *Mística feminina* de Betty Friedan corresponde a todo um sistema criado, incluindo o midiático e o educacional, por exemplo, para perpetuar uma mulher idealizada nos Estados

Unidos. Dentro dessa perspectiva a mulher deveria abrir mão de sua independência, do trabalho, da educação, para se realizar por meio do sucesso do marido e da criação dos filhos.

deve ser reformulada, não somente a feminina, mas em seu contexto geral. É por intermédio da educação que haverá mudanças mais profundas na sociedade. Um novo retrato da mulher precisava ser construído e a educação, sem dúvidas, era um dos pilares para a construção da nova mulher que estava se formando nos Estados Unidos.

Nesse processo de busca de uma nova identidade, Friedan (1971) incita uma reorganização das mulheres na tentativa de conquistarem o que lhes era negado pela *mística*, como podemos verificar:

É tempo de deixar de curvar-se à ideia de que não há mais lutas para a mulher americana, que seus direitos já foram todos conquistados. [...]. Em quase todos os campos profissionais, nos negócios, nas artes e nas ciências, a mulher continua a ser tratada como cidadã de segunda classe. (FRIEDAN, 1971, p.321).

A ideia de que a vida da mulher era perfeita e de que não havia mais nada a ser conquistado, não podia ser mais aceita. Nesse momento, era possível observar que a insatisfação, a angústia, o “problema sem nome” não era mais uma questão de não adaptação pessoal ao sistema. Tratava-se de um sentimento que envolvia a maior parte das mulheres e, finalmente, era concebível afirmar que o tal problema não era delas, mas sim efeitos da *mística feminina*.

Se o destino à mulher proposto pela *mística* tinha se mostrado insuficiente, que caminhos seriam agora possíveis?

Quem sabe o que será da mulher quando finalmente livre para ser ela mesma? Quem sabe qual a contribuição da sua inteligência quando esta puder ser alimentada sem sacrifício do amor? Quem sabe das possibilidades do amor quando o homem e a mulher compartilharem não só dos filhos, do lar, de um jardim, da concretização de seu papel biológico, mas também das responsabilidades e paixões que constrói o futuro humano e traz pleno conhecimento da personalidade? Mal foi iniciada a busca da mulher pela própria identidade. Mas está próximo o tempo em que as vozes da *mística feminina* não poderão abafar a voz íntima que a impele ao seu pleno desabrochar. (FRIEDAN, 1971, p. 325).

As incertezas, seguramente, eram inúmeras. Não dava para se ter noção sobre o que aguardava as mulheres no futuro. Porém, fica evidente que as surpresas que surgiriam seriam consequências das próprias escolhas das mulheres. Ser capaz de conduzir

seus passos além da *mística* era o modo que encontraram para que se pudesse deixar os erros desse modelo no passado.

De modo geral, podemos observar que, embora Friedan (1971) se propusesse a analisar a mulher norte americana, muitas das situações por ela apresentada fizeram-se presente em outros lugares. Os Estados Unidos, como potência mundial, vendiam uma imagem por meio do *American Way* que repercutiu ao redor do mundo. Assim, ao considerar a mulher estadunidense, temos também um retrato do que muitas das mulheres de outros países estavam vivenciando. Prova disso é que as reflexões da psicóloga serão uma das principais causas da reorganização do movimento feminista, desencadeando a sua segunda onda, que irá ecoar, inclusive, no Brasil.

4 BELL HOOKS E AS NOVAS PERSPECTIVAS PARA O FEMINISMO

As manifestações e teorias feministas até agora apresentadas não estão isentas de críticas. Na verdade, na medida em que outras formas de opressão vão sendo identificadas, a pauta do movimento vai sendo ampliada. O trabalho de Friedan (1971) tem como uma das mais proeminentes críticas a estadunidense Gloria Jean Watkins, mais conhecida pelo pseudônimo Bell Hooks.

Hooks é uma escritora e ativista social que tem contribuído desde o início da década de 1980 com a crítica feminista, mais precisamente para a inclusão da crítica e na crítica dos que estão marginalizados. Um dos principais focos é a questão do feminismo e o engajamento da mulher negra e quais consequências o movimento pode ter para elas

. Em *Feminist Theory from margin to center* (1984), a autora chama atenção para o fato de que o que havia sido construído e questionado pela crítica feminista não dava conta da situação de todas as norte-americanas. O feminismo nasce nos Estados Unidos com mulheres brancas, educadas e de classe média. Por outro lado, uma grande parcela não se enquadrava nesse padrão. Eram negras, de baixa escolaridade e lutando para garantir a sua sobrevivência.

Friedan será um dos grandes alvos da crítica de Hooks, como podemos observar:

She made her plight and the plight of white women like herself synonymous with a condition affecting all American women. In so doing, she deflected attention away from her classism, her racism, and her sexist attitudes towards the masses of American women. In the context of her book, Friedan makes clear that the women she saw as victimized by sexism were college-educated, white women who were compelled by sexist conditioning to remain in the home. (HOOKS, 1984, p. 2).³

³ Ela fez a situação dela e a situação da mulher branca sinônimo com a condição que afeta todas as mulheres americanas. Fazendo isso, ela desviou a atenção para o seu classismo, seu racismo, suas atitudes sexistas além das massas das mulheres americanas. No contexto de seu livro, Friedan deixa claro que a mulher vista como vítimas pelo

sexismo eram estudantes universitárias, brancas que eram obrigadas pelo condicionamento do sexismo a permanecerem em casa. (Tradução nossa).

Hooks (1984), aqui, deixa nítida a discordância de ideias. Para ela, Friedan (1971) presume que seus problemas, bem como os das categorias que ela representa (branca, educada e de classe média), poderiam ser capazes de abarcar toda a diversidade da mulher norte-americana da época. Entretanto, as mulheres trabalhadoras e/ou negras não estavam contempladas por essa pauta do feminismo, pois não se questionava nem se propunha, nada de novo para a mulher que não era casada, que não tinha com quem deixar os filhos para trabalhar, para a mulher que não via no trabalho o modo de realizar-se plenamente, uma vez que seus trabalhos muitas vezes eram extremamente desgastantes e mal remunerados.

Nesse sentido, Hooks (1984) não procura desmerecer a causa defendida por Friedan (1971). Na verdade, reconhece os problemas por ela denunciados, porém, posiciona-se de um lugar em que mais do que restringir a crítica é preciso expandi-la, alcançar toda e qualquer mulher, para que o movimento feminista possa ser muito mais do que uma causa individual e passe a ser algo construído coletivamente.

Ser uma ação coletiva é uma das grandes bandeiras de Hooks (1984) para o movimento feminista. Segundo ela, é necessário que se deixe de lado ações que só possuam repercussões individuais para se pensar em um feminismo capaz de atingir as massas de mulheres. Não se deve pensar como um estilo de vida ou como uma identidade preconcebida, mas como um modo de transformar de forma expressiva a vida de mulheres e homens. Para tanto, uma das primeiras ações é modificar a imagem negativa do movimento com as massas de mulheres para fazer com que conheçam as lutas, acrescentem novas pautas, enfim, sejam realmente integrantes da luta feminista.

Além das críticas tecidas sobre o movimento feminista, a autora propõe novos rumos. Um deles diz respeito a uma irmandade de mulheres que precisamos criar e fortalecer no nosso dia a dia. A construção social ensinou a todas as mulheres a se sentirem ameaçadas pela presença de outras. Perpetuou-se a ideia de que são naturalmente inimigas umas das outras. Desse modo, antes de buscar ações práticas que vão além do gênero, é preciso que se repense as práticas internas que possibilitarão fortificá-lo.

Apesar de sofrerem diferentes formas de exploração e opressão, as mulheres precisam encontrar o caminho da solidariedade, que conduza para a desestabilização do patriarcado. Respeitando a diversidade, é possível direcionar-se para vencer as barreiras impostas pelo sexismo que perpetua a ideia de impossibilidade de uma ligação verdadeira e profunda entre mulheres. Essa imagem, cheia de preconceitos, contribui para a consolidação do sexismo.

Assim, romper com o sexismo é a principal função do feminismo, definido por Hooks (1984) como um movimento para eliminar a opressão sexista. Demarcando-o dessa forma, deixa-o bem amplo e receptivo para todos os que quiserem fazer parte dele –

homens, mulheres, jovens, enfim, todos. As pessoas, independentemente do sexo, idade e lugar, sofrem com os efeitos do sexismo, por isso devem se engajar para acabar com ele.

Nesse sentido, há uma posição contrária à das feministas radicais, uma vez que não se vê mais o homem como um inimigo, como o outro a ser combatido. É evidente que ao longo dos tempos a opressão do homem sobre a mulher se sobressaiu, contudo, ao pôr o homem como o inimigo, está fortalecendo a cultura sexista. Nessa nova visão apresentada, o homem é visto como opressor, mas também como oprimido, pois, enquanto ele oprime a mulher, é também oprimido pelo sistema capitalista, por questões raciais. O homem, assim, deve ser incluído no feminismo, deve ser visto como um aliado na desconstrução das ideais sexistas.

Pensar o feminismo como ações voltadas somente para as questões de gênero não dá conta de eliminar as múltiplas formas de opressão e exploração existentes. Para Hooks (1984), não é possível pensar em formas isoladas de opressão, uma vez que elas estão interligadas. Além do gênero, deve ser parte do feminismo a luta contra o racismo e a luta de classe. Só quando formos capazes de pensarmos raça, gênero e classe de forma conjunta poderemos ser capazes de transformações culturais efetivas.

Outra crítica severa à Friedan (1971) relaciona-se ao trabalho. Como vimos, a psicóloga norte-americana vê o trabalho como meio de libertação feminina. Segundo a autora, é por meio dele que a mulher encontrará sua independência financeira e sua realização pessoal, eliminando assim as raízes do “problema sem nome”. Não obstante, Hooks (1984) evidencia que o trabalho não era uma realidade para a mulher que Friedan (1971) descreve em sua obra, pois massas de mulheres trabalhadoras enfrentavam, nesse mesmo período, as dificuldades do mundo do trabalho:

They were so blinded by their own experiences that they ignored the fact that a vast majority of women were (even at the time *The Feminine Mystique* was published) already working outside the home, working in jobs that neither liberated them from dependence on men nor made them economically self-sufficient. (HOOKS, 1984, p.95).⁴

O trabalho não era capaz de libertar as mulheres, pois os baixos salários não permitiam uma independência econômica real. Assim, ele não foi capaz de cumprir com tais expectativas, pois estava atrelado a outras formas de opressão, no caso, a capitalista. O que era proposto como um caminho de libertação da opressão sexista, muitas vezes, mostrou-se como uma porta para outro tipo de exploração.

A proposta de Hooks (1984) é a reorganização do feminismo, tornando-o em um movimento amplo que se posicione contra as mais diversas formas de

⁴ Elas estavam tão cegas em suas próprias experiências que ignoraram o fato de que a grande maioria de mulheres já estava (mesmo no tempo em que a *Mística Feminina* foi publicada)

trabalhando fora de casa, trabalhando em empregos que nem as liberavam da dependência masculina nem as faziam economicamente autossuficientes. (Tradução Nossa).

exploração e opressão, seja ela de classe, de gênero ou de raça.

Dezesseis anos após a publicação de *Feminist Theory from margin to center* (1984), Bell Hooks lança a obra intitulada *Feminism is for everybody: passionate politics* (2000). Nesta obra, a autora retoma pontos importantes de sua teoria e analisa o feminismo contemporâneo, bem como, mais uma vez, propõe direcionamentos para o feminismo no futuro.

Nesse sentido, propõe o retorno de um feminismo radical, ou seja, de retorno às raízes do movimento, pois acredita que é por meio do feminismo que teremos condições de superar várias divergências que encontramos em nossa sociedade. Ela reafirma seu posicionamento de que o feminismo é um movimento que tem por objetivo acabar com o sexismo e, consequentemente, com a exploração e opressão sexista. Para tanto, é preciso que o feminismo se reafirme, que superemos as ideias negativas que se tem contra ele; é preciso, ainda, como ela mesma afirma “come closer to feminism” (chegar mais perto do feminismo).

Chegar mais perto é finalmente conhecer o movimento e seus objetivos e com isso conseguir mudanças: “I believe in their capacity to change and grow. And I believe that if they knew more about feminism they would find in feminist movement the hope of their own release from the bondage of patriarchy” (HOOKS, 2000, p.IX)⁵. É justamente a falta de conhecimento sobre o que é feminismo e sua pauta de lutas que permite que ele seja posto de lado, que permite que seja ridicularizado e, até mesmo, temido. É somente por meio da aproximação do movimento que será possível romper com tais preconceitos.

Para tanto, Hooks (2000) chama a atenção para o fato de que houve um processo de academização do feminismo. As teorias são feitas dentro das universidades em uma linguagem que não favorece a leitura do público em geral, são textos feitos para quem está na academia. Entretanto, se o feminismo deseja retornar às suas raízes e engajar mais pessoas, precisa encurtar distâncias, ir além dos muros universitários.

Os caminhos apontados por Hooks (2000) não diferem muito dos propostos em 1984. Agora, o foco é rever o já dito e, principalmente, utilizar-se de uma linguagem de fácil compreensão. Nesse momento, ela faz referência ainda ao trabalho de Friedan (1971), mas dessa vez não é um de seus objetivos principais.

Os direcionamentos passam por noções já conhecidas, como por exemplo, o poder da irmandade entre mulher(a)es. Hooks (2000) reafirma o poder dessa união no posicionamento contra o patriarcado e o que ele representa, ou seja, juntas, as mulheres são mais confiantes e o apoio mútuo será capaz de fortalecê-las.

Outro aspecto relevante é a presença de homens no movimento. A autora já dera o indicativo da necessidade da participação massiva de homens no movimento feminista em sua primeira obra. Agora,

Hooks (2000) fortalece essa ideia, uma vez que não é o homem o problema do sexismo, mas o pensamento sexista, a sociedade construída tendo como alicerces as ideias do patriarcalismo, uma vez que as próprias mulheres, muitas vezes, perpetuam essas ideias.

Nesse contexto, a ideia da escritora é bem esperançosa em comparação às primeiras teorias feministas. Se compararmos com o pensamento de Beauvoir (1970), vemos que relacionamentos e casamento eram vistos de forma extremamente negativa para a mulher, apontando para a impossibilidade de a mulher realizar-se amorosamente e profissionalmente. A maternidade, por sua vez, era a condenação dela.

Essas mudanças de perspectivas reforçam a noção de que o movimento feminista evoluiu e com isso acarretou profundas mudanças nas formas como os sexos se relacionam. Antes, a teoria e a prática feminista indicavam que a maternidade aprisionava a mulher ao patriarcado. Isso, sem dúvidas, influenciou para que muitas mulheres se afastassem do feminismo. As mulheres que desejavam ser mãe não se sentiam representadas nem parte dessa negação à maternidade. Atualmente, fala-se em uma teoria que propõe perspectivas novas para a maternidade, que inclui a participação efetiva do homem na criação dos filhos.

One of the most positive interventions feminist movement made on behalf of children was to create greater cultural awareness of the need for men to participate equity in parenting not just to create gender equity but to build better relationships with children. (HOOKS, 2000, p.75)⁶.

O feminismo radical proposto por Hooks (2000), assim, mostra-se um movimento amplo, pró-família, preocupando-se, inclusive, com a educação dos filhos. Entretanto, é relevante ressaltar que essa família não é a defendida pelos moldes patriarcais: heterossexual e centrada na dominação masculina. Trata-se de uma família em que os padrões sexistas não encontram mais lugar, formada por heterossexuais ou em relações homoafetivas. O que importa, aqui, são as relações de amor construídas.

Mesmo com essas novas tendências, a crítica feminista, apesar dos avanços que o movimento teve desde a sua formação, sofre inúmeros bombardeios da mídia, formando indivíduos, sejam eles homens ou mulheres, cada vez mais resistentes a se verem como feministas. Criou-se um movimento antifeminista em prol da “família tradicional”. Cada vez mais, presenciamos ações com o objetivo de ridicularizar e difundir ideias que, muitas vezes, não condizem com a real perspectiva feminista. Entretanto, Hooks (2000) observa que

Anti-feminist backlash exists because the movement was successful at showing

⁵ Eu acredito na capacidade deles de mudar e crescer. E eu acredito que se eles soubessem mais sobre o feminismo eles encontrariam no movimento feminista a esperança e sua própria libertação da escravidão do patriarcado. (Tradução Nossa).

⁶ Uma das intervenções mais positivas que o movimento feminista fez em nome das crianças foi criar uma grande consciência cultural da necessidade de os homens participarem igualmente nos cuidados com os filhos, não apenas para criar a igualdade de gênero, mas para construir melhores relacionamentos com as crianças. (Tradução Nossa).

everyone the threat patriarchy poses to the well-being of females and males. If feminist movement had not offered a true accounting of the dangers of perpetuating sexism and male domination, it would have failed. There would have been no need to mount an anti-feminist campaign. (HOOK, 2000, p. 116-117)⁷.

