

versão impressa ISSN 1517-4999
versão online ISSN 2446-8681

REVISTA
GeoPantanal

REVISTA DO CURSO DE GEOGRAFIA E DO MESTRADO EM ESTUDOS FRONTEIRIÇOS
CAMPUS DO PANTANAL/UFMS
v.13 n. 25 • 2018





REVISTA
GeoPantanal

REVISTA DO CURSO DE GEOGRAFIA • CAMPUS DO PANTANAL/UFMS

ISSN 1517-4999 (Versão impressa)

ISSN 2446-8681 (Versão eletrônica)



FUNDAÇÃO
UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
MATO GROSSO DO SUL

**CURSO DE GEOGRAFIA
GRUPO DE PESQUISA
PANTANAL VIVO/AGB CORUMBÁ
CÂMPUS DO PANTANAL**

Reitor

Marcelo Augusto Santos Turine

Vice-Reitora

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Diretor do Câmpus do Pantanal

Aguinaldo Silva

Coordenadora do Curso de Geografia

Elisa Pinheiro de Freitas

Coordenador do Grupo de Pesquisa Pantanal Vivo

Sérgio Wilton Gomes Isquierdo

CÂMARA EDITORIAL

Aguinaldo Silva

Aline de Lima Rodrigues

Edgar Aparecido da Costa

Igor Catalão

Marco Aurélio Machado de Oliveira

EDITOR RESPONSÁVEL

Edgar Aparecido da Costa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Biblioteca Central – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

GeoPantanal: revista do Curso de Geografia e do Mestrado
em Estudos Fronteiriços / Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul. - n. 1, (1997) - . Corumbá/MS: A
Universidade, 1997-.
v. : il. ; 25 cm

Semestral
ISSN 1517-4999

1. Geografia – Periódicos. I. Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul.

REVISTA

Geo Pantanal

REVISTA DO CURSO DE GEOGRAFIA • CAMPUS DO PANTANAL/UFMS

GeoPantanal é uma Revista para divulgação da produção acadêmica e científica de Geografia e áreas afins do Grupo de Pesquisa Pantanal Vivo ligado ao Curso de Geografia e ao Mestrado em Estudos Fronteiriços da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, em parceria com a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), seção Corumbá.

PUBLICAÇÃO SEMESTRAL

CÂMARA DE REDAÇÃO

Aguinaldo Silva

Igor Catalão

Aline de Lima Rodrigues

Marco Aurélio Machado de Oliveira

Edgar Aparecido da Costa

CÂMARA EDITORIAL E CIENTÍFICA

Adauto de Oliveira Souza; Adriana Dorfman; Adriana Maria Andreis; Aguinaldo Silva; Alejandro Balazote; Alejandro Gabriel Benedetti; Alfredo Ricardo Silva Lopes; Aline de Lima Rodrigues; Antônia Márcia Rodrigues Sousa; Antonio Firmino de Oliveira Neto; Beatriz Lima de Paula; Edelir Salomão Garcia; Edgar Aparecido Costa; Edima Aranha Silva; Édipo Henrique Cremon; Edson Belo Clemente de Souza; Elaine Aparecida Cancián Almeida; Eliana Rosa Sturza; Elizabeth Maria Azevedo Bilange; Emilio Silva Sandes, Fabiano Quadros Rückert; Héctor Hugo Trincherro; Igor Catalão; Elisa Pinheiro de Freitas; João dos Santos Vila da Silva; José Fonseca da Rocha Filho; Juan Engelman; Laurimar Gonçalves Vendrusculo; Lisandra Pereira Lamoso; Luci Helena Zanata; Lucilene Machado Garcia Arf; Luiza Vieira Sá de Figueiredo; Malena Castilla Ines Male; Mara Aline Ribeiro; Marcelino Andrade Gonçalves; Marcelo Marcelo Horacio Impemba; Márcia Regina do Nascimento Sambugari; Marco Aurélio Machado de Oliveira; Maria Helena da Silva Andrade; Marta Pereira da Silva; Mauro Henrique Soares da Silva; Milton Augusto Pasquotto Mariani; Natalina Sierra Assencio Costa; Nathalia Monseff Junqueira; Pablo Quintero; Rebeca Steiman; Regiane Coelho Pereira Reis; Regina Baruki-Fonseca; Rosemeire Aparecida de Almeida; Sandra Mara Alves da Silva Neves; Sebastián Valverde; Sergio Braticevic; Sérgio Ricardo Oliveira Martins; Sidney Kuerten; Tito Carlos Machado de Oliveira; Walter Guedes Silva.

Catologação na Fonte –

Revista GeoPantanal / Câmpus do Pantanal

Curso de Geografia / Mestrado em Estudos Fronteiriços

– Grupo de Estudos Pantanal Vivo/AGB

UFMS. v. 13 – n. 25, (2018) – . – Corumbá/MS:

Geografia / Mestrado em Estudos Fronteiriços

– CPAN/UFMS/Ed. UFMS, 2019.

1. Geografia – Periódicos. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Câmpus do Pantanal), 2. Geografia/AGB

ISSN 1517-4999 (Versão impressa)

CDU:

ISSN 2446-8681 (Versão eletrônica)

<http://seer.ufms.br/index.php/revgeol/index>

Os textos publicados nesta Revista são de inteira responsabilidade de seus autores

Endereço: UFMS – Câmpus do Pantanal – Av. Rio Branco, 1270, Bairro Universitário, 79304-020, Corumbá/MS. Aos cuidados de Edgar Aparecido da Costa, editor da REVISTA GEOPANTANAL.

E-mail revistageopantanal@gmail.com

Solicita-se permuta/Exchange desired

Corumbá, MS

Junho de 2019

SUMÁRIO

Editorial	7
Análise Multitemporal da Arenização na Bacia Hidrográfica do Córrego Guanabara, Reserva do Cabaçal-MT <i>Adivane Morais Nogueira</i> <i>Nely Tocantins</i> <i>Peter Zeilhofer</i>	9
Políticas Públicas para o Desenvolvimento Rural Sustentável: aquisição de gêneros alimentícios na modalidade compras institucionais da agricultura familiar <i>Ludgero Rêgo Barros Neto</i> <i>Armando Lirio de Souza</i>	25
Diagnóstico da Situação Fundiária: identificação das glebas públicas rurais federais inseridas no bioma Pantanal em Corumbá/MS <i>Matias Pereira Rodrigues</i>	37
O Mercado de Trabalho em Corumbá: uma análise de 2003 a 2016 <i>Raul Assef Castelão</i> <i>Alessandra Trotta</i> <i>Daniel Massen Frainer</i>	57

Crimes Fiscais: uma análise das apreensões efetuadas pela receita federal na fronteira Brasil/Bolívia e em nível nacional

Leice Anne Oliveira Carvalho

Arthur Lopes Ferreira Silva

Elisabeth Regina de Toledo _____ 77

Análise do Ensino de Empreendedorismo nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental no Município de Ariquemes, Estado de Rondônia

Aparecido Cláudio Scavassa

Maria Aparecida Santos e Campos

Olimpia Torres Fernandes Franco _____ 91

Estudantes Internacionais nas Universidades Brasileiras: motivações e produção de diferença

Rubens da Silva Ferreira _____ 109

A Ausência de Fronteira no Ensino de História: uma análise documental de duas escolas entre Brasil e Bolívia

Tânia Bernadete Perucci Pascoal

Lucilene Machado Garcia Arf _____ 129

A Cultura Afro-Brasileira nos Estabelecimentos de Ensino Médio: uma experiência de resistência e silêncios do PNFEM

Maria Aparecida Santos e Campos

Leandra Jacinto Pereira

Celia Magalhães de Souza _____ 147

A Importância do Desenho Infantil para o Desenvolvimento da Escrita no Ensino Fundamental

Rosely Yavorski

Maria Aparecida Santos e Campos _____ 165

O Aluno do Ensino Primario e às Dificuldades Específicas de Aprendizagem: consciência fonológica e leitura de palavras

Maria Veronica Santana Sales

Maria Aparecida Santos e Campos _____ 181

Perfil dos Egressos do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFMS: a inserção profissional

Deyvid Tenner de Souza Rizzo

Rogério Zaim de Melo _____ 197

EDITORIAL

A Revista GeoPantanal apresenta, neste número, 12 trabalhos que demonstram o caráter interdisciplinar e da Geografia, assumidos desde a vinculação ao mestrado em Estudos Fronteiriços. Estão presentes temas como a problemática ambiental, políticas públicas, mercado de trabalho, crimes fiscais fronteiriços, empreendedorismo, cultura, ensino-aprendizagem e universidades.

A exploração exacerbada dos recursos naturais não combina com a busca pela melhoria da qualidade de vida. Ao abandonar a perspectiva de olhar para as dinâmicas da natureza como uma aliada, a sociedade induz, ou, energiza processos de degradação da natureza, como a arenização que avança, célere, em várias partes do mundo, inclusive do Brasil. A produção em bases agroecológicas tem demonstrado ser uma alternativa viável para recuperar a fertilidade natural dos solos e aliar elementos da própria natureza na defesa dos sistemas agrícolas.

É preciso pensar uma sociedade total, um único sistema mundo, com suas complexidades e singularidades locais. A busca pelo sonhado desenvolvimento sustentável passa, necessariamente, pela educação. Não se pode pensar numa educação qualquer, mas naquela que seja transformadora, emancipadora do ser humano. Aquela que estimule as

pessoas a desejarem transformar o mundo para melhor. Somente pela educação se pode induzir o indivíduo a pensar em soluções coletivas para os problemas ambientais, sociais e políticos. Ela planta, quando bem alimentada, sementes que fertilizam no rumo das boas ideias, boas ações. A educação estimula e é estimulada pelo empreendedorismo, é capaz de inibir os crimes fiscais fronteiriços a partir de campanhas sensibilizadores e de formação ética e moral. É a mola propulsora das políticas públicas.

A fotografia da capa é de autoria do editor e ilustra um trabalho de campo durante a semana de Geografia de maio de 2019. A aula reuniu alunos de Geografia, Pedagogia, Administração e Sistemas de Informações e foi organizada pelo Núcleo de Estudos em Agroecologia e Produção Orgânica do Pantanal (NEAP), em um lote em processo de transição agroecológica no assentamento 72, em Ladário/MS, na fronteira do Brasil com a Bolívia. O lote é produto da ação transformadora da pesquisa aliada ao ensino e à extensão em serviço da transformação da vida no campo. A universidade é protagonista dessas mudanças para melhor na vida camponesa. Vida longa à Universidade Pública, gratuita e de qualidade de ensino, pesquisa e extensão.

Estima-se que o leitor encontre esses elementos neste número da Revista GeoPantanal.

Desejamos a todos uma boa leitura.

Edgar Aparecido da Costa

ANÁLISE MULTITEMPORAL DA ARENIZAÇÃO NA BACIA HIDROGRÁFICA DO CÓRREGO GUANABARA, RESERVA DO CABAÇAL-MT

MULTITEMPORAL ANALYSIS OF SANDIFICATION IN THE GUANABARA STREAM CATCHMENT, RESERVA DO CABAÇAL – MT

Adivane Morais NOGUEIRA*
Nely TOCANTINS**
Peter ZEILHOFER***

Resumo: Este estudo visou monitorar e quantificar a evolução de áreas submetidas ao processo de arenização na bacia do Córrego Guanabara, por meio da classificação supervisionada de imagens de satélite Landsat TM/OLI numa série temporal de 30 anos (1985 a 2015). Constatou-se acurácia entre 78,5% e 92,5% na identificação das áreas afetadas pela arenização cuja extensão variou entre 2,4% (2005) e 6,5% (2010) com ausência do fenômeno em 1985. A classificação do uso e ocupação da terra demonstrou que a substituição do Cerrado por pastagens em áreas com Neossolos Quartzarênicos tem acarretado fortes processos de arenização.

Palavras-chave: Arenização, Classificação supervisionada, Landsat TM/OLI, Bacia do Alto Paraguai.

Abstract: This study aimed to monitor and quantify the evolution of areas submitted to sandification processes in the Cabaçal stream catchment, by means of supervised classification of Landsat TM / OLI satellite imagery during a 30-year time span (1985 to 2015). Overall mapping accuracies of sandifications ranged between 78.5% and 92.5%. Areas affected by sandification increased from 2.4% (2005) to 6.5% (2010), with an absence of the phenomenon in 1985. Land

Introdução

Entre as diversas formas de impactos ambientais negativos decorrentes do uso e ocupação inadequada da terra, destaca-se o processo de arenização típica de climas úmidos. Esta difere da desertificação que se associa a climas áridos ou semiáridos.

A arenização pode ser entendida como o processo de formação de bancos de areia superficiais, pouco ou não consolidadas, que dificultam a fixação de espécies vegetais. Este fato se deve a constante mobilidade dos sedimentos, quer por ação das águas superficiais ou sub-superficiais ou pela ação do vento. É entendido como um fenômeno de degradação ambiental relacionado à abundância de água comprometendo o potencial biológico, devido mobilidade

* Doutoranda em Geografia pela Universidade de Brasília-UnB. E-mail: adinogueira2010@hotmail.com

** Doutora em Ecologia e Recursos Naturais pela Universidade Federal de São Carlos. Pesquisadora Associada da Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: nelytocantins@gmail.com

*** Doutor em Engenharia Florestal pela Ludwig-Maximilians Universitaet Muenchen. Professor Titular da Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: zeilhoferpeter@gmail.com

use and cover classifications showed that the sandification processes were principally triggered by the deforestation of Cerrado savannahs over Quartz sands.

Keywords: Sandification; Supervised classification; Landsat TM/OLI; Upper Paraguay Basin.

dos sedimentos na superfície (SUERTEGARAY, 2012).

Na região sul do país, o fenômeno de arenização foi considerado de origem natural por Suertegaray (2012), no entanto, podendo ser potencializado pelo uso e ocupação inadequado da terra. Estando relacionado também com o grau de fragilidade natural da paisagem, originando áreas degradadas pela impossibilidade do desenvolvimento de cobertura vegetal permanente.

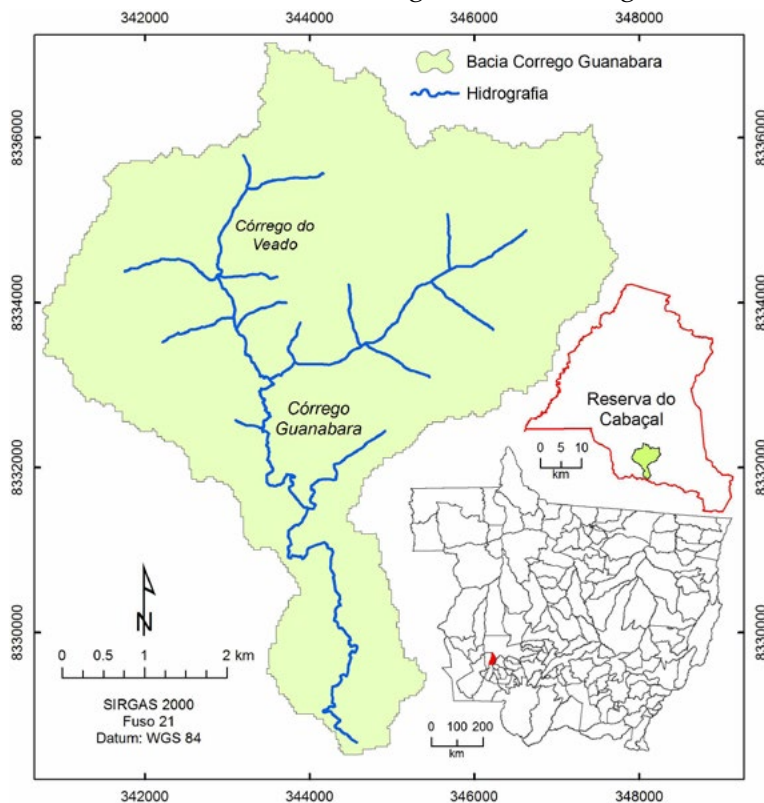
Estudos sobre a arenização têm sido desenvolvidos por Silva (2006), Sousa (2007), Suertegaray (2012) e Scopel et al. (2014) com propósitos de identificar e/ou acompanhar o processo evolutivo dos areais. Desta forma, normalmente utiliza-se imagens orbitais e técnicas de análise espacial em ambientes de Sistema de Informações Geográficas (SIGs). Sendo demonstrada a possibilidade da espacialização deste fenômeno, contribuindo para uma melhor compreensão da dinâmica espaço-temporal e sua relação com o histórico do uso e ocupação da terra.

No estado de Mato Grosso contamos com poucos estudos voltados à esta temática, sendo Silva (2006) e Takata (2016). No município de Reserva do Cabaçal-MT principalmente na Bacia Hidrográfica do Córrego Guanabara (BHCG) estudos de Salomão et al, (2009;2016) e Ribeiro et al., (2013) identificaram possíveis áreas submetidas ao processo de arenização. A BHCG uma sub-bacia do Rio Cabaçal possui área de

cerca de 28,19 km² e pertence à Bacia do Alto Paraguai (BAP), fato este que justifica o interesse no conhecimento do processo de arenização devido a importância da região das altas cabeceiras do Pantanal.

Na cabeceira da BHCG (Figura 1) presencia-se a superfície de aplanamento da Formação Utiariti da Chapada dos Parecis, em altitudes acima de cerca de 500 m, transgredindo para uma região de forte dissecação denudacional ao sul da bacia com declives acentuadas, diminuindo a altitude no exutório para cerca de 320 m segundo Souza et al.(1982). Predomínio de solos arenosos, classificados em sua maioria como Neossolos Quartzarênicos, relevo ondulado e clima semiúmido, caracterizado por chuvas intensas que podem superar 120 mm diárias. Partes da BHCG consistem em um ambiente frágil com manifestação de processos de arenização. Os sedimentos arenosos são erodidos e transportados por escoamento superficial para o vale e leito dos rios, assoreando-os e comprometendo quantidade e qualidade das águas que se dirigem para o Pantanal Mato-grossense. Conforme dados do IBGE (2010) a principal atividade econômica desenvolvida na bacia é a pecuária de leite e corte, além da agricultura de subsistência.

Figura 1. Área de estudo da Bacia Hidrográfica do Córrego Guanabara (BHCG)



Fonte: NOGUEIRA, A. M (2017).

Em estudos anteriores realizados por Salomão (2009), Ribeiro et al. (2013) e Salomão et al. (2016) na BHCG foram identificados por meio de levantamentos de campo, focos de arenização na bacia. Portanto, esta pesquisa objetivou compreender a dinâmica evolutiva do processo de arenização, considerando os aspectos físicos da região. Tais características oferecem um ambiente com potencialidades à degradação, pois, apresenta uma litologia essencialmente arenosa e clima úmido. Logo o uso da terra de forma inadequada expõe a superfície arenosa acarretando a perda de solo por escoamento superficial.

Para identificar, caracterizar e quantificar as áreas submetidas ao processo de arenização e sua dinâmica histórica, contamos com a metodologia, bastante consolidada, de classificação supervisionada com classificador MAXVER de imagens satélite. Para o monitoramento deste fenômeno em clima semiúmido no Cerrado brasileiro foram realizados mapeamentos multi-temporais entre os anos de 1985 e 2015 com imagens Landsat em que avaliou-se também a aplicabilidade e acurácia de técnicas padrão de classificação de imagens multitemporais provenientes do sistema Landsat TM e OLI.

Material e Métodos

O desenvolvimento do estudo foi organizado em quatro (04) etapas de trabalhos: 1. Revisão bibliográfica e documental; 2. Aquisição e pré-processamento de imagens Landsat TM e OLI; 3. Visitas de campo para aquisição de amostras para treinamento de validação e 4. Classificação supervisionada das imagens de satélite e validação dos resultados.

A revisão bibliográfica consistiu primeiramente no levantamento de informações dos aspectos físicos e uso e ocupação da terra no município de Reserva do Cabaçal. Posteriormente verificou-se metodologias que têm sido utilizadas para identificar e mapear áreas submetidas a processo de arenização, como as de Silva (2006) em Mato Grosso e Antunes (2006), Sousa (2007) e Scopel et al. (2013) em Goiás, além de Suertegaray (2012) no Rio Grande do Sul.

Para armazenamento e processamento dos bancos de dados levantados contamos com as técnicas de geoprocessamento. Desse modo, foram reunidas informações disponibilizadas junto à Secretaria de Estado de Planejamento (SEPLAN/MT), Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Serviço Geológico dos Estados Unidos (USGS).

Para identificação das áreas afetadas foram usadas imagens de satélite Landsat TM e CBERS CCD disponibilizadas no site do Instituto Nacional de Pesquisas

Espaciais (INPE). Ao todo utilizou-se cinco imagens georeferenciadas do sistema Landsat 5 TM (nível de correção 1, projeção UTM, Datum WGS 84) e uma do Landsat 8 OLI (nível de correção L1T, com calibração radiométrica e ortorectificação, projeção UTM, Datum WGS 84), ambas incluindo as bandas 3, 4 e 5 com resolução espacial de 30 m (índice WRS 228/70). Com o propósito de facilitar a comparação entre as classificações foram escolhidas imagens sem nuvens, principalmente aquelas do período da seca na região (meses de setembro e outubro).

Inicialmente foram selecionadas imagens em intervalos de 10 anos, sendo a primeira do ano de 1985, coincidente com a emancipação do Município de Reserva do Cabaçal, ano em que não foi detectado áreas arenizadas. No entanto, a partir da observação das imagens, constatou-se que esta série temporal não seria a mais viável para avaliar o referido processo, uma vez que a série apontou que no ano de 2005 iniciou o processo de arenização e em dez anos após, ou seja em 2015 o processo já se apresentava em estágio avançado. Portanto, não contribuiria para o entendimento da dinâmica do fenômeno, que possuiu uma evolução rápida, principalmente durante a última década. Desta forma, os intervalos foram ajustados, com utilização de imagens dos anos de 2005 (12/10), 2008 (18/09), 2010 (08/09), 2011 (27/09) e 2015 (22/09).

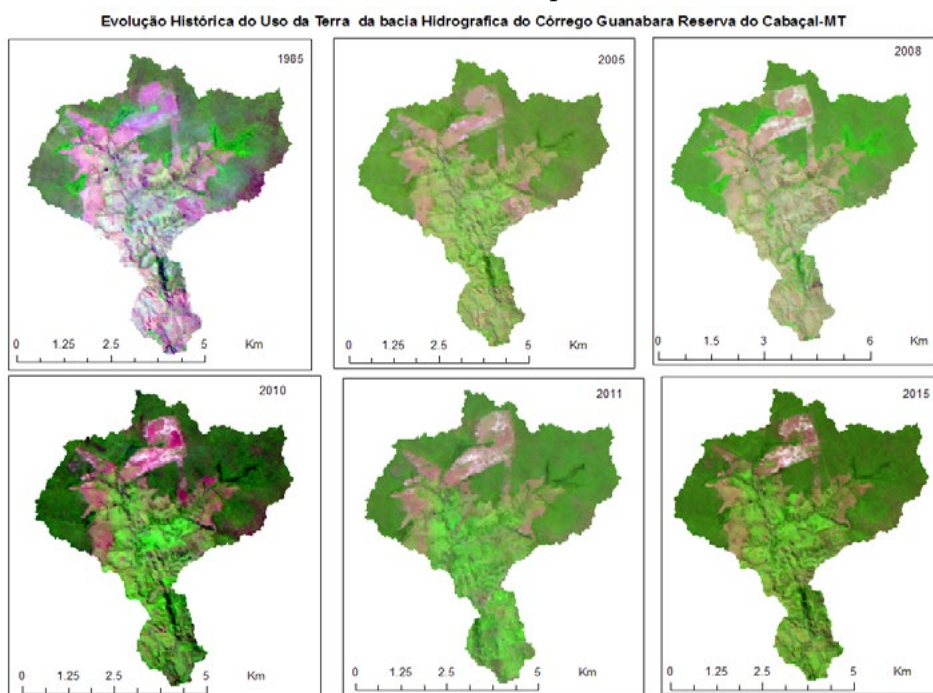
A imagem do Landsat 8 OLI obtida já possuiu ajuste geométrica de alta qualidade (deslocamento < 1 pixel), enquanto as imagens Landsat 5 TM foram reajustadas (reamostragem pelo algoritmo de vizinho mais próximo) a partir de 8 a 12 pontos de controle na rede hidrográfica da base cartográfica da escala 1:100.000, resultando em erros relativos abaixo de 1,2 pixel.

A classificação supervisionada pixel a pixel aplicada consiste em uma técnica padrão em estudos de Sensoriamento Remoto para mapeamento de UOT (FERREIRA, 2006) e na identificação e monitoramento de processos de desertificação (DAWELBAIT; MORARI, 2012) e arenização (VICENTE, 2007). Classificações supervisionadas requerem um conhecimento prévio da área em estudo para designação de áreas de treinamento e extração das assinaturas espectrais típicas para cada classe a ser diferenciada no processo classificatório (SILVA, 2009). Apesar de ser um método paramétrico de classificação, o algoritmo de Verossimilhança Máxima (MAXVER) mostrou em inúmeros estudos possuir robustez nos resultados classificatórios (SHALABY; TATEISHI, 2007).

Foram designados de acordo com as visitas de campo em 2015 e 2016 e a comparação com imagens de alta resolução espacial (SPOT HRG, GeoEye-1) entre 1434 e 1940 pixel, divididos posteriormente por partes em dois conjuntos para treinamento das classificações e suas validações. Com o conjunto de validação foram determinadas as matrizes de erros e determinadas a acurácia no mapeamento de

arenização. Para o monitoramento do UOT foram determinadas a acurácia geral e o coeficiente de Kappa, medida do desempenho geral de classificações, que inclui no seu cálculo elementos non-diagonal da matriz de erro reconhecido como método eficiente para comparação de matrizes de erro (CONGALTON,1991; FOODY, 2002). As imagens de utilizadas para aplicação da classificação supervisionada resultando no mapeamento multitemporal serão apresentadas a seguir (Figura 2).

Figura 2. Imagens de satélite do sistema Landsat 5 TM e 8 OLI, utilizadas na análise multitemporal



Fonte: INPE (2015).

Para limitar classificações errôneas e enfatizar a detecção de áreas arenizadas foram diferenciadas somente três classes no mapeamento do uso da terra, a saber: a) área antropizada denominada como pastagem, a principal atividade desenvolvida na bacia, b) área de vegetação nativa que inclui formações de Cerrado e Florestas semi-decíduas e c) as áreas em processo de arenização.

Resultados e Discussão

Os trabalhos *in loco* permitiram registrar o processo evolutivo das manchas de areias, que tem como característica principal a perda de Matéria Orgânica (M.O.) (Figura 3).

Figura 3. Ilustrações do Processo de Arenização na BHCC

Fonte: NOGUEIRA, A. M. (2017).

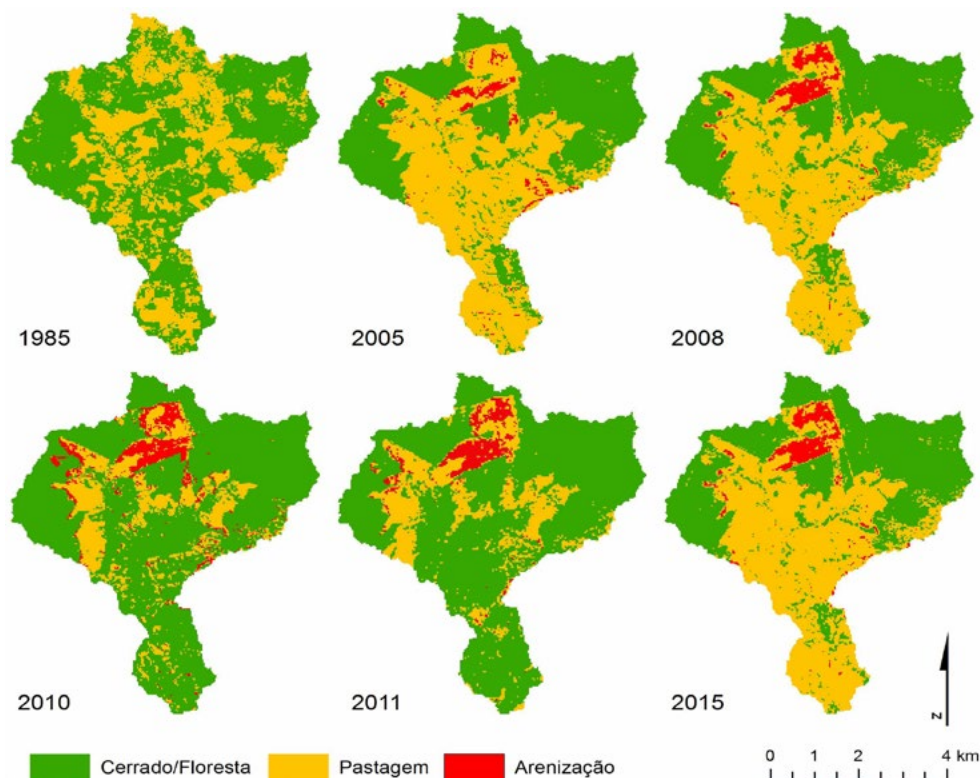
É reconhecida na literatura a importância da M.O. por participar de processos físicos, químicos e biológicos, sua ligação com a ciclagem e retenção de nutrientes, agregação do solo e dinâmica da água, além de atuar como fonte básica de energia para as atividades biológicas (ROSCOE, et al.2006). Para Ferreira (1997) a M.O. existente no solo apresenta-se como fator fundamental de impedimento de mudanças bruscas no meio, que interferem diretamente sobre as atividades biológicas, e das propriedades físicas e químicas do solo.

Apesar do processo de arenização não conduzir definitivamente para condições de deserto, é considerada uma forma de degradação ambiental (SUERTEGARAY, 2012) pois, diminui o potencial biológico das áreas submetidas a esse processo (Figura 3, Foto C). Com a perda da M.O. e da cobertura vegetal as áreas ficam expostas aos agentes físicos como a água e o vento, fato que potencializa processos de ravinamento e posteriormente a formação de voçorocas (Figura 5, Foto D). Dessa forma, os substratos arenosos são transportados e posteriormente depositados no leito e margens dos rios, comprometendo a qualidade e quantidade das águas que se destinam ao Pantanal Matogrossense.

Na imagem de 1985 o mapeamento não detectou áreas arenizadas em extensão suficiente para serem identificadas na resolução espacial do Landsat. Apresentando

maior parte coberta por vegetação nativa onde posteriormente apresentou maior índice de arenização (Figura 4).

Figura 4. Evolução espaço-temporal do uso e ocupação da terra e arenização de 1985 até 2015 da BHCG, Reserva do Cabaçal/MT.



Fonte: NOGUEIRA, A. M (2017).

A estimativa apresentada demonstrou o surgimento e crescimento do processo de arenização durante as duas últimas décadas, e somente a partir do ano de 2005 que manchas de areia foram identificadas. Tal fato demonstra uma relação entre a evolução das áreas arenizadas com o uso e ocupação da terra.

Observou-se que o ano de 2010 apresentou a maior área arenizada. Mesmo assim não pode ser descartada a hipótese da manutenção ou até aumento dessas áreas a partir desse ano na série (Figura 4), isso de acordo com uma avaliação do desempenho das classificações.

Para demonstrar a evolução da arenização, foram calculadas as áreas de vegetação nativa, pastagem e as submetidas ao processo de arenização, nos anos de 2005 onde se identificou o início das manchas de areias e de 2015 o último ano observado. O Quadro (1) apresenta os dados quantitativos estimados.

Quadro 1. Estimativa da evolução das áreas arenizadas entre 2005 e 2015, na bacia hidrográfica do córrego Guanabara, Reserva do Cabaçal-MT.

Estimativa do uso da terra na bacia hidrográfica do Córrego Guanabara, Reserva do Cabaçal-MT					
2005			2015		
Classes	Área (Há)	Porcentagem (%)	Classes	Área (Há)	Porcentagem (%)
Vegetação Nativa	1320.64	46,8%	Vegetação Nativa	1255.05	44,5%
Pastagem	1446.03	51,3%	Pastagem	1445.5	51,3%
Arenização	51.57	1,9%	Arenização	117.39	4,2%

Fonte: NOGUEIRA, A. M (2017).

A estimativa elaborada demonstra que o ano de 2005 a área de vegetação nativa era maior que em 2015. Vejamos que em dez (10) anos as áreas sob processo de arenização cresceram 2,3% sendo um dado significativo e preocupante, visto que a arenização evoluiu consideravelmente.

Essa constatação é mais contundente se considerarmos o avanço constatado do processo de arenização em relação a área da unidade Morfopedológica de Chapada, onde esse processo de degradação se manifesta de forma mais concentrada, por conta da litologia.

Mesmo todas se tratando de imagens Landsat, pode-se observar uma variação na tonalidade das imagens, influenciando na classificação. Neste sentido, foi analisado o grau de desempenho na classificação, conforme apresenta o quadro (2) a seguir.

Quadro 2. Desempenho na classificação multitemporal do Uso e Ocupação da Terra (UOT) e arenização na BHCG, Reserva do Cabaçal/MT

Ano	Índice Kappa UOT	Acurácia Geral UOT (%)	Acurácia arenização (%)
2005	0,950	95,1	85,1
2008	0,880	88,4	78,5
2010	0,609	65,7	89,6
2011	0,580	65,8	92,5
2015	0,891	86,2	79

Fonte: NOGUEIRA, A. M. (2017).

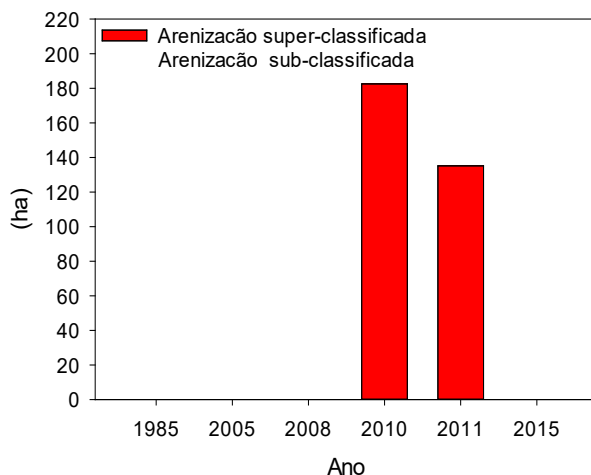
As segundas classificações MAXVER do UOT e da extensão da arenização resultaram em acurácias gerais, índices de Kappa e acurácias parciais bastante distintas (Quadro 2). Enquanto foram obtidos indicadores de alta qualidade em 2005, 2008 e 2015 com acurácias gerais acima de 86,2% e índices Kappa maior ou igual a 0,88, o desempenho no mapeamento do UOT foi limitado nos anos de 2010 e 2011 com acurácias gerais abaixo do que 66% e índices de Kappa menores do que 0,61.

O desempenho reduzido nestes dois anos ocorreu principalmente devido a fortes subestimativas das áreas de pastagem, pois não ocorreu redução real das mesmas em comparação com o ano de 2008. Os anos de 2005 e 2008, com acurácias parciais de 85,1% e 78,5% respectivamente, mostraram a existência de uma tendência de sub-classificação das áreas com arenização (predominância de falsos negativos) entre cerca de 70 e 105 ha.

A identificação das áreas de arenização foi mais confiável para os anos de 2010 e 2011, com acurácias parciais de 89,6 e 92,5%, respectivamente. Os erros, entretanto, foram principalmente falsos positivos, ou seja, a área de arenização foi super-classificada nesses dois anos.

Já no ano de 2015 com acerto inferior a 79,6% ocorrem frequentemente falsos negativos, ou seja, a extensão das áreas com arenização foi sub-classificada. Desta forma entende-se que as variações anuais apresentaram tendência inferior às estimativas obtidas, porém com tendência de aumento a partir de 2005.

Figura 5. Evolução temporal das áreas absolutas afetadas por processos de arenização 1985 até 2015 da BHCG com avaliação qualitativa das super e subclassificações ocorridas.



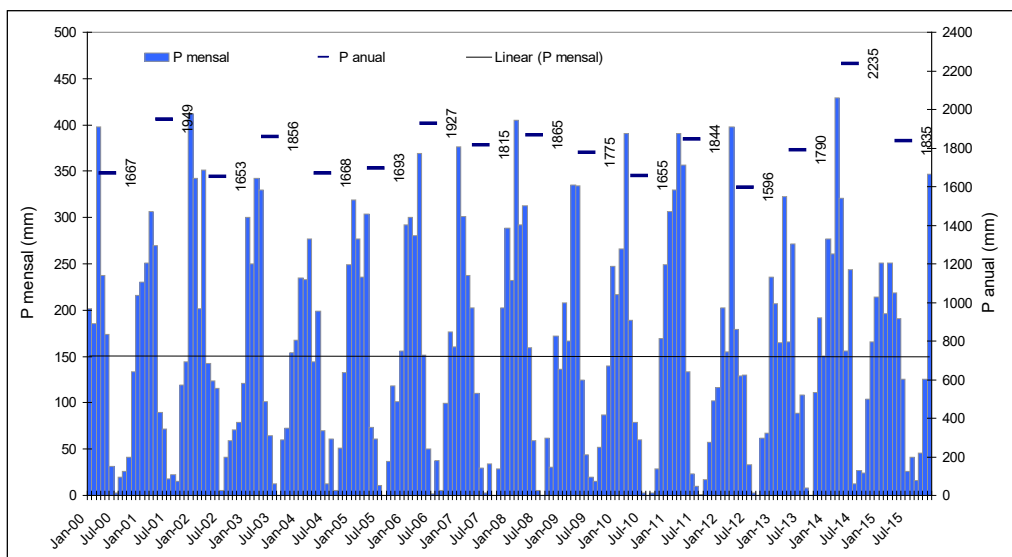
Fonte: NOGUEIRA, A. M. (2017).

Dados médios estimados de precipitação para a abrangência da BHCG utilizando o produto TRMM 3B43 (versão 7) provenientes do sistema Giovanni-4 da NASA demonstram que não houve alterações significativas nas precipitações entre 2000 e 2015 na bacia (Figura 6). Assim, sugere uma relação intrínseca entre o processo de arenização com as transformações de uso e não relações causais com eventuais alterações climáticas.

O mapeamento demonstra ainda uma concentração do desencadeamento do processo de arenização ao norte da bacia, fato este que se deve às características geomorfológicas, litoestratigráficas e pedológicas locais. As cabeceiras da bacia (ao norte) estão inseridas nas cotas mais elevadas da Chapada dos Parecis da formação Utariiti, composta de unidades litoestratigráficas, formadas em sua quase totalidade, por rochas sedimentares arenosas (RIBEIRO et al., 2013).

Principal tipo de solo resultante do intemperismo dos arenitos são os Neossolos Quartzarênicos, solos profundos e muito profundos, de pouco desenvolvimento, com baixa capacidade de retenção de umidade, intensa lixiviação, considerável susceptibilidade à erosão e granulometria com teores de areia em torno de 90% conforme identificados no trabalho de Ribeiro et al. (2013).

Figura 6. Precipitação mensal e anual entre 2000 e 2015, estimada a partir do produto TRMM 3B43 para a extensão da BHCG.



Fonte: NOGUEIRA, A. M. (2017).

Neste sentido, entende-se que os fatores ambientais são fatores determinantes para o processo de arenização, uma vez que os mesmos indicam fragilidade natural do ambiente. Deste modo, o uso inadequado da terra voltado a pecuária

de leite e corte, além da agricultura de subsistência a principal atividade econômica do município desde a sua ocupação. Assim, tem desencadeado processos de degradação como arenização e processos erosivos, levando a perda de solo, formação de imensas ravinas, voçorocas, assoreamento e a destruição de nascentes. O resultado desta degradação é vivenciado pela ocorrência de alagamentos periódicos durante o período de chuva nas porções rebaixadas em amplos fundos de vales dos cursos d'água afluentes do Rio Cabaçal.

Considerações Finais

Por meio da metodologia aplicada com classificação supervisionada de imagens orbitais, foi possível elaborar um mapeamento das áreas submetidas ao processo de arenização na BHCG. Apesar do uso de imagens do mesmo período climático nos anos avaliados, o classificador pixel-a-pixel MAXVER demonstrou limitações na análise multitemporal.

Futuros estudos devem considerar a utilização de imagens de refletância após correção atmosférica para melhorar a comparabilidade entre os diferentes anos e facilitar a designação uniforme de áreas de treinamento.

Outras abordagens metodológicas para maximizar a comparabilidade entre os mapas produzidos e minimizar a geração de diferenças seria a técnica da extensão multitemporal das assinaturas espectrais utilizadas na classificação.

Devido à intensidade dos processos foi possível, porém, fazer constatações ao respeito da gênese e evolução da arenização no período da série estipulada de 30 anos, possibilitando a compreensão da dinâmica envolvida.

A partir da classificação multitemporal observou-se que as áreas de maior ocorrência do processo de arenização estão associadas a abrangência da Chapada dos Parecis com Formação Utiriti que origina solos essencialmente arenosos. Este tipo de solo quando exposto à superfície e aos agentes naturais como o clima, que na região se caracteriza como úmido, com chuvas torrenciais concentradas em um período do ano, possibilita grande degradação. Desta forma, o desmatamento com retirada total da vegetação nativa para inserção de pastagem, expõe a superfície que perde seu potencial biológico e nutrientes básicos que são normalmente raros neste tipo de solo. Consequentemente, a própria pastagem não se sustenta potencializando fenômenos naturais, como escoamento superficial, processos erosivos com grande perda de solo, conforme demonstra os estudos de Salomão 2009;2016; Ribeiro et al. 2013 e Nogueira; Tocantins; Salomão, (2019).

O estudo evidenciou que de fato o processo de arenização está atrelado a ocupação e uso da terra, uma vez que anterior a ocupação não foi detectada áreas arenizadas. Sendo identificadas em 2005 e aumentando significativamente em dez anos. Neste período analisado não foi registrado alterações nas médias de precipitação na região para justificar tal avanço principalmente ao fator climático.

Deste modo, incentiva-se a aplicação de medidas de controle, contenção e principalmente prevenção do avanço deste processo. Especialmente nas porções do terreno situados na Borda da Chapada, na interface com escarpas desfeitas exigem cuidados especiais quanto à ocupação, devendo ser mantidas preservadas pela cobertura vegetal natural, e, naquelas já desmatadas, necessita a recuperação com urgente plantio de espécies vegetais adaptadas ao ambiente local.

As demais áreas apresentam-se favoráveis à ocupação urbana e rural (especialmente pecuária), no entanto, necessita de uma proteção de Áreas de Proteção Permanentes (APP) e das planícies de inundação isolando-as e recuperando a cobertura vegetal.

Sendo assim, sugere-se que a utilização dos recursos destes ambientes de acordo com suas potencialidades, tais como atrativos naturais voltados à atividade turística, cultivo de espécies nativas.

Agradecimentos

Os autores agradecem ao Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT), Ministério de Educação (MEC), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), à Rede ASA Pro-Centro-Oeste- Edital 031/2010.

Referências

ANTUNES, E. C. *Recuperação de áreas degradadas por meio de recomposição vegetal em solos arenosos no sudoeste goiano*. 2006. Tese (Doutorado em Ciências Materiais) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006. Disponível em: https://ciamb.prpg.ufg.br/up/104/o/Erides_Antunes2002.pdf. Acesso em: em 22 fev. 2016.

CONGALTON, R. G. A review of assessing the accuracy of classification of remotely sensed data. *Remote Sensing of Environment*, New York, v. 37, p. 35-46, 1991.

DAWELBAIT, M.; MORARI, F. Monitoring desertification in a savannah region in sudan using landsat images and spectral mixture analysis. *Journal of Arid Environments*. London, v. 80, p. 45-55, 2012.

FERREIRA, L. M. *As Interações em a fração mineral e a fração orgânica em solos da região de Bauru, S.P.* São Paulo: USP, 1997.

FERREIRA, N. C. *Apostila de Sistema de Informações Geográficas*. Goiás: Centro Federal de Educação Tecnológica, 2006.

FOODY, G. M. Status of land cover classification accuracy assessment. *Remote Sensing of Environment*, New York, v. 80., p. 185-201. 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 11/03/2016.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS ESPACIAIS (INPE). Disponível em: http://www2.dgi.inpe.br/CDSR/#zoom=3¢er_lat=0¢er_lng=0. Acesso em: 11/03/2016.

NOGUEIRA, A. M. *Caracterização do processo de Arenização na Bacia Hidrográfica do Córrego Guanabara, Reserva Do Cabaçal BAP/MT*. 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2017.

NOGUEIRA, A. M.; TOCANTINS, N.; SALOMÃO, F. X. T. Degradação de áreas com processo de Arenização na Bacia do Córrego Guanabara, Município de Reserva do Cabaçal-MT. *Revista Brasileira de Geografia Física*, Recife, v. 12, p. 722-737, 2019.

RIBEIRO, J. C.; TOCANTINS, N.; FIGUEIREDO, M. Diagnóstico dos processos erosivos na sub-bacia do Córrego Guanabara, município de Reserva do Cabaçal, Pantanal, MT. *Revista GeoPantanal*, Campo Grande, v. 8, n. 14, p. 152 -169, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufms.br/index.php/revgeo/article/view/108>. Acesso em: 15 mar. 2015.

ROSCOE, R; M., Fábio, M; SALTON, J. C. *Dinâmica da matéria orgânica do solo: em sistemas conservacionistas*. EMBRAPA: Dourados, 2006.

SALOMÃO, F. X. T. *Subsídios técnicos voltados ao controle dos processos erosivos na bacia do Córrego Dracena, Município de Reserva do Cabaçal (MT)*. [S.l.]: [s.n.], 2009. (Relatório técnico).

SALOMÃO, F. X. T.; RIBEIRO, J. C.; TOCANTINS, N. *Sensoriamento remoto para diagnóstico à erosão laminar e linear da sub-bacia hidrográfica do córrego Guanabara, da bacia do Alto Paraguai, no Município de Reserva do Cabaçal/MT*, [S.l.]: [s.n.], 2016 (Relatório técnico).

SCOPEL, I; SOUSA, M. S; PEIXINHO, D. M; MARTINS, A. P. Levantamento de áreas sob arenização e relação com o uso da terra no sudoeste de Goiás e no sudoeste do Rio Grande do Sul- Brasil. *Observatorium: Revista eletrônica de Geografia*, Uberlândia, v. 5, n.15, p 24-47, 2013.

SCOPEL. I.; SOUSA M. S.; PEIXINHO, D. M; MARTINS, A. P.; LIMA, L. *Água no solo e potencial de uso de solos muito arenosos nos Cerrados (Savanas) do Brasil*. Disponível em: ><http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal14/Procesosambientales/Impactoambiental/22.pdf>> Acesso em: 22 abr. 2014.

SEPLAN – Secretaria de Estado de Planejamento e Coordenação Geral. Ligia Camargo (Org). *Atlas de Mato Grosso: abordagem socioeconômico-ecológica*. Cuiabá: Entrelinhas, 2011.

SHALABY, A.; TATEISHI, R. Remote sensing and GIS for mapping and monitoring land cover and land-use changes in the Northwestern coastal zone of Egypt. *Applied Geography*, Oxford, v. 27, n. 1, p. 28-41, 2007.

SILVA, J X. O que é Geoprocessamento? *Revista CreaRJ*, Rio de Janeiro, p. 42-44, out./nov., 2009.

SILVA, R. A. *Arenização/Desertificação no setor sul da alta Bacia do Rio Araguaia (GO/MT): distribuição e Fatores condicionantes a formação dos areais 2006*. 136 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Sócio-ambientais. Universidade Federal de Goiás, 2006.

SOUSA, M. S. *As transformações da paisagem: contribuição ao estudo da formação de areais na bacia do Ribeirão Sujo, município de Serranópolis/GO*. 2007. 205 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Sócio-ambientais. Universidade Federal de Goiás, 2007.

SOUZA Jr, J. da et al. *Folha SD. 21 Cuiabá: geologia, geomorfologia, pedologia, vegetação, uso potencial da terra / Projeto RADAMBRASIL*. Rio de Janeiro: o projeto, 1982.

SUERTEGARAY, D. M. A. *Arenização natureza socializada*. Porto Alegre: compasso lugar cultura e Imprensa Livre, 2012.

TAKATA, T. R. *Processo de Arenização em áreas de ocorrência de Neossolos Quartzarênicos no Município de Primavera do Leste – MT*. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Geografia) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

VICENTE, L. E. *Caracterização de sistemas ambientais tropicais complexos utilizando análise sistêmica classificação hiperespectral de dados do sensor ASTER (Advanced Spaceborne Thermal Emission and Reflection Radiometer)*. 2007. Tese (Doutorado em Ciências) – Instituto de Geociências, UNICAMP: São Paulo, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/287187>. Acesso em: 12 nov. 2016.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL: AQUISIÇÃO DE GÊNEROS ALIMENTÍCIOS NA MODALIDADE COMPRAS INSTITUCIONAIS DA AGRICULTURA FAMILIAR

PUBLIC POLICIES FOR SUSTAINABLE RURAL DEVELOPMENT: ACQUISITION OF FOOD GENDER IN THE INSTITUTIONAL PURCHASES OF FAMILY AGRICULTURE

Ludgero Rêgo BARROS NETO*
Armando Lirio de SOUZA**

Resumo: O trabalho analisa a experiência vivida no Programa de Aquisição de Alimentos na modalidade Compras Institucionais (PAA-CI) da agricultura familiar junto ao IF Baiano – *Campus Lapa*, entre 2016 e 2017. Obedecendo percentual de 30% conforme decreto nº 8.473/15 na modalidade PAA-CI. Utilizou-se como metodologia para coleta de dados, a análise documental, e pesquisa qualitativa através de entrevista e a observação participante. Os resultados mostraram crescimento em 2017 de 73% (PNAE) e 50% (PAA-CI) podendo alcançar 300% (2018); Conclui-se que a falta de regulamentação dos processos de comercialização, gestão, transporte e processamento são responsáveis pela baixa participação da agricultura familiar.

Palavras-chave: Comercialização, oferta, PAA, PNAE, produtos.

Abstract: The present study analyses the experience of the Food Acquisition Program in the Institutional Purchasing modality (PAA-CI) of the family agriculture with the IF Baiano - *Campus Bom Jesus da Lapa* in Bahia between 2016 and 2017. Obeying a percentage of 30% according to decree nº 8.473 / 15 in the PAA-CI modality. It was used as methodology for data collection, documentary analysis, and qualitative research through interview and participant observation. The results: showed a growth in 2017 of 73% (PNAE) and 50%

Introdução

O mercado institucional de alimentos no Brasil tem alcançado um volume de recursos expressivo nos últimos anos. Esse fator tem chamado à atenção de agricultores, associações, cooperativas e de empresas em todo o país. De acordo com dados apresentados pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário – MDSA entre os anos 2000 a 2015 o Programa de Aquisição de Alimentos – PAA, Programa de Aquisição de Alimentos Compra Institucional - PAA CI e o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, juntos foram responsáveis pela comercialização de um montante em torno de R\$ 1,4 bilhões (MDSA, 2017b).

Esses dados são fruto de uma série de políticas públicas de promoção da agricultura familiar, do combate à fome e a pobreza, da produção de alimentos

*Doutorando em Economia. Universidade Federal do Pará-UFPA. E-mail: ludgeroneto40@hotmail.com.

** Professor de Economia PPGE. Universidade Federal do Pará-UFPA. E-mail: lirio@ufpa.br.

(PAA-CI), reaching 300% (2018); It is concluded that the low participation of family agriculture is related to the lack of regulation of the processes of marketing, management, transportation and processing and that the national market will grow 2.5 billion by 2019.

Keywords: commercialization, supply, PAA, PNAE, products.

saudáveis, entre outras. O marco do PAA como política pública surge a partir da Lei nº 10.696/03, que o trata com a finalidade de inclusão econômica e social de agricultores, com fomento à: “produção com sustentabilidade, ao processamento e industrialização e à geração de renda por meio do consumo e do acesso à alimentação, em quantidade, qualidade e regularidade necessárias, as pessoas em situação de insegurança alimentar e nutricional” (MDSA, 2017a p. 08).

Além disso, o PAA tem como alvo a promoção do acesso à alimentação e o estímulo à agricultura familiar. É por meio da compra de alimentos produzidos pela agricultura familiar que o Governo brasileiro, promove o abastecimento alimentar através da compra governamental de alimentos, destinadas às pessoas em situação de insegurança alimentar e nutricional e em situações de extrema pobreza. Esse programa contribui para: a formação de estoques públicos; fortalecimento dos circuitos locais e regionais e redes de comercialização; valoriza a biodiversidade e a produção orgânica e agroecológica de alimentos; incentiva hábitos alimentares saudáveis e estimula o cooperativismo e o associativismo. (MDSA, 2017a).

Com o passar dos anos, buscou-se o aperfeiçoamento desse programa para melhor atender as especificidades da agricultura familiar e as demandas dos mercados e, com isso, surgem seis

modalidades de comercialização direta com a agricultura familiar: Compra com doação simultânea, compra direta, apoio à formação de estoques, incentivo à produção e ao consumo de leite, aquisição de sementes e por último a compra institucional. (MDSA, 2017a)

Contudo, a modalidade PAA - Compra Institucional, tornou-se efetiva a partir do Decreto nº 7.775/12, apresentando-se segundo o MDSA, (2017a) como uma modalidade de compra que permite aos órgãos federais, estaduais e municipais comprarem alimentos oriundos da agricultura familiar por meio de chamadas públicas, utilizando seus próprios recursos financeiros, por meio da dispensa de procedimento licitatório. Pode abastecer escolas, institutos federais, universidades, forças armadas, hospitais entre outros, fornecendo todos os tipos de produtos, desde que atendam a legislação em vigor.

Observa-se ainda a obrigatoriedade na aquisição de gêneros alimentícios pelos órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, conforme determina o Decreto nº 8.473/15, que do total de recursos reservados aos programas, no mínimo 30% (trinta por cento) deverão ser destinados à aquisição de produtos de agricultores familiares e suas organizações, empreendedores familiares rurais e demais beneficiários que tenham a Declaração de Aptidão ao Pronaf – DAP e se enquadrem na Lei nº 11.326/06.

A comercialização na modalidade do PAA - Compra Institucional pode ser feita diretamente pelo agricultor familiar utilizando-se a DAP, nas seguintes modalidades: Pessoa Física, na qual o agricultor poderá comercializar até R\$ 20.000,00 (vinte mil por ano por unidade familiar por órgão comprador); e Pessoa Jurídica, na qual a entidade poderá comercializar até R\$6.000.000,00 (seis milhões por ano por Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ) por órgão comprador). (MDSA, 2017b).

Para isso, os órgãos da administração pública ficam responsáveis pela definição da demanda de alimentos a serem comprados da agricultura familiar e de sua oferta nas localidades ou na região. Além disso, são responsáveis pela realização de 03 pesquisas de preços. Na impossibilidade da pesquisa ser realizada, de acordo com Lei nº 12.512/2011, nos produtos de bases sustentáveis, pode ser acrescido um valor de até 30% em relação ao produto convencional.

No processo de construção da chamada Pública, os órgãos da administração devem atentar-se às seguintes fases: Elaboração da Chamada Pública, Prazos de publicação dos atos, Cessão e Habilitação da Proposta, Assinatura do contrato, e por último o cronograma de execução e pagamento do contrato (MDSA, 2017a). Observa-se que todos os documentos para a elaboração da chamada pública podem

ser encontrados no *site* do MDSA, Portal de Compras da Agricultura Familiar ou no Portal de Compras Governo Federal (*comprasnet*).

Entende-se como Agricultor Familiar aquele que, de acordo com a categoria profissional definida pela Lei nº 11.326/06, pratica atividades no meio rural, atendendo, simultaneamente, aos seguintes requisitos: não possuir, a qualquer título, área maior do que 4 (quatro) módulos fiscais; utilizar predominantemente mão de obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento; apresentar percentual mínimo da renda familiar originada de atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento, na forma definida pelo Poder Executivo; dirigir seu estabelecimento ou empreendimento com sua família (LEI Nº 11.326/2006).

Enquadram-se nesta categoria os silvicultores, aquicultores, extrativistas, povos indígenas e integrantes de comunidades remanescentes de quilombos rurais e demais povos e comunidades tradicionais. Outras características importantes dessa categoria são a produção de alimentos para autoconsumo, mão de obra familiar e a alimentação saudável, (MDSA, 2017a).

O PNAE inicialmente voltado aos trabalhadores, crianças e escolares das regiões pobres do país efetivou-se como programa em 1979, apresentando-se como estratégia para promover a alimentação saudável. Para Libermann e Bertolini, (2015):

A alimentação escolar começou a adquirir um caráter mais efetivamente relacionado ao contexto do processo ensino-aprendizagem e assumir a dimensão de prática pedagógica, de ação educativa, visando à promoção da saúde e da segurança alimentar e nutricional". (LIBERMANN; BERTOLINI, 2015 p. 3534).

Segundo Barros Neto (2014), o PNAE trata-se de Programa Nacional de Alimentação Escolar brasileiro que auxilia financeiramente e de forma suplementar a garantia da alimentação escolar para alunos da educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos da rede pública de ensino, oferecendo no mínimo uma refeição diária aos beneficiários. Além disso, Libermann; Bertolini (2015), afirmam que o PNAE é a mais longa política pública do país na área de segurança alimentar e nutricional do Brasil e ao longo do tempo tornou-se uma política sólida atendendo estudantes em todo o país e investindo um volume significativo de recursos.

Semelhante ao PAA, sua contribuição é por meio de assistência financeira suplementar. Neste sentido, o objetivo deste trabalho é analisar as experiências das Chamadas Públicas no processo de aquisição de gêneros alimentícios na modalidade compras institucionais da Agricultura Familiar, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – *Campus* Bom Jesus da Lapa, durante o período de 2016 e 2017, em atendimento a legislação vigente, que fornece as di-

retrizes ao processo de aquisição de gêneros alimentícios da agricultura familiar pelos órgãos e entidades da administração pública federal direta. Neste sentido, será utilizado como estratégia metodologia a coleta de dados, a análise documental, e pesquisa qualitativa através de entrevista e a observação participante.

Em resumo, o artigo está definido basicamente em cinco seções: Esta introdução ao tema, que trata do Programa de Aquisição de Alimentos, Programa de Aquisição de Alimentos - Compra Institucional e o Programa Nacional de Alimentação Escolar; na sequência a Metodologia; as Discussões e Resultados; e a Conclusão.

Metodologia

A pesquisa teve por objeto de estudo o Programa de Aquisição de Alimentos - Compra Institucional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano – *Campus* Bom Jesus da Lapa, localizado no Território Velho Chico, no estado da Bahia – Brasil, no período de 2016 e 2017. Teve como público alvo a Comissão Especial de Compras da Agricultura Familiar, formada por representante de licitações e contratos, representante nutricionista, representante da agricultura familiar e representante pedagógico.

Utilizou-se como estratégica metodológica a pesquisa qualitativa, buscando-se compreender fatos e fenômenos, classificados como sociais e da natureza, levando em consideração o sujeito histórico-social. (SANTOS; MOURA, 2000, p. 01). Neste sentido, foi realizado um levantamento bibliográfico com literaturas do tema e análise documental com registros de chamadas públicas e outros, objetivando compreender e contextualizar as informações coletadas. Em seguida foram realizadas entrevistas com todos os representantes da Comissão Especial de Compras da Agricultura Familiar (CECAAF) do *Campus* Lapa, bem como a observação participante nos processos de compras nos anos 2016 e 2017.