O que poderia ser visto como negativo deve ver encarado como como um efeito das grandes realizações do movimento. O feminismo desafiou um sistema há muito internalizado e que favorece a muitos, por isso, é normal haver posicionamentos contrários.

Assim, fica-nos a esperança de que as possibilidades de mudanças ainda são muitas, mas que só poderão ser alcançadas com um realinhamento de um movimento radical que é o feminismo, uma vez que ele permanece vivo e permanecerá até que possamos atingir sua longa pauta, o que só é possível tendo a consciência de que “feminismo é para todos”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho abordamos as concepções teóricas de três proeminentes nomes da crítica feminista: Beauvoir, Friedan e Hooks. Buscamos apresentar um pouco da linha de pensamento teórico feminista tendo como base quadro obras: *O segundo sexo* (1970), *A mística feminina* (1971), *Feminist theory from margin to center* (1984) e *Feminism is for everybody: passionate politics* (2000).

Mesmo não tendo como objetivo principal analisar uma possível evolução do movimento, ao fazermos nossa análise respeitando a ordem de publicação de cada obra, observamos que novas questões vão sendo incorporadas ao feminismo ao longo do tempo, contribuindo para o fortalecimento do movimento, compreendendo que o sujeito está suscetível a diversas formas de opressão e que precisamos lutar contra todas elas.

Diante do que até aqui foi apresentado, portanto, acreditamos que não é possível afirmar que exista um único movimento feminista. Pensar no movimento como singular não parece ser capaz de dar conta de tudo o que ele propõe. Dessa forma, usar o termo no plural, feminismos, parece-nos mais apropriado para abranger todas as tendências desde o seu surgimento até os dias atuais, uma vez que o movimento feminista continua hoje com ações e, principalmente, com uma pauta em expansão, conforme vão se detectando desigualdades e preconceitos contra as mulheres.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.
FRIEDAN, B. **A mística feminina**. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 1971.

HOOKS, B. **Feminist Theory from margin to center**. Boston: South end Press, 1984.

_____. **Feminism is for everybody**: passionate politics. Cambridge: South end Press, 2000.

NYE, A. **Teoria feminista e as filosofias do homem**. Trad. de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos, 1995.

PERROT, M. **Minha história das mulheres**. Tradução de Ângela M S. Correa. São Paulo: Contexto, 2008.

PRIORE, M. D.; BASSANEZI, C. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2009.

SOBRE OS AUTORES

Nathalia Bezerra da Silva Ferreira
Secretaria da Educação Básica Do Ceará - SEDUC, Brasil

Mestra em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. Professora de língua inglesa e portuguesa- SEDUC CE.

E-mail: nathalia.bzr@gmail.com

Verônica Maria de Araújo Pontes
Instituto Federal do Rio Grande do Norte - IFRN, Brasil

Doutora em Educação pela Universidade do Minho-Portugal.

E-mail: veronicauern@gmail.com

⁷ A Reação antifeminista existe porque o movimento foi bem-sucedido, mostrando para todos a ameaça que patriarcado representa para o bem-estar de mulheres e homens. Se o movimento feminista não tivesse oferecido uma verdadeira contabilidade dos perigos de perpetuar sexismo e dominação

masculina, ele teria falhado. Não haveria a necessidade de montar uma campanha antifeminista. (Tradução Nossa).

GESTÃO ESCOLAR E AÇÕES AFIRMATIVAS: ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE REDENÇÃO-CE

Luana Mateus de Sousa
Carlos Rafael Vieira Caxile
Ana Lúcia Nobre da Silveira
Elcimar Simão Martins

RESUMO

A utilização de elementos ligados à história e cultura afro-brasileira no apresenta-se como marco fundamental para a formação de uma nova perspectiva da história e concepção social de determinada população. Este trabalho tem por escopo principal refletir sobre a lei 10.639/2003 e sua abordagem em uma escola pública de Redenção-Ceará, por meio de uma pesquisa qualitativa, pois visa elencar reflexões a respeito da gestão escolar e a implantação da referida lei. Além da revisão bibliográfica foram realizadas entrevistas com quatro sujeitos da escola (diretor, coordenadora pedagógica, estudante e professora da disciplina de História) como estratégia de aproximação com a realidade. Os resultados apontam que ainda há diversos desafios para a efetivação da educação para as relações étnico-raciais, pois essas legislações requerem outros paradigmas para se pensar a diferença e a desconstrução dos processos coloniais e das relações de poder e saber vigentes nos currículos escolares e práticas docentes. Nessa perspectiva, conclui-se que enquanto a escola permanecer trabalhando com a lei apenas através de projetos para culminância no dia da consciência negra o real objetivo em relação ao contexto negro não estará sendo efetivado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Relações étnico-raciais. Currículo.

SCHOOL MANAGEMENT AND AFFIRMATIVE ACTION: THE TEACHING OF HISTORY, AFRO-BRAZILIAN AND AFRICAN CULTURE IN A PUBLIC SCHOOL IN REDENÇÃO-CE

ABSTRACT

The use of elements related to the Afro-Brazilian history and culture in teaching presents itself as a fundamental point to the formation of a new historical perspective and social conception of a determined population. The overall purpose of the study is to reflect on the law number 10.639/2003 and its approach in a public school in the city of Redenção-CE, through a qualitative research, aiming to bring reflections upon the school management and the implementation of the former law. In addition to the bibliographic review, four school officials (school principal, pedagogical coordinator, a student and the history teacher) have been interviewed as an *approximation* strategy to *reality*. The results indicate that there are still many challenges for educational effectiveness concerning the ethnic-racial relations, because these legislations require other paradigms to consider difference, colonial processes of deconstruction and the power relations and knowledge in the school curriculum and teaching practices. In this perspective, it is concluded that while the school keeps working with the law just through projects to present on Black Consciousness Day, the real goal in relation to the black context will not be effective.

KEYWORDS: Education. Ethnic-racial relations. Curriculum.

1 INTRODUÇÃO

Abordar a história e cultura afro-brasileira no ensino mostra-se como marco fundamental para a formação de uma nova perspectiva da história e concepção social de determinada população. A obrigatoriedade dessa abordagem histórica só é possível no ensino com o auxílio da criação de leis, construídas visando interferir incisivamente sobre o dinamismo social conectado à possibilidade de visibilidade da população negra e da disseminação dos antiquados preconceitos oriundos do período colonial, asseverados nas relações de exploração escravista e no período pós-abolição. Assim, a criação destas leis se configura como uma importante ferramenta para a democratização da educação por meio do protagonismo da população negra como produtora de saberes.

Nesse sentido, a instituição educacional assume-se como principal espaço para a difusão do saber advindo das gerações precedentes e se torna um dos principais meios para debates sobre a diversidade cultural, tão presente no cenário brasileiro. Nessa perspectiva, discussões sobre a temática possibilitam a ampliação das propostas de novos conteúdos relacionados ao ensino da matriz histórica das sociedades africanas, bem como informações sobre a influência da cultura africana na brasileira em seus distintos processos de formação.

Baseado na criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, o Ministério da Educação definiu como objeto transversal a abordagem da heterogeneidade cultural, objetivando instruir de forma adequada as escolas para trabalhar a pluralidade que compõe a cultura brasileira, proporcionando um ensino que possa discutir as querelas culturais e raciais existentes, ligando ao currículo e promovendo aprendizagens. Nesse sentido, faz-se necessário pensar em um currículo que aborde a matriz cultural africana como um mecanismo de fortalecimento da subjetividade da população negra, possibilitando que todos os indivíduos que compõem a sociedade conheçam e respeitem a cultura que foi base para a formação de sua identidade.

Embasados nesta perspectiva, a lei 10.639/2003 se insere no contexto educacional de forma positiva, oportunizando a implementação de diretrizes e bases nos currículos das escolas brasileiras, com o objetivo de resgatar os valores históricos, sociais e antropológicos, além de disseminar rupturas com práticas eurocêntricas e combater o racismo e a discriminação. Esse instrumento legal é fruto de demandas históricas e resulta da ação dos Movimentos Sociais, em especial do Movimento Negro, das lutas internacionais contra o racismo, as intolerâncias correlatas e a xenofobia. Demonstrando, assim, a necessidade da construção de políticas públicas antirracistas e promoção da igualdade racial nas diversas instâncias, com destaque para a educação (GOMES; MARTINS, 2006).

Diante do exposto, busca-se com o desenvolvimento deste trabalho proporcionar subsídios que colaborem para o desenvolvimento de reflexões sobre a necessidade de se trabalhar história e cultura étnico-racial dentro do ambiente institucional.

2 CAMINHO METODOLÓGICO

O presente estudo possui uma abordagem qualitativa, pois visa elencar reflexões sobre a gestão escolar e a implantação da lei 10.639/2003 em uma escola pública de Redenção-Ceará. Como recurso metodológico utilizou-se a abordagem bibliográfica e a realização de entrevistas com um diretor escolar, uma coordenadora, uma professora de história e uma discente do nono ano do ensino fundamental. Para Boccato (2006, p. 266):

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação.

A revisão de literatura possui vários objetivos, dentre eles o de proporcionar um aprendizado sobre uma determinada área do conhecimento. Neste trabalho este recurso foi utilizado para embasar reflexões sobre a gestão escolar e a lei 10.639/2003 através de estudos de autores como: Gomes (1997, 2011); Libâneo (2008); Lück (2004, 2011); Pereira (2015); Souza (2005); Veiga (2002), dentre outros.

Na compreensão de Ribeiro (2008 p.141), a realização de entrevistas se configura como,

A técnica mais pertinente quando o pesquisador quer obter informações a respeito do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistados.

Marconi e Lakatos (2011) esclarecem ainda que a entrevista se configura como um dos instrumentos básicos para a coleta dos dados, pois se realiza por meio de uma conversa oral entre duas pessoas, o entrevistador e o entrevistado, em busca de um objetivo, qual seja, conseguir informações significativas que possibilitem compreender as experiências e anseios dos entrevistados.

3 GESTÃO ESCOLAR E AS AÇÕES AFIRMATIVAS

Atualmente, a educação desempenha papel fundamental na sociedade, proporcionando qualificação aos indivíduos e melhores condições de vida. Nesse sentido, a escola, assume a responsabilidade de ir além da simples transmissão do conhecimento e passa a se preocupar em preparar o aluno para atuar na sociedade. Nessa perspectiva, a gestão escolar toma para si o encargo de promover o trabalho coletivo, por meio da participação integral de todos os envolvidos da comunidade escolar para que juntos alcancem os objetivos educacionais desejados.

Libâneo (2008) destaca que a imagem do diretor escolar e sua atuação dentro do espaço acadêmico são de grande relevância para que a instituição seja respeitada pela comunidade, pois na hora da tomada de decisões, cabe a ele tomá-las em diálogo com a sua equipe. As decisões devem atender as aspirações, os desejos e as expectativas da comunidade escolar em prol de um bem comum.

É do diretor da escola a responsabilidade máxima quanto à consecução eficaz da política educacional do sistema e desenvolvimento plenos dos objetivos educacionais, organizando, dinamizando e coordenando todos os esforços nesse sentido e controlando todos os recursos para tal (LÜCK, 2004, p. 32).

Compreende-se, portanto, que o sucesso do trabalho do gestor dependerá do nível de entrosamento de sua equipe, do foco na obtenção de resultados positivos e da constante reflexão sobre sua prática pedagógica, considerando a possibilidade de eventuais mudanças para alcançar os seus objetivos.

Na concepção de Lück *et al.* (2011), o trabalho do gestor fundamenta-se na sua capacidade de liderar, tendo em vista que com as diversas mudanças nos processos educacionais exige-se cada vez mais da gestão escolar. Libâneo (2008) destaca que a gestão escolar parte da premissa que o respeito à diversidade influencia diretamente na organização do trabalho educacional, de modo que as pessoas necessitam estar preparadas para as vivências baseadas em novas construções sociais. Deste modo, é imprescindível o acolhimento da diversidade, ou seja, o reconhecimento dos sujeitos com suas individualidades, portadores de sua história e cultura.

Nesse sentido, é importante ressaltar dois documentos que norteiam a escola na realização de suas ações, o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico (PPP). No Regimento Escolar, apresentam-se as regras de convivência, que são os direitos e deveres, as sanções e a descrição dos papéis de cada um dos componentes da instituição escolar. Já o PPP é o documento que estabelece a visão de mundo, a missão, o papel da comunidade bem como as diretrizes pedagógicas que nortearão o planejamento do professor, a destinação dos recursos financeiros, os objetivos e metas que a escola pretende atingir (VEIGA, 2002).

Documentos como o PPP e o Regimento Escolar precisam ter capacidade de resolver as diversidades que permeiam o espaço educativo. Jaccoud e Theodoro (2005) expõem a necessidade de políticas de combate aos estereótipos, ao racismo e as diferentes formas de preconceito, destacando a importância da promoção de políticas de igualdade, inclusão e valorização da diversidade. Assim, considerando que

Cidadãos que supostamente nascem em igualdade de condições, são diferenciados também por seu sexo e por sua cor. Essa realidade é considerada uma lacuna no processo de redemocratização do Brasil, pois, características imutáveis nos indivíduos podem influenciar nas oportunidades de trabalho, acesso ao ensino e políticas públicas. (PEREIRA, 2015, p. 32).

Nesse sentido, “através do PPP das escolas é possível garantir condições para que alunos (as), negros(as) e não-negros(as) possam conhecer a escola como um espaço de socialização” (BRASIL, 2006, p. 85). Diante disto, a escola possui ação importante no que se refere ao combate ao racismo e ao seu protagonismo na promoção de uma educação antirracista, objetivando a promoção da igualdade racial e buscando superar as contradições sociais existentes.

Assim, é essencial que na elaboração do PPP, todos os segmentos da escola sejam chamados e ouvidos em relação às dificuldades, aos desafios e às ações para alcançar as metas de aprendizagem de seus alunos a fim de garantir que a escola exerça sua autonomia pedagógica, promovendo a formação de estudantes éticos, responsáveis e humanos (VEIGA, 2002).

Conforme consta no §1º do Art. 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004):

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

A criação de tais diretrizes possibilita a construção de projetos pedagógicos interdisciplinares na escola, informando e analisando a participação e a contribuição da população negra na história, na política, na cultura e na sociedade brasileira, direcionando as escolas sobre atividades/práticas pedagógicas mais articuladas e trans/interdisciplinares, um ganho para a construção de um currículo em que se insira a diversidade (GOMES; MARTINS, 2006).

Deste modo, as ações afirmativas se configuram segundo um conjunto de políticas públicas ou privadas

que possuem o intuito de lutar contra a discriminação de raça, deficiência física, entre outras, que se manifestam com a intenção de mitigar os efeitos atuais da discriminação do passado e buscam “[...] combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fato, de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade [...]” (GOMES; MARTINS, 2006, p. 51).

Dessa forma a gestão escolar, dentre outras inúmeras funções no cotidiano, deve animar os processos de planejamento e, conseqüentemente, apoiar a contínua formação de docente, oportunizando a abordagem de ações afirmativas na escola, o que pode favorecer um novo olhar institucional para as questões relativas à discriminação em suas diversas manifestações. Assim, a escola pode estabelecer uma cultura de acolhida e respeito às diversidades.

Portanto, torna-se fundamental uma abordagem da gestão escolar tendo em vista um aproveitamento maior dos conteúdos trabalhados, que supere fatores conteudistas ou simplesmente objetivando o ensino e a aprendizagem, mas que possa promover integração de professores e educandos em prol de reconhecer a história, estabelecer o respeito, a valorização da identidade do outro enquanto ser social, rico em saberes e cultura.

4 IMPLANTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE REDENÇÃO-CEARÁ

Caracterizada como um espaço democrático, a escola necessita assumir seu papel de formadora de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de analisar criticamente as práticas preconceituosas, discriminatórias e racistas que rodeiam o meio escolar. Diante disto, a lei 10.639/2003 foi criada com o intuito de fortalecer e mobilizar a discussão a respeito do papel do negro na história e na ruptura de estereótipos gerados ao longo dos anos.

Assim, o emprego da lei 10.639/03 nas instituições escolares possui a função de resgatar a memória da luta dos negros e a valorização da sua participação na formação da sociedade brasileira. Cientes dos desafios da implementação da referida lei no sistema educacional, buscamos com este trabalho analisar como se desenvolve o trabalho com a questão da educação das relações étnico-raciais em uma escola pública do Município de Redenção. Para tanto, foram realizadas entrevistas com o diretor escolar, uma coordenadora, uma professora de história e uma estudante do 9º ano.

Para identificar como os participantes se reconhecem socialmente, iniciamos as entrevistas na escola indagando qual a cor ou raça dos sujeitos, segundo a classificação do IBGE. Seguem as respostas:

A minha cor segundo o meu registro de nascimento é parda, mas eu não concordo. Pelo histórico da minha família eu tenho sangue negro, apesar da minha pele ser clara eu não me considero nem branca e nem parda, eu me considero negra.
(Coordenadora escolar)

Eu sou pardo, mas eu me acho um produto da miscigenação do índio, do negro e do branco. (Gestor Escolar)

Eu me considero negra, até porque desde criança minha família é negra e minha mãe sempre falou da questão da aceitação, do cabelo e cor. (Professora de história).