Discussões

Em 2016, foi instituída a Comissão Especial para Compra de Alimentos da Agricultura Familiar (CECAAF), composta por representantes dos setores administrativos, alimentação escolar, institucional de extensão, estudantil e sociedade civil no âmbito do IF Baiano – *Campus* Bom Jesus da Lapa, por intermédio do setor de Licitação, com a finalidade de apoiar os procedimentos administrativos nos processos de compras por meio dos Programas PAA-CI e PNAE, dos empreendimentos econômicos e solidários da região, formados por Ribeirinhos,

Extrativistas, Quilombolas, Indígenas e Agricultores Familiares. Além disso, a comissão objetivou fortalecer o controle social participativo de entidades como associações, cooperativas e organizações não governamentais, bem como, com os agricultores individualmente.

Em seguida, no segundo semestre daquele ano, foi implantado o refeitório, objetivando oferecer alimentação aos 160 estudantes dos Cursos Técnicos Integrados de Agricultura, Agroecologia e Informática. Para garantir a segurança alimentar dos estudantes, iniciou-se a demanda por compra de alimentos, sem previsão na base orçamentária para o PAA-CI, prevista a partir de 2017. A Comissão destinou 47% dos recursos do PNAE para a agricultura familiar, a fim de atender a legislação e o fortalecimento de vínculos com a agricultura familiar local.

Na primeira chamada Pública de 2016, houve participação de duas associações. No entanto, apenas a Associação das Agricultoras Familiares da Agrovila 05 do município de Serra do Ramalho/BA foi habilitada, pois, atendia a todos os requisitos propostos na chamada. Observou-se ainda que, apesar de a segunda associação não ser habilitada, por apresentar documentação desatualizada e incompleta, apresentava experiência adquirida no PAA, já que participara de outras chamadas públicas promovidas por municípios do território. Uma das grandes barreiras de acesso da agricultura familiar a esses programas é a dificuldade que os agricultores têm em manter em dia a documentação de suas instituições.

Em 2017, já com recursos do PAA CI, o *Campus* destinou em atendimento ao Decreto nº 8.473/15 aproximadamente R\$ 65.033,42 (sessenta e cinco mil e trinta e três reais e quarenta e dois centavos) para o PAA CI, do qual só foi possível a utilização de 50% desse valor devido à baixa participação das associações, cooperativas e agricultores na chamada pública 01/2017. Observou-se que a baixa adesão nesta chamada estava vinculada a organização logística no processo de entrega da propriedade rural à Instituição. Segundo os agricultores eles ainda não estavam preparados para atendimento daquela demanda, sendo vencedora a cooperativa COOPESERRA do Município de Serra do Ramalho/BA.

Observa-se ainda que houve um levantamento prévio das principais culturas produzidas pelos agricultores locais. No entanto, acredita-se que à época não foi observado as disponibilidade e a periodicidade destes produtos antes da elaboração do edital, já visto que alguns, desses empreendimentos encontram-se em áreas próximas de fontes hídricas como rios, logos, lagoas ou poços artesianos. Pois, a irrigação é um recurso bastante utilizado nesta região.

Quanto ao PNAE, neste mesmo ano, foi destinado um montante aproximado de R\$ 56.632,68 (cinquenta e seis mil e seiscentos e trinta e dois reais e sessenta e

oito centavos), em duas chamadas, na primeira houve apenas uma participante, a Associação de Agricultoras Familiares Extrativista do São Francisco, representada pelas mulheres camponesas. Por ser predominantemente produtora de hortaliças legumes e vegetais, esta associação só conseguiu fornecer 14% do valor previsto, haja visto, que as agricultoras se especializam apenas em alguns destes produtos. O baixo nível de beneficiamento e processamento de alimentos de origem animal e vegetais (grãos) reduzem a expressividade em volume de recursos, quando comparados a outros produtos a exemplo das hortaliças.

Pois, os municípios da região não possuem sistemas de vigilância sanitária para processamento de produtos vegetais e nem sistema de inspeção para produtos animais, adequados à realidade dos agricultores e agricultores locais. Também não foram identificadas políticas públicas de fomento ao processamento artesanal destes produtos que sejam acessíveis a este público. Estes são gargalos que muitas vezes impossibilitam o acesso dos agricultores menos capitalizados às políticas públicas.

Da segunda chamada, foram utilizados aproximadamente 59% dos recursos disponíveis. Ainda mantendo uma baixa participação, foram 04 os representantes da agricultura familiar, sendo uma (01) associação e três (03) agricultores utilizando DAP individuais. No entanto, apesar dos esforços, não foi possível o atendimento do percentual exigido na legislação vigente, devido ao baixo índice de participação da Agricultura Familiar Local (Tabela 01). Além disso, observou-se também que devido à localização e a facilidade de transporte, os participantes vencedores dos processos 2016 e 2017 foram do município de Serra do Ramalho, município vizinho ao IF Baiano.

Tabela 1. Participação da Agricultura Familiar nas Chamadas Públicas

PESSOA	PAA		PNAE	
	2016	2017	2016	2017
Física	-	01	00	03
Jurídica	-	02	02	02

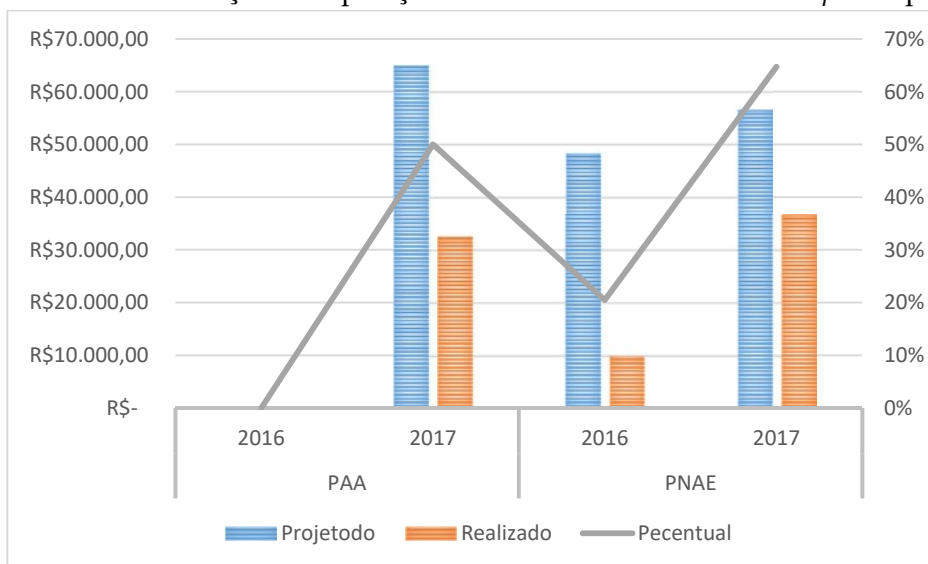
Fonte: Pesquisa realizada pelos autores em abril de 2018. Organizado pelos autores.

Apesar do PAA e do PNAE disporem de um volume significativo de recursos direcionados a agricultura familiar, observou-se que em 2016 não houve recurso para o PAA e no ano seguinte só foi possível utilizar 50% dos recursos disponíveis, já o PNAE em 2016 foram utilizados 20% e em 2017 subiu para 65% dos valores projetados (Gráfico 01). Devido à falta de infraestrutura e as dificuldades de organização dos agricultores, principalmente no que diz respeito ao transporte,

quantidade e diversificação da produção. Mesmo assim, a CECAAF e os agricultores acreditam que estão sendo construídos vínculos fortes e duradouros nas relações institucionais e que a tendência é que ambos se organizem para atender suas necessidades, vislumbrando um aumento na quantidade de representações nas próximas chamadas.

Além da falta de representatividade nas chamadas públicas, o não atendimento do percentual mínimo exigido e o baixo volume de recursos utilizados. Observa-se uma tendência de crescimento demanda de gêneros alimentícios no *Campus* no período de 2016 e 2017 com grande destaque ao PNAE que no período contratou um montante de R\$ 46.563,28 e, juntos os programas PAA e PNAE foram responsáveis pela contratação de aproximadamente 79.079,99 no período, representando algo em torno de 46,51% do valor projetado. (Gráfico 01).

Gráfico 1. Evolução da aquisição de alimentos - IF Baiano *Campus* Lapa



Fonte: Pesquisa realizada pelos autores em abril de 2018. Organizado pelos autores.

Ao questionar a Comissão Especial de Compras da Agricultura Familiar sobre quais as principais dificuldades encontradas no atendimento das chamadas públicas pelos Agricultores Familiares, foram apresentadas seis causas recorrentes nas chamadas, das quais são: pouco conhecimento das chamadas públicas (falta de uma leitura minuciosa), documentação desatualizada (a nova diretoria toma posse e não registra a nova documentação), falta de documentos (prestação de contas contábil, declarações e certidões atualizadas), dificuldades na precificação dos produtos, falta de padrões e garantias (selo), transporte e acondicionamento. Quanto às dificuldades da Comissão, afirmou-se ocorrer as dificuldades listadas

no quadro 1. Às duas primeiras são entendidas como as mais trabalhosas, pois, são de responsabilidade do órgão gerenciador, a realização de pesquisa de mercado, identificação do valor estimado, disponibilidade de produtos e consolidação dos dados das pesquisas realizadas. “Igualmente, a necessidade de realização periódica de tais pesquisas para comprovação da vantajosidade da contratação” (STJ, 2017, p.4).

Tabela 2. Principais dificuldades dos agentes envolvidos nas Chamadas Públicas

AGENTES	DIFICULDADES
Agricultura Familiar	- Desconhecimento das chamadas públicas (leitura minuciosa);
	- Documentações desatualizadas;
	- Falta de documentos;
	- Dificuldades de precificação dos produtos;
	- Falta de padrões e garantias (selo);
CECAAF	- Transporte e acondicionamento;
	- Elaboração dos Orçamentos;
	- Conhecer a disponibilidade de alimentos dos agricultores;
	- Mobilização dos agricultores;
	- Cronograma de entrega;

Fonte: Pesquisa realizada pelos autores em abril de 2018. Organizado pelos autores.

Resultados

Notou-se que os agricultores locais têm grandes dificuldades em fornecer produtos processados derivados de carnes, leites, temperos e cereais por falta de regulamentação por parte do poder Público Local, a exemplo dos serviços de inspeção Municipal. No entanto, como a região é polo da fruticultura, percebeu-se uma facilidade no fornecimento de frutas regionais, tais como: caju, manga, banana, coco, goiaba, laranja, tangerina, mamão e seus derivados (polpas, doces, geleias e compotas), porém, sem nenhuma fiscalização, bem como de hortaliças, legumes e verduras que são bastante abundantes em oferta. Observou-se ainda, que o próprio IF Baiano já se produz alguns, desses produtos, limitando a comercialização vinda dos agricultores.

Ressalta-se a preocupação por parte dos agricultores em melhorar a qualidade e o processamento dos alimentos, principalmente quando se trata de produtos como polpas, doces, geleias e compotas, afirmando que buscam alternativas para melhorar o atendimento e a qualidade dos produtos destinados ao PAA - Compra

institucional. Percebeu-se, também, que sua participação no processo “possibilita o aprendizado e a formalização dos agricultores familiares, tornando-os mais capazes de fornecer a mercados mais exigentes” (SANTOS, 2016, p. 9).

Ao questionar a CECAAF sobre as principais dificuldades no processo de entrega dos produtos pelos Agricultores Familiares ao IF Baiano, a comissão informou que pelo fato de terem iniciado a menos de 02 anos, e possuírem um número limitado de fornecedores que seguem as orientações especificadas na chamada pública (cronograma de entrega), não houve ainda muitos problemas. No entanto, salienta-se que quando o volume de produtos e a quantidade de fornecedores forem expressivos, acredita-se que terá muito trabalho principalmente se não existir uma organização neste processo.

De acordo com as projeções do IF Baiano *Campus* Bom Jesus da Lapa, para 2018, a Comissão Especial de Compras da Agricultura Familiar, juntamente com o setor de Licitações, acredita que o valor destinado à alimentação pode aumentar em até 300% o valor atual, tanto no PAA, quanto no PNAE, devido ao aumento do número de estudantes de ensino médio que chegará a 480 alunos (estabilidade) e da possibilidade de fornecimento de refeições para estudantes nas modalidades subsequentes (300), graduação (150), pós-graduação (150), estagiários (40) e servidores (80), totalizando 1.200 pessoas possivelmente, sendo que atualmente atende-se apenas 27% do total. Nota-se uma relação de crescimento da demanda do *Campus* Bom Jesus da Lapa e o programa de alimentação nacional, evidenciada nos, os próprios dados e estudos do MDSA que afirma haver perspectiva de crescimento deste mercado de aquisição de alimentos na modalidade de Compra Institucional, prevendo atingir entre 2016 e 2019 o montante aproximado de R\$ 2,5 bilhões (MDSA, 2017a).

Considerações finais

A partir da análise desde trabalho, observou-se que a modalidade de Compras Institucionais tem como objetivos a promoção de renda no meio rural, por meio da agricultura familiar, contribuindo para a segurança alimentar e nutricional, ampliação dos canais de comercialização, surgimento de circuitos e feiras locais, promoção da alimentação saudável para o abastecimento público de atendimento socioassistencial. Apesar dessa modalidade torna-se de grande importância no cenário nacional observou -se baixa participação dos agricultores e dos empreendimentos nas chamadas públicas no *campus* Lapa, apontando a necessitando de aproximação da CECAAF e dos agricultores e empreendimentos locais.

Neste sentido, apesar das facilidades propostas pelo Decreto nº 8.473/15, a

dispensa de licitação e o percentual mínimo (30%) para a aquisição de produtos, as experiências com as chamadas públicas apontam a necessidade evidente em promover uma Assessoria Técnica voltada principalmente para a comercialização, gestão documental, transporte e processamento de alimentos, pois, a falta destes contribuem para o baixo desempenho. Isto torna-se real a medida em que se observou neste estudo a falta de conhecimento dos agricultores nos temas: análise e gestão documental (contabilidade), processamento, acondicionamento, embalagem, selo, preço e transporte, tem sido um dos principais desafios para o sucesso na comercialização institucional, provocando baixa participação nas chamadas públicas. O que para um curso técnico em Agricultura e Agroecologia abre um potencial fantástico de projetos de extensão e de inserção dos alunos no meio real dos agricultores para apoiá-los na solução dos entraves encontrados.

Neste sentido, apesar das dificuldades, de acordo com a MDSA (2017a), a perspectiva deste mercado é atingir no período de 2016 a 2019 o montante de R\$ 2,5 bilhões, abrindo uma enorme oportunidade de comercialização entre instituições públicas e a agricultura familiar diante da realidade vivenciada em tempos de crise, apresentando-se como alternativa de renda no meio rural. Além disso, existe uma grande movimentação do MDSA para o fortalecimento dessa política a nível nacional, estimulando a formação dos agentes públicos e agricultores familiares por meio dos Simpósios Regionais de Compras de Alimentos da Agricultura Familiar, realizado em todo o país, em 2017. Aliado a aproximação e a comunicação entres os órgãos federais, estaduais e municipais e representantes da agricultura familiar para a efetivação dessa política.

Agradecimentos

Agradeço à Deus por essa vitória, a minha querida esposa, pela paciência e amor, aos meus pais, pelo carinho e dedicação e ao orientador, pela orientação e amizade, a Universidade Federal do Pará (UFPA), ao Instituto Federal Baiano (IF Baiano) e a todos que contribuíram e vem contribuindo para esse sucesso.

Referências

BRASIL. *Decreto nº 8.473, de 22 de junho de 2015*. Estabelece, no âmbito da Administração Pública federal, o percentual mínimo destinado à aquisição de gêneros alimentícios de agricultores familiares e suas organizações, empreendedores familiares rurais e demais beneficiários da Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/_Ato2015-2018/2015/Decreto/D8473.htm. Acesso em: 05 set. 2018.

BRASIL. *Decreto nº 7.775, de 4 de julho de 2012*. Regulamenta o art. 19 da Lei nº 10.696, de 2 de julho de 2003, que institui o Programa de Aquisição de Alimentos, e o Capítulo III da Lei nº 12.512,

de 14 de outubro de 2011, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7775.htm. Acesso em: 25 set. 2018.

BRASIL. *Lei nº 10.696, de 2 de julho 2003*. Dispõe sobre a repactuação e o alongamento de dívidas oriundas de operações de crédito rural, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.696.htm. Acesso em: 05 ago. 2018.

BRASIL. *Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006*. Estabelece as diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11326.htm. Acesso em: 08 jul. 2018.

BRASIL. *Lei nº 12.512, de 14 de outubro de 2011*. Institui o Programa de Apoio à Conservação Ambiental e o Programa de Fomento às Atividades Produtivas Rurais; altera as Leis nºs 10.696, de 2 de julho de 2003, 10.836, de 9 de janeiro de 2004, e 11.326, de 24 de julho de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12512.htm. Acesso em: 10 nov. 2018.

BARROS NETO, L. R.; ASSIS, R. L.; AMÂNCIO, C. O. G. Análise do Desenvolvimento da Agricultura de Base Sustentável no Município de Carinhanha-BA: estudo de caso do projeto educando com a horta escolar. *Cadernos de Agroecologia*, Recife, v. 9, p. 1-12, 2014.

GRISA, C.; SCHNEIDER, S. *Políticas Públicas de Desenvolvimento Rural no Brasil*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2015.

LIBERMANN, A. P.; BERTOLINI, G. R. F. Tendências de pesquisa em políticas públicas: uma avaliação do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v.20, n.11, p.3533-3546, 2015.

MDSA. *Programa de Aquisição de Alimentos Modalidade Compra Institucional*. Manual PAA 2017: Orientações para Órgãos da União e Empreendimentos Fornecedores. Brasília: [s.n.], 2017.

MDSA. *Simpósio de compras de alimentos da Agricultura Familiar 2017 - Rio Grande do Sul*. 2017(b), p. 31. Disponível em: <http://mds.gov.br/compra-da-agricultura-familiar/simposio-compras-de-alimentos-da-agricultura-familiar>. Acesso em: 28 out. 2017.

SANTOS, K. S.; MOURA, D. G. Um estudo de caso aplicando a técnica de grupo focal para análise e melhoria de serviço público de emergência odontológica na região metropolitana de Belo Horizonte. *Educação Tecnológica*, Belo Horizonte, v. 5, n.2, p.43-46, jul. /dez. 2000.

SANTOS, L. A Compra Institucional da Agricultura Familiar: Uma Avaliação do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA). In: II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO SOCIAL. 2., 2016, Franca. *Anais[...]*. Franca: UNESP/SP, 2016.

STJ. Superior Tribunal de Justiça. *Manual de Orientação: Pesquisa de Preços*. Brasília. Seção de Reprografia e Encadernação - Coordenadoria de Serviços Gerais. 2017, p. 36.

DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO FUNDIÁRIA: IDENTIFICAÇÃO DAS GLEBAS PÚBLICAS RURAIS FEDERAIS INSERIDAS NO BIOMA PANTANAL EM CORUMBÁ/MS

DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN FUNDIARIA DE LAS GLEBAS PÚBLICAS RURALES FEDERALES INSERTADAS EN EL BIOMA PANTANAL EN CORUMBÁ/MS

Matias Pereira RODRIGUES*

Resumo: A realização de um diagnóstico da situação fundiária das glebas públicas rurais federais inseridas no bioma Pantanal em Corumbá será necessária para que as ações do governo federal possam garantir um melhor controle sobre os movimentos de ocupação e uso territorial, preservar os recursos naturais e proteger os povos e as comunidades tradicionais reconhecidas. O objetivo é a regularização fundiária, através da identificação e delimitação das áreas rurais, de acordo com os instrumentos de destinação e as competências legais atribuídas ao INCRA e SPU, trazendo segurança jurídica e uma maior integração à estrutura socioeconômica deste município.

Palavras-chave: Pantanal, regularização fundiária, recursos naturais, povos e comunidades tradicionais, segurança jurídica.

Resumen: La realización de un diagnóstico de la situación agraria de las glebas públicas rurales federales insertadas en el bioma Pantanal en Corumbá será necesaria para que las acciones del gobierno federal puedan garantizar un mejor control sobre los movimientos de ocupación y uso territorial, preservar los recursos naturales y proteger los pueblos y las comunidades tradicionales reconocidas. El objetivo es la regularización agraria, a través de la identificación y delimitación de las áreas rurales, de acuerdo con los instrumentos de destino y las competencias

Introdução

A análise da situação fundiária das glebas públicas rurais de domínio da União, arrecadadas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA e inseridas no município de Corumbá (Figura 1), visa auxiliar o poder público e a sociedade civil na compreensão das questões agrárias e ambientais de seus territórios, como forma de planejamento e implementação das ações e políticas públicas de regularização rural e urbana das áreas inseridas no bioma Pantanal.

O Pantanal é uma das maiores extensões úmidas contínuas do planeta que está localizado no centro da América do Sul, na bacia hidrográfica do Alto Paraguai. Sua área é de 138.183 km², com 65% de seu território no estado de Mato Grosso do Sul. A região é uma planície aluvial afetada por rios que drenam a bacia do Alto Paraguai, onde

* Graduado em engenharia agrônoma pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Servidor público federal da carreira de Perito Federal Agrário do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). E-mail: matias.rodrigues@cpe.incra.gov.br

legales atribuidas al INCRA y SPU, trayendo seguridad jurídica y una mayor integración a la estructura socioeconómica de este municipio.

Palabras clave: Pantanal, regularización de la tierra, recursos naturales, pueblos y las comunidades tradicionales reconocidas, seguridad jurídica.

se desenvolvem fauna e flora de rara beleza e abundância, e é influenciada por quatro outros grandes biomas: Amazônia, cerrado, chaco e mata atlântica. Pelas suas características e importância, o Pantanal foi reconhecido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO no ano 2000 como Reserva da Biosfera, por ser uma das mais exuberantes e diversificadas reservas naturais da Terra (EMBRAPA PANTANAL, 2019).

Em 1993, através do Decreto Legislativo nº 33, de 17 de junho de 1992, o Brasil ratificou a Convenção de Ramsar - Convenção sobre as Zonas Húmidas de Importância Internacional Especialmente Enquanto Habitat de Aves Aquáticas, um acordo para cooperação internacional de conservação e uso sustentável dos recursos naturais, com objetivo de promover o planejamento territorial e desenvolvimento de políticas públicas das áreas úmidas localizados nos países signatários.

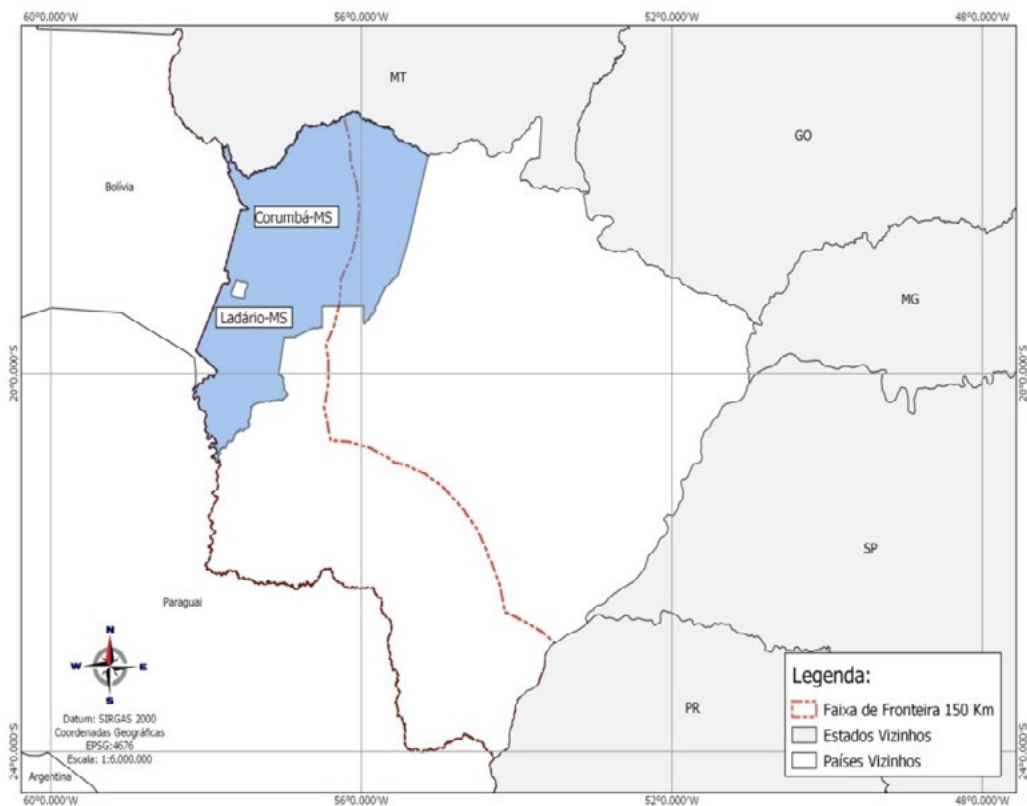
Corumbá apresenta como principais atividades econômicas a bovinocultura de corte, a exploração da madeira, a pesca, a mineração e o turismo ecológico e de pesca. Como consequência dessas atividades, os danos ambientais no Pantanal vêm aumentando nas últimas décadas, principalmente com a aceleração dos processos erosivos, o assoreamento e a contaminação dos rios com agrotóxicos e mercúrio.

Com as recentes mudanças na legislação de regularização fundiária,

criou-se uma expectativa pela consolidação e agilidade na titulação das glebas públicas rurais arrecadadas em nome da União. Em Corumbá, não é diferente, porém, por estarem situadas no Pantanal, a identificação e delimitação das ilhas, terrenos marginais, planícies aluviais e álveos de lagoas, como também a caracterização dos povos e comunidades tradicionais devem ser realizadas antes de iniciar qualquer ação de regularização rural nesse município.

Após a definição e caracterização dessas áreas é que se definirão os órgãos responsáveis pela regularização das ocupações rurais, pela preservação dos recursos naturais e criação de espaços ambientalmente protegidos e pela proteção dos povos e comunidades tradicionais, de acordo com os instrumentos de destinação e as competências e atribuições legais, em especial o INCRA e a Secretaria do Patrimônio da União – SPU.

Figura 1. Município de Corumbá



Fonte: INCRA/MS (2019).

Projeto Fundiário Corumbá

Por meio da Portaria INCRA nº 208, de 19 de fevereiro de 1974, o INCRA instituiu o Projeto Fundiário Corumbá – PF/Corumbá, no estado do Mato Grosso do Sul, para atuar sobre a jurisdição de 6 regiões: Bracinho/Castelo, Jacadigo/Albuquerque, Nhecolândia, Paiaguás, Bodoquena e Nabileque, em uma área aproximada de 3.250.000,00 hectares.

A lei nº 6.383, de 7 de dezembro de 1976, atribuiu ao INCRA a competência para arrecadar em nome da União Federal, mediante portaria do Presidente, as terras devolutas, após apurar através de pesquisa nos registros públicos, a inexistência de domínio particular em áreas rurais declaradas indispensáveis à segurança e ao desenvolvimento nacional. Na instrução do processo de arrecadação devem constar certidões negativas comprobatória da inexistência de domínio particular, expedida pelo Registro de Imóveis Rurais, pela SPU e pela Agência de Desenvolvimento Agrário e Extensão Rural – AGRAER, que comprovem não haver contestação ou reclamação administrativa promovida por terceiros quanto ao domínio e posse do imóvel.

Em conformidade com o Estatuto da Terra (lei nº 4.504, 30 de novembro de 1964), coube ao INCRA em Corumbá promover a discriminação das áreas ocupadas pelos posseiros rurais, efetuando a regularização de suas condições de uso e posse da terra, através da emissão dos títulos de propriedade, sob condições resolutivas. Para ocorrer a legitimação das posses rurais em terras devolutas federais deveriam ser cumpridos os requisitos da cultura efetiva e da moradia habitual, pelo prazo mínimo de 1 (um) ano.

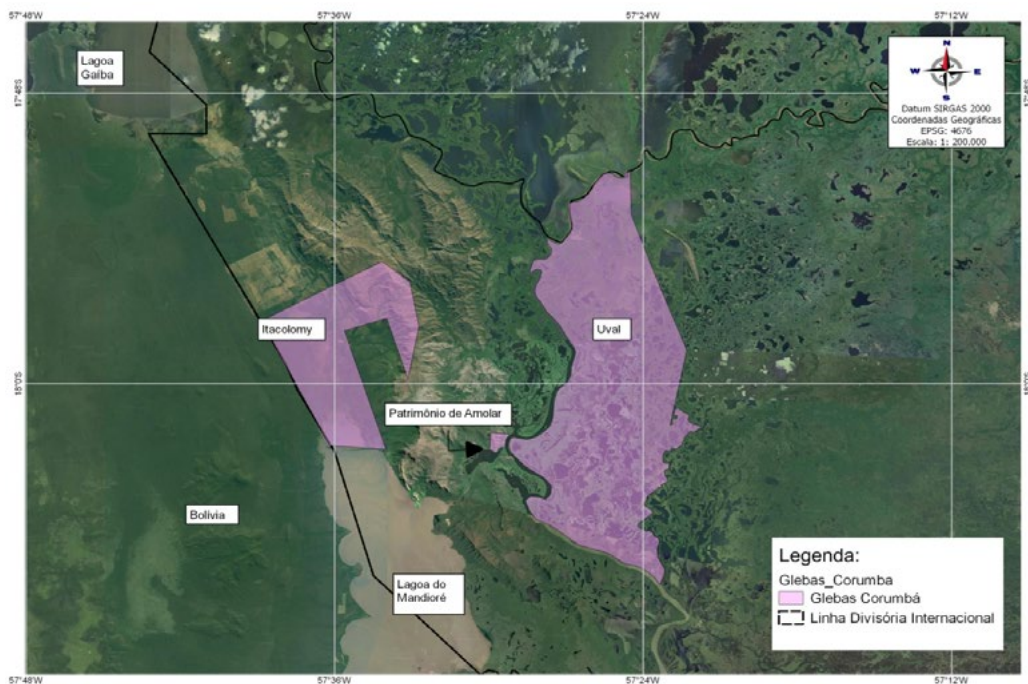
O INCRA em Corumbá também promoveu a ratificação dos títulos de imóveis rurais transferidos pelo Estado do Mato Grosso aos particulares, nos termos da lei nº 4.947, de 6 de abril de 1966, posteriormente regulamentada pelo Decreto-lei nº 1.414, de 18 de agosto de 1975 e pela lei nº 9.871, de 23 de novembro de 1999, desde que determinados requisitos legais fossem cumpridos pela parte requerente.

Atualmente, conforme dados do INCRA em Corumbá, em seu acervo fundiário existem em torno 2.250 processos administrativos referentes à regularização das posses rurais inseridas no bioma Pantanal. São 3 (três) situações relacionadas a estes processos em termos de regularização fundiária: áreas que foram arrecadadas em nome da União e destinadas pelo INCRA através da emissão de títulos de propriedade, sob condições resolutivas; áreas que foram arrecadadas e registradas com ocupações rurais ainda aguardando a regularização rural; áreas que ainda não foram arrecadadas pelo INCRA, sem domínio ou registro imobiliário. Neste acervo do INCRA foram identificadas em torno de 500 ocupações rurais passíveis

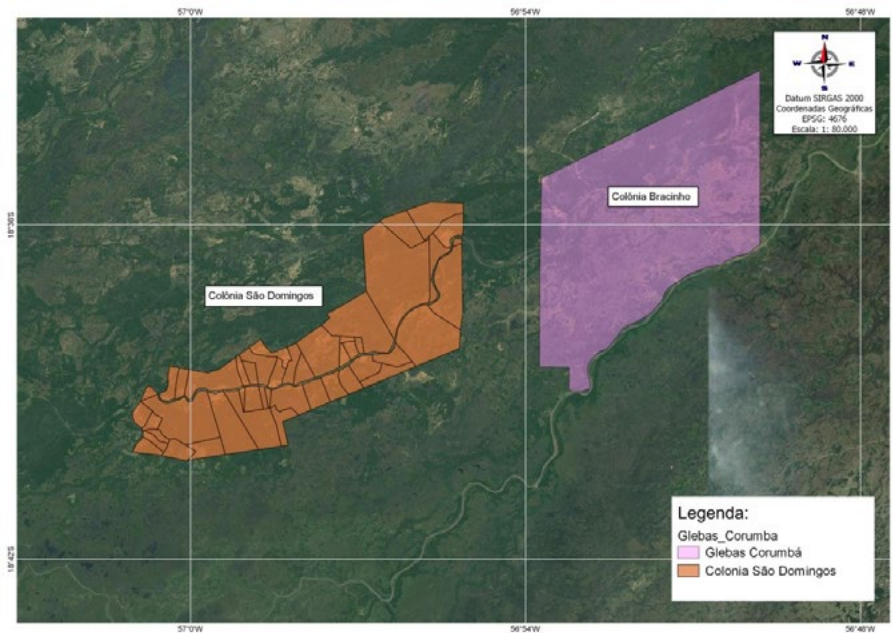
de regularização rural, em um levantamento preliminar, inseridas nas glebas públicas federais arrecadadas pelo INCRA: Itacolomi, Patrimônio do Amolar e Uval (Figura 2), Colônia São Domingos e Colônia Bracinho (Figura 3), Patrimônio do Albuquerque e Patrimônio do Jacadigo (Figura 4), Caronal, Morcego, Capivari, Santa Rosa, Nhecolândia, Capivari, Abobral, Coimbra, Santa Rosa Lima Leste e Oeste, e outras. Muitas destas ocupações rurais possuem documentos expedidos pelo INCRA de reconhecimento das posses, com a Licença de Ocupação - LO e Autorização de Ocupação - AO. (INCRA, 2018).

Há ainda uma estimativa de que no acervo fundiário do INCRA em Corumbá existam mais de 100 áreas a ser concluído o procedimento de arrecadação de terras devolutas, totalizando aproximadamente 200.000/300.000 ha. Dentre estes, citam-se na região do Bracinho/Castelo: Ilha Verde, com 28.000,00 ha, Retiro Guarany, com 2.000,00 ha, Cedro, com 6.000,00 ha; na região do Paiaguás, Morro do Campo, com 7.000,00 ha; na região do Amolar, Sítio Santa Catarina, com 70,00 ha (INCRA, 2018).

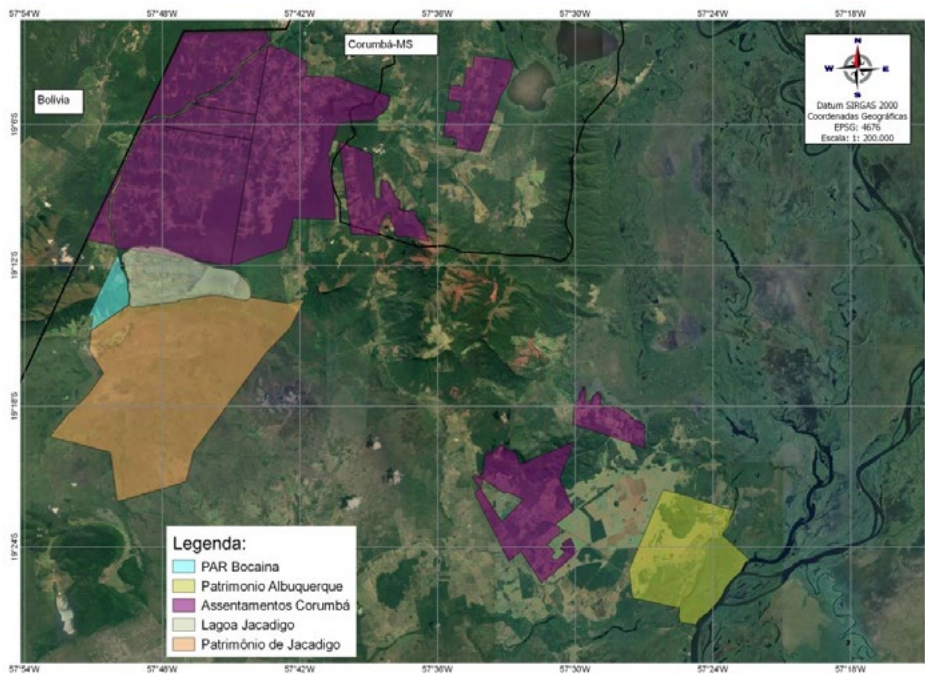
Figura 2. Glebas Públicas Itacolomy, Patrimônio do Amolar e Uval



Fonte: INCRA/MS (2019).

Figura 3. Glebas Públicas Colônia São Domingos e Colônia Bracinho

Fonte: INCRA/MS (2019).

Figura 4. Áreas públicas na região do Jacadigo/Albuquerque

Fonte: INCRA/MS (2019).

Áreas de domínio da União, de gestão da SPU

A identificação pela Secretaria do Patrimônio da União - SPU das áreas de domínio da União sob sua gestão apresenta a seguinte fundamentação legal:

- a lei nº 11.952, de 25 de junho de 2009 (alterada pela lei nº 13.465, de 11 de julho de 2017), que dispõe sobre a regularização fundiária das ocupações incidentes em terras rurais de domínio da União e do INCRA. De acordo com o § 1º do art. 4º:

§ 1º As áreas ocupadas que abrangem parte ou a totalidade de terrenos de marinha, terrenos marginais ou reservados, seus acréscidos ou outras áreas insuscetíveis de alienação nos termos do art. 20 da Constituição Federal, poderão ser regularizadas mediante outorga de título de concessão de direito real de uso.

- o art. 1º do Decreto-lei nº 9.760, de 5 de setembro de 1946, que dispõe sobre os bens imóveis da União:

Art. 1º Incluem-se entre os bens imóveis da União:

[...]

b) os terrenos marginais dos rios navegáveis, em Territórios Federais, se, por qualquer título legítimo, não pertencerem a particular;

c) e os terrenos marginais de rios e as ilhas nestes situadas na faixa da fronteira do território nacional e nas zonas onde se faça sentir a influência das marés;

- o artigo 20 da Constituição Federal:

Art. 20. São bens da União:

[...]

III - os lagos, rios e quaisquer correntes de água em terrenos de seu domínio, ou que banhem mais de um Estado, sirvam de limites com outros países, ou se estendam a território estrangeiro ou dele provenham, bem como os terrenos marginais e as praias fluviais;

- a Instrução Normativa/SPU nº 02/2018, que dispõe sobre os conceitos e os critérios para identificação das áreas de domínio da União, de gestão da SPU, relacionadas nos incisos III, IV, VI e VII do art. 20 da Constituição Federal. Segundo o § 1º do art. 4º:

§ 1º São bens da União abrangidos por esta IN:

I - os lagos, rios e quaisquer correntes de água em terrenos de seu domínio, ou que banhem mais de um Estado, sirvam de limites com outros países, ou se estendam a território estrangeiro ou dele provenham, bem como os terrenos marginais e as praias fluviais;

II - as ilhas fluviais e lacustres nas zonas limítrofes com outros países, as praias marítimas, as ilhas oceânicas e as costeiras, excluídas, destas, as que contenham a sede de Municípios, exceto aquelas áreas afetadas ao serviço público e a unidade ambiental federal, e as referidas no art. 26, II, da CF/88;

III - o mar territorial; e

IV - os terrenos de marinha e seus acrescidos.

Ainda de acordo com o art. 3º:

Art. 3º Constituem bens da União relacionados nesta IN e que não necessitam de processo de demarcação para a sua individualização:

I - os corpos e correntes de água federais, assim como os álveos, leitos fluviais, leitos maiores, planícies aluviais, planícies de inundação, várzeas, várzeas de maré ou qualquer outra designação para as áreas que sofrem alagamento periódico adjacentes aos leitos menores ou leitos de vazante dos cursos d'água federais, independentemente de sua navegabilidade e localizadas aquém da faixa de terrenos marginais, ou adjacentes ao mar, que sofrem influência de maré e estão localizadas aquém dos terrenos de marinha;

[...]

III - as ilhas localizadas em faixa de fronteira, as oceânicas e costeiras que não contenham sede de Municípios e as que estejam localizadas em cursos d'água que estejam completamente inseridos em áreas registradas em nome da União;

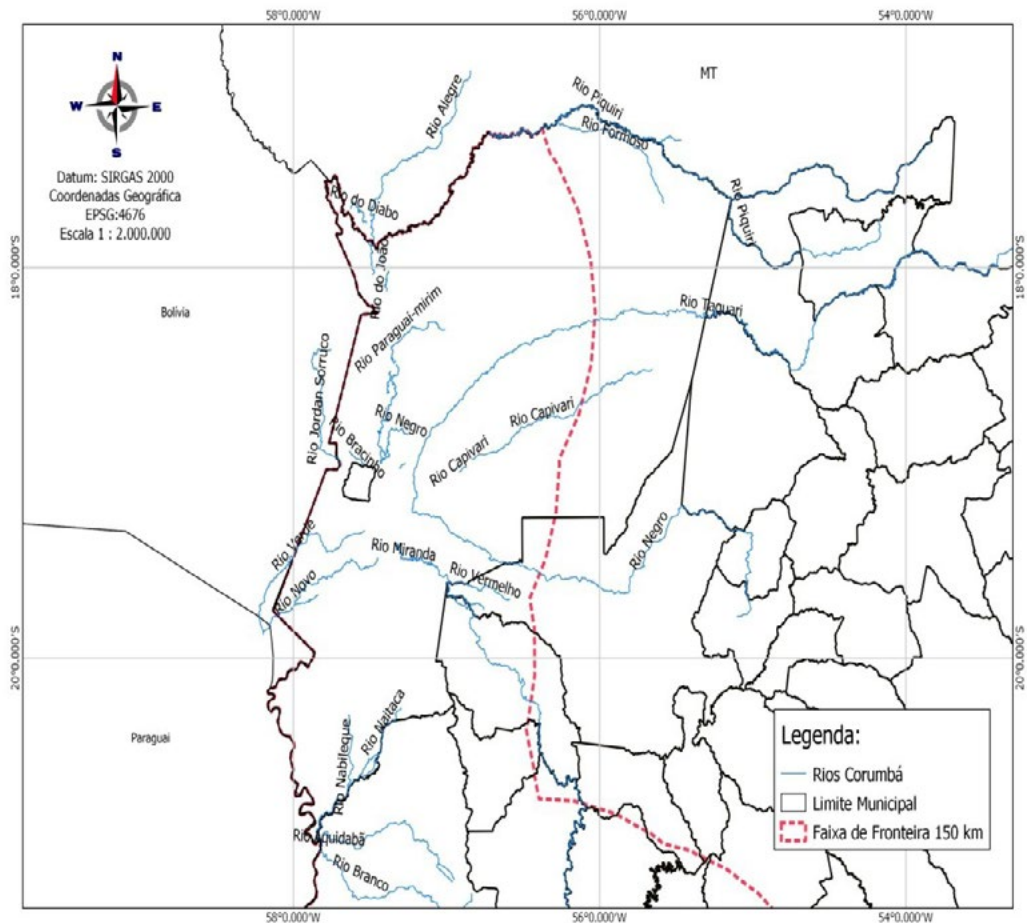
As ilhas fluviais (rios) e lacustres (lagos) permanentes pertencem à União quando estão situadas na fronteira com outro país.

Os terrenos de marginal de rio compreendem uma faixa de 15 metros, medidos horizontalmente em direção à parte da terra, contados a partir da Linha Média das Enchentes Ordinárias (LMEO). A competência para demarcar a LMEO é da Secretaria do Patrimônio da União (SPU), por meio de procedimento administrativo e declaratório, definido no Decreto-lei nº 9.760/1946:

Art. 12-C. Fica a Secretaria do Patrimônio da União (SPU) autorizada a concluir até 31 de dezembro de 2025 a identificação dos terrenos marginais de rio federal navegável, dos terrenos de marinha e seus acrescidos, de que tratam os arts. 2º, 3º e 4º deste Decreto-Lei.

Os principais rios de Corumbá são: Paraguai, Capivari, Correntes, Cuiabá e São Lourenço, Formoso, Miranda, Nabileque, Naitaca, Negro, Novo, Itiquira, Paraguai-Mirim, Taquari, Verde e Vermelho (Figura 5).

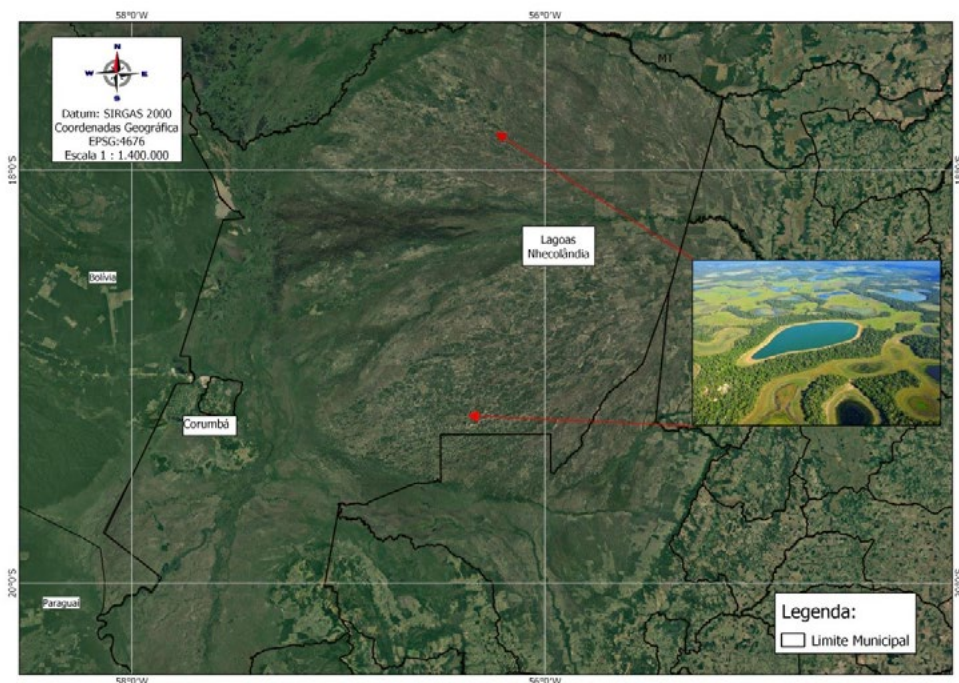
Figura 5. Principais rios de Corumbá



Fonte: INCRA/MS (2019)

No Pantanal destacam-se também os álveos de lagos e lagoas, definido nos termos do art. 9º do Decreto nº 24.643, de 10 de julho de 1934 - Código de Águas: “Art. 9º Álveo é a superfície que as águas cobrem sem transbordar para o sólo natural e ordinariamente enxuto”.

Essas lagoas são localmente denominadas “baías”, destacando-se as baías Mandioré e Gaíba (Figura 2), Vermelha, Negra, Cachorro e Jacadigo (Figura 4) e os lagos salinos na Nhecolândia (Figura 6).

Figura 6. Localização dos lagos de Nhecolândia

Fonte: INCRA/MS (2019)

Áreas indubitáveis da União

As ocupações rurais localizadas em ilhas, terrenos marginais, planícies aluviais e álveos de lagoas localizadas no Pantanal em Corumbá estão inseridas na faixa de terra compreendida como áreas indubitáveis da União, de gestão da SPU, pois o domínio pertence à União, e esses imóveis são caracterizados como inalienáveis.

O Pantanal é considerado um patrimônio nacional pela Constituição Federal de 1988 (§ 4º do art. 225), ao qual o atribui, como bem incorpóreo e imaterial, a qualificação jurídica de bem de uso comum do povo. O Poder Público tem o dever de conservá-los, melhorá-los e mantê-los ajustados a seus fins, sempre em benefício da coletividade:

§ 4º A Floresta Amazônica brasileira, a Mata Atlântica, a Serra do Mar, o Pantanal Mato-Grossense e a Zona Costeira são patrimônio nacional, e sua utilização far-se-á, na forma da lei, dentro de condições que assegurem a preservação do meio ambiente, inclusive quanto ao uso dos recursos naturais.

O Novo Código Civil (lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002), classifica os bens de uso comum do povo como aqueles que pertencem, indivisivelmente, a

todos os indivíduos da coletividade e não integra o patrimônio disponível do Estado, responsável por sua gestão e guarda patrimonial; são inalienáveis, enquanto conservarem esta qualificação.

A Convenção de Ramsar define como limites das áreas úmidas a linha máxima das enchentes nas planícies pantaneiras, sendo a extensão e expansão lateral dessas áreas, que varia ao longo da paisagem e do ano, o aspecto mais importante na análise desse ecossistema, evidenciando que a proteção só é eficiente usando o nível máximo de inundação como ponto de referência.

Destacam-se para estudo no Pantanal a identificação das áreas indubitavelmente da União às margens dos rios federais que compreendem o leito maior dos rios. Essas áreas coincidem em sua totalidade ou em partes com as áreas de preservação permanente definidas como zonas ripárias pelo Código Florestal e também dependendo da sua localização geográfica com as áreas úmidas (planícies aluviais). É um conceito subjacente ao conceito de terreno marginal, correspondendo ao leito maior do rio, ou seja, são o próprio rio e não os terrenos marginais. São áreas que, devido à dinâmica natural do rio, estão localizadas entre o leito menor do curso d'água e a faixa de terrenos marginais, localizando-se aquém destes terrenos. Ao contrário da caracterização dos terrenos marginais, que dependem da delimitação da LMEO, a identificação das áreas indubitáveis depende de verificação da existência de elementos da paisagem/ambiente que as caracterizem como áreas periodicamente alagadas ou como várzeas de rios federais (AMORIM, 2016).

Portanto, não há um único método estabelecido para a identificação das áreas indubitáveis, devido à sua natureza de identificação direta, visual. Levantamentos cartográficos temáticos sobre relevo, solo, regime de enchentes, chuvas ou vegetação, por exemplo, servem como indícios ou como comprovação do que venha a ser averiguado em campo, com coleta de coordenadas e outros elementos que ajudam na definição da área. Se já existem mapeamentos dessas áreas, elaborados por órgão público ou instituições de ensino ou científicas reconhecidas, tais produtos podem constituir prova do domínio inequívoco da União (BRASIL, 2008).

Os procedimentos de identificação das áreas indubitáveis da União estão disciplinados pelo § 1º do art. 3º da Instrução Normativa/SPU nº 02/2018:

§ 1º A identificação das áreas definidas no art. 3º será feita a partir de sua localização, imagens de satélite, aplicação de metodologias de geoprocessamento, mapeamentos, consulta a referências bibliográficas oficiais e/ou de entidades de ensino e pesquisa, das características ambientais e registros naturais das dinâmicas das águas no espaço, por constituírem evidências irrefutáveis passíveis de verificação em campo.

O Decreto nº 9.309, de 15 de maio de 2018, regulamentou a lei nº 11.952/2009, estabelecendo em seus artigos 16 e 17 que caso a gleba a ser regularizada abranja

terrenos de marinha, marginais ou reservados, seus acrescidos ou outras áreas insuscetíveis de alienação não demarcadas, caberá à SPU delimitar a faixa da gleba que não será suscetível à alienação:

Art. 16. Na hipótese de a gleba a ser regularizada abranger terrenos de marinha, marginais ou reservados, seus acrescidos ou outras áreas insuscetíveis de alienação não demarcadas, caberá à Secretaria do Patrimônio da União do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão delimitar a faixa da gleba que não será suscetível à alienação.

Art. 17. A Secretaria do Patrimônio da União do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão instituirá comissão para delimitar a faixa a que se refere o art. 16, a qual será composta por servidores da referida Secretaria.

§ 1º Os representantes da Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário da Casa Civil da Presidência da República e de outros órgãos públicos envolvidos no processo de regularização fundiária poderão ser convidados para participar da comissão de que trata o caput.

§ 2º A faixa a que se refere o art. 16 será definida em cada uma das glebas, nos termos estabelecidos no Decreto-Lei nº 9.760, de 5 de setembro de 1946.

Identificação dos povos e comunidades tradicionais

As populações tradicionais foram reconhecidas no Brasil pelo Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais. Este decreto garante o cumprimento dos artigos 215 e 216 da Constituição Federal, além do previsto na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada pelo Brasil pelo Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002. Também assegura aos povos e comunidades tradicionais os seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais. Para os fins do art. 3º:

I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

No Pantanal existem áreas protegidas que mantêm no seu entorno comunidades tradicionais que podem ser diretamente envolvidas na gestão dessas áreas. As comunidades tradicionais ribeirinhas Barra de São Lourenço, Uval, Amolar e Itacolomi, situadas no entorno do PARNA Pantanal, como também as comunidades Colônia São Domingos, Colônia Bracinho, Água Verde, Cedro, Porto Esperança e outras, são diferenciadas em relação a ocupação do espaço e meios de sobrevivência, são formadas por pessoas que vivem durante anos nessa região e há várias gerações, numa dinâmica de vida e historicidade marcada pelo ciclo

das águas. E ainda, possuem um sentimento comum: o reconhecimento de serem ribeirinhos/pantaneiros inseridos no bioma Pantanal, com forte sentimento de pertencer ao lugar onde estão inseridos, pois não se consideram dissociados desse lugar, onde a natureza é parte integrante do cotidiano. A tradição intelectual sobre o ambiente é resultado de uma estreita e longa relação de subsistência. Entretanto, a pressão do turismo da pesca esportiva e profissional como também do agronegócio faz com que atividades de subsistência percam espaço para atividades comerciais (ALMEIDA; SILVA, 2011).

Regularização das ocupações inseridas nas glebas de domínio da União no Pantanal Sul-mato-grossense

O instrumento adequado de destinação das terras inseridas nas áreas indubitáveis da União localizadas no Pantanal e previsto na lei nº 11.952/2009 (§ 1º do art. 4º) é o Contrato de Concessão de Direito Real de Uso – CDRU, outorgada pela SPU:

As áreas ocupadas que abrangem parte ou a totalidade de terrenos de marinha, terrenos marginais ou reservados, seus acrescidos ou outras áreas insuscetíveis de alienação nos termos do art. 20 da Constituição Federal, poderão ser regularizadas mediante outorga de título de concessão de direito real de uso.

A CDRU pode ser gratuita ou onerosa (paga), individual ou coletiva. Trata-se do Contrato Administrativo que transfere direitos reais da propriedade e pode ser transmissível por ato inter vivos e causa mortis. Prevista no Decreto-lei nº 271, de 28 de fevereiro de 1967 e na lei nº 9.636, de 15 de maio de 1998, poderá ser aplicada nos casos previstos em Terrenos de Marinha e acrescidos – áreas inalienáveis. A CDRU também pode ser aplicada: em áreas vazias destinadas à provisão habitacional; em áreas ocupadas, sujeitas à pressão imobiliária ou em áreas de conflito fundiário; no uso sustentável das várzeas e para a segurança da posse de comunidades tradicionais; para fins comerciais. (BRASIL, 2010).

De acordo com o professor Meirelles (2001) a CDRU:

é o contrato pelo qual a Administração transfere o uso remunerado ou gratuito de terreno público a particular, como direito real resolúvel, para que dele se utilize para fins específicos de urbanização, industrialização, edificação, cultivou qualquer outra exploração de interesse social.

Já para Mello (1995),

É o contrato pelo qual a Administração transfere, como direito real resolúvel, o uso remunerado ou gratuito de terreno público ou do espaço aéreo que o recobre, para que seja utilizado com fins específicos por tempo certo ou por prazo indeterminado.

Realizada a identificação das áreas indubitáveis da União e se os ocupantes preencherem os critérios e requisitos previstos na Lei nº 11.952/2009 e nos normativos elaborados pela SPU, serão realizadas as etapas de georreferenciamento das glebas rurais e das áreas ocupadas, bem como o cadastramento de cada ocupação e a instrução processual administrativa para a destinação do imóvel por meio de CDRU, de forma onerosa, dispensada a licitação e que possui cláusulas, sob condições resolutivas.

A lei nº 10.267, de 28 de agosto de 2001 alterou a lei nº 5.868, de 12 de dezembro de 1972, e obrigou os proprietários rurais a atualizar o Certificado de Cadastro de Imóvel Rural (CCIR) no Sistema Nacional de Cadastro Rural (SNCR):

§ 3º Ficam também obrigados todos os proprietários, os titulares de domínio útil ou os possuidores a qualquer título a atualizar a declaração de cadastro sempre que houver alteração nos imóveis rurais, em relação à área ou à titularidade, bem como nos casos de preservação, conservação e proteção de recursos naturais.

A identificação do imóvel rural para os fins e efeitos do § 3º do art. 176 da lei nº 6.015, de 31 de dezembro de 1973, será precedida do georreferenciamento, obtida a partir de memorial descritivo, sendo necessária para a retificação administrativa de matrícula de imóvel rural, inclusive nos casos de desmembramento, parcelamento ou remembramento de imóveis rurais. Esta identificação do imóvel rural também é obrigatória para a efetivação do registro, em qualquer situação de transferência de imóvel rural:

§ 3º Nos casos de desmembramento, parcelamento ou remembramento de imóveis rurais, a identificação (...) será obtida a partir de memorial descritivo, assinado por profissional habilitado e com a devida Anotação de Responsabilidade Técnica – ART, contendo as coordenadas dos vértices definidores dos limites dos imóveis rurais, georreferenciadas ao Sistema Geodésico Brasileiro e com precisão posicional a ser fixada pelo INCRA, garantida a isenção de custos financeiros aos proprietários de imóveis rurais cuja somatória da área não exceda a quatro módulos fiscais.

O Decreto nº 9.311, de 15 de março de 2018, alterou o Decreto nº 4.449, de 30 de outubro de 2002 e trouxe como novidade a dispensa da declaração de reconhecimento de limites dos confinantes quando a retificação de matrícula de imóvel rural relativo à gleba pública da União for formulada pelo INCRA, acompanhada de declaração de que o memorial descritivo apresentado refere-se somente ao perímetro originário do imóvel cuja matrícula esteja sendo retificada.

As ocupações rurais que não estiverem inseridas nas áreas indubitáveis da União poderão ser regularizadas através da emissão do Título de Domínio (TD), sob condições resolutivas, de acordo com os critérios e requisitos previstos na lei nº 11.952/2009, regulamentada pelo Decreto nº 9.309, de 15 de março de 2018. O

TD é o instrumento com força de escritura pública que transfere, de forma onerosa ou gratuita e em caráter definitivo, a propriedade do imóvel rural.

A outorga de título de domínio é modo especial de alienação de bem público. Segundo Carvalho Filho (2001), a outorga de domínio “é o instrumento de direito público pelo qual uma entidade de direito público transfere a outrem, gratuita ou onerosamente, bem público de seu domínio”.

Na hipótese de apenas parte da área objeto de regularização fundiária rural ser inalienável, poderão ser expedidos ao ocupante, após a delimitação devida, concomitantemente, TD correspondente à área alienável e CDRU referente à porção inalienável.

A SPU poderá outorgar a CDRU aos povos e as comunidades tradicionais localizadas no Pantanal situadas sobre terras públicas federais inalienáveis. Nas áreas indubitavelmente da União, pendentes de incorporação ao seu patrimônio, a SPU poderá emitir o Termo de Autorização de Uso Sustentável - TAUS, nos termos da Portaria SPU/MP nº 89, de 15 de abril de 2010, havendo interesse dos povos e das comunidades tradicionais envolvidas.

As áreas sob exploração comercial, em especial as atividades minerárias, que estiverem situadas no Pantanal, sendo sua manutenção de interesse da União, serão destinadas pela SPU mediante a Certidão de Outorga.

A lei nº 11.952/2009 também prevê a doação aos municípios das áreas urbanas ou expansão urbana inseridas nas glebas públicas de domínio da União, como exemplo uma área urbana na região do distrito de Albuquerque. Através do Termo de Doação, os municípios podem realizar a regularização fundiária urbana (Reurb), seguindo as diretrizes do Estatuto da Cidade.