Eu considero minha cor parda, até porque preta é uma cor mais escura e eu não acho a minha pele tão escura, por isso sou parda. (Discente)

Analisando os depoimentos dos entrevistados percebeu-se que a ideia de raça atravessa os séculos, residindo no imaginário dos seres humanos, sendo utilizada em muitas ocasiões para definir as relações entre os indivíduos, incluindo uns e excluindo outros. Tais depoimentos revelam que 130 “[...] anos da Lei Áurea ainda não foram suficientes para resolver uma série de problemas decorrentes das dinâmicas discriminatórias forjadas ao longo dos quatro séculos de regime escravocrata” (BRASIL, 2006, p.14).

Diante desta realidade, como assumir-se negro, se a sociedade na maioria das vezes exclui, trata com discriminação e até mesmo, nega seus direitos enquanto cidadãos? Portanto, percebe-se ainda que a definição da cor é um fator incerto e que a mudança de postura baseia-se, primeiramente, pela aceitação, seguida pelo fato de reconhecer as origens afrodescendentes e assumir suas particularidades. Para tal, os sujeitos precisam sentir o apoio e a valorização no tratamento das questões étnicas, sendo a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 um dos caminhos para conscientização de todos envolvidos na educação.

Para identificarmos a compreensão dos entrevistados sobre a implantação da referida lei, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas redes públicas e particulares da educação, questionamos o que eles sabiam sobre a temática.

No momento eu acredito que a lei é trabalhada através de projeto pelos professores em sala de aula de aula. A gente considera a lei como válida e trabalha ela através de projeto. (Gestor Escolar)

Eu acho que no município de Redenção, o período que a gente mais ouviu falar na lei foi 2010 até 2012, porque foi trabalhado um projeto nas escolas e até mesmo pela vinda da UNILAB para o município, a pauta passou a ser mais abordada. O contato do aluno se deu mais de perto com o Projeto As cores de Redenção, projeto da secretaria de educação em que as escolas desenvolviam as ações e tinha uma culminância. Depois, com a troca de gestão, foi elaborado um projeto na mesma perspectiva da lei, que era o projeto Rosal da liberdade, mas eu percebo que a lei é

trabalhada muito mais focada em atividades culturais dentro da escola. A essência mesmo, essa questão de trabalhar todo o histórico, por que nós temos essa ligação tão forte com a África e com a cultura da África, essa questão de se identificar como pertencente, como ator desse processo, eu ainda vejo as pessoas olhando só a história de fora, como espectadores, mas nós somos atores dessa história e temos história de discriminação etc. Principalmente nós que trabalhamos com educação, é muito superficial o trabalho, como por exemplo, nas datas simbólicas e no restante do ano ficam escondidas. (Coordenadora escolar)

Mesmo antes da lei, alguns livros de história já abordavam essa questão, mas os alunos não entendiam bem. Os alunos compreenderam melhor a partir do momento em que a gente começou a trabalhar por projeto, fazendo pesquisas nos países que tinham negros. Na escola mesmo existe preconceitos, por ser gordo, magro, relacionado a cor. Há a necessidade de se trabalhar essa questão em casa. Na escola eu como professora tento implantar essa aceitação e reconhecimento. (Professora de história)

A gente está preparando um seminário para apresentar aqui na escola, então iremos ter uma intimidade maior com a África. Mesmo trabalhando essa questão eu não conhecia essa lei, deve até ter sido falado aqui na escola, mas eu mesma não lembro. (Discente)

Com base nas respostas é possível perceber que os entrevistados possuem conhecimento sobre a temática, sabem de sua existência, identificam que a Lei aborda a diversidade de um modo geral e que a escola só trabalha com ela por meio de projetos. Para Souza (2005) não basta apenas promulgar a lei, mas sim implementá-la de modo que esta se estabeleça com condições para que a instituição de ensino as possa operacionalizar, através da conscientização de gestores e professores. Esse fator nos leva a perceber a dificuldade que existe para a efetivação da Lei, já que não basta somente uma iniciativa por parte dos professores e da instituição, uma vez por ano.

Na visão de Gomes (2011), a constatação de que grande parte dos trabalhos que são desenvolvidos no ambiente educacional é fundamentada de forma sucinta no conteúdo da lei e sem grandes orientações pedagógicas coloca em xeque a eficácia da lei no que tange às mudanças nos padrões de relações étnico-raciais nos currículos escolares.

Para Souza (2005, p. 5):

Trabalhar a cultura africana e afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental não significa apenas transmitir

conteúdos, mas, adotar uma política de conhecimento que valorize a população negra nos seus aspectos de afirmação de identidades e valorização de suas expressões culturais. Defende-se a adoção de uma política cultural que leve em considerações culturas diferenciadas daquelas que costumamos considerar: a cultura pautada, predominantemente, em valores europeus.

Assim, é de fundamental importância que os educadores sejam conscientes da importância social de sua prática docente e desenvolvam um ensino capaz de romper paradigmas e de desenvolver formas mais reflexivas de lidar com a questão da diversidade.

Quando questionados se conheciam pessoas vítimas de discriminação racial, os entrevistados responderam:

Sim, na questão educacional, dentro da escola o preconceito é camuflado, na fala que diz 'eu não tenho preconceito', já é uma frase preconceituosa. O preconceito racial em si, já teve casos na escola, um aluno africano vivenciou isso aqui dentro da escola por parte de uma professora que dizia que não era preconceituosa. Na minha família mesmo, parte dela não assume o sobrenome por ser de origem escrava (Coordenadora escolar)

Eu nunca sofri preconceito porque me dou respeito (Discente)

Na escola quando ocorre o preconceito a gente como professor deve impor o respeito ao aluno através do diálogo (Professora de história)

Discriminação sempre vai existir assim como o preconceito, mas a gente trabalha sempre levando a questão do preconceito como tentativa de minimizar o ser humano, mas aqui na escola não é uma coisa muito aparente, a gente tenta sempre (Gestor Escolar)

Embora os depoimentos dos entrevistados evidenciem que o preconceito ainda rodeia o meio escolar e que ainda existe certo silêncio sobre as questões étnico-raciais por parte dos componentes das instituições educacionais, é possível reconhecer um movimento afirmativo sobre a implantação tímida da lei na escola, pelo fato de que estão presentes nas falas dos entrevistados, indícios de que o referido mecanismo legal é trabalhado por meio de projetos, ou seja, há certa consciência de que a diferença precisa ser trabalhada na escola.

O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca, sem que

haja questionamento desse problema por parte dos(as) profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais (BRASIL, 2006, p. 21).

Nesse sentido, torna-se imprescindível que a Lei 10.639/2003 passe a ser abordada de forma mais abrangente no cotidiano escolar e não apenas por meio de projetos durante certo período do ano. Assim, faz-se necessário que a gestão e o corpo docente busquem trabalhar com a lei de forma contextualizada, por meio de experiências e vivências do sujeito em formação e não apenas com a realização de projetos e culminância deles no dia 20 de novembro, dia da consciência negra.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Passados quinze anos da sanção da Lei 10.639/2003, evidencia-se ainda que as escolas têm ciência do marco legal, não se encontra alheias, no entanto, a execução da referida lei ainda precisa ser inserida no discurso pedagógico e executada de forma eficaz no contexto educacional.

Nesse sentido, deve-se pensar a educação na perspectiva do rompimento de fronteiras, buscando aproximar as diferentes culturas presentes no cotidiano escolar e vislumbrar um diálogo intercultural, no qual os saberes das crianças afrodescendentes possam ser legitimados e, desse modo, possam romper com a visão homogeneizadora e hegemônica do currículo colonizado.

Não basta, portanto, trabalhar ações pontuais como em datas festivas, feito de modo isolado e descontextualizado pode caracterizar mero folclorismo, estereotipando, ainda mais a questão étnico-racial e reduzindo a comemorações festivas como no dia da Consciência Negra.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília.

_____. Ministério da educação. **Lei nº. 9394**, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB). Brasília: Edições Câmara, 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o**

Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parecer CNE/CP 3/2004. D.O.U. de 19 de maio de 2004. Brasília, DF: MEC, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Revista Odontol. Univ.**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

GOMES, N. L. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, P. B. G.; BARBOSA, L. M. de A. (Orgs.). **O Pensamento negro em educação no Brasil: expressões do Movimento Negro**. São Paulo: UFSCAR, 1997.

_____. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção de saberes. **Política e sociedade: revista de sociologia política**, v. 10, 2011, p. 133-154.

GOMES, N. L.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica 2006.

JACCOUD, L.; THEODORO, M. Raça e Educação: os limites das políticas universalistas. In: Santos, S. A. (Org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

LÜCK, H. **Liderança em gestão escolar**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Série cadernos de Gestão, 4).

_____. A dimensão participativa da gestão escolar. **Gestão em Rede** (Brasília), Curitiba, v. 57, n. out, Vozes. Rio de Janeiro p. 1- 6, 2004.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

PEREIRA, J. S. Diálogos sobre o exercício da docência: a recepção das Leis 10639/2003 e 11645/2008. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 147- 172, jan./abr., 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 22 fev. 2014.

RIBEIRO, E. A. **A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa**. Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais, Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008.

SOUZA, V. L. T. **Escola e construção de valores: desafios à formação do aluno e do professor**. São Paulo: Loyola, 2005.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção coletiva. 14. ed. Campinas: Papirus, 2002.

SOBRE OS AUTORES

Luana Mateus de Sousa

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, Brasil

Graduada em Ciências da Natureza e Matemática com Habilitação em Biologia, pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB. Pós-graduanda em Gestão Escolar pela Faculdade Maciço de Baturité e Gestão em Recursos Hídricos, Energéticos e Ambientais pela UNILAB. Possui ampla experiência na área de educação e ensino de ciências, atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência - PIBID-CAPE. Atuou ainda como bolsista do projeto de pesquisa Ecologia das interações envolvendo vespas parasitoides (Ichneumonidae) e aranhas (Nephilidae, Araneidae e Tetragnathidae) no Maciço de Baturité - PIBIC-CNPQ. Atuou como bolsista de Tutores Juniores do programa Pulsar na área de Biologia pela UNILAB. Atualmente sou colaboradora do projeto Mediação de conflitos escolares como estratégia de prevenção de violência em duas escolas públicas municipais de ensino fundamental. Possuo experiência docente na rede municipal e estadual e como formadora de Matemática na SEDUC. Atualmente sou mestrandia em Sociobiodiversidade e tecnologias sustentáveis.

E-mail: lulu_matheus@hotmail.com

Carlos Rafael Vieira Caxile

Faculdade do Maciço de Baturité, Brasil

Possui graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal do Ceará- UFC, mestrado e doutorado em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP. Pós-Doutorado em Fundamentos da Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pesquisador do Núcleo de História e Memória da Educação (NHIME) da Faculdade de Educação (FACED-UFC). Tem experiência na área de Ciências Humanas com ênfase em História, Sociologia, antropologia e Filosofia. Como também na área da Educação com ênfase em fundamentos sócio-históricos e culturais da educação. Experiência em Coordenação de Graduação, como também, licenciatura nos cursos de Graduação e Pós-graduação em História, Pedagogia e Administração.

E-mail: rafaelkaxile@gmail.com

Ana Lúcia Nobre da Silveira

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, Brasil

Mestrado Acadêmico, (em andamento), em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (MASTS), da Universidade da Integração Internacional

da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Especialista em Ensino de Biologia e Química pela Universidade Regional do Cariri - URCA e também em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF. Graduada em Ciências com Habilitações Plenas em Biologia e Química pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central- FECLESC/ Universidade Estadual do Ceará - UECE. Professora da Rede Municipal de Aracoiaba do ensino fundamental II. Atualmente Coordenadora Pedagógica na instituição Centro de Educação de Jovens e Adultos Donaninha Arruda CEJA/ CREDE 08, em Baturité- SEDUC /CE. Membro do Grupo de Pesquisa e Extensão Educação e Cooperação Sul- Sul - ELOSS/ UNILAB /CNPq.

E-mail: alns_prof@yahoo.com.br

Elcimar Simão Martins

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, Brasil

<http://orcid.org/0000-0002-5858-5705>

Doutor e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, especialista em Ensino de Literatura Brasileira pela Universidade Estadual do Ceará e em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Ceará, graduado em Letras com Habilitação nas Línguas Portuguesa e Espanhola e suas respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Ceará, pedagogo pela Universidade Metodista de São Paulo. Professor Adjunto A do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza (ICEN) e do Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (MASTS), da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Membro dos Grupos de Pesquisas sobre Formação do Educador (GEPEFE/USP), Educação e Cooperação Sul-Sul (Eloss/Unilab) e Formação Docente, História e Política Educacional (GPFOHPE/UFC).

E-mail: elcimar@unilab.edu.br

O PREGÃO COMO PROCESSO DE COMPRAS NO GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ

Helton Udenes Nascimento Pontes
Antônio Roberto Xavier

RESUMO

Este artigo objetiva analisar o processo de compras governamentais com foco na modalidade de licitação pregão, na Central das Licitações, desenvolvido junto ao setor da Procuradoria-Geral do Estado do Ceará. Esta pesquisa é classificada como um estudo de caso por entender que este garante maior aprofundamento do tema, proporcionando a ampliação do conhecimento relativo a ele. Considera-se também como sendo uma pesquisa exploratória, pois visa analisar sugestões e soluções para os problemas no funcionamento do Sistema de Licitações do Estado do Ceará. Referente à abordagem do problema, o enfoque deste estudo é preponderantemente qualitativo, com dados empíricos ratificadores, permitindo, assim, análises e comparações baseadas nos sistemas de compras governamentais e licitações, especificamente a modalidade pregão presencial e/ou eletrônico, e na teoria que os sustentam. Após análise acurada, constatou-se progresso com o redesenho no processo de compras no Estado do Ceará através do pregão, seja na modalidade presencial e/ou eletrônica.

PALAVRAS-CHAVE: Compras governamentais. Pregão. Procuradoria-Geral. Ceará.

BIDDING AS A GOVERNMENT'S PURCHASING PROCESS IN THE STATE OF CEARÁ

ABSTRACT

This paper aims at analyzing the government's purchasing process focused on the bidding modality, in the Auction Center, elaborated in the Attorney General of the State of Ceará. The present research is classified as a study case because it guarantees a greater understanding of the subject-matter, broadening the knowledge related to it. It is also considered an exploratory research, since it investigates suggestions and solutions to the problems concerning the operation of the Bidding System in the State of Ceará. Regarding the approach to the problem, the focus of the research is mainly qualitative, with ratifying empirical data, consequently, allowing analysis and comparisons based on the government's purchasing and bidding systems, specifically, on the modality of public and/or electronic bidding, and on the support theory. After an accurate analysis, progress was observed along with redesign in the State of Ceará's purchasing process through bidding, either presential and/or on-line bid.

KEYWORDS: Government purchases. Bidding. Attorney-General. Ceará.

1 INTRODUÇÃO

Os recursos financeiros utilizados nas compras governamentais representam despesa significativa. Quanto a tais recursos, oriundos da arrecadação dos tributos pagos pela sociedade, a Administração Pública, em suas aquisições, deve adotar os melhores procedimentos e recursos tecnológicos disponíveis, visando à eficiência e à eficácia nos gastos públicos.

As compras governamentais realizadas pelos órgãos e entidades públicas vão desde o registro de preços e cotações eletrônicas às diversas modalidades de licitações, devendo observar a lei das licitações e as legislações vigentes.

Para Meirelles (2006), licitação é o procedimento administrativo mediante o qual a Administração Pública seleciona a proposta mais vantajosa para o contrato de seu interesse. O processo de licitação é uma exigência prevista no inciso XXI do artigo 37 da Constituição Federal de 1988; em regra, todas as compras e contratações devem ser precedidas desse processo, que tem por finalidade principal a escolha da melhor proposta para a Administração Pública.

A legislação atualmente em vigor (Lei nº 8.666/1993) pode ser considerada um progresso em relação a leis anteriores, pois é condicionada pelos princípios da Constituição Federal de 1988, com sugestões da doutrina e entendimentos jurisprudenciais já estabelecidos.

O pregão é modalidade de licitar instituída pela Medida Provisória nº 2.026, de 4 de maio de 2000, sendo convertida em lei em 17 de julho de 2002, na Lei nº 10.520. Essa modalidade licitatória busca incrementar a competitividade e a agilidade nas contratações públicas em face do oferecimento de lances por parte dos licitantes após a apresentação de suas propostas iniciais. O pregão poderá ser presencial ou eletrônico e seu objeto é o fornecimento de bens ou serviços comuns.

Diante dessa discussão, faz-se necessário refletir sobre a seguinte questão: quais as vantagens da modalidade de licitação pregão presencial e/ou eletrônico para a Central de Licitações do Estado do Ceará?

Para desenvolver este estudo foi realizada revisão de literatura pertinente e, sobretudo análise de legislação e demais documentos oficiais de governo publicados que abrangem o tema, pois o procedimento licitatório tem importante regulamentação em legislação e normatização destinadas a Administração Pública. Deste modo, este artigo se propõe analisar o processo de compras governamentais com foco na modalidade de licitação pregão, na Central das Licitações, desenvolvido junto ao setor da Procuradoria-Geral do Estado do Ceará.

2 PREGÃO: CONCEITO, FASES E MODALIDADES

O pregão é modalidade de licitação utilizada pela Administração Pública para aquisição de bens e serviços comuns em que a disputa pelo fornecimento é feita em sessão pública, por meio de propostas e lances, para classificação e habilitação do licitante com a proposta de menor preço. Nessa modalidade, ocorre uma inversão das

fases estabelecidas na Lei nº 8.666/1993, em que inicialmente há a análise da documentação e posteriormente a análise das propostas.

Para Fernandes (2006, p. 455), o pregão é um:

Procedimento administrativo por meio do qual a Administração Pública, garantindo a isonomia, seleciona fornecedor ou prestador de serviço, visando à execução de objeto comum no mercado, permitindo aos licitantes, em sessão pública presencial ou virtual, reduzir o valor da proposta por meio de lances verbais e sucessivos.

A Medida Provisória nº 2.026, de 4 de maio de 2000, instituiu o pregão como nova modalidade de licitação. Em 28 de julho de 2000, a medida provisória incorpora aperfeiçoamentos para melhorar aspectos relativos aos procedimentos do pregão. O Decreto nº 3.555, de 8 de agosto de 2000, detalha os procedimentos previstos na medida provisória e especifica os bens e serviços comuns.

Sobre essa temática, Justen Filho (2005, p. 9) assevera que:

[...] a União implementou, a partir da introdução da figura do pregão, um projeto de alteração geral da legislação sobre licitações. Trata-se de substituir a disciplina tradicional, consagrada na Lei nº 8.666/93, por instrumentos licitatórios mais ágeis e rápidos. Diante da impossibilidade material (por circunstâncias políticas) de produzir a substituição da Lei nº 8.666/93, a União passou a editar legislação específica e diferenciada, com a perspectiva de que, a médio prazo, todas as licitações se subordinem aos novos modelos.

Pode-se afirmar que o pregão segue inovações na legislação, permitindo maior suporte gerencial à Administração Pública no contexto das licitações. Desse modo, a modalidade pregão proporciona benefício com a celeridade e consequente eficácia do procedimento, visto que, com a inversão das fases, procede-se a abertura das propostas, depois a etapa de lances (etapa competitiva), posteriormente a etapa de negociação, na qual o pregoeiro poderá negociar o valor com o licitante que ofertou a proposta mais vantajosa, se aquele ainda não estiver satisfatório. Então, apenas após esses procedimentos é que se verifica a habilitação somente do licitante que ofereceu a proposta mais vantajosa.

2.1 FASES DO PREGÃO NA PROCURADORIA-GERAL DO ESTADO DO CEARÁ

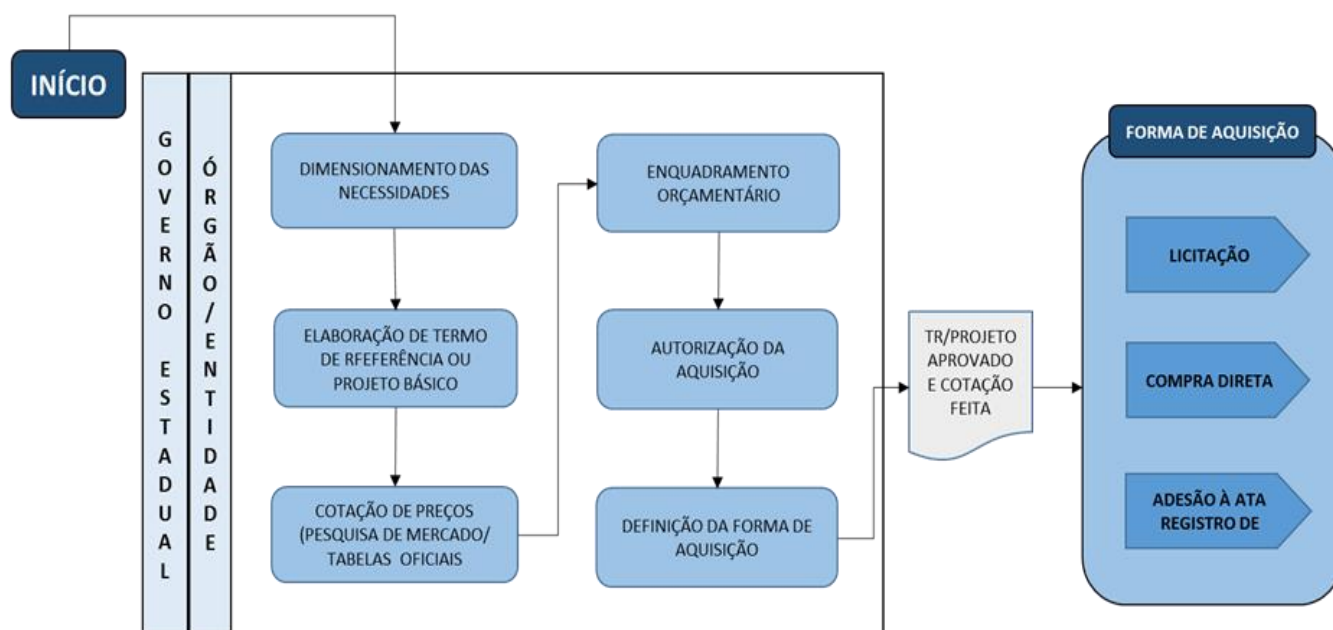
Da mesma forma como acontece nas outras modalidades licitatórias previstas na Lei nº 8.666/1993, os procedimentos para a realização do pregão são organizados em duas fases: fase interna (preparatória) e fase externa (licitatória).

A fase interna, conforme se verifica na figura 1, compreende os atos requeridos para a abertura do processo licitatório. Durante essa fase, os trabalhos são

realizados em âmbito interno, com a participação do dirigente responsável por compras e contratações, da unidade administrativa ou área encarregada de serviços

gerais e da unidade ou área da qual se origine a demanda pela licitação.

Figura 1. 1ª fase: Planejamento da aquisição



Fonte: Elaboração própria (2016).

Vale ressaltar que o edital representa o documento de publicidade da licitação e que, conforme o artigo 40 da Lei nº 8.666/1993, os itens necessários e obrigatórios para compor esse documento são: objeto da contratação; condições para participação na licitação; procedimentos para credenciamento na sessão do pregão; requisitos de apresentação da proposta de preços e dos documentos de habilitação; procedimentos para recebimento e abertura dos envelopes com as propostas; critérios e procedimentos de julgamento das propostas; requisitos de habilitação do licitante; procedimentos e critérios para interposição de recursos e para aplicação de sanções administrativas.

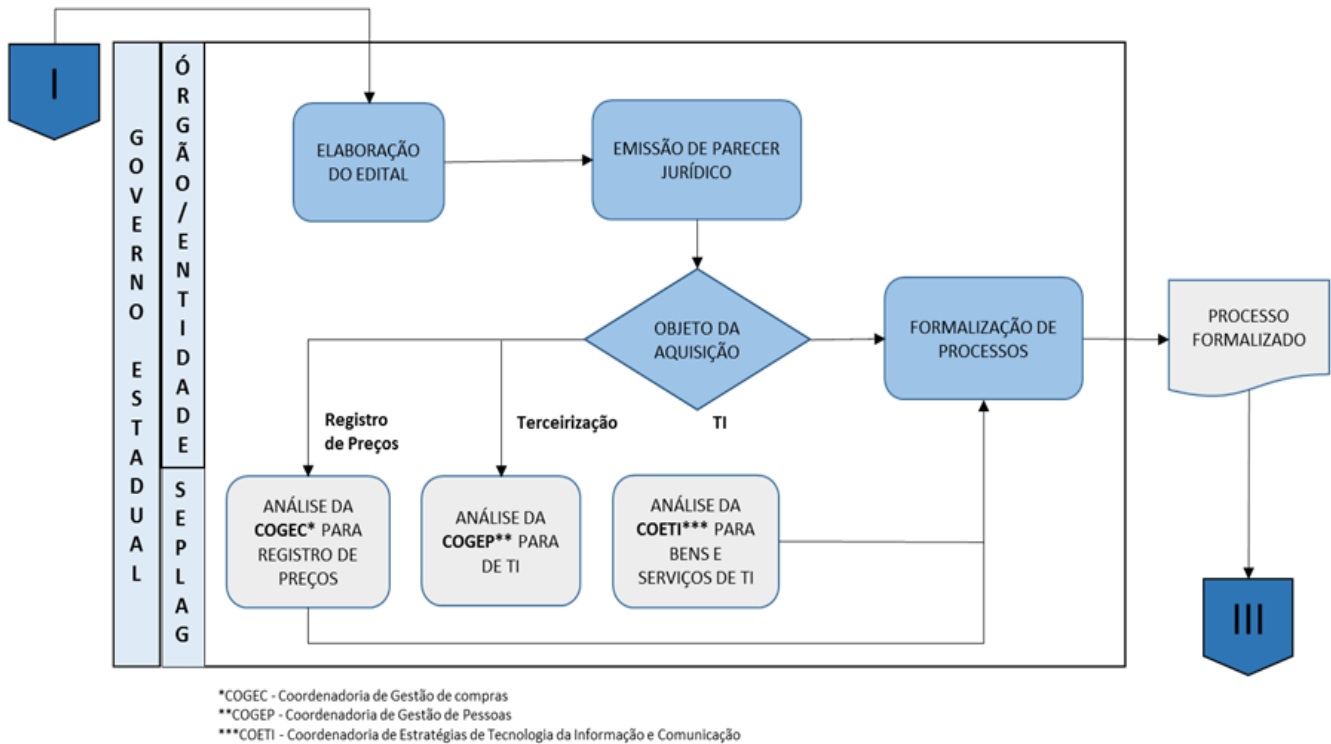
Segundo Scarpinella (2002, p. 104):

[...] é necessário cumprir o princípio da publicidade, dando ampla divulgação ao edital. Para tanto, um extrato de edital deve ser publicado no Diário Oficial do ente federado, e este não existindo, em jornal de circulação local e facultativamente em meio eletrônico. Além de disponibilizar cópia do edital em local público. É importante mencionar que o prazo fixado para dar publicidade ao instrumento convocatório do pregão é de, no mínimo, oito dias úteis anteriores à abertura das propostas. Após a publicidade do edital, é concedido o prazo de impugnação ao edital.

Após a definição da fase interna do pregão, é realizada a fase externa do procedimento. A fase externa tem como principal característica a concentração dos atos, já que o objetivo do pregão é a celeridade, economicidade e eficiência, nada mais lógico do que mudar os procedimentos da sessão pública em relação às licitações tradicionais para que a Administração Pública possa ter mais eficácia nas contratações.

Segundo a Lei nº 10.520/2002, em seu artigo 4º, a fase externa do pregão será iniciada com a convocação dos interessados por meio de publicação de aviso no Diário Oficial do Estado do Ceará e na internet, no Portal de Compras do Governo do Estado. Com relação ao aviso, devem constar a definição do objeto da licitação e indicação do local, dias e horários em que poderá ser obtida a íntegra do edital ou ser o mesmo lido pelos interessados e recebidas as propostas.

A etapa competitiva representa uma sequência de procedimentos que transcorre na sessão pública do pregão, que consiste em evento no qual são recebidas as propostas escritas e a documentação de habilitação, realizada a disputa por lances, até sua aceitabilidade pelo pregoeiro. Nesse sentido, merece destaque nessa etapa a fase da habilitação, que tem lugar depois de classificadas as propostas e realizado seu julgamento, identificando aquela de menor preço, conforme se verifica na figura abaixo:

Figura 2. 2º Fase: Licitação – Fase interna

Fonte: Elaboração própria (2016).

Vale ressaltar que, diferenciando-se das demais modalidades de licitação previstas na Lei nº 8.666/1993, o pregão, seja presencial ou eletrônico, prevê a inversão entre as fases de julgamento e de habilitação. Dessa forma, após a etapa de competição, o licitante será declarado vencedor, pelo pregoeiro, se tiver apresentado a proposta classificada de menor preço e que subsequentemente tenha sido habilitado. A apresentação de recurso não se conclui durante a sessão do pregão, mas imediatamente após a declaração do vencedor.

Pode-se observar que a fase externa do pregão tem início com a convocação dos interessados por meio da publicação do edital, sendo finalizada com a homologação do licitante vencedor, que será realizada pela autoridade competente, com a observância das várias regras dispostas no artigo 4º, *caput*, e incisos de I a XXIII da Lei nº 10.520/2002.

2.1.1 Pregão presencial

Neste tipo de pregão, todos os licitantes devem estar presentes fisicamente na sessão em que os procedimentos são realizados. Para Araújo (2006, p. 19), “[...] o pregão presencial é a modalidade de licitação para aquisição de bens e serviços, de natureza comum, instituída no âmbito da União, Estados, Municípios e Distrito Federal”. O pregão presencial exige que o julgamento das propostas deve anteceder à fase de habilitação, permitindo, assim, que os licitantes ou parte deles renovem suas propostas oralmente.

Essa modalidade de licitação, objetivando a redução do valor dos serviços ou bens a serem adquiridos pela Administração Pública, pode ser feita para qualquer valor estimado, sendo a apresentação das propostas efetivadas por escrito e pela disputa de lances

verbais em sessão pública, desde que atenda aos procedimentos a seguir.

Após a convocação dos interessados, inicia-se a abertura da sessão do pregão, momento em que os interessados apresentarão declaração, dando ciência de que cumprem plenamente os requisitos de habilitação. Após a sessão, então, serão entregues os envelopes contendo as propostas e a documentação exigida pelo edital, e o pregoeiro selecionará a proposta de menor valor e as propostas com preços até 10% superiores. Em seguida, segue o processo com apenas os licitantes das propostas selecionadas pelo pregoeiro, com novos lances verbais e sucessivos, na ordem decrescente dos preços ofertados, até a proclamação do vencedor.

O pregoeiro ordenará as ofertas, após encerrada a etapa competitiva, e verificará se a proposta classificada em primeiro lugar atende aos requisitos do edital quanto ao objeto e valor, decidindo motivadamente a respeito de sua aceitabilidade.

Para o julgamento e classificação das propostas, os critérios a serem observados serão: menor preço, prazo para fornecimento, especificações técnicas e parâmetros mínimos de desempenho e qualidade. Destacamos que nesse momento somente será aberto o envelope do licitante vencedor e atendidas às exigências contidas do edital, quando será declarado o licitante vencedor. Se, no entanto, as exigências do edital não forem atendidas, o pregoeiro abrirá o envelope do segundo colocado, e assim sucessivamente, até que tenha um licitante em condições de ser declarado vencedor. Por fim, o pregoeiro declarará o vencedor e adjudicará o objeto do certame.

Além disso, concluído o julgamento, qualquer licitante poderá interpor recurso. Nesse caso, na hipótese de ser acolhido o recurso ou a impugnação, somente serão invalidados os atos insuscetíveis de

aproveitamento; não havendo, ou sendo decididos, os recursos, a autoridade competente fará a adjudicação do objeto da licitação ao licitante vencedor. Homologada a licitação pela autoridade competente, o adjudicatário será convocado para assinar o contrato no prazo definido no edital.

2.2 PREGÃO ELETRÔNICO

A Lei nº 10.520/2002, em seu artigo 2º, parágrafo 1º, estabelece a possibilidade de realização de pregão por meio eletrônico. Nesse caso, os participantes não precisam estar presentes, e o processamento do pregão ocorre através da utilização da tecnologia da informação, ou seja, os licitantes encaminham suas propostas e participam do processo na rede mundial de computadores. O Decreto nº 5.450/2005, em seu artigo 2º, diz que: “O pregão, na forma eletrônica, como modalidade de licitação do tipo menor preço, realizar-se-á quando a disputa pelo fornecimento de bens ou serviços comuns for feita a distância em sessão pública, por meio de sistema que promova a comunicação pela internet”.

A adoção da modalidade pregão, na forma eletrônica, é realizada sempre que os serviços de tecnologia da informação puderem ser definidos segundo protocolos, métodos e padrões de desempenho e de qualidade objetivamente definidos pelo edital, por meio de especificações usuais no mercado, nos termos do parágrafo único do artigo 1º da Lei nº 10.520/2002, adotando modalidade diversa somente quando não for viável utilizá-lo, o que deverá estar justificado no processo licitatório.

O pregão eletrônico representa vantagens ligadas à ampliação das ofertas e à transparência do processo. Esse deve ser usado sempre que as condições do processo licitatório permitir, e isso implica também que os concorrentes possíveis disponham dos meios eletrônicos para a participação no pregão.

Cabe destacar que a licitação na modalidade de pregão, na forma eletrônica, segundo o Decreto nº 5.450/2005, em seu artigo 6º, não se aplica às contratações de obras de serviços de engenharia, bem como às locações imobiliárias e alienações em geral. O pregão eletrônico deve seguir os procedimentos adiante.