Assentimento do Conselho de Defesa Nacional

A legislação que trata da faixa de fronteira é a lei nº 6.634, de 2 de maio de 1979, regulamentada pelo Decreto nº 85.064, de 26 de agosto de 1980, cujo teor foi ratificado pela Constituição Federal de 1988 (§ 2º do art. 20):

§ 2º A faixa de até cento e cinquenta quilômetros de largura, ao longo das fronteiras terrestres, designada como faixa de fronteira, é considerada fundamental para defesa do território nacional, e sua ocupação e utilização serão reguladas em lei.

A alienação e a concessão de terras públicas na faixa de fronteira somente ocorrem com a solicitação do assentimento prévio do Conselho de Defesa Nacional – CDN, com o parecer do órgão federal responsável pela atividade.

O ato de Assentimento Prévio (AP) do CDN é uma autorização prévia essencial para a prática de determinados atos ou o exercício de determinadas atividades, para a ocupação e a utilização, *in casu*, de terras ao longo da faixa de fronteira terrestre, com 150 km de largura, considerada fundamental para a defesa do território nacional e posta sob regime jurídico excepcional, com base no disposto no § 2º do art. 20, da Constituição Federal de 1988 (GABINETE DE SEGURANÇA INSTITUCIONAL, 2019).

Considerações finais

Com relação à regularização das ocupações inseridas no Pantanal sul-mato-grossense, entende-se que as ocupações rurais e os povos e as comunidades tradicionais que ocupam as áreas indubitáveis da União estão inseridas em áreas que não foram transferidas ao patrimônio público do Estado, não foram afetadas, ou seja, não são alienáveis, pois são consideradas bens de uso comum (de todos), ainda que não estejam dentro de áreas delimitadas.

O Zoneamento Ecológico Econômico do Estado do Mato Grosso do Sul – ZEE classificou Corumbá como uma Zona de Recuperação - 2ª aproximação; inserido na Zona da Planície Pantaneira, Corumbá possui uma potencialidade socioeconômica e alta vulnerabilidade natural de seu ecossistema, por causa da conservação de suas planícies e o histórico de suas ocupações.

O Novo Código Florestal (lei nº 12.651, de 25 de maio de 2012) classificou os pantanais e planícies pantaneiras como áreas de uso restrito, sendo permitida a exploração ecologicamente sustentável, devendo-se considerar as recomendações técnicas dos órgãos oficiais de pesquisa, ficando novas supressões de vegetação nativa para uso alternativo do solo condicionadas à autorização do órgão estadual do meio ambiente do Estado do Mato Grosso do Sul.

O centro da discussão é a conservação do Pantanal, com a promoção da conservação da biodiversidade por meio dos instrumentos de destinação e regularização fundiária, resultando na preservação de espécies, no incentivo a atividades econômicas de baixo impacto ambiental e na promoção do desenvolvimento sustentável. O CDRU é o instrumento adequado para ser aplicado aos usos especiais, principalmente os relacionados à proteção do meio ambiente.

Há uma “vulnerabilidade institucional” para a proteção do Pantanal, pois não há uma legislação específica para a sua preservação, isto é, uma política nacional de áreas úmidas, embora a Constituição Federal de 1988 o declare patrimônio nacional e preveja a regulamentação dessa proteção. O projeto de lei do Senado

Federal 750/2011, que dispõe sobre a Política de Gestão e Proteção do Bioma Pantanal pode direcionar a gestão da estrutura fundiária de Corumbá, definindo o papel dos órgãos envolvidos na regularização fundiária das áreas públicas rurais e suas formas de atuação.

Por fim, destacamos que a presença do INCRA e da SPU é um fator determinante para a gestão da estrutura fundiária em Corumbá, pois além do papel estratégico que possuem, podem servir à administração de uma instituição qualquer que seja a sua natureza, pois seus arquivos funcionam para a história e para a cultura do Pantanal, como fonte de pesquisa para atender os interesses de toda a sociedade, sejam pessoais ou oficiais.

Referências

ALMEIDA, M. A.; DA SILVA, C. J. As comunidades tradicionais pantaneiras Barra de São Lourenço e Amolar, Pantanal, Brasil. *História e Biodiversidade*, Cáceres, v. 1, n 1. 2011.

AMORIM, Rafael Alves. *Identificação de áreas indubitavelmente da União na gleba Palmeirante como instrumento para gestão de políticas ambientais*. 2016. Dissertação (Mestrado em Engenharia Ambiental) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2016. Disponível em: <http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/331> Acesso em: 12 fev. 2019.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 fev. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 24.643, de 10 de julho de 1934*. Decreta o Código de Águas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D24643.htm. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 85.064, de 26 de agosto de 1980*. Regulamenta a lei nº 6.634, de 2 de maio de 1979, que dispõe sobre a faixa de fronteira. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d85064.htm. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 4.449, de 30 de outubro de 2002*. Regulamenta a Lei nº 10.267, de 28 de agosto de 2001, que altera dispositivos das Leis nºs. 4.947, de 6 de abril de 1966; 5.868, de 12 de dezembro de 1972; 6.015, de 31 de dezembro de 1973; 6.739, de 5 de dezembro de 1979; e 9.393, de 19 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4449.htm. Acesso em: 12 fev. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007*. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6040.htm. Acesso em: 12 fev. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 9.309, de 15 de março de 2018*. Regulamenta a Lei nº 11.952, de 25 de junho de 2009, para dispor sobre a regularização fundiária das áreas rurais, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9309.htm. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 9.311, de 15 de março de 2018*. Regulamenta a Lei nº 8.629, de 25 de fevereiro de 1993, e a Lei nº 13.001, de 20 de junho de 2014, para dispor sobre o processo de seleção, permanência e titulação das famílias beneficiárias do Programa Nacional de Reforma Agrária. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9311.htm. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. *Decreto Legislativo nº 33, de 17 de junho de 1992*. Aprova o texto da convenção sobre Zonas Úmidas de Importância Internacional, especialmente como Habitat de Aves Aquáticas, concluída em

Ramsar, Irã, a 2 de fevereiro de 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/1992/decretolegislativo-33-16-junho-1992-358327-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. *Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002*. Aprova o texto da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre os povos indígenas e tribais em países independentes. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/2002/decretolegislativo-143-20-junho-2002-458771-convencao-1-pl.html>. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. *Decreto-lei nº 9.760, de 5 de setembro de 1946*. Dispõe sobre os bens imóveis da União e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del9760compilado.htm. Acesso em: 11 fev. 2019.

BRASIL. *Decreto-lei nº 271, de 28 de fevereiro de 1967*. Dispõe sobre loteamento urbano, responsabilidade do loteador concessão de uso e espaço aéreo e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del0271.htm. Acesso em: 11 fev. 2019.

BRASIL. *Decreto-lei nº 1.414, de 18 de agosto de 1975*. Dispõe sobre o processo de ratificação das concessões e alienações de terras devolutas na Faixa de Fronteira. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del1414.htm. Acesso em: 11 fev. 2019.

BRASIL. *Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964*. Estatuto da Terra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4504.htm. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. *Lei nº 4.947, de 6 de abril de 1966*. Fixa normas de Direito Agrário e dispõe sobre o sistema de organização e funcionamento do IBRA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4947.htm. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. *Lei nº 5.868, de 12 de dezembro de 1972*. Cria o Sistema Nacional de Cadastro Rural. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5868.htm. Acesso em: 12 fev. 2019.

BRASIL. *Lei nº 6.015, de 31 de dezembro de 1973*. Dispõe sobre os registros públicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6015compilada.htm. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. *Lei nº 6.383, de 7 de dezembro de 1976*. Dispõe sobre o Processo Discriminatório de Terras Devolutas da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6383.htm. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. *Lei nº 6.634, de 2 de maio de 1979*. Dispõe sobre a Faixa de Fronteira e altera o Decreto-lei nº 1.135, de 3 de dezembro de 1970. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6634.htm. Acesso em: 11 fev. 2019.

BRASIL. *Lei nº 9.636 de 15 de maio de 1998*. Dispõe sobre a regularização, administração, aforamento e alienação de bens imóveis de domínio da União, altera dispositivos dos Decretos-Leis nº 9.760, de 5 de setembro de 1946, e 2.398, de 21 de dezembro de 1987, regulamenta o § 2º do art. 49 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9636.htm. Acesso em: 11 fev. 2019.

BRASIL. *Lei nº 9.871, de 23 de novembro de 1999*. Estabelece prazo para as ratificações de concessões e alienações de terras feitas pelos Estados na faixa de fronteira, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9871impresao.htm. Acesso em: 11 fev. 2019.

BRASIL. *Lei nº 10.267, de 28 de agosto de 2001*. Altera dispositivos das Leis nº 4.947, de 6 de abril de 1966; nº 5.868, de 12 de dezembro de 1972; nº 6.015, de 31 de dezembro de 1973; nº 6.739, de 5 de dezembro de 1979 e nº 9.393, de 19 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10267.htm. Acesso em: 12 fev. 2019.

BRASIL. *Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002*. Institui o Código Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10406.htm. Acesso em: 12 fev. 2019.

BRASIL. *Lei nº 11.952, de 25 de junho de 2009*. Dispõe sobre a regularização fundiária das ocupações incidentes em terras situadas em áreas da União, no âmbito da Amazônia Legal; altera as Leis nº

8.666, de 21 de junho de 1993, e nº 6.015, de 31 de dezembro de 1973. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11952.htm. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. *Lei nº 12.651, de 25 de maio de 2012*. Dispõe sobre a proteção da vegetação nativa; altera as Leis nos 6.938, de 31 de agosto de 1981, 9.393, de 19 de dezembro de 1996, e 11.428, de 22 de dezembro de 2006; revoga as Leis nos 4.771, de 15 de setembro de 1965, e 7.754, de 14 de abril de 1989, e a Medida Provisória no 2.166-67, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12651.htm. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. *Lei nº 13.465, de 11 de julho de 2017*. Dispõe sobre a regularização fundiária rural e urbana. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13465.htm. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO. SECRETARIA DO PATRIMÔNIO DA UNIÃO. *Contribuições ao Plano Amazônia Sustentável (PAS)*. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.casacivil.gov.br/arquivos/110106%20-%20MI%20-%20Plano%20Amazonia%20Sustentavel%20-%20PAS.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO. SECRETARIA DO PATRIMÔNIO DA UNIÃO. *Orientações para a destinação do Patrimônio da União*. Brasília. DF. 2010. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/assuntos/patrimonio-da-uniao/legislacao/cartilha-memo-90-destinacao-orientacoes-para-a-destinacao-do-patrimonio-da-uniao.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO. SECRETARIA DO PATRIMÔNIO DA UNIÃO. *Portaria nº 89, de 15 de abril de 2010*. Disciplinar a utilização e o aproveitamento dos imóveis da União em favor das comunidades tradicionais, com o objetivo de possibilitar a ordenação do uso racional e sustentável dos recursos naturais disponíveis na orla marítima e fluvial, voltados à subsistência dessa população, mediante a outorga de Termo de Autorização de Uso Sustentável - TAUS, a ser conferida em caráter transitório e precário pelos Superintendentes do Patrimônio da União. Brasília. DF. 2010. Disponível em: <http://www.planejamento.gov.br/assuntos/patrimonio-da-uniao/legislacao/portarias/portarias>. Acesso em: 12 fev. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, ORÇAMENTO E GESTÃO. SECRETARIA DO PATRIMÔNIO DA UNIÃO. *Instrução Normativa nº 02, de 27 de julho de 2018*. Dispõe sobre os conceitos e os critérios para identificação das áreas de domínio da União, de gestão da SPU, relacionadas nos incisos III, IV, VI e VII do art. 20 da Constituição Federal. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_27686085_INSTRUCAO_NORMATIVA_N_2_DE_27_DE_JULHO_DE_2018.aspx. Acesso em: 12 fev. 2019.

BRASIL. SENADO FEDERAL. *Projeto de lei nº 750/2011*. Dispõe sobre a Política de Gestão e Proteção do Bioma Pantanal e dá outras providências. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/103831>. Acesso em: 12 fev. 2019.

CARVALHO FILHO, José dos Santos. *Manual de Direito Administrativo*. 8. ed. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2001.

MATO GROSSO DO SUL. *Zoneamento Ecológico-Econômico do estado do Mato Grosso do Sul (ZEE) – 2ª aproximação*. Campo Grande. MS. SEMAGRO. 2015. Disponível em: <http://www.semagro.ms.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/Consolida%C3%A7%C3%A3o-ZEE-2%C2%AA-Aproxima%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2019.

MEIRELLES, Hely Lopes. *Direito Administrativo Brasileiro*. 26. ed. São Paulo: Malheiros, 2001, p. 485/490.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. *Curso de Direito Administrativo*. 7. ed. São Paulo: Malheiros, 1995, p. 535.

Sites:

EMBRAPA PANTANAL. <https://www.embrapa.br/pantanal/apresentacao/o-pantanal>. Acesso em 10 fev. 2019.

GABINETE DE SEGURANÇA INSTITUCIONAL. <http://www.gsi.gov.br/imagens-acesso-a-informacao/assentimento-previo.pdf>. Acesso em 10 fev. 2019.

INCRA. SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DO INCRA NO ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL. UNIDADE AVANÇADA DO INCRA EM CORUMBÁ. 2018. Acervo Fundiário.

INCRA. SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DO INCRA NO ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL. SETOR DE CARTOGRAFIA. 2019. Mapas temáticos.

O MERCADO DE TRABALHO EM CORUMBÁ: UMA ANÁLISE DE 2003 A 2016

THE LABOR MARKET IN CORUMBÁ: AN ANALYSIS FROM 2003 TO 2016

Raul Assef CASTELÃO*
Alessandra TROTTA**
Daniel Massen FRAINER***

Resumo: Este artigo procurou identificar quais as principais características do mercado de trabalho (MT) no município de Corumbá entre 2003 a 2016. O método estatístico descritivo bem como referencial do DIEESE e IBGE subsidiou o estudo. Com base nos microdados da RAIS, identificamos que o estrangeiro possui pequena participação no MT local, que o setor de serviços se apresenta como o principal demandante de mão de obra em Corumbá, quais as principais ocupações com maior movimentação de admissão e demissão bem como a remuneração média de admissão por ocupação e que, a taxa de rotatividade média na cidade é de 30%.

Palavras-chave: Corumbá, Estrangeiro, Mercado de Trabalho, Taxa de Rotatividade.

Abstract: This article sought to identify the main characteristics of the labor market in the municipality of Corumbá from 2003 to 2016. The descriptive statistical method as well as the reference method of DIEESE and IBGE subsidized the study. Based on the RAIS microdata, we identified that the foreigner has a small participation in the local MT, that the services sector presents itself as the main labor demander in Corumbá, which are the main occupations with the highest admission and dismissal movements as well as average admission fee per occupancy and that the average turnover rate in the city is 30%.

Introdução

A partir dos anos 1970 a chamada economia pós-industrial influencia importantes transformações geopolíticas do ocidente no século XX, em diversas ordens e esferas distintas da sociedade, refletindo também de modo radical os juízos e ideias sobre as migrações (MASSEY; ARANGO, 1998). Atualmente é tão expressivo o número de pessoas que se deslocam que segundo Castels e Miller (1993), vivemos na era das migrações e podem ser resumidas em cinco características fundamentais que são elas, globalização, diferenciação, aceleração, feminização e a politização das migrações que cresce cada vez mais.

As migrações se implantam como um procedimento intrínseco as grandes mudanças internacionais atualmente. Decorrente disso países com característica imigratória, em pouco tempo se

* Economista e Doutor em meio ambiente e desenvolvimento regional. raulassefcastelao@gmail.com.

** Formada em Turismo e especialista em Planejamento e Gestão Pública e Privada do Turismo. trotta0448@gmail.com.

*** Doutor em economia e professor da UEMS. danielfrainer@gmail.com.

Keywords: Corumbá, Foreign, Labor Market, Rotation Rate.

transformaram em países exportadores ou importadores de mão de obra. Alguns países se tornaram lugares de trânsito ou acolhida para populações migrantes. Assim, o fenômeno migratório contemporâneo possui uma complexidade sem precedentes na história recente das migrações (PORTES, 2012).

Já no Brasil as migrações internacionais passaram por distintas etapas, idades, gerações e modos de geração, no sentido do movimento sincrônico e diacrônico das migrações, proposto por Sayad (2001). Pensar em “etapas” ou “idades” implica refletir em termos de crescimento, mudança continua e graduais, fim de etapas e desenvolvimento de novos ciclos. Logo, é possível fazer uma análise sócio histórica dos “lugares difíceis” da heterogênea migração brasileira (BOURDIEU, 1997).

A crise econômica iniciada no ano de 2007 nos Estados Unidos, que também afetou de forma considerável a Europa e o Japão, introduz uma maior complexidade nos eixos de deslocamentos das migrações sul-americanas, especialmente no Brasil. Ademais, o desenvolvimento econômico e social do país e o seu reposicionamento geopolítico nos últimos anos, tem tornado a migração muito mais diversa. Atualmente o Brasil combina diferentes cenários migratórios: continua havendo emigração; ao mesmo tempo em que o país passa a receber novos e diversificados fluxos de imigrantes; além de projetos migratórios de retorno por parte dos

emigrados, influenciados, sobretudo, pela crise econômica pós 2007, nos Estados Unidos, Europa e Japão (SOLÉ, CAVALCANTI; PARELLA, 2011).

Sendo assim o Brasil volta a receber fluxos migratórios diversificados. Alguns coletivos latinos, como os bolivianos são uma presença constante no cenário migratório brasileiro (SILVA, 1997), com a emergência da crise econômica mundial de 2007 nos últimos anos, no qual não foram tão afetados como os chamados países desenvolvidos, sucederam um aumento e diversificação dos fluxos imigratórios para o Brasil. Com isso fluxos recentes como os imigrantes haitianos são uma presença aparentemente perdurável na imigração contemporânea no Brasil.

Para explicar a presença desses novos fluxos no Brasil precisamos recorrer ao mercado de trabalho, pois é no mesmo que se faz possível compreender a posição social que ocupam os imigrantes e que ocuparão seus descendentes. Portanto o presente estudo tem por objetivo geral analisar a movimentação do mercado de trabalho de Corumbá levando em consideração a presença de estrangeiros a partir dos microdados da ocupação dos trabalhadores e nos diferentes setores e subsetores por meio das suas admissões, demissões e saldo.

Desta forma, procuramos tirar um retrato sobre as características do mercado de trabalho corumbaense de modo a termos informações que permitam uma melhor compreensão de assuntos como, por exemplo, quais os principais setores na demanda por mão de obra, principais ocupações e também, quanto à rotatividade dos trabalhadores.

Corumbá é um dos 79 municípios do Estado do Mato Grosso do Sul e, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município possuía em 2010, ano do último censo, 103.703 habitantes, sendo a quarta mais populosa do Estado e com uma variação de 8,36% de crescimento populacional em relação ao censo de 2000. A cidade conta com mais de 10 mil habitantes vivendo na zona rural, por causa do grande número de fazendas presentes no território do município.

Em termos econômicos, seu PIB, a preços correntes, em 2014, é o quarto maior do Estado somando 3.101.210,40 e PIB *per capita* de R\$ 25.147. Seu índice de Gini é de 0,49 (IBGE, 2014).

A relevância do trabalho está na abordagem de identificar, de forma pontual, o que é o mercado de trabalho de Corumbá e, a partir dessa identificação, poder contribuir para a formulação de políticas públicas de forma mais assertivas, tanto em se tratando de capacitação do trabalhador como também, para melhoria do mercado de trabalho.

Metodologia

O público alvo da pesquisa é o município de Corumbá, em relação os quais serão estudados os micros dados do mercado de trabalho local tendo como base os dados do Ministério do Trabalho e Emprego, extraídos da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS). Foram utilizados os métodos estatístico descritivo, histórico e hipotético-dedutivo.

Para subsidiar a construção do material, tomamos como referência os estudos do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), amplamente reconhecidos e validados em se tratando de pesquisa de mercado de trabalho.

O estudo trabalha com dois períodos, sendo o primeiro de 2003 a 2016 com os dados de admissão e demissão, bem como a participação de Corumbá no movimento do Estado; e segundo, com dados de 2007 a 2016 em função da disponibilidade de dados. A escolha por estes recortes é justamente por ser o período disponibilizado para análises a partir dos microdados da RAIS.

Para o cálculo da taxa de rotatividade do mercado de trabalho corumbaense, utilizamos o método desenvolvido pelo IBGE, por meio a seguinte fórmula:

$$Tx_Corumba = \frac{\text{Admitidos + Desligamentos}}{2} \div \text{Total de empregados ativos} \times 100$$

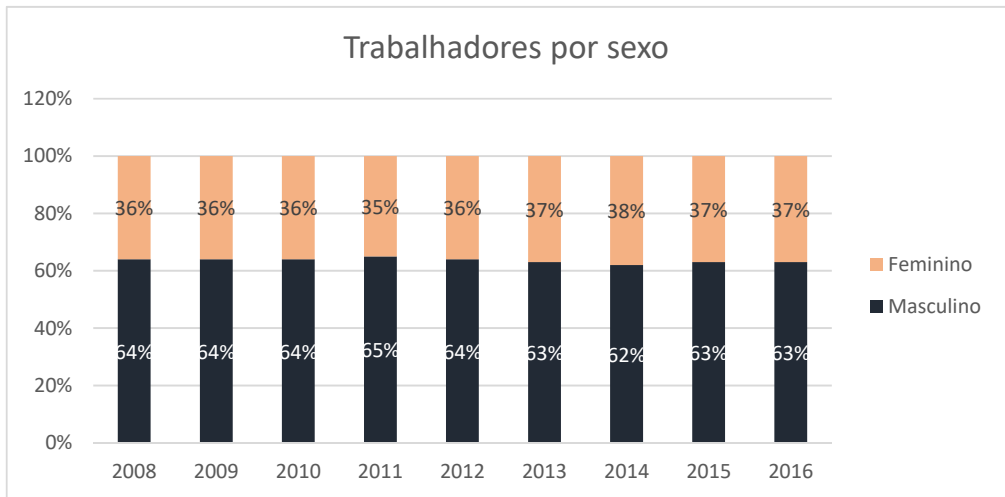
Sendo assim, calculamos a razão do mínimo entre as admissões e desligamentos no mês de referência da pesquisa e o número total de pessoas ocupadas assalariadas no mês imediatamente anterior, multiplicado por 100. Representa, portanto, a percentagem do número de trabalhadores substituídos por outros no total de trabalhadores (IBGE).

O mercado de trabalho em Corumbá

Os dados da RAIS revelam que, historicamente, mais de 64% em média dos trabalhadores formais no município são do sexo masculino, contudo a participação das trabalhadoras tem crescido a uma taxa média de 3,80% ao ano, superior à do Homem que é de 2,06%.

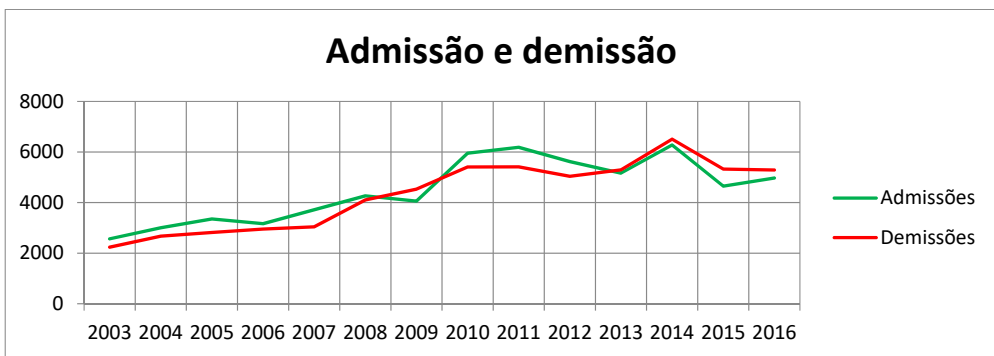
Em se tratando da criação de novos postos de trabalho, na série histórica que, inicia em 2003, o município obteve nove anos de saldo positivo na geração de empregos (2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2010, 2011 e 2012) conforme gráfico 2.

Gráfico 1. Trabalhadores por sexo, em Corumbá



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da RAIS.

Gráfico 2. Admissão e demissão em Corumbá



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da RAIS.

Como observamos no gráfico 2, a partir da metade do ano de 2014, registrou-se uma queda tanto nas admissões como nas demissões, sendo esta maior que as admissões, fator este devido à crise que a economia brasileira entrou desde 2013 em função do baixo ritmo de crescimento da economia mundial que, por sua vez, causou reflexos no país. A respeito da participação das admissões, demissões e saldo de emprego referente a Corumbá no Estado, em termos relativos, identificamos pouca variação entre os anos estudados sendo que, a média das admissões é de 1,96%, das demissões de 1,94% e da geração de novos postos de trabalho de 3,29%.

Tabela 1. Representação porcentual das admissões, demissões e do saldo no Estado

Movimentação	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Admissões	1,83%	1,85%	2,05%	1,85%	1,92%	1,76%	1,77%	2,37%	2,26%	2,01%	1,76%	2,18%	1,87%
Desligamentos	1,75%	1,88%	1,77%	1,80%	1,67%	1,76%	2,09%	2,34%	2,09%	1,91%	1,89%	2,24%	2,02%
Saldo	2,62%	1,65%	11,54%	3,29%	5,67%	1,64%	-3,65%	2,77%	4,98%	3,87%	-0,98%	8,47%	4,63%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da RAIS.

Em se tratando das maiores cidades do Estado pelo critério do número de habitantes, Três Lagoas representa a maior porcentagem média da geração de empregos no Estado seguida por Campo Grande conforme apresentamos na tabela 2.

Tabela 2. Maiores municípios e participação no Estado

Município	Média	Mediana
Três Lagoas	41,00%	33,49%
Campo Grande	39,38%	39,04%
Dourados	6,86%	9,04%
Corumbá	3,58%	3,29%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da RAIS.

Em se tratando da Nacionalidade dos trabalhadores no município de Corumbá podemos observar na tabela 3 que em sua maioria 99% dos mesmos são brasileiros. De 2002 a 2014 podemos perceber que o número mais presente na nacionalidade de trabalhadores era de bolivianos representando uma média de (0,17%) e paraguaia (0,03%).

Nos anos de 2015 e 2016, mesmo sendo uma pequena parcela, podemos observar a introdução de outras nacionalidades como argentina (0,01%), portuguesa (0,01), peruano (0,01), italiana (0,01%), bengalesa (0,01%), outras asiáticas (0,01%), outros europeus (0,01%) e outros africanos (0,01%) (tabela 3).

Tabela 3. Nacionalidade do trabalhador formal no município de Corumbá

Nacionalidade	2016	2015	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004	2003	2002	Total
Total	16356	16894	17306	17159	17739	16318	15549	14561	14855	14415	13280	12486	11093	10909	10937	219857
Brasileira	16297	16830	17243	17082	17689	16272	15512	14529	14823	14388	13256	12468	11077	10886	10917	219269
Brasileira	2	3	4	6	6	7	4	2	0	0	3	2	2	5	5	51
Argentina	2	3	1	2	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	12
Boliviana	44	46	49	60	32	27	20	18	21	19	13	14	12	15	11	401
Chilena	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Paraguaia	1	2	5	2	3	3	3	4	5	4	3	1	0	1	1	38
Uruguiaia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Venezuelano	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Colombiano	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Peruano	1	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
Alemã	0	1	1	2	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7
Britânica	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Canadense	0	0	0	1	0	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	5
Norte-Americana	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Francesa	0	0	0	0	0	0	1	2	2	1	1	0	0	0	0	7
Suiça	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	3
Italiana	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	6
Portuguesa	2	1	0	2	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	1	9
Americanas	0	1	1	0	0	1	1	2	1	1	2	0	1	1	0	12
Outras Asiáticas	2	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	6
Nacionalidades	0	0	0	0	0	2	3	1	2	0	0	0	0	0	0	8
Outros Europeus	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Bengalesa	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Outros Africanos	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Outros	1	2	1	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da RAIS.

Quando observamos o Estado do Mato Grosso do Sul também temos com bastante representação os trabalhadores brasileiros com uma média de 99%. De 2002 a 2013 temos como principais nacionalidades os de naturalidade brasileira, paraguaia, boliviana e portuguesa.

De 2013 a 2016 podemos observar a crescente inserção dos haitianos no mercado de trabalho do estado consequência da migração dos mesmos em 2010, motivado pela instabilidade política, economia nacional pouco desenvolvida, agravada com a catástrofe do terremoto de janeiro de 2010 (JESUS, 2016). Nesse contexto o estado de Mato Grosso do Sul se insere como um dos muitos destinos dos haitianos, alguns vindos já contratados através do abrigo de Brasília – AC por empresários sul-mato-grossenses, ou depois de terem passados por diversas cidades brasileiras e também vindos direto do Haiti (JESUS, 2016).

Em poucos anos os haitianos já representam 0,07% dos trabalhadores no estado de Mato Grosso do Sul.