Após o credenciamento, a sessão terá início a partir do horário previsto no edital, com a divulgação das propostas de preços recebidas e em perfeita consonância com as especificações e condições do edital. Nesse momento, os licitantes poderão oferecer lances sucessivos. Entretanto, só serão aceitos os lances cujos valores forem inferiores ao último lance ofertado e registrado no sistema eletrônico. Vale ressaltar que, havendo dois ou mais lances de mesmo valor, prevalece aquele que for recebido e registrado no sistema em primeiro lugar. Além disso, durante o transcurso da sessão, os licitantes serão informados acerca do valor do menor lance registrado, vedada a identificação do detentor do lance.

A etapa de lances será encerrada mediante aviso de fechamento iminente dos lances, emitido pelo sistema eletrônico aos licitantes, após o que transcorrerá o tempo de até 30 minutos, aleatoriamente, findo o qual será automaticamente encerrada a recepção de lances. A partir desse momento, o pregoeiro anunciará pelo

sistema o licitante vencedor; em caso de recursos e contrarrazões, será utilizado exclusivamente o sistema eletrônico, através de formulários próprios.

Seguindo o processo licitatório, o licitante vencedor deverá comprovar a sua habilitação, por intermédio de encaminhamento da documentação via fax, com posterior envio dos originais, ou cópias autenticadas. Todos os procedimentos da sessão pública constarão em ata registrada e divulgada no sistema eletrônico.

Se a proposta de menor valor não for aceitável, ou se o licitante desatender às exigências habilitatórias, o pregoeiro examinará as propostas subsequentes, procedendo à sua habilitação, na ordem de classificação, sucessivamente, até a apuração de um que atenda ao edital. Atendidas as exigências fixadas no edital, será declarado o licitante vencedor, sendo-lhe adjudicado o objeto e cumpridos todos os procedimentos da licitação; a autoridade competente a homologará e chamará o licitante vencedor para assinar o contrato no prazo do edital.

3 O SISTEMA DE COMPRAS DO GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ

Os recursos financeiros utilizados nas compras e contratações da Administração Pública Estadual representam uma despesa significativa para os cofres do Estado do Ceará. Como se sabe, tais recursos são oriundos da arrecadação dos tributos pagos pela sociedade.

O Sistema de Compras do Governo do Estado do Ceará compreende um conjunto de procedimentos, sistemas informatizados, normas legais, órgãos e entidades, todos a cargo de gestores públicos responsáveis pela definição das políticas e diretrizes de compras, assim como pelos processos de aquisição de bens e materiais e contratação de obras e serviços.

As compras e contratações realizadas pelos órgãos e entidades do Governo do Estado observam a lei das licitações e a legislação estadual, e a operacionalização das aquisições se inicia em cada uma das unidades de compras, porém as licitações são processadas de forma centralizada. Para que se concretize o processo de compras no Estado do Ceará, destacam-se como principais atores envolvidos nesse processo: a Secretaria do Planejamento e Gestão (Seplag) e a Central de Licitações.

A Seplag é o órgão responsável pela definição e implantação de normas, diretrizes e políticas, visando à gestão e ao contínuo aperfeiçoamento do processo de compras e dos sistemas informatizados de apoio às aquisições dos órgãos e entidades do Governo do Estado. Esse órgão tem a responsabilidade de prover os demais órgãos e entidades de políticas, diretrizes e sistemas de apoio às compras. Nesse sentido, cabe à Seplag acompanhar a aplicação da legislação de compras pelos órgãos e entidades, assim como a gestão geral dos sistemas corporativos informatizados de apoio às compras.

Os órgãos e entidades licitantes atuam como unidades de compras e são responsáveis por iniciar os processos de aquisição, preparando e juntando toda a documentação necessária para instruir a fase

preparatória da licitação (termo de referência, planilha de preços estimados, edital, minuta de contrato e demais anexos). Após parecer favorável de sua respectiva assessoria jurídica, o processo é remetido pelo órgão para execução da licitação pela Central de Licitações.

Compete à Central de Licitações processar as licitações oriundas dos órgãos e entidades do Governo do Estado, ou seja, executar a fase externa da licitação. Dessa forma, as unidades de compras iniciam e instruem os processos com a documentação necessária e encaminham para a Central de Licitações executar o certame licitatório.

O Governo do Estado do Ceará, no apoio à execução do processo de compras governamentais, possui um conjunto de sistemas informatizados (Sistema de Gestão de Fornecedores, Sistema de Catálogo de Bens, Materiais e Serviços, Sistema de Gestão de Registro de Preços, Sistema *Licitaweb* e Sistema Licitar), que são utilizados por gestores de compras e de registro de preços, membros de comissões de licitação, pregoeiros, equipes de apoio e demais servidores envolvidos nas aquisições públicas.

O Sistema de Gestão de Fornecedores é utilizado para emissão do Certificado de Registro Cadastral (CRC), permitindo, ainda, o gerenciamento do Cadastro de Fornecedores por meio da inclusão e atualização de informações jurídicas e fiscais, com base em documentos constitutivos e certidões negativas expedidas pelos órgãos oficiais. O CRC é um documento exigido pela Lei nº 8.666/1993 para efeito de habilitação e contratação com a Administração Pública. O Decreto nº 28.086/2006 regulamenta essa exigência no âmbito estadual.

O Sistema de Catálogo de Bens, Materiais e Serviços é utilizado para classificação e catalogação dos produtos e serviços nos padrões de qualidade e de desempenho exigidos pelo Governo do Estado do Ceará, permitindo a uniformidade e a padronização das especificações. Esse sistema emprega a estrutura do *Federal Supply Classification* (FSC) para estabelecer uma linguagem e estrutura únicas, propiciando a definição de padrões determinados de qualidade e de desempenho dos bens, materiais e serviços.

O Sistema de Gestão de Registro de Preços (SRP) permite a execução do planejamento e controle dos registros de preços pelos respectivos gestores e a utilização das diversas atas pelos gestores de compras dos órgãos e entidades do estado. A sistemática de SRP está prevista no Decreto nº 28.086/2006, enquanto a sua regulamentação deu-se por meio do Decreto nº 28.087/2006. Esse sistema é utilizado para o planejamento de registros de preços (planejamento anual e planejamento sob demanda); a aquisição dos itens registrados (operacionalização das aquisições pelos órgãos e entidades participantes das atas de registro de preços); e o remanejamento de quantitativos de itens (transferência de quantitativos de itens entre os participantes da ata de registro de preços), tudo via sistema.

O *Licitaweb* é um sistema por meio do qual o Governo do Estado divulga as licitações e disponibiliza os instrumentos convocatórios e demais informações sobre os processos de aquisições governamentais. A utilização do *Licitaweb* está prevista nos Decretos nº

26.314/2001, que dispõe sobre a divulgação via internet dos editais e/ou convites de licitação lançados pela Administração Estadual Direta, suas autarquias e fundações, e nº 28.397/2006, que dispõe sobre o procedimento de cotação eletrônica para aquisição de bens e serviços comuns de pequeno valor, e dá providências correlatas.

Entre as informações encontradas por meio de consulta no *Licitaweb*, estão: o número da licitação, a modalidade, a natureza dos itens, a data do certame, o local de realização, o órgão ou entidade e a comissão licitante, o objeto, o instrumento licitatório e seus anexos. Por outro lado, os usuários do sistema têm acesso, ainda, a informações de valor estimado, valor fracassado e valor contratado.

O Licitar é um sistema desenvolvido pela Procuradoria Geral do Estado, destinado a acompanhar o andamento dos processos de licitação a partir da entrada destes na Central de Licitações. Cabe à Central de Licitações a responsabilidade pelo cadastramento e atualização das informações no Sistema Licitar.

As informações que podem ser consultadas por meio do Sistema Licitar são bem semelhantes às que estão disponíveis no Sistema *Licitaweb*. A diferença básica é que no primeiro estão disponíveis, para consulta pública, os valores estimados, fracassados e contratados, assim como os nomes dos vencedores e informações adicionais do certame licitatório.

4 O SISTEMA DE LICITAÇÕES DO ESTADO DO CEARÁ

O Sistema de Licitações do Estado do Ceará – Central de Licitações, vinculado operacionalmente à Procuradoria Geral do Estado, foi instituído pela Lei Complementar nº 65/2008, sendo composto de pregoeiros e de membros de apoio e de 12 comissões especiais de licitação, incluindo a Comissão Central de Concorrências, prevista no artigo 48 da Lei Complementar nº 58, de 31 de março de 2006, destinados a processar, respectivamente, as modalidades de licitação pregão, presencial e eletrônico, e concorrência, tomada de preço, convite, leilão e licitações com financiamento de instituições financeiras internacionais, para todos os órgãos da Administração Direta do Poder Executivo e para as suas autarquias, fundações, empresas públicas e sociedades de economia mista. Além disso, uma das comissões especiais previstas é destinada exclusivamente às licitações com financiamento de instituições financeiras internacionais.

Para uma melhor compreensão da estrutura das compras governamentais do Estado do Ceará, apresenta-se, em seguida, um resumo dos principais atores no processo de compras, destacando as suas principais atribuições.

Figura 3. Estrutura das compras governamentais no Estado do Ceará

Fonte: Elaboração própria (2016).

Quadro 1. Relação de decretos estaduais referentes ao Sistema de Compras

Decreto nº 28.086, de 10 de janeiro de 2006	Regulamenta, no âmbito da Administração Pública Estadual, o Sistema de Compras, e dá outras providências.
Decreto nº 28.087, de 10 de janeiro 2006	Dispõe sobre a regulamentação do uso do Sistema de Registro de Preços de que trata o artigo 15 da Lei Federal nº 8.666, de 21 de julho de 1993, e o artigo 11 da Lei Federal nº 10.520, de 17 de julho de 2002, e dá outras providências.
Decreto nº 28.089, de 10 de janeiro de 2006	Regulamenta, no âmbito da Administração Pública Estadual, a licitação na modalidade pregão, instituída pela Lei Federal nº 10.520, de 18 de julho de 2002, para aquisição de bens e serviços comuns, e dá providências correlatas.
Decreto nº 28.397, de 21 de setembro de 2006	Dispõe sobre o procedimento de cotação eletrônica, para aquisição de bens e serviços comuns de pequeno valor, e dá providências correlatas.

Fonte: Diário Oficial do Estado (2006).

Ainda com relação a essa indagação, a partir de 2007, com a Central de Licitações, definem-se as novas competências, a organização e o funcionamento do Sistema de Licitações do Estado do Ceará, tornando a Secretaria da Administração (hoje Seplag) como o órgão gestor do Sistema de Compras, responsabilizando-se pela gestão do processo de compras no âmbito do Governo do Estado do Ceará.

As compras de bens, materiais e serviços deverão ser realizadas, prioritariamente, agrupando-se todas as necessidades de consumo da Administração Pública Estadual e somente poderão ser adquiridos itens descritos no Catálogo de Bens, Materiais e Serviços.

Vale ressaltar que o Catálogo de Bens, Materiais e Serviços estabelece uma linguagem e estrutura únicas,

propiciando a definição de padrões determinados de qualidade e de desempenho dos bens, materiais e serviços a serem adquiridos pelo Governo do Estado do Ceará.

Foram coletadas informações de que a Seplag, como gestora do cadastro de fornecedores, nesse novo contexto, em que existe uma concentração dos processos licitatórios do Estado, passa a ser responsável pelo gerenciamento e manutenção dos dados cadastrais dos fornecedores e pela emissão do Certificado de Registro Cadastral (CRC), necessário para participar de processos licitatórios e realizar as contratações deles decorrentes no âmbito da Administração Estadual.

Desse modo, as normas e regimentos são definidos. A Administração Pública Estadual deverá realizar, obrigatoriamente, licitação na modalidade pregão para aquisição de bens e serviços comuns, definida na forma do parágrafo único do artigo 1º da Lei Federal nº 10.520/2002. Porém, sempre que possível, as compras de bens, materiais e serviços deverão ser realizadas pela Sistemática de Registro de Preços, conforme as disposições do decreto estadual vigente.

As normas são bem definidas, já que a prática dos atos de coordenação do planejamento do Sistema de Registro de Preços é de responsabilidade do órgão gestor do registro de preços. É importante assinalar que, além disso, ficou instituída a sistemática de compras eletrônicas (cotação eletrônica), por meio da qual os órgãos da Administração Pública deverão, obrigatoriamente, realizar as aquisições de bens e serviços comuns de pequeno valor, através da internet.

Acredita-se que, como já foi dito anteriormente, para a formalização do processo de compras governamentais, o Estado do Ceará possui legislação própria que complementa as normas superiores e atende às situações específicas. Para cada situação específica em lei, a Seplag, como órgão gestor do Sistema de Compras, utiliza-se das licitações como um conjunto de procedimentos para seleção da proposta mais vantajosa, visando ao registro formal de preços para futuras e eventuais contratações de bens, produtos e serviços.

Vale ressaltar que o Governo do Estado segue uma padronização das especificações, uniformização dos itens e criação de um catálogo único; a implantação da cotação eletrônica nas compras com dispensa de licitação pelos órgãos; a obrigatoriedade da utilização do pregão eletrônico e priorização do registro de preços; a priorização de compras corporativas, otimizando o potencial de compras do Estado e a uniformização com o registro de preços; a emissão do Certificado de Registro Cadastral, via internet, pelo próprio fornecedor; e a designação de gestores específicos para: catálogo de itens, registro de preços, compras e contratos.

No que concerne à questão referente ao Sistema de Registro de Preços, segundo o artigo 4º do Decreto nº 28.087/2006, deve acontecer nas aquisições de bens, produtos e serviços que, por suas características, ensejem necessidades de contratações frequentes; quando for mais conveniente a aquisição de bens ou produtos com previsão de entregas parceladas; quando for mais conveniente a aquisição de bens, produtos ou serviços para atendimento a mais de um órgão ou entidade; quando, pela natureza do objeto, não for

possível definir previamente o quantitativo a ser demandado pela Administração.

Considera-se que o Sistema de Registro de Preços deverá ser usado, preferencialmente, em processos de compras corporativas, respeitados os que, pela natureza e especificações de seus itens, devam ser realizados individualmente. As principais vantagens do registro de preços para a Administração Pública Estadual são: possibilidade de realização sem que haja dotação orçamentária, que só é exigível no ato da compra ou contratação; redução do volume de estoques; eliminação do fracionamento de despesa; possibilidade de ganho em escala, nas compras e contratações; desburocratização do processo de compras/contratações; controle centralizado, possibilitando emissão de relatórios estatísticos e gerenciais, capazes de direcionar ações governamentais; possibilidade de maior controle por parte dos órgãos de controle interno e externo.

Convém mencionar que, para o licitante, o registro de preços também é bastante vantajoso, devido: à transparência das ações do agente público nas aquisições/contratações; à participação de pequenas, médias e grandes empresas; à possibilidade de fechar negócio com todos os órgãos do Governo do Estado por um determinado período; à possibilidade de vender ou contratar com órgãos não participantes, inclusive de outras esferas de poder (interessados), até o limite das quantidades constantes no registro; à garantia da preferência no fornecimento do item registrado e do recebimento do valor correspondente à venda formalizada, uma vez que o estado só libera o processo de compra/contratação após processada a intenção de gasto.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As formas de participação nas aquisições dos órgãos e entidades do Governo do Estado estão definidas no instrumento de convocação (edital, carta-convite, etc.). Além disso, destaca-se que as principais modalidades adotadas são: concorrência, tomada de preço, convite e pregão. A diferença entre uma modalidade e outra se deve ao objeto ou valor a ser contratado.

Em síntese, o Decreto nº 28.089, de 10 de janeiro de 2006, regulamenta, no âmbito da Administração Pública Estadual, a licitação na modalidade pregão, instituída pela Lei Federal nº 10.520, de 18 de julho de 2002, para aquisição de bens e serviços comuns, e dá providências correlatas. Sendo assim, destacam-se como principais pontos desse decreto:

- a) Determina que o Governo do Estado realize, obrigatoriamente, licitação por pregão para aquisição de bens e serviços comuns. Essa modalidade não se aplica às contratações de obras de engenharia, às locações imobiliárias e às alienações em geral;
- b) Dar-se-ão as aquisições realizadas por meio da modalidade pregão mediante a utilização de recursos de tecnologia da informação (pregão eletrônico), salvo nos casos de comprovada inviabilidade, a ser justificada pela autoridade competente, hipótese em que será adotado o pregão presencial;
- c) Prevê as atribuições e competência do pregoeiro e equipe de apoio, da autoridade competente e do licitante interessado em participar do pregão;
- d) É permitida a participação de empresas estrangeiras na licitação, assim como de consórcios de empresas, desde que atendidas às exigências previstas no decreto;
- e) Define os procedimentos, a documentação e os critérios exigidos para a realização da fase interna (ou preparatória) e da fase externa da licitação nessa modalidade;
- f) Dita a exigência de que os extratos dos contratos celebrados e das atas de registro de preços serão publicados no Diário Oficial do Estado, no prazo de até 20 dias da data de sua assinatura, sob pena de sanção administrativa ao servidor responsável em fazê-lo;
- g) Enumera as condutas do licitante que ficará impedido de licitar e de contratar com a Administração pelo prazo de até cinco anos, enquanto perdurarem os motivos determinantes da punição ou até que seja promovida a reabilitação perante a autoridade que aplicou penalidade, além de ser descredenciado no cadastro de fornecedores do estado, sem prejuízo das sanções previstas em edital e das demais cominações legais;
- h) Relaciona os atos essenciais do pregão, os quais comporão o processo administrativo para realização da licitação nessa modalidade.