Tabela 4. Nacionalidade no estado do Mato Grosso do Sul

Nacionalidade	2016	2015	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004	2003	2002	Total
Total	633554	645620	653578	635625	617193	597968	560789	523507	497320	472170	438685	419197	391660	365242	349600	7801708
Brasileira	631430	643416	651603	634072	616156	597027	560021	522903	496759	471634	438192	418723	391257	364870	349259	7787322
Brasileira	96	112	110	112	100	96	81	63	60	66	71	72	57	61	67	1224
Argentina	42	44	35	33	26	26	25	20	16	12	8	5	7	6	5	310
Boliviana	138	123	111	112	83	72	49	48	46	45	40	37	29	28	28	989
Chilena	20	23	17	14	13	12	11	9	9	8	9	8	5	7	5	170
Paraguaia	928	963	921	687	558	515	405	299	278	249	237	210	167	150	120	6687
Uruguaia	9	17	15	16	14	12	10	8	7	7	4	6	8	5	5	143
Venezuelano	2	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
Colombiano	15	12	6	4	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	41
Peruano	26	25	21	20	10	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	106
Equatoriano	3	3	3	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14
Alemã	5	7	4	4	5	4	3	2	2	3	2	2	1	1	2	47
Belga	0	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
Britânica	3	3	4	4	5	2	3	1	2	2	4	4	3	3	1	44
Canadense	1	3	2	3	1	8	2	6	0	0	0	1	1	0	0	28
Espanhola	13	10	9	11	6	5	4	4	5	4	4	4	5	9	12	105
Norte-Americana	6	6	7	4	6	5	1	3	1	1	1	2	2	3	4	52
Francesa	7	8	4	1	4	2	4	6	4	3	2	3	2	5	2	57
Suíça	4	4	3	1	4	4	3	5	9	12	3	2	1	1	0	56
Italiana	15	11	14	10	10	10	8	7	6	9	6	7	8	8	11	140
Haitiano	451	524	398	263	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1644
Japonesa	41	39	34	29	24	23	16	14	14	15	13	10	9	6	13	300
Chinesa	13	10	12	11	19	19	8	7	3	3	2	4	4	4	2	121
Coreana	1	1	1	1	1	1	2	1	0	0	2	2	2	0	0	15
Russo	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
Portuguesa	78	81	76	63	63	50	41	30	27	35	27	37	35	26	29	698
Paquistanês	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Indiano	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Americanas	64	51	91	94	32	44	14	14	12	8	11	7	10	11	9	472
Outras Asiáticas	16	15	9	6	6	5	8	8	5	6	9	9	8	6	5	121
Nacionalidades	0	0	0	0	0	10	70	49	55	48	38	42	39	32	21	404
Outros Europeus	3	3	2	4	3	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	16
Bengalesa	47	26	15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	88
Angolano	7	9	7	3	5	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	34
Congolês	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Sul-Africano	2	2	1	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8
Senegalesa	3	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
Outros Africanos	13	9	5	12	5	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	49
Outros	50	55	36	22	19	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	182

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da RAIS.

Podemos observar que a naturalidade paraguaia teve um crescente expressiva de 2002 a 2016, seu crescimento foi linear através dos anos e, apenas no ano de 2016 houve uma queda não muito expressiva. Comparada com as outras nacionalidades a paraguaia se destaca em todos os anos ficando atrás apenas dos Brasileiros. Podemos dizer que esses números se justificam pelo fato de o estado de Mato Grosso do Sul fazer fronteira com o Paraguai através de 11 cidades do estado.

Na tabela 5 pode-se analisar pelos setores produtivos no município de Corumbá, podemos perceber que a nacionalidade mais presente em todos os setores é a boliviana. Já o setor de serviços é o que mais se encontra bolivianos e também a maior diversidade em estrangeiros.

Tabela 5. Nacionalidade do trabalhador formal em Corumbá, por setor

Setor	Nacionalidade	Total
1 - Extrativa mineral	Total	15777
	Brasileira	15750
	Naturalidade Brasileira	13
	Argentina	5
	Suíça	3
	Portuguesa	3
	Italiana	2
	Uruguaia	1
2 - Indústria de transformação	Total	11385
	Brasileira	11319
	Boliviana	55
	Argentina	5
	Outras Latino-Americanas	3
	Paraguaia	1
	Italiana	1
	Portuguesa	1
3 - Serviços industriais de utilidade pública	Total	1388
	Brasileira	1385
	Boliviana	3
4 - Construção Civil	Total	7920
	Brasileira	7893
	Boliviana	26
	Outras Asiáticas	1
5 - Comércio	Total	46322
	Brasileira	46167
	Boliviana	96
	Naturalidade Brasileira	17
	Paraguaia	12
	Outras Nacionalidades	7
	Outros	7
	Outras Latino-Americanas	4
	Peruano	3
	Portuguesa	3
	Outras Asiáticas	3
	Argentina	1
Colombiano	1	
Bengalesa	1	

Setor	Nacionalidade	Total
6 - Serviços	Total	62624
	Brasileira	62357
	Boliviana	212
	Naturalidade Brasileira	14
	Alemã	7
	Francesa	7
	Paraguaia	6
	Canadense	5
	Norte-Americana	2
	Portuguesa	2
	Outras Latino-Americanas	2
	Outras Asiáticas	2
	Outros Africanos	2
	Argentina	1
	Chilena	1
	Venezuelano	1
	Britânica	1
	Outras Nacionalidades	1
	Outros	1
7 - Administração Pública	Total	46641
	Brasileira	46628
	Naturalidade Brasileira	7
	Boliviana	6
8 - Agropecuária, extração vegetal, caça e pesca	Total	27800
	Brasileira	27770
	Paraguaia	19
	Boliviana	3
	Italiana	3
	Outras Latino-Americanas	3
	Peruano	1
Outros Europeus	1	

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da RAIS.

Depois da naturalidade boliviana em Corumbá temos a paraguaia com 51 trabalhadores no município.

Movimentação por ocupação desagregada

Apresentamos abaixo as principais ocupações pelo critério da admissão, ou seja, as funções que entre 2007¹ e 2016 mais tiveram registro de trabalho no Ministério do Trabalho e Emprego.

Tabela 6. Principais ocupações em Corumbá (2007-2016)

CBO 2002	Adm. Total	Deslig. Total	Saldo
717020: Servente de Obras	2390	2233	157
514320: Faxineiro (Desativado em 2010)	716	589	127
411005: Auxiliar de Escritório, em Geral	2210	2116	94
421125: Operador de Caixa	1059	981	78
992225: Auxiliar Geral de Conservação de Vias Permanentes (Exceto Trilhos)	1509	1431	78
621005: Trabalhador Agropecuário em Geral	2639	2574	65
513435: Atendente de Lanchonete	539	475	64
411010: Assistente Administrativo	869	806	63
521125: Repositor de Mercadorias	625	580	45
782510: Motorista de Caminhão (Rotas Regionais e Internacionais)	2379	2345	34
521110: Vendedor de Comércio Varejista	2559	2530	29
782705: Marinheiro de Convés (Marítimo e Fluvial)	632	624	8
514225: Trabalhador de Serviços de Limpeza e Conservação de Áreas Públicas	678	694	-16
623110: Trabalhador da Pecuária (Bovinos Corte)	1127	1144	-17
911305: Mecânico de Manutenção de Máquinas, em Geral	950	974	-24
513205: Cozinheiro Geral	1426	1488	-62
715210: Pedreiro	710	776	-66
623015: Trabalhador de Pecuária Polivalente	3559	3626	-67

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da RAIS.

Observamos que o maior número foi registrado no setor da pecuária e que deixou um saldo negativo no período compreendido, seguida da atividade comercial que fechou o período com mais admissões que demissões. Outra característica que destacamos é o setor de transporte rodoviário que também tem um dinamismo pela especificidade de Corumbá, tanto em ser um corredor de saída e de entrada de produtos com destino ao país vizinho, Bolívia como a importação e se juntarmos com o transporte marítimo, esta atividade passaria ao segundo lugar na geração de empregos. Assim como a construção civil que também teve destaque nesse período.

¹ O Ministério do Trabalho e Emprego não disponibiliza dados anteriores a 2007 para estes fins.

No caso do motivo das demissões, 57,80% ocorreram por demissão sem justa causa, em média. No entanto, 26,93% do total foram por pedido do próprio trabalhador, o que tende a representar uma considerada rotatividade de ocupações pelo trabalhador. Aposentados, mortos e transferência representam 0,12%, 0,33% e 0,01% respectivamente.

Tabela 7. Motivo da demissão, série histórica 2011-2016

Dispensa com Justa Causa	Dispensa Sem Justa Causa	Espontâneos	Fim Contrato por Prazo Determinado	Término Contrato
1,29%	57,80%	26,93%	2,04%	11,80%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da RAIS.

Este fato fica evidente quando observamos que 85% das admissões ocorrem pelo motivo de reemprego e não por primeiro emprego, transferência ou admissão por prazo determinado.

Tabela 8. Motivo da admissão, série histórica 2011-2016

Primeiro Emprego	Reemprego
15%	85%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da RAIS.

Na teoria econômica, este fato é caracterizado pelo desemprego friccional. O desemprego friccional resulta da mobilidade da mão-de-obra e pode ser componente do desemprego natural. Ocorre durante o período de tempo em que um ou mais indivíduos se desempregam de um trabalho para procurar outro. Também poderá ocorrer quando se atravessa um período de transição, de um trabalho para outro, dentro da mesma área, como acontece na construção civil.

Quanto à remuneração média na admissão, apresentamos as trinta primeiras ocupações e notamos que grande parte exige ensino superior, o que fomenta a busca por níveis educacionais maiores.

Tabela 9. Salário médio de admissão em Corumbá por ocupação (2007-2016)²

CBO 2002	Adm. Total
123305: Diretor Comercial	R\$ 14.048,33
142605: Gerente de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D)	R\$ 10.482,25
510310: Supervisor de Vigilantes	R\$ 9.737,00
214905: Engenheiro de Produção	R\$ 8.593,50

² O Ministério do Trabalho e Emprego não disponibiliza dados anteriores a 2007 para estes fins.

CBO 2002	Adm. Total
141305: Gerente de Produção e Operações da Construção Civil e Obras Publicas	R\$ 8.485,16
710105: Supervisor de Apoio Operacional na Mineração	R\$ 8.362,50
203405: Pesquisador em Ciências Agronômicas	R\$ 8.318,00
212315: Administrador de Sistemas Operacionais	R\$ 8.063,50
142525: Gerente de Segurança de Tecnologia da Informação	R\$ 7.649,43
203210: Pesquisador de Engenharia e Tecnologia (Outras Áreas da Engenharia)	R\$ 7.156,00
225140: Médico do Trabalho	R\$ 7.102,33
214705: Engenheiro de Minas	R\$ 6.729,91
141110: Gerente de Produção e Operações Florestais	R\$ 6.706,33
211110: Especialista em Pesquisa Operacional	R\$ 6.620,00
213405: Geólogo	R\$ 6.613,05
214720: Engenheiro de Minas (Lavra Subterrânea)	R\$ 6.565,00
222110: Engenheiro Agrônomo	R\$ 6.540,50
203005: Pesquisador em Biologia Ambiental	R\$ 6.407,00
214715: Engenheiro de Minas (Lavra a Céu Aberto)	R\$ 6.279,25
142205: Gerente de Recursos Humanos	R\$ 6.177,75
251205: Economista	R\$ 5.831,00
214355: Engenheiro de Controle e Automação	R\$ 5.516,00
214915: Engenheiro de Segurança do Trabalho	R\$ 5.343,35
214505: Engenheiro Químico	R\$ 5.191,00
142410: Gerente de Suprimentos	R\$ 5.156,82
142705: Gerente de Projetos e Serviços de Manutenção	R\$ 4.999,43
141605: Gerente de Operações de Transportes	R\$ 4.749,00
225125: Médico Clínico	R\$ 4.587,00
141205: Gerente de Produção e Operações	R\$ 4.459,73
950110: Supervisor de Manutenção Eletromecânica Industrial, Comercial e Predial	R\$ 4.423,60

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da RAIS.

O setor de serviços foi responsável, nos últimos anos, por 34% da geração de novos postos de trabalho em Corumbá. O comércio registrou 24% seguido pelo setor agropecuária, extr. vegetal, caça e pesca 20%, a construção civil 10%, indústria de transformação 7%, extrativa mineral 5% e o setor de serviços industrial de utilidade pública registrou um saldo negativo de 1%.

Tabela 10. Admissão e demissão em Corumbá por setor (2004-2016)

IBGE Setor	Admissão	Demissão	Saldo
Extrativa mineral	2332	2223	109
Indústria de transformação	3748	3801	-53
Serviços Industr. de Utilidade Pública	390	434	-44
Construção Civil	4934	4873	61
Comércio	11943	11542	401
Serviços	17065	16753	312
Agropecuária, extr. Vegetal, caça e pesca	10155	10040	115

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da RAIS.

No total da série histórica, foram 50.567 admissões e 49.666 demissões obtendo um saldo de 901 novos empregos gerados. No Estado, este resultado foi de 80.926 e no Brasil 7.893.787 postos.

Os setores: extrativa mineral, serviços industriais de utilidade pública, construção civil e agropecuária não possuem desagregação por subsetor. Apresentamos abaixo os destaques dos subsetores daqueles que possuem a informação disponível:

- O setor da indústria da transformação, o subsetor da indústria metalúrgica representa aproximadamente 40% do total das admissões deste setor e a indústria de produtos alimentícios, bebidas e álcool etílico 22%;
- 87% das admissões no comércio ocorreram no subsetor varejista e 13% no atacadista;
- 32% das admissões no setor de serviços foram oriundas do subsetor de serv. de alojamento, alimentação, reparação, manutenção e redação; 26% referente ao subsetor de transportes e comunicações e 25% comércio e administração de imóveis, valores mobiliários e serviço técnico. Os sub-setores de ensino 8% e serviços médicos, odontológicos e veterinários 8% aparecem na sequência.

Tabela 11. Admissão e demissão em Corumbá por subsetor (2004-2016)

IBGE Setor	IBGE Subsetor	Admitidos	Desligados	Total
Extrativa mineral	Extrativa mineral	2996	2480	5476
Indústria de transformação	Indústria de produtos minerais não metálicos	645	706	1351
	Indústria metalúrgica	1665	1257	2922
	Indústria mecânica	719	833	1552
	Indústria do material de transporte	45	59	104
	Indústria da madeira e do mobiliário	15	24	39
	Indústria do papel, papelão, editorial e gráfica	111	99	210
	Ind. da borracha, fumo, couros, peles, similares, ind. Diversas	18	16	34
	Ind. química de produtos farmacêuticos, veterinários, perfumaria,	32	31	63
	Indústria têxtil do vestuário e artefatos de tecidos	14	10	24
	Indústria de produtos alimentícios, bebidas e álcool etílico	915	1048	1963
Serviços Industr. de Utilidade Pública	Serviços industriais de utilidade pública	392	444	836
Construção Civil	Construção civil	5679	5482	11161
Comércio	Comércio varejista	12457	12268	24725
	Comércio atacadista	1944	1619	3563
Serviços	Instituições de crédito, seguros e capitalização.	225	151	376
	Com. e administração de imóveis, valores mobiliários, serv. técnico...	4962	4894	9856
	Transportes e comunicações	5180	5085	10265
	Serv. de alojamento, alimentação, reparação, manutenção, redação, r...	6381	6200	12581
	Serviços médicos, odontológicos e veterinários	1626	1482	3108
	Ensino	1663	1658	3321
Administração Pública	Administração pública direta e autárquica	2	4	6
Agropecuária, extr. vegetal, caça e pesca	Agricultura, silvicultura, criação de animais, extrativismo vegetal...	12400	12259	24659

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da RAIS.

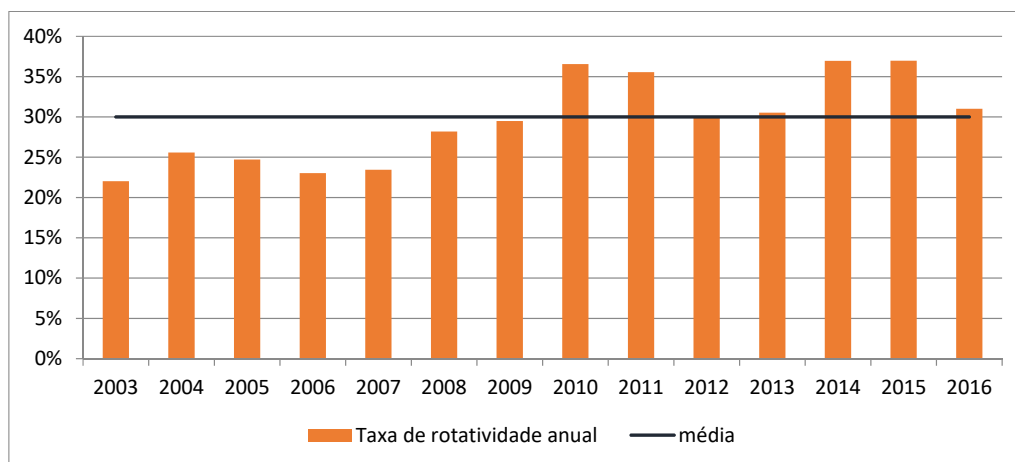
A taxa de rotatividade, que é a razão do mínimo entre as admissões e desligamentos no mês de referência da pesquisa e o número total de pessoas ocupadas

assalariadas no mês imediatamente anterior, multiplicado por 100. Representa, portanto, a porcentagem do número de trabalhadores substituídos por outros no total de trabalhadores (IBGE).

A partir dos dados coletados na RAIS, podemos calcular a taxa de rotatividade do município anual e por setor. Em Corumbá a taxa média de rotatividade do período de 2003 a 2016 é de 30% enquanto que a do Brasil é de 58%, conforme o DIEESE.

Este resultado de rotatividade no município pode ser explicado a partir de dois pontos: primeiro, se tem em Corumbá pouco espaço para a rotatividade devido ao dinamismo da economia corumbaense não oferecer tantas opções; segundo o fato de que a taxa de rotatividade é induzido pelo movimento da indústria e comércio.

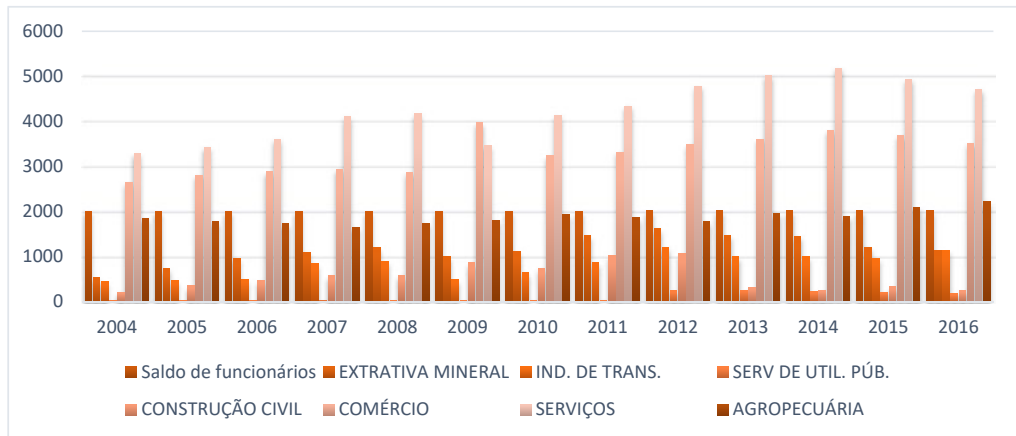
Gráfico 3. Taxa de rotatividade anual em Corumbá



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da RAIS.

Em 2010, 2011, 2014 e 2015 a taxa de rotatividade do mercado de trabalho local apresentou dois picos de altas, muito em função da rotatividade do setor da construção civil, conforme corroboramos no gráfico 4. Apresentamos ainda a taxa de rotatividade por setor.

Gráfico 4. Taxa de rotatividade por setor e por ano, em Corumbá



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da RAIS.

O setor da construção civil registra a maior taxa média de rotatividade no mercado de trabalho de Corumbá, seguido pela agropecuária e pela indústria de transformação. Conforme se observa no quando abaixo, o setor extrativo mineral é o que apresenta o menor desvio padrão, ou seja, uma relativa estabilidade em se tratando do número de trabalhadores.

Tabela 12. Média e desvio padrão da taxa de rotatividade por setor, em Corumbá

Setor	Média	Desvio Padrão
EXTRATIVA MINERAL	19%	0,049
IND. DE TRANS.	43%	0,195
SERV DE UTIL. PÚBL.	22%	0,203
CONSTRUÇÃO CIVIL	85%	0,397
COMÉRCIO	35%	0,080
SERVIÇOS	38%	0,075
AGROPECUÁRIA	52%	0,108

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da RAIS.

Em 13 anos (2004-2016), o setor extrativo mineral e da construção civil reduziram as suas rotatividades de trabalhadores enquanto que o setor da indústria de transformação e serviços de utilidade pública aumentou consideravelmente a rotatividade (tabela 13).

Tabela 13. Taxa de rotatividade por setor, em Corumbá, entre 2004 - 2016

Setor	2004	2016	Δ%
EXTRATIVA MINERAL	23%	17%	-68%
IND. DE TRANS.	15%	86%	95%
SERV DE UTIL. PÚB.	10%	47%	45%
CONSTRUÇÃO CIVIL	126%	110%	-30%
COMÉRCIO	30%	51%	12%
SERVIÇOS	24%	42%	53%
AGROPECUÁRIA	43%	65%	57%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da RAIS.

Considerações finais

A partir dos microdados do Ministério do Trabalho e Emprego, extraídos da RAIS, nota-se que a presença do trabalhador de outra nacionalidade no mercado formal de trabalho do município de Corumbá é estatisticamente insignificante. No total, a participação é menor do que 5% sendo que a nacionalidade boliviana possui 401 trabalhadores formais em Corumbá e 58 paraguaios. O setor de serviços é o que detêm maior número de estrangeiros trabalhando formalmente no respectivo município.

Após a análise da nacionalidade do trabalhador formal, identificamos que o setor de serviços (46% do total) se consolida como o principal gerador de novos postos de trabalho entre 2007 a 2016 seguido pelo comércio (38%) e a indústria extrativa (14%). Nota-se ainda que a participação de Corumbá na criação de novos empregos no Estado representa, em média, 3,58% no período estudado.

O Trabalhador de Pecuária Polivalente, Motorista de Caminhão (Rotas Regionais e Internacionais) e Servente de Obras, Servente de Obras, são as principais ocupações no município nos últimos nove anos.

Parte considerável dos desligamentos se refere a decisões do trabalhador, ou seja, a solicitação de desligamento por parte do empregado (que pode ser motivado por salários melhores e condições de trabalho melhores entre outros motivos). No que tange a remuneração, as atividades que melhor remuneram, quando da admissão, são atividades que exigem uma combinação de experiência e formação como, por exemplo, diretor e gerentes.

A respeito da movimentação do trabalhador entre setores e atividades, a taxa de rotatividade média do município é de 30%. Serviços e agropecuária são

os setores que mais apresentam rotatividade, seguindo a tendência nacional que foi de taxas crescentes de demanda por trabalhadores deste setor em função do cenário favorável a aquisição e manutenção de casas próprias nos anos anteriores.

Referências

- BOURDIEU, P. *Compreender a miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997. 60p.
- CASTELS, S.; MILLER, M. J. *The age of migration international population movements on the modern world*. Hong Kong: Macmillan, 1993. 401p.
- DIEESE. *Os números da rotatividade no Brasil: um olhar sobre os dados da RAIS no Brasil 2002-2013*. São Paulo: [s.n.], 2014.
- DIEESE. *Rotatividade e flexibilidade no mercado de trabalho*. São Paulo: [s.n.], 2011. 128p.
- DIEESE. *Rotatividade e políticas públicas para o mercado de trabalho*. São Paulo: [s.n.], 2014.
- IBGE. Informações dos municípios brasileiros. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/> . Acesso em 19 de julho de 2017.
- IBGE. Pesquisa Mensal de Emprego e Salário. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.
- ISPER, MTE. Informações para o Sistema Público de Emprego e Renda. Disponível em: http://bi.mte.gov.br/bgcaged/caged_isper/index.php . Acesso em: 19 de julho de 2017.
- JESUS, A. D. A Mobilidade Haitiana no Mato Grosso do Sul. SEMINÁRIO INTERNACIONAL AMÉRICA PLATINA, 6.; COLÓQUIO UNBRAL DE ESTUDOS FRONTEIRIÇOS, 1., Campo Grande. *Anais [...]*. Campo Grande: UEMS, 2016.
- MASSEY, D.; ARANGO, J. *Worlds in motion*. Oxford: Clarendon Press, 1998.
- MTE. *Manual da RAIS*. Brasília, DF: MTE, 2010.
- PORTES, A. Tensions that Make a Difference: Institutions, Interests, and the Immigrant Drive. *Sociological Forum*, Amsterdam, v. 27, p. 563-578, 2012.
- RAIS, MTE. Movimentação de emprego por localidade. Disponível em: <http://bi.mte.gov.br/bgcaged/login.php> . Acesso em: 17 de julho de 2017.
- SAYAD, A. *A imigração ou os paradoxos da alteridade*. São Paulo: EDUSP, 2001. 299p.
- SILVA, S. *Costurando sonhos*. Trajetória de um grupo de imigrantes Bolivianos em São Paulo. São Paulo: Paulinas, 1997. 292p.
- SOLÉ, C., CAVALCANTI, L., PARELLA, S. *La incorporación socioeconómica de la inmigración brasileña en España*. Madrid: Observatorio Permanente de la Inmigración (OPI), 2011.

CRIMES FISCAIS: UMA ANÁLISE DAS APREENSÕES EFETUADAS PELA RECEITA FEDERAL NA FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA E EM NÍVEL NACIONAL

FISCAL CRIMES: AN APRENSIONS ANALYSIS PERFORMED BY INTERNAL REVENUE SERVICE IN BRAZIL/BOLIVIA BORDER AND IN NATIONAL LEVEL

Leice Anne Oliveira CARVALHO*
Arthur Lopes Ferreira SILVA**
Elisabeth Regina de TOLEDO***

Resumo: Este trabalho teve como objetivo avaliar as apreensões associadas a crimes de contrabando e descaminho na fronteira Brasil/Bolívia entre os anos de 2015 e 2017 e apreensões em nível nacional entre 2012 e 2017, através da análise de séries temporais para o ajuste de modelos e construção de intervalos de predição para prover informações que auxiliem as autoridades no combate e prevenção aos crimes fiscais. Em nível nacional verificou-se aumento das arrecadações. Na fronteira Brasil/Bolívia, constatou-se decréscimo nas ocorrências, refletindo a fragilidade na fiscalização local, sugerindo a necessidade de implementar políticas públicas com foco na repressão e vigilância.

Palavras-chave: Crimes Fiscais, Fiscalização, Séries Temporais, Previsão.

Abstract: The objective of this study was to evaluate the apprehensions associated with smuggling and misconduct crimes in the Brazil / Bolivia border between the years 2015 and 2017 and seizures at the national level between 2012 and 2017, through the analysis of time series for

Introdução

A História revela que civilizações se perpetuam no decorrer dos séculos, baseadas em sua forma de governo como um agente ativo em diversos aspectos, dentre eles a economia institucional, bem como o agente promotor de políticas públicas para o bem-estar social. Dessa forma, para garantir direitos fundamentais para uma sociedade, o Estado democrático de direito estrutura-se através de captação de recursos advindos da tributação, ora provenientes de penalidades, ora por meio de impostos patrimoniais que atingiam povos dominados (AZEVEDO *et al.*, 2017), visando manter sua estrutura

* Graduada em Ciências Contábeis (Bacharelado) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: leice-1b1@hotmail.com.

** Graduando em Ciências Contábeis (Bacharelado) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: arthurcarioca@hotmail.com.

*** Doutora em Estatística Aplicada e Biometria pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Mestre em Estatística e Experimentação Agrônômica pela Universidade de São Paulo (USP). Bacharel em Estatística pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Idealizadora e coordenadora do Laboratório de Estatística Aplicada/LEA. E-mail: erdtoledo@gmail.com.

the adjustment of models and construction of prediction intervals to provide information to assist authorities in combating and preventing tax crimes. At the national level there was an increase in collections. At the Brazil/Bolivia border, there was a decrease in occurrences, reflecting the fragility of local surveillance, suggesting the need to implement public policies focused on repression and surveillance.

Keyword: Fiscal Crimes, Oversight, Time Series, Prediction.

social, econômica e política, fazendo-se indispensável à coerção dos crimes fiscais de contrabando e descaminho, visto que esses interferem diretamente na efetividade da tributação e nas relações comerciais, desestimulando a competitividade. Portanto tais tributos constituem a base de sustentação de custos gerados pela manutenção dos direitos fundamentais.

O Código Penal Brasileiro (CP) em sua redação do ano de 2014 trouxe uma sutil diferenciação entre contrabando e descaminho. Apontando o contrabando como a importação ou exportação de mercadorias proibidas e o descaminho sendo o fato de iludir no todo ou em parte o pagamento de direito ou imposto devido por estas ações de uso, consumo ou transporte de mercadorias.

Segundo o Contencioso Aduaneiro (1960) o crime de contrabando trata-se de ação ou omissão fraudulenta que busca burlar a entrada ou saída do país de quaisquer tipos de mercadorias sem passar pela alfândega, lesando a devida fiscalização e o recolhimento dos impostos previstos.

Especificamente nas regiões fronteiriças, devido à fragilidade encontrada na fiscalização e à própria dificuldade geográfica em implantá-la, os crimes de contrabando e descaminho são frequentemente realizados, sendo assim, esta pesquisa tem por objetivo analisar, com base em dados históricos, a tendência de desses crimes, a fim de

prover informações que auxiliem o Estado e as autoridades fiscais no combate e prevenção aos crimes fiscais.

Neste trabalho foram analisados os dados históricos de três anos de apreensões realizadas pela Receita Federal do Brasil, na região fronteira Brasil/Bolívia e cinco anos em nível nacional, utilizando-se para este a análise estatística de séries temporais para avaliar o comportamento dos dados históricos no decorrer do tempo e efetuar previsão das apreensões realizadas pela Receita Federal do Brasil em nível nacional, em milhões de reais.

Os crimes fiscais avaliados neste trabalho são de contrabando e descaminho, que foram notificados pela Receita Federal na fronteira Brasil-Bolívia são oriundos de relações comerciais corriqueiras da cidade de Corumbá – MS, composta por uma população de aproximadamente 109 mil habitantes e mais de duzentos anos de história, conhecida como a Capital do Pantanal, que tem em suas circunvizinhanças as cidades bolivianas de *Puerto Quijarro* e *Puerto Suarez*.