A eficiência dessa modalidade de licitação pode ser demonstrada com números. Segundo dados do Governo do Estado do Ceará extraídos do sítio do Portal de Compras Eletrônicas do Governo Estadual, na modalidade de licitação pregão presencial e eletrônico, tanto para bens quanto para serviços, já foram utilizados pelo estado aproximadamente R\$ 9.213.224.910,00 (nove bilhões e duzentos e treze milhões e duzentos e vinte e quatro mil e novecentos e dez reais), conforme quadro adiante:

Quadro 2. Licitações por modalidades no período de 2008-2013

MODALIDADE	Nº DE PROCESSOS	VALOR ADJUDICADO (R\$)
Convite	26.593	290.853.942,20
Dispensa (cotação eletrônica)	20.706	63.267.719,12
Pregão presencial	523	2.340.205.212,00
Pregão eletrônico	9.391	6.873.019.698,00
Tomada de preço (menor preço)	704	279.740.235,60
Tomada de preço (técnica e preço)	154	45.824.323,45
Tomada de preço (melhor técnica)	0	0,00
Concorrência (menor preço)	664	8.421.742.256,00
Concorrência (técnica e preço)	92	1.786.855.291,00
Concorrência (melhor técnica)	3	101.014.040,80
Registro de preços	1.797	16.673.756,20

Fonte: *Licitaweb***6 CONCLUSÕES**

Esta pesquisa, que teve como objetivo geral analisar o processo de compras do Estado do Ceará por meio da modalidade de licitação pregão presencial e/ou eletrônico, conforme dispositivos legais previstos na Lei nº 10.520, de 17 de julho de 2002, possibilita tecer alguns juízos de valor em relação ao processo de compras supracitado.

A pesquisa permitiu concluir que a licitação pública tem grande importância para os órgãos da Administração e para a sociedade em geral, pois é o instrumento usado para adquirir materiais ou contratar serviços com os particulares. Se a licitação não for ágil, eficiente, quem sofre as consequências diretamente é a sociedade, pois a Administração existe para servir à sociedade e oferecer os serviços básicos e essenciais, a qual, conforme regra geral, deve fazer com que o ato licitatório sempre preceda tudo o que for comprar ou contratar.

Conclui-se também que o Governo do Estado do Ceará, assim como os demais entes no âmbito dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, submete suas licitações e contratos aos ditames da Lei nº 8.666/1993. O Governo Federal, por intermédio dos Decretos nº 3.555/2000 e nº 5.450/2005, respectivamente, regulamentou o uso do pregão presencial e do pregão eletrônico. Para aquisição de bens e serviços comuns, a Administração Estadual segue os comandos da Lei nº 10.520/2002. O pregão encontra-se regulamentado pelo Decretos Estaduais nº 28.089/2006 e nº 28.397/2006, regulamentando o uso da modalidade pregão para o Sistema de Registro de Preços, previsto no artigo 15 da Lei nº 8.666/1993 e no artigo 11 da Lei nº 10.520/2002.

Considera-se importante mencionar a relevância da modalidade pregão (presencial ou eletrônico) e da sistemática de registro de preço e cotação eletrônica como alternativas para favorecer maior celeridade aos processos encaminhados à Central de Licitações do Estado. Dessa forma, a referida modalidade tem alcançado o objetivo de, ao mesmo tempo que supre o Estado do Ceará dos serviços e produtos necessários, alcançar o menor preço nos itens adquiridos.

Assim, os questionamentos foram necessários para se verificar os diversos mecanismos utilizados pelo Governo do Estado nos processos de compras, descritos pelos documentos pesquisados, com ênfase na

legislação vigente e acreditando em seu papel, necessário e fundamental no processo de implementação de um processo consistente de compras governamentais. Assim, utilizando-se da análise dos documentos e legislação vigentes, pressupõe-se que esse processo de compras do Estado do Ceará já está consolidado.

Finalmente, acredita-se que os objetivos da pesquisa foram alcançados, tanto em relação à discussão sobre o processo de compras governamentais quanto em relação à importância da modalidade pregão nesse processo, o que contribuiu para uma discussão sobre o tema.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. D. de. **Pregão Aprendendo na Prática**. Rio de Janeiro: Editora Algo a Dizer, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Decreto nº 3.555, de 8 de agosto de 2000. Aprova o Regulamento para a modalidade de licitação denominada pregão, para aquisição de bens e serviços comuns. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 ago. 2000a.

BRASIL. Decreto nº 5.450, de 31 de maio de 2005. Regulamenta o pregão, na forma eletrônica, para aquisição de bens e serviços comuns, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1º jun. 2006.

BRASIL. Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jun. 1993.

BRASIL. Lei nº 10.520, de 17 de julho de 2002. Institui, no âmbito da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, nos termos do art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, modalidade de licitação denominada pregão, para aquisição de bens e serviços comuns, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jul. 2002.

BRASIL. Medida Provisória nº 2.026, de 4 de maio de 2000. Institui, no âmbito da União, nos termos do art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, modalidade de licitação denominada pregão, para aquisição de bens e serviços comuns. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 maio 2000b.

CEARÁ. Decreto nº 26.314, de 7 de agosto de 2001. Determina a publicação de todas as licitações na internet. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, CE, 8 ago. 2001.

CEARÁ. Decreto nº 28.086, de 10 de janeiro de 2006. Regulamenta, no âmbito da Administração Pública Estadual, o Sistema de Compras, e dá providências outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, CE, 12 jan. 2006a.

CEARÁ. Decreto nº 28.087, de 10 de janeiro de 2006. Dispõe sobre a regulamentação do uso do sistema de registro de preços de que trata o artigo 15 da Lei Federal nº 8.666 de 21 de julho de 1993, e o artigo 11 da Lei Federal nº 10.520, de 17 de julho de 2002, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, CE, 12 jan. 2006b.

CEARÁ. Decreto nº 28.089, Regulamenta, no Âmbito da Administração Pública Estadual, a Licitação na Modalidade Pregão, instituída pela Lei Federal nº 10.520, de 18 de julho de 2002, para Aquisição de Bens e Serviços Comuns, e dá Providências Correlatas. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, CE, 12 jan. 2006c.

CEARÁ. Lei Complementar nº 58, de 31 de março de 2006. Dispõe sobre a lei orgânica da Procuradoria-Geral do Estado, estabelecendo a estrutura e a organização e disciplinando suas competências e o funcionamento dos órgãos que a integram, regionalizando sua atuação e dispondo sobre o regime jurídico dos procuradores do estado e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, CE, 3 abr. 2006d.

CEARÁ. Lei Complementar nº 65, de 3 de janeiro de 2008. Dispõe sobre o sistema de licitações do Estado do Ceará, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, CE, 4 jan. 2008.

FERNANDES, J. U. J. **Sistema de registro de preços e pregão presencial e eletrônico**. 2. ed. Belo Horizonte: Fórum, 2006.

JUSTEN FILHO, M. **Comentários à lei de licitações e contratos administrativos**. 11. ed. São Paulo: Dialética, 2005.

MEIRELLES, H. L. **Licitação e contrato administrativo**. 13. ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

SCARPINELLA, V. **Licitação na modalidade de pregão**. São Paulo: Malheiros, 2002.

SOBRE OS AUTORES

Helton Udenes Nascimento Pontes

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, Brasil

Graduação em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Ceará (2007), graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Estadual do Ceará (2003). Especialização em Ensino de Matemática pela Universidade Estadual do Ceará (2006). Mestrado Profissional no Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Ceará (2010). Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Ceará (2011). Graduação em Administração em Gestão Pública Professor pela Universidade Federal do Ceará (2104). Especialização em Gestão Pública pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (2015). Professor de Matemática - Secretaria Municipal de Educação de Maranguape. Experiência na área de Matemática, com ênfase em softwares Educativos.

E-mail: hudenest@yahoo.com.br

Antônio Roberto Xavier

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, Brasil

<http://orcid.org/0000-0002-3018-2058>

Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Pós-doutor (em andamento) em Educação pela Universidade Federal do Ceará do Programa Nacional de Pós-doutorado (PNPD 2017-2018); Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Mestre em Sociologia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); Mestre em Planejamento e Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); Especialista em História e Sociologia pela Universidade Regional do Cariri (URCA); Graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdades Kurius (FAK). Professor Adjunto lotado no Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Professor Permanente do Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (MASTS) e do Curso de Graduação em Administração Pública presencial da UNILAB. Atua nas seguintes Linhas de Pesquisa: 1) Políticas Públicas, Estado e Sociedade; 2) Metodologia do Conhecimento e da Pesquisa Científica; 3) Segurança Pública, Crime Organizado, Direitos Humanos e Sistema Prisional; 4) Comunidades Tradicionais, Educação Meio Ambiente e Sustentabilidade; 5) Cultura, História e Memória da Educação. É Líder do Grupo de Pesquisa GPS (Gestão de Políticas Sociais) da UNILAB/ICSA/CNPq e Pesquisador integrante do Núcleo de História e Memória da Educação - NHIME da UFC/CNPq.

E-mail: roberto@unilab.edu.br

ORÇAMENTO PÚBLICO: ANÁLISE FINANCEIRA GOVERNAMENTAL DE INDICADORES DA RECEITA OPERACIONAL EM UM MUNICÍPIO DO SERTÃO CENTRAL

Antonio Roberto de Castro Filho
Francisca Ramília Rafael da Silva
Douglas Willyam Rodrigues Gomes
Oderlene Vieira de Oliveira

RESUMO

Com a instituição do pacto federativo, os municípios adquiriram autonomia fiscal, política e administrativa, em contrapartida passaram a ter maior responsabilidade na prestação de serviços de interesse local. Para custear esse aumento de demanda de serviços, a União ampliou as transferências intergovernamentais. A análise da condição financeira governamental visa uma verificação de todo o processo sob o qual o governo explora suas fontes de recursos. O presente trabalho possui como objetivo geral fazer uma análise da receita operacional por meio de indicadores financeiros para conhecer a condição financeira governamental do município de Quixadá entre os exercícios de 2012 a 2016. Utilizou-se como metodologia o método descritivo, o procedimento para a coleta de dados foi documental através de dados secundários e bibliográficos. A pesquisa se caracteriza como qualitativa. O procedimento para abordagem foi documental através de dados secundários e bibliográficos. O processo para a coleta de dados foi feito através do site Portal da Transparência dos Municípios tendo como base a receita tributária do município e as transferências correntes. O procedimento para realização dos cálculos foi feito através do software Microsoft Excel. Por fim, verificou-se, ao final, uma melhoria no recolhimento das receitas tributárias e nas transferências constitucionais, porém ao correlacionar os resultados aos indicadores da receita operacional observou-se que, para cada um real existente nos cofres do Município, o mesmo só consegue arrecadar catorze centavos, causando um alto nível de dependência perante aos repasses da União.

PALAVRAS-CHAVE: Contabilidade. Orçamento. Receita.

PUBLIC BUDGET: GOVERNMENT FINANCIAL ANALYSIS OF OPERATING INCOME INDICATORS OF A MUNICIPALITY IN SERTÃO CENTRAL

ABSTRACT

With the establishment of the federative pact, municipalities acquired administrative, political and fiscal autonomy; in return, they became more responsible to provide public services according to local interests. To invest such growth of public services, the Union expanded intergovernmental transfers. The analysis of the government's financial condition verifies the process of which the government explores its resources. The present study aims at analyzing the operating income through financial indicators to understand the governmental financial condition in the city of Quixadá, from 2012 to 2016. The methodology used was the descriptive method; the procedure for data collection was documentary through secondary and bibliographic database. It is a qualitative research. The approach was documentary with secondary and bibliographic database. The process of data collection was brought forth through the website Municipal Transparency Portal, being based on the municipality tax revenue and the current transfers. The calculus was processed on Microsoft Excel. In conclusion, it was verified an improvement in tax income and in constitutional transfers, however, in correlating the results to the indicators of operating revenue, it was observed that: for each real deposited on the municipal account, it could only collect fourteen cents, causing a high level of dependence on the Union's budget transfers.

Enviado em: 28/03/2018
Aceito em: 23/04/2018
Publicado em: 21/06/2018

KEYWORDS: KEYWORDS: Accounting. Budget. Income.

1 INTRODUÇÃO

Com o processo de descentralização consolidado com a Constituição Federal Brasileira de 1988, os municípios adquiriram autonomia fiscal, política e administrativa, em contrapartida passaram a ter maior responsabilidade na prestação de serviços de interesse local. Para custear esse aumento de demanda de serviços, a União ampliou as transferências intergovernamentais; valores repassados pela a União aos Estados e Municípios por determinação constitucional (BRASIL, 2008).

Na visão de Frata e Peris (2004) o repasse financeiro se deu por meio da ampliação da competência tributária dos Estados e Municípios e com as leis complementares nº61/1989, nº 63/1990 e nº 91/1997 que dispõe sobre a repartição de receita e subdivisão de fundos a Estados e Municípios.

Alguns autores defendem a ideia que essa transferência financeira teve como aspecto negativo um desestímulo na arrecadação tributária municipal, fazendo com que a principal fonte de receita para o financiamento dos gastos municipais seja as transferências intergovernamentais (NASCIMENTO, 2003; SANTOS E CAMACHO, 2014).

Na avaliação de Bovo (2016) aproximadamente 3.000 municípios do território brasileiro, cerca de 90% possuíam suas receitas sobrevindas dos fundos de transferências da União. De acordo com Veloso (2008), as transferências intergovernamentais tendem a gerar um comportamento de *free rider* (carona) por parte dos governos recebedores, resultando em um menor esforço no processo de arrecadação dos tributos.

O presente artigo possui como questão central de pesquisa: quais as mudanças ocorridas no nível da receita tributária em um município do sertão central no período de 2012 a 2016?

Para responder a referida pergunta o objetivo geral do trabalho é: analisar as mudanças ocorridas no nível da receita tributária em um município do sertão central no período de 2012 a 2016, fazer uma análise da receita operacional por meio de indicadores financeiros para conhecer a condição financeira governamental do município de Quixadá entre os exercícios de 2012 a 2016.

Os objetivos específicos são: i) relacionar contabilidade pública e a condição financeira do orçamento público; ii) compreender a relação entre gestão pública e orçamento-programa; iii) fazer uma análise sobre a receita operacional.

Nesse contexto justifica-se uma investigação acerca da situação do Município de Quixadá, dando destaque a sua importância econômica e financeira para a região do Sertão Central, tanto por ser uma cidade de grande influência política em relação as demais, como por ser um município de polo universitário. Ademais busca conhecer a situação socioeconômica, educacional, cultural e sob outros aspectos do ente governamental.

A contribuição acadêmica deste trabalho reside na possibilidade de um melhor entendimento sobre a constituição de receitas tributárias próprias por parte da competência dos municípios, e o processo das transferências intergovernamentais feitas pela a União.

O presente trabalho ficou estruturado em quatro seções, a primeira seção é apresentada o referencial teórico que faz um norteamento sobre a temática em estudo, no segundo ponto é abordado o processo metodológico para a elaboração do artigo, na terceira seção é exposto ao leitor à revisão literária e referencial teórico e na quarta etapa do trabalho é exposta a discussão dos dados obtidos ao longo pesquisa; por último as considerações finais e sugestões para futuras pesquisas e seguindo as referências.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A CONTABILIDADE PÚBLICA

A contabilidade pública constitui uma das subdivisões da Contabilidade Aplicada Piscitelli (2015). Suas regras e o seu processo de regulamentação estão formulados pela lei nº 4.320/1964 que estatui normas gerais do Direito Financeiro para o controle dos orçamentos da União, Estados e Municípios, tendo como objeto de estudo o patrimônio público, no qual deve fornecer informações aos seus usuários nos aspectos financeiro, orçamentário, econômico e físico (ANDRADE, 2017; PADOVEZE, 2012).

A contabilidade dentro do setor público registra previsão de receitas, fixação de despesas e as possíveis alterações introduzidas no orçamento, além de examinar operações de crédito e acompanhar todo o caminhar da execução orçamentária garantindo que ela venha a ser seguida pela lei de nº 4.320/64 (NUNES, OLIVEIRA, BÉU, 2015).

2.1.2 Orçamento público

O orçamento público é compreendido em dois períodos: orçamento tradicional, do qual se tem um enfoque ao controle político (o equilíbrio financeiro) e o orçamento moderno que faz uma abordagem de instrumento de administração, gestão; perfazendo uma relação entre o administrador da máquina pública e o condutor dos negócios da máquina pública (GIACOMONI, 2017; KOHAMA, 2016; ANDRADE, 2017; GOMES, 2016).

À medida que o Estado encontrou novas formas de intervenção na economia, uma nova concepção de orçamento público começou a surgir. A compreensão clássica ou tradicional estava apenas entrelaçada ao processo mensurável de arrecadamento de receita e execução de despesa da qual vem se remodelando ao longo dos anos (MACHADO, 2015; SABBAG, 2011; GOMES 2016).

Com a junção da lei nº 4.320/64, a implementação do Orçamento-Programa e a reforma orçamentária no fim da década de 90, resultou-se na criação do decreto nº 2.829/98, do qual implementou normas para a elaboração e execução do Plano Plurianual (PPA) e, recentemente foi criada a Lei de Responsabilidade Fiscal, uniformizado os procedimentos orçamentários nos três níveis de governo. Dessa forma finando um único entendimento sobre a linguagem da classificação orçamentária de receitas e despesas (ALVES, 2006; SILVA, 2011; ANDRADE, 2017).

2.1.3 Orçamento-programa

O orçamento-programa teve sua origem nos Estados Unidos na década de 1950, sob a denominação de Sistema de Planejamento, Programação e Orçamentação. Essa ferramenta tem por finalidade prevê que toda a estimativa de recursos financeiros como também a sua aplicação esteja previamente elaborada em um programa de trabalho (GOMES, 2016; GIACOMONI, 2017; ÁVILA, 2012).

O orçamento-programa permite o relacionamento necessário entre metas e programas para uma melhor execução do plano de trabalho do governo, bem como vincula orçamento a planejamento com averiguação de custo, objetivos e medidas de desempenho para a implementação de programas propostos de forma correta (GOMES, 2016; KOHAMA, 2016; ANDRADE, 2017).

O processo de planejamento da Administração Pública no Brasil compreende na elaboração de três fases dos aspectos constitucionais do orçamento, são elas: o Plano Plurianual (PPA), a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e a Lei de Orçamento Anual (LOA). Estes sistemas de planejamento estão delineados na Seção II dos orçamentos da Constituição Federal de 1988 “Art. 165. Leis de iniciativa do poder

executivo estabelecerão: I – o plano plurianual; II- as diretrizes orçamentárias; III – os orçamentos anuais” (BRASIL, 2014, p.93).

2.1.4 Receita pública municipal orçamentária

No campo da contabilidade pública o conceito de receita pública é entendido como todo o recolhimento que a União, Estado e Município que seja arrecadado por leis, contratos ou qualquer forma que culmine no recebimento de valor monetário que derivem direitos a favor do Estado (GIACOMONI, 2017; ANDRADE, 2017).

Tristão (2003) e Veloso (2008) entendem que os gestores municipais têm dificuldade para a arrecadação tributária de seus municípios, seja por motivos administrativos ou até pela falta de capacitação de colabores para o desempenho desta atividade. Como forma de promover uma distribuição de recursos entre os entes federados, permitir um maior equilíbrio fiscal entre os entes federados e ampliar a qualidade da intervenção do setor público na economia se tem as transferências intergovernamentais. De acordo com Gomes (2007) essas transferências são repasses financeiros de instancias superiores do governo (União e Estados) que estão distribuídos da seguinte forma:

Quadro 1. Resumo das principais fontes de receita do município

	TIPO	FATO GERADOR	TRANSFERÊNCIA
PRÓPRIA	ISS	Aprestarão por empresa ou profissional autônomo de serviço constante da lista (CTN)	100% do total arrecadado no próprio município.
	IPTU	A propriedade, o domínio útil ou a posse de bens imóveis.	
	ITBI	A transmissão de bens inter-vivos.	
	TAXAS	Custear os serviços disponíveis a sociedade	
	CONTRIBUIÇÕES	Decorrente de obras públicas	
ESTADUAL	IPVA	A propriedade de veículos automotores	50% da arrecadação no município
	ICMS	A saída e entrada de mercadorias em estabelecimento comercial, industrial ou produtor.	25% da arrecadação no município.
	FPM (IR+IPI)	(IR) Toda renda proveniente do rendimento do capital, do trabalho ou de ambos, e todo acréscimos ao patrimônio das pessoas físicas ou jurídicas. (IPI) Produção que sai do estabelecimento industrial.	23,5% do IPI + IR(líquido)
FEDERAL	IPI-Exportação	Ressarcimento aos estados exportadores.	25% aos municípios que se localizam em estados e exportadores
	ITR	Propriedade, o domínio útil ou a posse de imóvel localizado fora da zona urbana do Município.	50% ou 100% (por meio do convênio ITR)

Fonte: Elaboração do autor baseado em CNM (2012); TRISTÃO (2003).

Vale ressaltar que existem ainda as transferências voluntárias aos municípios, das quais se destacam o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e o Sistema Único de Saúde (SUS).

3 METODOLOGIA

Na maneira apresentada por Prodanov e Fretitas (2013) o método de pesquisa consiste em uma abordagem de operações e abstração de fenômenos mentais empregados na elaboração de um trabalho científico.

O método adotado neste trabalho é o descritivo, que é entendido por Lakatos e Marconi (2007), como sendo o processo pelo o qual parte de dados particulares

suficientemente constatados para concluir-se uma verdade particular. Dessa maneira, buscou-se no presente trabalho descrever a receita pública municipal e fazer uma análise sobre a receita operacional por meio de indicadores.

Segundo Prodanov e Freitas (2013, p.52) a pesquisa descritiva “procura classificar, explicar e interpretar fatos que ocorrem”. Nesta os fatos são analisados, classificados e interpretados, sem que o autor possa interferir.

Para que seja plausível o conhecimento da resposta ao problema exposto da pesquisa, se faz necessário a utilização da técnica de abordagem quantitativa, por requerer o uso de cálculos de matemática aplicada. Após a extração dos resultados obtidos, os mesmos serão aplicados dentro das fórmulas financeira para conhecer os indicadores da receita operacional do município.

O delineamento utilizado para a coleta de dados é caracterizado como bibliográfico e documental. A bibliográfica de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p.58) “é entendida é confeccionada tendo por base um material existente que aborde a temática proposta, este material é constituído de livros, publicações em periódicos, artigos, dissertações e teses”.

Já em relação à pesquisa documental, esta é entendida como sendo o colhimento de materiais que ainda não tiveram nenhum tipo de modificações, ou que ainda podem ser reestruturados de acordo com os objetivos da pesquisa (LAKATOS E MARCONI, 2007).

O campo de estudo foi a cidade de Quixadá, uma cidade polo universitário, localizada na região do Sertão Central do Estado do Ceará, situada a aproximadamente 160 (cento e sessenta) quilômetros da capital Fortaleza, possuindo cerca de 85.991 habitantes, de acordo com dados do IBGE (2016). Segundo o IPECE (2015) 71,32% da população reside na área urbana, sua economia tem como principais fontes de renda o funcionalismo público e o comércio varejista.

No presente estudo a tipologia dos documentos é caracterizada como documento de primeira mão, por não receber nenhum tratamento analítico. Foram colhidos extratos de fonte secundária do site Portal da Transparência dos Municípios, tendo como base a receita de cunho tributário do Município de Quixadá-CE

e as transferências intergovernamentais feitas pela a União e pelo o Estado.

Os dados coletados para o presente estudo se referem aos exercícios de 2012 a 2016. A escolha desse lapso temporal tomou por base, a atualidade dos dados, dando assim maior grau de confiabilidade nas informações aqui trabalhadas bem como uma compreensão mais realística da capacidade fiscal das receitas.

A justificativa para se restringir aos dados apenas do município de Quixadá-CE foi por conveniência do pesquisador e pela cidade ser polo universitário, possuindo assim maior influência no setor econômico e educacional na região do Sertão Central, além de desejar aprofundar o conhecimento acerca da situação de dependência financeira do município.

No presente estudo foi analisando: receita per capita, esforço tributário, autonomia financeira, autossuficiência financeira, diversificação da receita, tendência da receita, elasticidade da receita, receita tributária arrecadar. O procedimento para realização dos cálculos foi feito através do software Microsoft Excel.

4 RESULTADOS

4.1 ANÁLISE DA RECEITA OPERACIONAL DE UM MUNICÍPIO DO SERTÃO CENTRAL ENTRE 2012 A 2016

Os indicadores de análise de receita operacional buscam avaliar o crescimento, a flexibilidade, a elasticidade, a dependência, a diversidade e a administração da receita operacional arrecada (DINIZ, 2012).

Entende-se por receita operacional as receitas orçamentárias correntes derivadas e originárias. As derivadas são impostos, taxas, contribuições e as transferências recebidas; as receitas originárias são entendidas como receita patrimonial, agropecuária, industrial e de serviços (BALEEIRO, 2001; p.127).

Apresenta-se a seguir um caso prático no qual se avalia por meio de indicadores a condição financeira do Município de Quixadá-CE sob a perspectiva da receita operacional entre os exercícios de 2012 a 2016.

Tabela 1. Informação para análise da receita operacional do Município de Quixadá entre 2012 a 2016

INFORMAÇÕES FINANCEIRAS	2012	2013	2014	2015	2016
Créditos tributários a receber	628.679,19	348.468,75	788.563,12	647.867,02	951.968,62
RECEITA OPERACIONAL (RO)	79.693.144,93	88.768.153,16	103.077.143,14	105.489.447,02	117.101.591,64
RECEITA TRIBUTÁRIA ARRECADADA DIRETAMENTE	7.477.742,84	7.070.437,67	7.449.557,93	8.062.224,15	9.664.837,85
Impostos	5.597.386,66	5.242.695,22	5.613.643,33	6.726.329,54	7.567.566,75
IPTU	530.770,36	665.851,61	816.367,10	944.336,20	1.050.228,08
IRRF	1.754.777,54	1.079.552,65	1.661.152,38	1.918.437,62	2.038.465,46
ITBI	275.975,47	364.147,21	408.681,45	471.799,54	369.293,29
ISS	3.035.863,29	3.133.143,75	2.727.442,40	3.391.756,18	4.109.579,92
Taxas	282.414,88	229.655,39	319.671,15	327.459,06	359.944,26
Contribuições de melhoria	1.597.941,30	1.598.087,06	1.516.243,45	1.008.435,55	1.737.326,84
RECEITAS NÃO TRIBUTÁRIAS	4.771.115,40	4.659.172,85	6.929.347,06	4.884.601,51	7.513.006,63
Receita de contribuição	3.882.310,51	3.637.033,40	3.882.981,22	4.003.292,82	5.596.537,71
Receita patrimonial	39.232,50	91.224,45	118.067,29	102.606,13	84.457,28
Receita agropecuária	220.428,00	226.195,92	174.889,22	167.678,26	88.196,03
Receita industrial	89.911,73	97.426,87	185.780,83	192.132,43	212.335,36
Receita de serviços	39.720,00	6.730,00	10.640,32	11.107,17	7.559,77
Outras receitas correntes	499.512,66	600.562,21	2.742.769,01	407.784,70	1.523.920,48
TRANSFERENCIAS CORRENTES	67.444.286,69	77.038.542,64	88.698.238,15	92.542.621,36	99.923.747,16
Impostos arrecadados indiretamente	9.163.024,65	10.279.542,96	11.985.746,25	11.176.743,71	11.474.418,38
Cota-Parte do ICMS	7.521.787,71	8.268.305,71	9.802.882,27	8.682.183,10	8.827.353,09
Cota-Parte do IPVA	1.597.605,25	1.968.571,65	2.136.506,72	2.436.048,01	2.604.484,51
Cota-Parte do ITR	16.457,58	13.390,15	13.483,47	15.575,70	15.590,84
Cota-Parte do IPI Exportação	27.174,11	29.275,45	32.873,79	42.936,90	26.989,94
Transferências obrigatórias	26.771.024,24	30.934.593,49	33.478.267,40	35.573.605,44	41.240.846,89
INFORMAÇÕES ECONÔMICAS E DEMOGRÁFICAS	2012	2013	2014	2015	2016
População	82.258	83.990	84.684	85.351	85.991
Renda total da comunidade	107.952.556,18	120.850.524,97	139.877.519,04	140.186.213,16	164.898.335,15
PIB	622.866,00	729.507,00	818.114,00	893.557,00	969.509,35

Fonte: Tribunal e Contas dos Municípios - TCM ,2017, baseado em LIMA E DINIZ, 2016, p.70

Com base nas informações na tabela 1, apresenta-se a tabela 2 contendo os indicadores de análise da receita operacional de Quixadá. Vale salientar que a presente análise é feita sob um ponto de vista externo,

apresentando assim algumas restrições informacionais, como limitação dos dados publicados e ausência de informação sobre aspectos importantes que afetam a condição financeira do Município.

Tabela 2. Indicadores da receita operacional do Município de Quixadá entre 2012 a 2016

INDICADORES	FÓRMULA	2012	2013	2014	2015	2016
Receita per capita	Receita operacional/população	968,82	1.056,89	1.217,20	1.235,95	1.361,79
Esforço tributário	Receita tributária/renda da comunidade	0,069	0,059	0,053	0,058	0,059
	Receita tributária/PIB	12,005	9,692	9,106	9,023	9,969
Autossuficiência financeira	Tributos arrecadados diretamente + receitas não tributárias / Receita operacional	0,154	0,132	0,139	0,123	0,147
Autonomia financeira	(Tributos arrecadados diretamente + receitas não tributárias + impostos arrecadados indiretamente) / Receita operacional	0,269	0,248	0,256	0,229	0,245
Dependência financeira	Transferências correntes - impostos arrecadados indiretamente / Receita operacional	0,731	0,752	0,744	0,771	0,755
Diversificação da receita	Receita tributária/receita operacional	0,094	0,080	0,072	0,076	0,083
	Receita de contribuição/ receita operacional	0,049	0,041	0,754	0,834	0,783
	Receita patrimonial/ receita operacional	0,000	0,001	0,145	0,140	0,139
	Receita agropecuária/ receita operacional	0,003	0,003	2,035	2,032	1,941
	Receita industrial/ receita operacional	0,001	0,001	0,246	0,246	0,181
	Receita de serviços/ receita operacional	0,000	0,000	6,674	7,189	11,128
	Transferências correntes/ receita operacional	0,846	0,868	0,117	0,097	0,088
Tendência da receita	Receita atual - receita anterior/ Receita anterior		0,114	0,161	0,023	0,110
Elasticidade da receita	Receita tributária elástica/receita operacional	0,175	0,163	0,159	0,155	0,141
Receita tributária elástica	IRRF	1.754.778	1.079.553	1.661.152	1.661.152	1.918.438
	ISS	3.035.863	3.133.144	2.727.442	2.727.442	3.391.756
	Cota-parte ICMS	7.521.788	8.268.306	9.802.882	9.802.882	8.682.183
	Cota-parte IPVA	1.597.605	1.968.572	2.136.507	2.136.507	2.436.048
	Cota-parte IPI exportação	27.174	29.275	32.874	32.874	42.937
		13.937.208	14.478.849	16.360.858	16.360.858	16.471.362
Receita tributária a arrecadar	Créditos tributários a receber/ Receita tributária	0,084	0,049	0,106	0,080	0,098

Fonte: Elaborado pelo o autor (2018). Baseado em LIMA E DINIZ, 2016, pg.70.

A princípio, destaque-se o crescimento relevante da receita operacional em relação ao exercício imediatamente anterior. Entre 2012 a 2016 houve um crescimento de aproximadamente 46,94%. Essa tendência positiva da receita reflete o crescimento econômico do Município, visto que a renda da comunidade e o PIB apresentaram incremento importante nesses exercícios.

Perante o incremento positivo no nível da receita operacional, superior ao crescimento populacional, Quixadá obteve acréscimos contínuos na receita *per capita* ao longo da série analisada. Em 2012, a geração de receita por habitante atingiu R\$ 968,82 passando para R\$ 1.361,79 em 2016 (aumento de 40,56%). Dessa

forma, pode-se inferir que o Município está explorando melhor suas bases de arrecadação, seja por meio da eficiência na arrecadação, seja por aumento eventual da carga tributária.

Esse aumento na arrecadação mostra o esforço tributário da comunidade, ou seja, a parcela da renda da população destinada ao governo por meio das receitas tributárias. Nos exercícios analisados, o esforço tributário em relação à renda da comunidade é de 5,9%. Contudo, frisa-se que no exercício de 2012 este esforço era de 6,9%, ou seja, uma redução de 1% a menos face à capacidade de pagamento. Já em relação ao Produto Interno Bruto (PIB), o esforço tributário caiu de 12,5% em 2012 para 9,96% em 2016. Por este indicador percebe-

se que o esforço tributário dos cidadãos do município de Quixadá face sua capacidade de pagamento é fraca.

Diante dos resultados expostos acima, é importante compreender ainda o desempenho da Gestão Municipal sob a perspectiva da receita arrecada, avaliando-se: o grau de autonomia, de autossuficiência e dependência financeira e o comportamento da diversidade, da elasticidade e da cobrança da receita tributária a arrecadar.