A transação praticada entre os dois lados da fronteira, que na ótica do Estado e do dogma da soberania pode ser visto como “tráfico”, “contrabando”, ou “descaminho”, ou ainda como uma prática comercial danosa ao comércio da cidade e do país, é de fato, uma prática comercial e de subsistência que faz parte da vida das cidades da região fronteira e da vida das pessoas que vendem e consomem. Todos lidam diretamente com esta questão, em função das vantagens comerciais decorrentes da existência de dois ou mais câmbios na fronteira (COSTA; OLIVEIRA, 2014, p. 142).

O Código Penal em seu artigo 334, cuja redação foi dada através da lei 12.008/14, estabelece a diferença entre os crimes de contrabando e descaminho, inclusive trazendo penalidades distintas, onde o descaminho se trata de “iludir, no todo ou em parte, o pagamento de direito ou imposto devido pela entrada, pela saída ou pelo consumo de mercadoria” de modo diferente do que caracteriza o contrabando que é definido como exportar ou importar mercadorias proibidas.

A fronteira oferta diversos negócios e o próprio limite internacional é recurso relevante na lógica das transações transfronteiriças. As relações comerciais fronteiriças caracterizam o produto especial das diferenças de preços das mercadorias e as cotações das moedas nacionais em uma face, estando noutra o limite político (VALCUENDE, 2008).

Tais relações fronteiriças possuem diferença entre as legislações nacionais que de modo taxativo definem os limites legais acerca das práticas comerciais em territórios nacionais distintos. Dentro dessa perspectiva, torna-se possível a identificação de diferentes dispositivos de controle e modelos de fiscalização, bem como diversos arranjos que permitem ultrajar os limites legais previstos.

De acordo com Brugnaro, *et al.* (2003), os crimes contra a ordem tributária ocorrem em consequência da oportunidade de sonegar impostos em face da atual complexidade do sistema tributário brasileiro, além da incapacidade/dificuldade de fiscalização por parte do estado, devido ao grande custo que essa fiscalização acarretaria, inviabilizando sua execução.

A fragilidade na implementação de políticas públicas de segurança com foco na repressão desta tipicidade criminosa, atrelada ao déficit de conhecimento por parte da população sobre os reais impactos sociais causados por tais práticas são fatores que colaboram com o seu crescimento. Parcialmente isso evidencia uma falha estrutural, evidenciada na facilidade em transpor mercadorias através das fronteiras. (COUNCIL ON FOREIGN RELATIONS, 2013).

O século XXI à vista dos novos temas das Relações Internacionais abarca o crime transnacional em seus principais apontamentos, principalmente com a mudança de paradigma no entendimento de segurança, os quais identificam que as ameaças não se restringem às esferas militares, transcendendo para outras esferas, bem como a política, economia, social e ambiental, sendo possível denominá-lo como um grupo estratégico de indivíduos, estruturado em uma rede extensa de atuação econômica, que visa ganhos ilícitos (WERNER, 2009).

Diante dessas práticas criminosas é possível inferir que a maneira de atuar através de ganhos ilícitos tem por principal atuação a comercialização de produtos ilegais, falsificados e também no comércio de produtos legalizados, porém sem o devido recolhimento dos impostos e taxas, como no contrabando de cigarros e bebidas, estes caracterizados como lícitos, a sua comercialização é proibida de acordo com a legislação aduaneira que consiste na regulamentação de circulação de mercadorias em caso de importação ou exportação para a manutenção das boas práticas comerciais (NAYLOR, 2003).

A administração Pública Federal para colaborar com a repressão aos crimes transfronteiriços e os praticados na faixa de fronteira brasileira, por intermédio da aprovação do decreto Nº 8.903, de 16 de novembro de 2016, permitiu uma ação mais integrada nas operações entre Forças Armadas e os órgãos de segurança pública, sobretudo a Receita Federal.

A Receita Federal do Brasil (2017) tem procurado reforçar sua atuação no combate ao contrabando e descaminho e a outros ilícitos transfronteiriços conforme descrito em seu balanço aduaneiro. Dentro desta perspectiva, foi criada no primeiro semestre de 2017 a Coordenação-Geral de Combate ao Contrabando e Descaminho (Corep), dando o aparato necessário ao aprimoramento na repressão a esses ilícitos.

A apreensão total de mercadorias processadas pela Receita Federal, nas áreas de fiscalização, repressão, vigilância e controle sobre o comércio exterior incluindo bagagem, gerou um montante de aproximadamente R\$ 2.301,13 milhões, resultado este que ora pareça inexpressivo, dá-se pela baixa densidade populacional, porém quando comparado ao ano de 2016 aponta um crescimento de 9,46%.

Com relação aos crimes de contrabando e descaminho, em 2017, foram apreendidas 47,5 toneladas de drogas ilícitas, além de mais de 221 milhões de maços de cigarros, valores que representam um recorde histórico, representando uma tendência crescente dos números se comparados aos valores apresentados no ano de 2016 (RECEITA FEDERAL DO BRASIL, 2017).

O desenvolvimento da região pantaneira sofre impactos significativos em relação a sua economia, política e desenvolvimento diante dos crimes transnacionais, trazendo uma desleal concorrência no tocante à relação comercial feita através de mercadorias contrabandeadas, lesando também a arrecadação de tributos federais e estaduais causando efeitos danosos a sociedade.

As relações comerciais de caráter global têm atualmente a possibilidade de suprir a demanda mundial por produtos e serviços. No entanto, com o incremento do comércio ilícito, a oferta de produtos legais está estagnada, enquanto que a procura por bens e serviços só cresce. Isto resulta como num círculo vicioso, em novas práticas ilícitas e desleais no comércio internacional, causando impactos tanto na sociedade quanto na economia nacional e global, como por exemplo: o não investimento em políticas públicas.

Crimes como esses não têm apenas cunho exclusivo de segurança internacional em relação à visão militar. Eles excedem esta perspectiva, pois atingem as esferas políticas, econômicas, ambientais e sociais. A instauração destas práticas na sociedade degenera a organização social, corrompe o mercado formal com as atividades ilícitas e contamina as instituições públicas, trazendo risco aos regimes democráticos (EDWARDS e GILL, 2003; WERNER, 2009).

Os dados do *World Value Survey* em quarenta e cinco países apontam que os quesitos não econômicos produzem relevante impacto no aspecto fiscal, sobretudo no complexo sistema tributário. Corroborando também com este impacto o nível de educação, fonte de renda, sentimento de justiça e moralidade fiscal, pois quanto menos complexo o sistema tributário e maior o nível de educação, serviços como fonte de renda, sentimento de justiça e moralidade fiscal, menor é a incidência de crimes contra a ordem fiscal (RICHARDSON, 2006).

Resultados

Os dados nacionais utilizados neste trabalho foram obtidos por intermédio do site da Receita Federal, cujos valores foram especificados em milhões de reais. Os dados de crimes da região fronteira Brasil/Bolívia foram obtidos por meio de relatórios fornecidos pela Receita Federal de Corumbá/MS, com valores em dólares. O que cumpre o estabelecido na Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527/2011) que dispõe sobre a publicidade e a transparência das informações da administração pública (BRASIL, 2011).

Utilizou-se pesquisa de campo para observação dos dados e o estudo das relações estabelecidas, aplicada na Receita Federal do Brasil, composta por uma base de elementos indispensáveis para o estudo dos impactos causados pelos crimes fiscais, sobretudo os de contrabando e descaminho na fronteira sul-mato-grossense. Por meio desse estudo foram aplicados testes para provisionamento de gráficos elucidativos e previsão em relação às vertentes abordadas.

Os dados foram analisados no *software* estatístico R (R, 2018) versão 3.5.0 para *Windows*. A hipótese nula de não estacionariedade da série foi verificada a partir do teste de raiz unitária de Dickey-Fuller, analisando-se graficamente e buscando padrões. O teste parte da ideia de que os termos da série, referentes ao valor das apreensões de mercadoria, não apresentam autocorrelação, ou seja, são independentemente distribuídos. Detalhes sobre esse teste podem ser vistos em Makridakis et al. (1998), Enders (1995) e Hamilton (1994).

Para testar a autocorrelação na série foi aplicado o teste de Box e Pierce (1970) e Ljung e Box (1978), cuja estatística segue uma distribuição assintótica Qui-quadrado com T graus de liberdade que, quando aplicado ao resíduo de um modelo ARIMA, perde-se $p+q$ graus de liberdade. O ajuste do modelo foi feito através da opção *fitdf* da função *Box.test*, considerando a suposição da hipótese nula (H_0) para o teste estatístico de que os resíduos associados à série histórica das apreensões não são autocorrelacionados. Outras possibilidades de diagnóstico são os critérios de validação dos modelos: Akaike (AIC) e Bayesiano (BIC). No programa estatístico utilizado, R, existem algumas funções que permitem verificar a adequação dos modelos ARIMA através desses critérios. Foram construídas e analisadas as funções de autocorrelação e autocorrelação parcial da série que permitem identificar possíveis modelos a serem ajustados ao conjunto de dados. Em seguida foram construídos intervalos de previsão com 80% e 95% de confiança, que também foram representados graficamente.

Análise dos dados

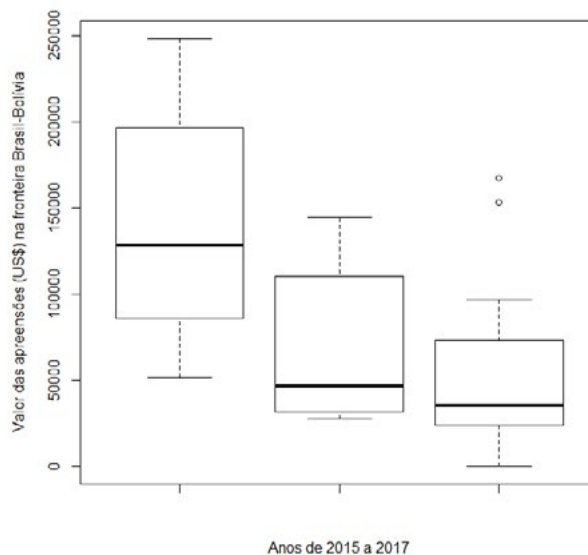
Contemplando o conjunto de dados relativo ao valor das apreensões de mercadorias e veículos que passam pela fronteira de Corumbá/Bolívia no período de janeiro de 2015 a dezembro de 2017 guarnecido pela Receita Federal – ALF/COR/MS, tornou-se possível efetuar uma análise descritiva, pois os dados fornecidos pela Receita Federal da fronteira Brasil/Bolívia apresentam informações incompletas e em menor quantidade quando comparadas com os dados nacionais, fornecidos pelo *site* da Receita Federal. Isso se deve à fragilidade na fiscalização na fronteira em questão.

Tabela 1. Descritiva do valor das apreensões de mercadorias e veículos da fronteira

ESTATÍSTICAS / ANO	2015	2016	2017
MÉDIA	137411	68852	55643
PRIMEIRO QUARTIL	87170	32291	24950
MEDIANA	128450	47027	35749
TERCEIRO QUARTIL	193091	97118	62006
DESVIO PADRÃO	63320,78	46420,4	54802,33
COEFICIENTE DE VARIAÇÃO	46,08145	67,42031	113,7981

Fonte: Receita Federal (2017).

Figura 1. Boxplot do valor das apreensões de mercadorias e veículos da fronteira Brasil/Bolívia



Fonte: Receita Federal (2017).

Através da Tabela 1 e Figura 1 são verificadas as descrições dos valores das apreensões, em dólares, de mercadorias e veículos na fronteira Brasil-Bolívia. A média e a mediana das apreensões diminuem no decorrer dos anos, porém o coeficiente de variação aumenta significativamente no período avaliado. Reflete uma queda no valor médio das apreensões na região de fronteira entre os anos de 2015 e 2017, que pode ser explicada pela fragilidade na fiscalização nessa região. Apresentou distribuição assimétrica à direita com dados heterogêneos (coeficiente de variação acima de 20%) e a heterogeneidade aumenta no decorrer dos anos e praticamente triplica de 2015 para 2017. Em 2015, por exemplo, verificou-se que 50% dos valores apreendidos foram inferiores a U\$ 128450,00 e 25% acima de U\$ 19309,00 com coeficiente de variação 46,08%. O comportamento contrário à tendência nacional dos valores apreendidos revela um decréscimo nas apreensões na fronteira Brasil-Bolívia, refletindo a insuficiência de informações referentes aos valores apreendidos, ratificando a fragilidade na fiscalização na região.

Considerando as apreensões nacionais, em milhões de reais, ocorridas pela Receita Federal, foi aplicado o teste de Dickey-Fuller para verificar a estacionariedade da série histórica das apreensões no período de 2012 a 2017. Pode-se verificar um p-valor baixo (<5%), por conseguinte rejeitando a hipótese de uma raiz unitária e constatando a estacionariedade na série temporal com exceção de alguns pontos discrepantes. Comprovada a estacionariedade da série, não houve necessidade de transformação dos dados.

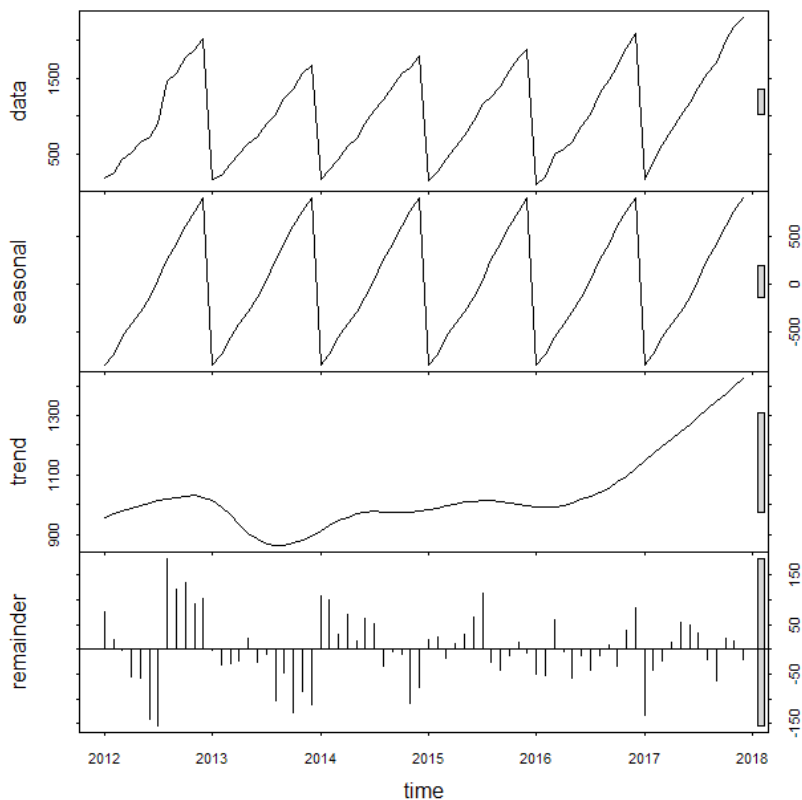
Referente aos dados analisados, vale ressaltar que o ano de 2012 foi impactado pela operação deflagrada pela Receita Federal em conjunto com a Polícia Federal que teve por objetivo a fiscalização de doze aeronaves supostamente importadas de forma irregular, o que justifica um acontecimento atípico evidenciado no balanço aduaneiro da Receita Federal nesse ano (RECEITA FEDERAL, 2013).

Por meio da Figura 2, verifica-se pela série e pela função de autocorrelação (fac), que as apreensões nacionais apresentam um comportamento sazonal, sendo assim, a série tem uma conduta cíclica a cada $s = 12$ meses (s é o período) expondo que o desempenho do elemento relativo do valor das apreensões nacionais é assíduo, anual. Em decorrência da sazonalidade, foram considerados três possíveis modelos do tipo ARIMA sazonal multiplicativo (SARIMA) de ordem $(p,d,q) \times (P,D,Q)_{12}$ para a série das apreensões nacionais, em milhões de reais: SARIMA $(1,1,1) \times (1,0,5)_{12}$, SARIMA $(0,1,1) \times (1,1,1)_{12}$ e SARIMA $(0,1,1) \times (1,0,5)_{12}$.

A representação da aleatoriedade, sazonalidade, tendência e observância da série temporal das apreensões nacionais, constata a sazonalidade de 12 meses com decaimentos no quarto trimestre de cada ano (tendência decrescente). Significa que o comportamento das apreensões é cíclico e semelhante a cada ano - por

exemplo, no mês de dezembro ocorre o máximo no montante de arrecadações nas apreensões, com queda significativa em janeiro do ano subsequente (menor valor no montante arrecadado) ocorre em todos os anos. Tal comportamento pode ser constatado pelo senso comum devido às festividades do final de ano. Porém, apesar de cíclicas, as apreensões nacionais sofrem um aumento no valor arrecadado no decorrer dos anos.

Figura 2. Representação da série histórica, sazonalidade, aleatoriedade e função de autocorrelação das apreensões nacionais, em milhões de reais.

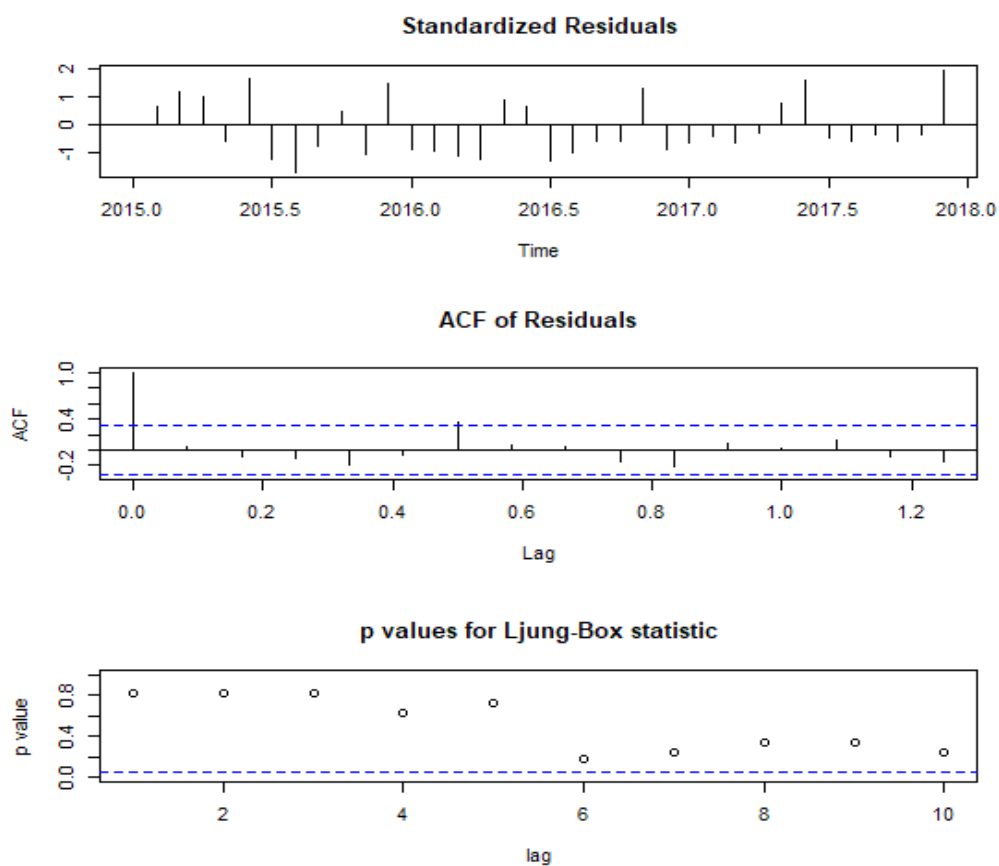


Fonte: Receita Federal (2017).

Para analisar o comportamento da autocorrelação residual foi realizado o teste de Ljung-Box (Box-Pierce e Ljung-Box), cuja estatística segue uma distribuição assintótica Qui-quadrada, que apresentou os valores $(X^2) = 2.033$ e $p\text{-valor} = 0.1539$, não rejeitando a hipótese nula de que os resíduos são não autocorrelacionados (independência entre as observações), possibilitando o ajuste de um modelo adequado aos dados (Figura 3).

Corroborando com a análise dos valores das apreensões fornecidos pelo balanço aduaneiro nacional da Receita Federal do Brasil, foi usado o pacote *Forecast* do software R (2018), para obter previsão dos valores a serem apreendidos nos próximos 12 meses (ano de 2018) a partir das informações dos cinco anos anteriores (2012–2017) para o modelo SARIMA $(0,1,1)(0,1,1)$, que melhor se ajustou aos dados pelos critérios de validação para o valor das apreensões (em milhões de reais).

Figura 3. Resíduos padronizados, função de autocorrelação residual e valor p para a estatística do teste de Ljung-Box



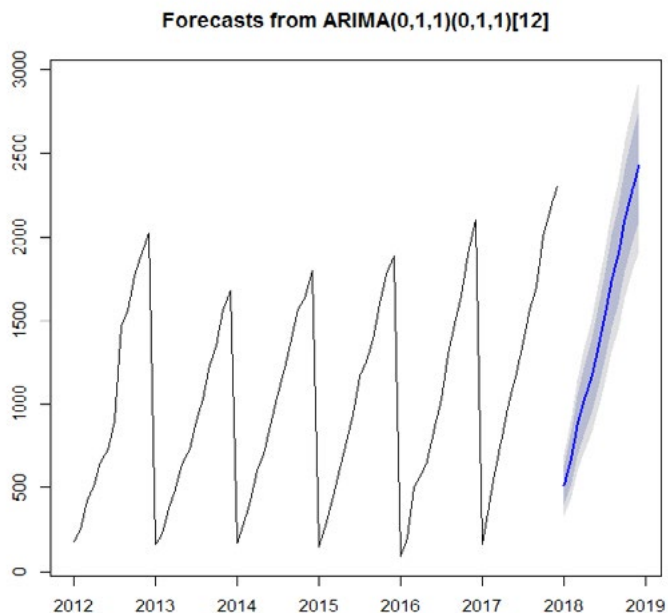
Fonte: Receita Federal (2017).

Tabela 2. Intervalos de previsão para o valor aproximado das apreensões, com 80% e 95% de confiança

PERÍODO – 2018	80%		95%	
	LI	LS	LI	LS
JANEIRO	394,7613	632,1386	331,9314	694,9686
FEVEREIRO	509,8886	812,8389	429,7025	893,0249
MARÇO	691,3578	1048,0225	596,9543	1142,4260
ABRIL	815,4602	1218,7475	708,7165	1325,4912
MAIO	942,5488	1387,6011	824,7506	1505,3993
JUNHO	1097,1110	1580,3319	969,2101	1708,2327
JULHO	1262,1456	1780,7334	1124,8837	1917,9953
AGOSTO	1457,8332	2009,5253	1311,8091	2155,5494
SETEMBRO	1591,8235	2174,7429	1437,5340	2329,0324
OUTUBRO	1798,8957	2411,4526	1636,7617	2573,5866
NOVEMBRO	1965,6362	2606,4613	1796,0201	2776,0775
DEZEMBRO	2096,6642	2764,5622	1919,8823	2941,3441

Fonte: Receita Federal (2017).

Figura 4. Intervalos de previsão para as apreensões nacionais, com 80% e 95% de confiança



Fonte: Receita Federal (2017).

Os intervalos de previsão (Figura 4) apresentam sombras em torno dos valores médios estimados (amplitude dos intervalos de previsão), previstos para o período, construídos com 80% e 95% de confiança, respectivamente, que são as probabilidades existentes de que os intervalos contemplem o valor médio real das apreensões em cada período. Apresenta tendência crescente, que coopera para o entendimento do aumento da incidência na arrecadação associada aos crimes fiscais em nível nacional. Com 95% de confiança podemos afirmar, por exemplo, que a previsão para as apreensões nacionais pela Receita Federal referente ao mês de dezembro de 2018 estará entre R\$ 1.919,88 milhões e R\$ 2.941,34 milhões. Tal informação possibilita aos entes públicos criar estratégias capazes de reorganizar práticas de coerção a esses crimes fiscais.

Conclusão

Através das análises estatísticas realizadas, é possível verificar que:

1. Em nível nacional verificou-se tendência crescente na ocorrência das apreensões, em milhões de reais, e sazonalidade no intervalo de doze meses com declínio no final do quarto trimestre de cada ano, indicando aumento na eficiência das arrecadações ou na incidência dos crimes fiscais com o passar dos anos com aumento no montante entre os meses de outubro e dezembro e forte queda em janeiro, que pode ser constatada pelo senso comum devido às festividades de final de ano.
2. Os intervalos de previsões construídos para as apreensões nacionais da Receita Federal a partir do modelo ajustado SARIMA $(0,1,1)(0,1,1)$, que pelos critérios de validação foi o mais adequado aos dados. Indicam, por exemplo, com 95% de confiança, de que a previsão para as apreensões nacionais pela Receita Federal referente ao mês de dezembro de 2018 estará entre R\$ 1.919,88 milhões e R\$ 2.941,34 milhões. Tais informações possibilitam aos entes públicos criar estratégias capazes de reorganizar práticas de coerção a dos crimes fiscais.
3. Acerca do comportamento das incidências dos crimes fiscais transnacionais na fronteira Brasil/Bolívia, constatou-se tendência decrescente no número de ocorrências, refletindo a fragilidade na fiscalização na região fronteira, que possivelmente comprometeu as arrecadações. Tais resultados sugerem a necessidade local de implementar ou aprimorar políticas públicas com foco na repressão, vigilância e controle do comércio exterior.
4. Os resultados desta pesquisa expandem a discussão acerca do tema, pois buscou evidenciar o montante e a tendência de incidências criminosas

em nossa região fronteiriça e a realidade de tais delitos em nível nacional, o que é de suma importância para o planejamento de políticas públicas pelas autoridades competentes, com vistas a possibilitar uma visão holística para a implementação de diversificados tipos de fiscalização e repressão a tais práticas.

Agradecimentos

Agradecemos à Receita Federal de Corumbá-MS, pelo fornecimento dos dados analisados neste trabalho referentes às apreensões realizadas na fronteira Brasil/Bolívia.

Referências

- BOX, G. E. P.; JENKINS, G. M. *Times Series Analysis: forecasting and control*. Edição revista. San Francisco: Holden Day, 1978.
- BOX, G. E. P.; PIERCE, D. Distribution of residual autocorrelations in autoregressive-integrated moving average time series models. *Journal of the American Statistical Association*, New York, v 65, p. 1509-1526, 1970.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei Nº 12.527, de 18 de novembro de 2011*. Brasília: Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2011.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *Lei n.13.008, de 26 de junho de 2014*. Dá nova redação ao art. 334 do Decreto-Lei nº 2.848 de 07 de dezembro de 1940. Brasília: Presidência da República, 2014.
- BRUGNARO, Ricardo; DEL BEL FILHO, Egmar; BACHA, Carlos José Caetano. Avaliação da sonegação de impostos na agropecuária brasileira. *Agric. São Paulo*, São Paulo, n. 50, p. 15-27, 2003.
- COUNCIL ON FOREIGN RELATIONS. *The Global Regime for Transnational Crime*. 2013. Disponível em: <http://www.cfr.org/transnational-crime/global-regime-transnationalcrime/p28656>. Acesso em: 06 jun. 2018.
- COSTA, G. V.; OLIVEIRA, G. Os esquemas de fronteiras em Corumbá (MS): negócios para além do legal e ilegal. *DILEMAS: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 207-232, abr./jun. 2014.
- DE AZEVEDO, Eder Marques; DE ALMEIDA, Gustavo Barçante; PORTES, Paola Alvarenga. O mito da teoria da reserva do possível: os impasses do orçamento público para o desenvolvimento dos direitos sociais. *Direito e Desenvolvimento*, João Pessoa, v. 4, n. 2, p. 33-59, 2017.
- EDWARDS, Adam; GILL, Peter. *Transnational organized crime: perspectives on global security*. New York: Routledge, 2003.
- ENDERS, W. *Applied econometric time series*. New York: John Wiley & Sons, 1995.
- HAMILTON, J. D. *Time series analysis*. New Jersey: Princeton University Press, 1994.
- MAKRIDAKIS, S.; WHEELWRIGHT, S.; HYNDMAN, R. J. *Forecasting methods and applications*. 3. ed. New York: John Wiley & Sons, 1998.

NAYLOR, R. T. Predators, Parasites, or Free-Market Pioneers: reflection on the nature and analysis of profit-driven crime. In: BEARE, Margaret E. (org.). *Critical reflections on transnational organized crime, money laundering, and corruption*. Toronto: Editora UTP, 2003.

R DEVELOPMENT CORE TEAM. *R: a language and environment for statistical computing*. Vienna: R Foundation for Statistical Computing, 2018. Disponível em: <http://www.r-project.org>. Acesso em: 07 jul. 2018.

REBOREDO, J. A. O.; ATANÁSIO, A. M. *Contencioso Aduaneiro*. Lisboa: Livraria Portugal, 1960.

RECEITA FEDERAL DO BRASIL. *Balanço Aduaneiro*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://idg.receita.fazenda.gov.br/dados/resultados/aduana/balanco-aduaneiro-ano-2017.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2018.

RECEITA FEDERAL DO BRASIL. *Receita divulga Resultado da Fiscalização Aduaneira de 2012*. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://receita.economia.gov.br/noticias/ascom/2013/janeiro/receita-divulga-resultado-da-fiscalizacao-aduaneira-de-2012>. Acesso em: 01 jul. 2018.

RICHARDSON, G. Determinants of tax evasion: a cross-country investigation. *Journal of International Accounting, Auditing and Taxation*, Greenwich, v. 15, p. 150-169, 2006.

VALCUENDE DEL RÍO, J. M. Fronteras y limites: el caso de la Triple Frontera Brasil, Perú y Bolívia. *Ponto-e-vírgula*, São Paulo, n. 3, p. 36-57, 2008.

VENABLES, W. N; SMITH; D. M. *An Introduction to R*. 2018. Disponível em: <https://cran.r-project.org/doc/manuals/r-release/R-intro.pdf>. Acesso em 02 jul. 2018.