A autonomia financeira expressa à capacidade do governo municipal em produzir receitas a partir da base economia da comunidade. Esse volume expressa a arrecadação própria do município mais as cotas que são arrecadas por outras esferas do governo que pertencem ao Governo Local. Quanto maior for a participação desses recursos em relação a receita operacional, maior será sua autonomia financeira. Em Quixadá observou-se que o Município tem um desempenho baixo, atingindo uma média geral de 0,249.

Isso significa dizer que: 24,92% dos recursos do referido município são obtidos por esforço próprios e que 75,08% dos recursos provêm de outras esferas do Governo por meio das transferências intergovernamentais. Tomando como referência o resultado a média dentro os exercícios de 2012 a 2016 para autonomia financeira, no qual o município teve um score de 0,249, pode-se de dizer a sua estabilidade financeira é altamente debilitada.

A autossuficiência financeira é representada pela a parcela dos recursos próprios diretamente arrecadados (receita tributária mais receita não tributária) em relação à receita operacional. No caso em análise, observam-se para esse indicador, resultados que não variaram muito ao longo dos exercícios, obtendo uma média geral de 0,14. Dessa forma, para cada R\$ 1,00 da receita operacional arrecada R\$ 0,14 provêm de recursos próprios, que são arrecadados pelo o ente governamental. Este indicador deverá ter um resultado sempre modesto, tendo em vista que: devido ao efeito do pacto federativo que atribui o Governo Federal a responsabilidade pela arrecadação da maior parte dos impostos a partir do instante em que o Município tem um indicador desse não muito representativo, o mesmo tornar-se altamente vulnerável perante as decisões da política econômica nacional.

O indicador de dependência financeira mostra o grau de vulnerabilidade do Município devido ao repasse de recursos provenientes de outras esferas governamentais. Observa-se que o grau de dependência financeira do Município de Quixadá ao longo dos exercícios analisados girou em torno de 73,1% em 2012, em 2015 foi 77,1%, e em 2016 75,5%. Números dessa magnitude demonstram vulneráveis as decisões tomadas pelos os governos locais, haja vista que são totalmente dependentes de repasses de outras esferas.

Analisando a receita operacional pela a ótica da diversidade, foi constatado que as maiores fontes provêm das receitas de transferência (em uma média de 92,93%).

Quanto às receitas de transferência, observa-se maior participação das transferências obrigatórias para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

(FUNDEB), representando 35,1% em 2016 (R\$41.240.846,89 de R\$117.101.591,64 da RO), seguidas pelas transferências constitucionais referentes ao Fundo Participação dos Municípios (FPM) e do Imposto Sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS). Quanto às receitas tributárias consta-se que o Imposto Sobre Serviço de Qualquer Natureza (ISS) é a fonte mais expressiva de receita operacional, representando 3,51% em 2016 (R\$4.109.579,92 de R\$117.101.591,64 da RO), em segundo lugar vem o Impostos de Renda Retido na Fonte (IRRF) e o Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU).

Quanto a mensuração da elasticidade da receita, observou-se que apenas os tributos IRRF, ISS, ICMS, IPVA e IPI exportação são elásticos, uma que a arrecadação varia de acordo com políticas adotadas na base economia do Governo. Dessa forma, observa-se em média que 15,86% da receita operacional de Quixadá é elástica.

O indicador sobre receita tributária a arrecadar revelar que: a participação dos créditos tributários a receber em relação a receita operacional apesar de a mesma vir se mantendo instável desde 2012 até 2016. Segundo Lima e Diniz (2016) se este indicador aumenta ao longo do tempo, isso poderá acarretar um declínio na saúde financeira do Município. Pois, quanto mais o percentual de tributos não arrecadados aumenta, a liquidez diminui consequentemente, a entidade terá menos recursos em caixa para honrar com suas obrigações.

5 CONCLUSÃO

O objetivo geral foi alcançado quando foi percebida a condição financeira do Município de Quixadá entre os exercícios de 2012 a 2016. Sob a perspectiva de indicadores tendo como base a Receita Operacional obteve-se conhecimento de que os recursos arrecadados apresentam crescimento ao longo dos anos devido ao crescimento econômico do País e do município, refletindo assim na renda *per capita*. A capacidade de arrecadação da receita tributária vem apresentando melhoras. Contudo, foi visto que existe uma forte dependência de recursos, principalmente por parte do Governo Federal, devido às restrições legais instituídas pelos pactos federativos.

O primeiro objetivo específico foi obtido quando foi correlacionada a interdisciplinaridade entre os conceitos de contabilidade pública e orçamento público, perfazendo a necessidade em se conhecer a condição financeira da receita operacional do município (receita pública) para a adequação da realidade de arrecadação de tributos do município para dessa maneira fazer uma estimativa de orçamento condizente com a realidade local evitando assim possíveis desequilíbrios na gestão de recursos e serviços do município.

O segundo objetivo foi concluído quando demonstrado teoricamente que o orçamento-programa tem como meta orientar o gestor municipal, vincular o planejamento o Plano Plurianual (PPA) ao orçamento, apesar de existir vários ganhos na eficiência da gestão orçamentária, precisa ser preenchido o quesito que versa sobre a qualidade da aplicação dos recursos.

O terceiro objetivo versou sobre análise da receita pública municipal. Quando se utiliza os indicadores para análise da receita operacional que dão ênfase a gestão financeira do Município da qual, percebe-se uma vulnerabilidade.

O primeiro a ser destacado é o esforço tributário entre os exercícios de 2015 a 2016 que teve um declínio de 1% em relação ao esforço de pagamento da comunidade e de 2,54% ao Produto Interno Bruto. Desta forma, a autonomia financeira do município ficou em média de 24,92% considerando assim sua estabilidade financeira debilitada.

A capacidade de autossuficiência resultou em uma média de R\$ 0,14 centavos para cada R\$ 1,00 um real da receita operacional. O indicador de dependência financeira mostra que o município tem um grau elevado de vulnerabilidade alcançando a casa dos 75,5% em 2016, mostrando que qualquer decisão na base economia do Governo afetará diretamente a receita e consequentemente a manutenção do serviço público.

No geral essa análise demonstra ao governo o cuidado que se deve ter em relação a condição financeira, capacitando-o a enfrentar as pressões por gastos.

Para futuras pesquisas aconselha-se o estudo voltado para a condição financeira do Município sob o viés dos gastos públicos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, N. de A. **Contabilidade Pública na Gestão Municipal**. Métodos com base nas Normas Brasileiras de Contabilidade Aplicadas ao Setor Público (NBCASP) e nos padrões internacionais de contabilidade. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- ÁVILA; C. A. **Orçamento Público**. Curitiba, Paraná: Instituto Federal, 2012.
- ALVES, J. N. **Princípios orçamentários no contexto das Constituições e leis orçamentárias**. 2006. 55f. (Trabalho apresentado para a conclusão do Curso de Pós-Graduação da UNB. Área de Concentração: Contabilidade e Orçamento) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
- BALEEIRO, A. **Uma introdução às ciências das finanças**. 15. ed. rev. e atualiz. por Dejalma de Campos. Rio de Janeiro: Forense, 2001.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- _____. Lei, no. 4.320, de 17 de março de 1964. Institui Normas Gerais de Direito Financeiro para Elaboração e Controle dos Orçamentos e Balanços da União, dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 mar. 1964.
- _____. **Transferências intergovernamentais no Brasil**: diagnóstico e proposta de reforma. Consultoria Legislativa do Senado Federal. Brasília. 2008
- BOVO, J. M. Gastos sociais dos municípios e desequilíbrio financeiro. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 93-117, jan./fev. 2001.
- CNM. Confederação Nacional de Municípios [2012]. **Finanças**: Procedimentos para otimizar a arrecadação municipal. Brasília: CNM, 2012
- DINIZ, J. A. **Eficiência das transferências intergovernamentais para a educação fundamental de município brasileiros**. 2012. Tese (Doutorado em Ciências Contábeis) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- FRATA, A. M.; PERIS, A. F. Análise da composição das finanças municipais nos municípios paranaenses, no período de 1996 a 2000. In: **Seminário do Centro de Ciências Sociais Aplicadas**, 3, Cascavel, 2004.
- GOMES, E. C. da S. Fundamentos das transferências intergovernamentais. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 12, n. 1580, 29 out. 2007.
- GOMES, D. W. R. **Orçamento Público para Concursos**. 7 ed. Fortaleza. 2016
- GIACOMONI, J. **Orçamento Público**. 17. ed. ampliada, revi e atual. São Paulo: Atlas, 2017.
- IPECE. **Perfil Básico Municipal**. Quixadá, 2015.
- KOHAMA, H. **Contabilidade Pública**: teoria e prática. 15. ed. São Paulo: Atlas, 2016
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. 5. reimp. São Paulo: Atlas, 2007.
- LIMA, S. C.; DINIZ, J. A. **Contabilidade Pública**. Análise Financeira Governamental. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2016
- MACHADO, H. B. **Curso de direito tributário**. 35. ed. 2015.
- NASCIMENTO, E. R. **Finanças Públicas**: união, estados e municípios. 2. ed. Brasília: Vestcon, 2003.
- NUNES, A.; OLIVEIRA, R. B.; BÉU, R. B. O orçamento-programa no contexto da gestão pública. **Revista eletrônica em gestão, educação e tecnologia ambiental**, v.19, n.3, p.424-432, set./dez. 2015
- PADOVEZE, C. L. **Manual de Contabilidade Básica**. Contabilidade introdutória e intermediária. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- PSICITELLI, R. B. **Contabilidade Pública**: uma abordagem da administração financeira pública. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2015
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Manual de metodologia científico**. Métodos e técnicas da

pesquisa e do trabalho acadêmico 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

SANTOS, L. A. dos; CAMACHO, E. U. Orçamento público municipal: uma análise no município de Cosmópolis/SP com enfoque no equilíbrio das receitas x despesas no período de 2007 a 2012. **Revista Evidência Contábil & Finanças**, v.2, n.2, p.82-94, maio/ago. 2014.

SABBAG, E. **Manual de Direito Tributário**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

SILVA, L. M. **Contabilidade governamental**: um enfoque administrativo da nova contabilidade pública. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

TRISTÃO, J. A. M. **A Administração Tributária dos Municípios Brasileiros**: uma avaliação do desempenho da arrecadação. 2003, 172 p. (Tese de doutorado apresentada ao Curso de Pós-graduação da EAESP/FGV. Área de Concentração: Organização, Recursos Humanos e Planejamento) – EAESP/FGV, São Paulo, 2003.

VELOSO, J. F. A. **As transferências intergovernamentais e o esforço tributário municipal**: uma análise do fundo de participação dos municípios (FPM). 2008. 113 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2008.

SOBRE OS AUTORES

Antonio Roberto de Castro Filho

Centro Universitário Católica de Quixadá, Brasil

Graduado em Filosofia pela a Faculdade Católica de Quixadá-FCRS. Graduando em Ciências Contábeis pelo o Centro Universitário Católica de Quixadá-UNICATÓLICA. Especialista em Gestão Financeira, Controladoria e Auditoria pelo o Centro Universitário Católica de Quixadá-UNICATÓLICA.

E-mail: robert.f.castro@hotmail.com

Francisca Ramília Rafael da Silva

Centro Universitário Católica de Quixadá, Brasil

Graduada em Ciências Contábeis pela Faculdade Católica de Quixadá-FCRS. Especialista em Gestão Financeira, Controladoria e Auditoria pelo o Centro Universitário Católica de Quixadá – UNICATÓLICA.

E-mail: amilinha_vpi@hotmail.com

Douglas Willyam Rodrigues Gomes

Centro Universitário Católica de Quixadá, Brasil

Doutorando em Administração de Empresas pela a Universidade de Fortaleza – UNIFOR; Mestre em Planejamento e Políticas Públicas (UECE); Especialista em Segurança Pública e Defesa Civil (UFC/FAMETRO); Especialista em Gestão Pública (UECE); Bacharel em Ciências Contábeis (UECE); Bacharel em Administração (UFC).

E-mail: douglaswillyam@gmail.com

Oderlene Vieira de Oliveira

Universidade de Fortaleza - UNIFOR, Brasil

Doutora, Mestra e Bacharela em Administração de Empresas pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Também graduada em Ciências Contábeis pela Universidade de Fortaleza e está cursando Direito. Foi bolsista no doutorado da FUNCAP, no mestrado foi da FUNCAP e da CAPES; e na graduação foi do CNPQ. Atualmente é Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Administração da UNIFOR e Editora Adjunta da Revista Ciências Administrativas da UNIFOR. É membro do Núcleo Docente Estruturante do curso de Ciências Contábeis da UNIFOR. E também é membro efetivo da Câmara de Ciências Sociais Aplicadas da FUNCAP. Seus interesses de pesquisa estão relacionados a: Cenários (Estudos do futuro), Estratégia, Recursos e Capacidades, Inovação e Empreendedorismo, Governança Corporativa e Responsabilidade Social Corporativa em empresas de países emergentes e desenvolvidos. Publicou em revistas como Corporate Ownership & Control, Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão, Revista de Administração da USP etc, e em eventos/conferências, tais como Academy of Management Meeting (AOM), Academy of International Business (AIB), Iberoamerican Academy of Management (IAM), EnANPAD etc.

E-mail: oderlene@unifor.br

Esp. Anice Holanda Nunes Maia (Psicologia)
Centro Universitário Católica de Quixadá (UNICATÓLICA),
Quixadá, Ceará, Brasil

Me. Ana Paula Maria Araújo Gomes (Direito)
Centro Universitário Católica de Quixadá (UNICATÓLICA),
Quixadá, Ceará, Brasil

Me. Ana Paula Vasconcelos de Oliveira Tahim
(Educação)
Centro Universitário Católica de Quixadá (UNICATÓLICA),
Quixadá, Ceará, Brasil

Me. Antonio Marcos Chagas (Teologia)
Centro Universitário Católica de Quixadá (UNICATÓLICA),
Quixadá, Ceará, Brasil

Me. Bárbara Sampaio de Menezes (Administração e
Ciências Contábeis)
Centro Universitário Católica de Quixadá (UNICATÓLICA),
Quixadá, Ceará, Brasil

Me. Douglas Willyam Rodrigues Gomes (Administração e
Ciências Contábeis)
Centro Universitário Católica de Quixadá (UNICATÓLICA),
Quixadá, Ceará, Brasil

Me. Elane Maria de Castro Coutinho (Administração e
Ciências Contábeis)
Centro Universitário Católica de Quixadá (UNICATÓLICA),
Quixadá, Ceará, Brasil

Dra. Elisângela André da Silva Costa (Educação)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia
Afro-Brasileira (UNILAB), Redenção, Ceará, Brasil

Me. Francimá Campos Rocha (Letras)
Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Ceará,
Brasil

Me. Francisco José Mendes Vasconcelos (Direito)
Centro Universitário Católica de Quixadá (UNICATÓLICA),
Quixadá, Ceará, Brasil

Dra. Gabrielle Silva Marinho (Educação)
Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Ceará,
Brasil

Me. Isabel Ferreira de Barros (Engenharia)
Centro Universitário Católica de Quixadá (UNICATÓLICA),
Quixadá, Ceará, Brasil

Me. Katia Gardênia Da Silva Coelho (Filosofia e Teologia)
Centro Universitário Católica de Quixadá (UNICATÓLICA),
Quixadá, Ceará, Brasil

Me. Kercya Nara Felipe De Castro Abrantes (Letras)
Centro Universitário Católica de Quixadá (UNICATÓLICA),
Quixadá, Ceará, Brasil

Dr. Marcos Augusto Ferreira Nobre (Teologia)
Centro Universitário Católica de Quixadá (UNICATÓLICA),
Quixadá, Ceará, Brasil

Esp. Maria Auxiliadora De Sousa Beserra (Teologia)
Centro Universitário Católica de Quixadá (UNICATÓLICA),
Quixadá, Ceará, Brasil

Me. Marlene Gomes Guerreiro (Teologia)
Centro Universitário Católica de Quixadá (UNICATÓLICA),
Quixadá, Ceará, Brasil

Dra. Mellissa Fernanda Gomes Da Silva (Educação)
Centro Universitário Católica de Quixadá (UNICATÓLICA),
Quixadá, Ceará, Brasil

Me. Moisés Rocha Farias (Filosofia e Teologia)
Centro Universitário Católica de Quixadá (UNICATÓLICA),
Quixadá, Ceará, Brasil

Me. Pedro Rafael Deocleciano Malveira (Direito)
Centro Universitário Católica de Quixadá (UNICATÓLICA),
Quixadá, Ceará, Brasil

Me. Renato Moreira De Abrantes (Direito, Filosofia,
Teologia e Educação)
Centro Universitário Católica de Quixadá (UNICATÓLICA),
Quixadá, Ceará, Brasil

Dr. Sérgio Horta Mattos (Agronomia)
Centro Universitário Católica de Quixadá (UNICATÓLICA),
Quixadá, Ceará, Brasil

Dra. Teresa Lenice Nogueira da Gama Mota
(Administração)
Faculdade Luciano Feijão (FLF), Sobral, Ceará, Brasil

Dr. Valter Moura do Carmo (Direito)
Universidade de Marília (UNIMAR), Marília, São Paulo,
Brasil