WERNER, Guilherme Cunha. *O crime organizado transnacional e as redes criminosas: presença e influência nas relações internacionais contemporâneas*. 2009. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ANÁLISE DO ENSINO DE EMPREENDEDORISMO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE ARIQUEMES, ESTADO DE RONDÔNIA

ANALYSIS OF THE ENTREPRENEURSHIP TEACHING IN MUNICIPAL SCHOOLS OF ELEMENTARY EDUCATION IN THE MUNICIPALITY OF ARIQUEMES, STATE OF RONDÔNIA

Aparecido Cláudio SCAVASSA*
 Maria Aparecida SANTOS E CAMPOS**
 Olímpia Torres Fernandes FRANCO***

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar a abrangência e o fortalecimento do espírito empreendedor, em alunos do ensino fundamental, através do programa Jovens Empreendedores-Primeiros Passos. Trata-se de uma pesquisa, quali-quantitativa descritiva, com pesquisa de campo, cuja amostra foi composta por 608 alunos de 07 escolas municipais de ensino fundamental, da cidade de Ariquemes/RO. Observou-se que os alunos envolvidos no projeto apresentaram algumas características empreendedoras, além da manifestação de espírito empreendedor. Teve também um efeito positivo nos pais, que aplicaram também alguns conceitos, até mesmo com a abertura de pequenos negócios, comprovando a validade do programa.

Palavras-chave: Ensino Fundamental, Empreendedorismo, Jovens Empreendedores.

Abstract: Objective: to analyze the scope and the strengthening of the entrepreneurial spirit in elementary school students, through the program

Introdução

Cotidianamente ocorrem grandes mudanças sociais, econômicas e culturais no mundo, indicando, com elas, a chegada de novos paradigmas de consumo, de comportamentos e direcionamento tanto no campo cultural como socioeconômico. Assim, velhos costumes podem ser ou não incorporados pelas novas gerações. Portanto, é essencial que as gerações vindouras sejam educadas e preparadas para os novos modelos e sua inserção em todos os campos da sociedade; sejam sociais, econômicos ou culturais do mundo moderno.

* Doutorando em Educação pela Universidade Internacional Ibero-americana, Mestre em Consultoria e Direção Turística, Professor da Faculdade Interamericana de Porto Velho (RO), Brasil, claudioscavassa@gmail.com.

** PhD em Educação Universidade de Jaén; Mestrado em Educação – Inst. Enrique J. Varona – Cuba Professora, Especialização em Metodologia e técnicas de investigação, UNIVERSO. Diretora e orientadora no curso de doutorado em Educação da Universidade Internacional Ibero-americana de San Juan Campeche, México, Professora do curso de Magistério da Universidade de Jaén - Espanha mariaaparecidasantosecampos@gmail.com.

*** Pós-graduada em Supervisão Escolar, Coordenadora da Secretaria Municipal de Educação de Ariquemes (RO), Brasil, felicidadeamil55@hotmail.com.

Young Entrepreneurs First Steps. This is a qualitative, descriptive research with field research. The sample consisted of 608 students from 07 municipal primary schools, from the city of Ariquemes (Rondônia). As a result, the students involved in the project showed some entrepreneurial characteristics, and the entrepreneurial spirit demonstrated by them had a positive effect on the parents who started to apply some concepts, even with the opening of small businesses, which proves the validity of program reverse.

Keywords: Elementary Education, Entrepreneurship, Young Entrepreneurs.

Segundo o Sebrae (2018, p. 2),

A Educação Empreendedora contribui para a construção de um novo perfil de estudante, incentivando o desenvolvimento de competências múltiplas e a sua inserção sustentada no mundo do trabalho. Tem a função de encorajar e incentivar o potencial empreendedor no desejo de buscar mudanças, reagir e interagir, explorando a oportunidade de negócios. Isso contribui para que estes jovens assumam uma posição proativa e tornem-se grandes empreendedores em suas vidas.

O empreendedorismo pode ser ainda um grande aliado na educação, contribuindo para o desenvolvimento da localidade e da cultura empreendedora na região e estimulando a formação de agentes transformadores da sociedade.

Não é preciso chegar ao nível superior (faculdade) para tentar disseminar o empreendedorismo. A educação empreendedora de crianças e jovens ainda é pouco difundida no Brasil e no resto do mundo. Zuini (Exame PME, 2016, p. 2), declarou: “de acordo com o Global Entrepreneurship Monitor (GEM), só 9% da população adulta brasileira teve acesso ao ensino de empreendedorismo e 3% aprenderam a criar seus próprios negócios durante a universidade”, isso nos leva a pensar que a questão do empreendedorismo ainda é um grande problema no quesito ensino/aprendizagem, tendo em vista que o mesmo não deve ser tratado de forma teórica, mas que seus conceitos devam ser praticados.

Uma questão a ser considerada são as cenas de crianças vendendo limona-

da em filmes americanos, que parece ser quase um clichê. Para os especialistas, isso diz muito sobre a cultura empreendedora do país. Segundo a gerente do SEBRAE-SP, Cristiane Rebelato, “temos que trabalhar o empreendedorismo desde a infância e isso não é comum para os brasileiros” (Exame PME, 2016, p. 3).

De acordo com o Sebrae (2018, p. 3),

O empreendedorismo pode ser ainda um grande aliado na educação, contribuindo para o desenvolvimento da localidade e da cultura empreendedora na região e estimulando a formação de agentes transformadores da sociedade.

Nos Estados Unidos, por exemplo, as crianças aprendem noções de empreendedorismo desde muito cedo; é uma forma de desenvolver o espírito empreendedor (Exame PME, 2016, p. 3).

Na Espanha, La Fundación Príncipe de Girona, tem como objetivo definida em sua missão dar apoio e formação aos jovens e atenção aos problemas sociais de seu entorno. Conforme Aprender a Empreender – Cómo educar el talento emprendedor o ensino do empreendedorismo nas escolas espanholas “contempla dentro de su plan de actuación... el programa Espirito Emprendedor. Dentro de este programa se enmarcan diversas acciones entre las que se encuentra el fomento de la Educación Emprendedora” (Fundación Príncipe de Girona, 2013, p. 15). A iniciativa espanhola tem dado bons resultados, desde a publicação do Livro Blanco de la Iniciativa Emprendedora en España que tem por objetivo “la elaboración de una propuesta educativa que integre la formación en la iniciativa emprendedora desde la escuela primaria hasta el bachillerato y la formación profesional y que sea aplicable a todas las Comunidades Autónomas” (Pelicer, Álvares & Torrejón, 2013, p 15).

Alguns estudos recentes sobre Educação Empreendedora, apresentam resultados significativos. Cita-se Marcos e Mariano (2018, p. 12):

O estudo publicado mais recente identificou uma relação da diminuição da pobreza com a EE. Foi explorado o caso da intervenção EE na Nigéria, cidade de Maiduguri, que é uma área caracterizada pelas altas taxas de desemprego e violência terrorista, entre outros fatores que caracterizam ampla pobreza. A mudança positiva da mentalidade, desenvolvimento, geração de consciência e criação de novos empreendimentos estão relacionados ao desenvolvimento de PEE. É ressaltada a importância de um currículo de EE dinâmico, a necessidade de capacitação na área e a expansão para níveis diferentes do ensino superior.

Observa-se que mesmo em regiões de extrema pobreza, a Educação Empreendedora, pode ter um efeito positivo na população, trazendo desenvolvimento, geração de uma nova mentalidade e criação de novos negócios.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar a abrangência e o fortalecimento do espírito empreendedor, em alunos do ensino fundamental, através do programa Jovens Empreendedores Primeiros Passos SEBRAE. Trata-se de uma pesquisa, qualiquantitativa descritiva, com pesquisa de campo, cuja amostra foi composta por 608 alunos de 07 escolas municipais de ensino fundamental, da cidade de Ariquemes (RO, Brasil). Os resultados pautaram-se na demonstração de os alunos, envolvidos no projeto, possuírem algumas características empreendedoras, além da manifestação de espírito empreendedor, demonstrado por eles; teve também um efeito positivo nos pais, que passaram a aplicar também alguns conceitos, até mesmo com a abertura de pequenos negócios, que comprovam a validade do programa.

Conceitos de empreendedorismo

Segundo Houaiss (2009, p. 252):

Empreendedorismo é capacidade de projetar novos negócios ou de idealizar transformações inovadoras ou arriscadas em companhias ou empresas. Vocação, aptidão ou habilidade de desconstruir, de gerenciar e de desenvolver projetos, atividades ou negócios. Reunião dos conhecimentos e das aptidões relacionadas com essa capacidade.

  preciso resgatar a figura do empreendedor que assume riscos, como nos alerta McClelland (1968 p. 232). Segundo Leite, (2004 p. 35) "ser empreendedor significa ter capacidade de iniciativa, imagina o fértil para conceber ideias, flexibilidade para adapt -las, criatividade para transformá-las em uma oportunidade de negócio".

Schumpeter (1985, p. 188), em seus estudos sobre Inova o e Economia, baseou seus estudos na destrui o criativa, designa o com a qual se põe em evidência que a concorrência efetiva   dada pelos efeitos que as inova es fazem incidir sobre as empresas existentes. McClelland (1968, p. 243) trabalha com a Teoria das Necessidades (afilia o, poder e realiza o) e que variava de cultura para cultura e dava aos membros de diferentes sociedades meios para ver o mecanismo de destino.

Drucker (2016, p. 87) analisa o empreendedorismo sob o prisma do *management* e defende a ideia da Administra o por Objetivos, fornecendo aos empreendedores li es ao afirmar que os objetivos precisam ser claramente definidos, específicos e concretos. Há necessidade de objetivos em todo o setor da empresa em que a realiza o e os resultados afetam vitalmente a sobrevivência e a prosperidade do negócio. Objetivos nesses setores permitem, entre outras coisas, prever comportamentos, avaliar a sensatez das decisões e analisar as medidas tomadas pelo empreendedor.

A educação do século XXI e a necessidade de gerar adultos empreendedores

Os alunos do Século XXI enfrentam uma realidade diferente da vivida por outras gerações anteriores. Vivem em uma realidade que demanda uma alta capacidade de interação, de solucionar problemas e uma enorme necessidade de filtrar informações frente a proliferação de diferentes fontes, especialmente as digitais.

Segundo a Fundación Príncipe de Girona (2010, p. 15), os principais fatores impeditivos entre os espanhóis são: “El miedo al fracasso, actitud hacia al riesgo, poca creatividad”.

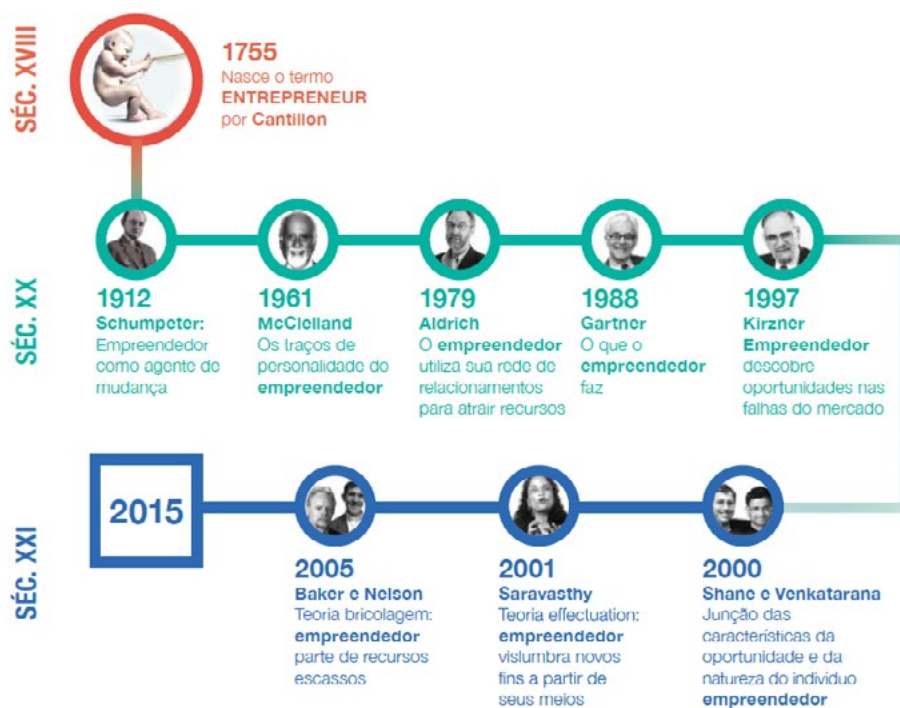
Identificam-se como características próprias de um empreendedor: a necessidade de realização, a independência, *locus* de controle interno (a percepção de que os resultados são produzidos pelas próprias ações), exposição ao risco e autoconfiança.

Embora, de maneira geral, o ensino tradicional, ainda persiste em formar ou moldar os alunos para serem apenas funcionários, negando o desenvolvimento de dimensões relevantes como a autonomia e a criatividade, cujo processo demanda reestruturação dos modelos de ensino vigentes e de seus instrumentos necessários para a realização dessa mudança cultural, em que é trabalhado a criatividade e o poder de desenvolvimento próprio do aluno. Observa-se a grande dificuldade que existe em transformar o ensino tradicional, que afasta as práticas do mundo real e acaba por não permitir o exercício da criatividade, característica tão necessária para quem deseja empreender.

Conforme Bedê (2010, p. 172):

O principal autor que analisou os aspectos psicológicos que levam as pessoas a tornarem-se empreendedoras foi McClelland (1961) que enfatiza os fatores motivacionais. Nessa área de estudo, entre as características citadas com maior frequência, estão: iniciativa e busca por oportunidades; assumir risco calculado; busca por qualidade e eficiência; persistência; comprometimento; busca sistemática por informações; estabelecimento de metas; monitoramento e planejamento sistemático; rede de contatos e persuasão; e autoconfiança e independência.

Dolabela (2008, p. 59) define empreendedorismo como “um neologismo derivado da livre tradução da palavra *entrepreneurship* e utilizado para designar os estudos relativos ao empreendedor, seu perfil, suas origens, seu sistema de atividades, seu universo de atuação”.

Figura 1. Evolução do Conceito de Empreendedorismo ao Longo do Tempo

Fonte: Global Entrepreneurship Monitor (GEM), (2016).

Como se pode observar na figura 1, houve uma grande mudança conceitual de empreendedorismo ao longo dos anos, desde 1912 com o conceito de empreendedorismo como agente de mudança, até o início do século XXI, em que houve junção das características da oportunidade de negócio com a características do comportamento individual do empreendedor.

Programa Jovens Empreendedores – Primeiros Passos

O curso Jovens Empreendedores – Primeiros Passos, idealizado e conduzido pelo SEBRAE (Serviço de Apoio aos Pequenos Negócios), tem por objetivo promover a cultura empreendedora com crianças e jovens, desde o primeiro período do ensino fundamental. Nas instituições educacionais, o desenvolvimento da cultura empreendedora no Ensino Fundamental visa estimular nos alunos comportamentos próprios de quem não espera e faz acontecer, atitudes daqueles que são capazes de buscar oportunidades ao seu redor, sem esperar que essas lhes batam à porta, mediante incentivo ao protagonismo infanto-juvenil. Dessa forma, objetiva desenvolver no aluno a autoestima, a segurança, o planejamento

de ações, o trabalho em equipe, a experimentação como importante estratégia de aprendizagem, além de compreensão de que a educação deve ser para toda a vida.

Conforme Martins (2010, p. 16):

Não se quer transformar cada criança, cada jovem estudante em um agente de criação de empresas, mas sim em indivíduos que consigam introjetar em sua vida, após ter contato com a teoria, valores, atitudes, formas de percepção do mundo e de si mesmo voltados para a capacidade de inovar, perseverar e de conviver em harmonia com o outro.

O Programa Educação Empreendedora objetiva conduzir o aluno, desde o ensino fundamental até ao ensino superior, ao conhecimento dos conceitos de empreendedorismo, conforme nos mostra a figura a seguir.

Figura 2. Aplicação da Educação Empreendedora nos Diversos Níveis Escolares

ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	EDUCAÇÃO SUPERIOR
Jovens Empreendedores Primeiros Passos	Despertar Formação de Jovens Empreendedores Crescendo e Empreendendo Jovem Empreendedor No Campo	Disciplina de Empreendedorismo Sebrae Aprendiz Empreendedor	Disciplina de Empreendedorismo Disciplina de Empreendedorismo e Inovação Empreendedorismo Social e Negócios de Impacto Social Desafio Universitário Empreendedor Empreendedorismo em Dois Tempos Sebrae Experience

Fonte: Sebrae (2017).

De acordo com Sebrae (2017, p. 6), tem-se como objetivo que esse aluno experiente o empreendedorismo na instituição escolar, desenvolva suas habilidades, comportamentos e atitudes e utilize-as para a sua vida (pessoal e profissional) atual e futura.

De acordo com Sebrae (2017, p. 14-15), nota-se que o curso Jovens Empreendedores – Primeiros Passos (JEPP) é composto por 9 (nove) cursos independentes, um para cada um dos nove anos do ensino fundamental. Cada ano, tem sua duração total dividida em encontros, sendo de 10 a 15 encontros, que variam de 2h a 2h30min cada, totalizando 235 horas do 1º ao 9º ano.

O curso JEPP é desenvolvido a partir de temas, sendo um para cada um dos nove anos do ensino fundamental. A partir de histórias, os estudantes são instigados a desenvolver o comportamento empreendedor e a vivenciar as etapas de um

plano de negócios. O conteúdo é abordado por meio de oficinas que trabalham na perspectiva da sustentabilidade ambiental e social; incentivando a utilização consciente dos recursos naturais; ressaltando a viabilidade econômico-financeira e social do material reciclado; estimulando a criatividade na resolução de problemas, o autoconhecimento e a importância da empatia e da percepção do outro, para uma convivência social produtiva, saudável e feliz.

Compõe-se de nove cursos que desenvolvem competências para atuação em todos os segmentos do mercado: indústria, comércio e serviços, em que a abordagem e a linguagem estão alinhadas à faixa etária do educando.

No 8º ano, os estudantes são orientados a planejar e implementar projetos sociais e no último ano (9º), os jovens têm a possibilidade de criar e promover o próprio negócio, a partir da temática “Novas ideias, Grandes negócios”. Nela propõe-se uma ação empreendedora orientada, através da elaboração de um plano de negócios, que privilegie a cultura e as oportunidades locais.

As oficinas são compostas por dinâmicas e atividades voltadas para estimular o comportamento empreendedor e orientação para o plano de negócios. A duração varia entre 22 e 30 horas, dependendo do ano, com encontros de duas horas, exceto no 9º ano, em que os encontros apresentam 2h30 de duração, conforme demonstrado na tabela a seguir:

É indicado que os encontros ocorram de uma a duas vezes por semana, de forma a preservar a qualidade das oficinas aplicadas junto aos estudantes. Fica a critério da instituição de ensino aplicar o JEPP na sua totalidade (todos os anos) ou escolher um dos anos para começar. O ideal é dar continuidade para que, gradativamente, a entidade possa oferecer todos os anos de um dos segmentos, seguindo a metodologia que já foi testada em outras localidades.

Tabela 1. Duração e formato do JEPP

ANO	TEMÁTICA	FAIXA ETÁRIA DO ESTUDANTE	No. DE ENCONTROS	DURAÇÃO
1º. Ano	O mundo das ervas aromáticas	6 anos	13	26 horas
2º. Ano	Temperos naturais	7 anos	12	24 horas
3º. Ano	Oficina de brinquedos ecológicos	8 anos	13	26 horas
4º. Ano	Locadora de produtos	9 anos	11	22 horas
5º. Ano	Sabores e cores	10 anos	11	22 horas
6º. Ano	Eco papelaria	11 anos	15	30 horas
7º. Ano	Artesanato sustentável	12 anos	15	30 horas
8º. Ano	Empreendedorismo social	13 anos	15	30 horas
9º. Ano	Novas ideias, grandes	14 anos	10	25 horas

Fonte: Sebrae, (2017)

O processo de implantação exige diversos atores: a Unidade de Capacitação Empresarial e Cultura Empreendedora – UCE do SEBRAE Nacional, junto com as Unidades de Educação do SEBRAE nos estados, por meio de parcerias com as escolas particulares e secretarias municipais e estaduais de educação.

Segundo Sebrae (2017, p-14-22), a implantação ocorre através das seguintes etapas:

1. Etapa 1 – Reunião com a entidade parceira (secretaria estadual de educação, secretaria municipal de educação e instituição de ensino).
2. Etapa 2 – Assinatura do documento de formalização da parceria (entidade parceira e o SEBRAE).
3. Etapa 3 – Palestra de sensibilização (palestra com os gestores e demais lideranças com poder decisório para fazer acontecer o JEPP nos municípios de seu estado).
4. Etapa 4 – Oficina de sensibilização com os professores (oficina que tem por objetivo fazer com que os professores possam aderir ao curso e, principalmente, sejam grandes defensores da metodologia dentro da escola).
5. Etapa 5 – Capacitação dos professores na fundamentação teórica e metodológica do JEPP (depois de definido o grupo de professores que irá atuar no projeto, será feita a capacitação da fundamentação teórica e metodológica do curso).
6. Etapa 6 – Aplicação do JEPP com os estudantes (ocorre por meio de oficinas temáticas, dinâmicas e atividades voltadas para estimular o comportamento empreendedor e orientação para a elaboração de um plano de negócios).

No 9º ano, o curso Jovens Empreendedores - Primeiros Passos oferece aos alunos a possibilidade de criar e promover o próprio negócio, partindo da identificação de oportunidades observadas no bairro ou na cidade onde vivem. Os alunos definem o tipo de negócio que montarão, podendo trabalhar com a produção e/ou venda de produtos ou prestação de serviços, de acordo com as oportunidades. Assim, novas ideias, grandes negócios propõem o respeito à cultura da região e busca contemplar algum benefício social para sua localidade.

Portanto, seguindo as instruções do programa Jovens Empreendedores e com o apoio do SEBRAE, em seu programa jovem empreendedor para a educação primária, propôs-se a execução de um projeto de educação empreendedora para as escolas do município de Ariquemes, RO, com os seguintes itens:

Objetivo: O objetivo deste estudo é analisar a abrangência e o fortalecimento do espírito empreendedor em alunos do ensino fundamental, através do programa Jovens Empreendedores Primeiros Passos SEBRAE.

Metodologia: Este estudo trata-se de uma investigação quali-quantitativa, em que a quantitativa oferece a possibilidade de gerar os resultados obtendo o controle dos fenômenos, o ponto de vista de contagem e quantificação dos mesmos, per-

mitindo um enfoque específico. A qualitativa permite interpretar e contextualizar os resultados de formas mais amplas, aportando um ponto de vista holístico e utilizado em Rondônia nas disciplinas humanistas. O trabalho de campo se realizou durante 18 meses em 7 escolas do ensino fundamental e acompanhamento da Secretaria Municipal de Educação, com assessoria e acompanhamento do SEBRAE.

Amostra: Foi composta de 608 alunos, de 7 escolas da rede municipal de ensino fundamental da cidade de Ariquemes, RO, que aderiram voluntariamente ao projeto.

Critério de Inclusão: Com referência à adesão da Escola, o critério de escolha foi sempre voluntário dos gestores escolares, com a assinatura do respectivo termo de compromisso; ser aluno da escola que aderiu ao projeto e estar cursando as séries incluídas na adesão.

Critério de exclusão: Não ser aluno da escola que aderiu ao projeto e nem cursar as séries inclusas na adesão.

Instrumentos de Avaliações: 1- Um questionário de avaliação distribuído para todos os alunos participantes do projeto, tendo um percentual 45% de questionários respondidos voluntariamente.

2- Questionário de avaliação aplicado a 100 pais de alunos com perguntas fechadas e abertas para avaliar a satisfação dos mesmos com o estudo, o impacto da metodologia e os resultados obtidos com os alunos. O percentual de respondentes foi de 67%.

3- Utilizou-se um questionário com os 30 professores envolvidos no projeto. As perguntas envolveram avaliação da abrangência e do nível de adesão dos alunos no projeto. Todos os questionários foram respondidos.

4- Questionário foi aplicado aos diretores das escolas participantes que também envolveram a avaliação da abrangência e nível de adesão da comunidade escolar, para que os mesmos informassem sobre os resultados. A análise de dados foi feita com tabulação das pesquisas em planilha Excel, desenvolvida exclusivamente para tal atividade. Para as questões fechadas, utilizou-se a escala LIKERT, em que os respondentes expressavam seu nível de satisfação com projeto. As questões abertas, que solicitavam um depoimento dos respondentes, foram lançadas em um relatório abrangente gerado pela direção de cada escola, que fica arquivado na secretaria de educação do município, com cópia enviada para o SEBRAE-Rondônia, através da consultora contratada especificamente para acompanhar o projeto.

Na tabulação dos questionários para as questões fechadas que avaliavam o nível de satisfação, utilizou-se a média simples das respostas.

Resultados e discussões

No ano de 2018, o Projeto trabalhou com 30 turmas do 1º ao 5º ano atendendo a 608 alunos. A Secretaria Municipal de Educação de Ariquemes nos proporcionou um assessor responsável, para acompanhar o desenvolvimento do projeto nas escolas, dando suporte, sendo mediador entre Prefeitura /investigador/SEBRAE. Em 2018, todos os professores participantes receberam o repasse Pedagógico (capacitação) para desenvolver o projeto.

Apresenta-se a seguir, as principais etapas do projeto:

Tabela 2. Etapas do Projeto e Prazos de Execução

Etapa	Prazo de Execução
Adesão do projeto Prefeitura/ SEBRAE	Prazo de vigência 02 anos
Apresentar a proposta do curso para os gestores de toda a rede. Proposta, esta que está conectada com a missão do SEBRAE que é a de "Promover a competitividade e o desenvolvimento sustentável das micro e pequenas empresas e fomentar o empreendedorismo".	A partir da apresentação aos Gestores, Capacitação para os Professores (Repasse Pedagógico) o projeto teve início em 17 de fevereiro de 2017.
Preenchimento da ficha do professor	30 dias
Cronograma de execução	60 dias
A capacitação do professor para habilitá-lo na aplicação do curso do Projeto	30 dias
Entrega do material didático para o aluno e para o professor	5 dias
Início do Projeto nas Escolas que fizeram adesão	imediatamente
Feira de apresentação dos projetos desenvolvidos nas escolas.	De 08 à 11 de novembro de 2018 ocorreu o encerrando com a FEIRA de exposição.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, (2018).

O Projeto oportunizou aos alunos o contato com o mercado de trabalho, motivando-os nas aulas, em que foi abordado teoria e prática, comunicação e trabalho em equipe. A temática do curso traz Informações sobre o mercado de trabalho, o comportamento e o empreendedorismo, fatores importantes no mercado empresarial. A motivação do Professor foi ver o envolvimento do aluno a cada aula desenvolvida, em que eles demonstraram aptidão para o ramo empresarial; isso tornou o projeto gratificante, pois, oportunizou aos alunos o trabalho com cálculos e valores, além de aprenderem a vender seus produtos. Outro ponto importante foi o envolvimento da família. Alguns depoimentos de mães de alunas do 1º ano da escola Chapeuzinho Vermelho; a senhora Luana, mãe da aluna A disse:

Foi muito produtivo o envolvimento da "A" no desenvolvimento do projeto, a motivação me envolveu e envolveu todos os familiares, participando das aulas e da feira.

O tema foi Ervas Aromáticas e na feira podíamos ver a empolgação das crianças nas vendas, na hora do troco e no fechamento do caixa. O projeto oportunizou as crianças a desenvolver o gosto pelo comércio. (FONSECA, 2018, p. 4).

A senhora Adelaine expressou-se assim, sobre o momento com seu filho:

Trabalhar o empreendedorismo é muito importante, desenvolveu habilidades de matemática, despertando neles o gosto pela disciplina. O Projeto trabalhou a geração de renda nos pequenos negócios. As crianças investiram, venderam o produto e viram que todo bom investimento gera lucro, com o valor arrecadado as crianças fizeram a confraternização de fim de ano. (FONSECA, 2018, p. 4).

O aluno B da professora Rosineide falou que:

Toda essa sucata seria utilizada na confecção dos brinquedos por tanto teriam que estarem limpas sem restos de leite nas caixinhas que fica com um cheiro muito ruim. Após a organização do material reciclado damos inicio a construção dos brinquedos, pois os mesmos já sabiam quais seriam confeccionados e que teriam que ser feito com capricho porque os mesmos seriam vendidos na oficina "ECO BRINQUEDOS". (FONSECA, 2018, p.5).

Segundo a senhora Vânia (vice diretora): "Hoje a mãe de uma aluna do terceiro ano fabrica bolacha e outros itens, gerando sua própria renda familiar". (ANJOS, 2018, p. 7).

A diretora da Escola Chapeuzinho Vermelho comenta a importância de trabalhar o Projeto JEPP na escola: "O projeto tem apresentado resultados positivos. O envolvimento da família motiva as crianças para desenvolver a vocação pelo empreender. Hoje todas as turmas desenvolvem o projeto".

Para o desenvolvimento do Projeto Sabores e Cores, no 5º ano da Escola Jorge Teixeira, os alunos contaram com a parceria dos pais, que entraram no Projeto como sendo (Banco JEEP). O nome "Banco" porque os pais entraram com ingredientes para confecção de alimentos que foram vendidos; os valores arrecadados tiraram os gastos, ou seja: pagaram o "banco". Depois de pagar ao Banco, houve um lucro de R\$ 54,00 (cinquenta e quatro reais). A escola contribuiu com materiais pedagógicos (cartolina e sulfite para cartazes) e o produto confeccionado foi comercializado para os alunos e funcionários da escola.

A Escola Magdalena Tagliaferro, diante da dificuldade de investimentos, pelos alunos, na oficina de material Reciclado, pediu que cada um trouxesse sucatas, palitos de picolé, caixa de leite longa vida, bolas de isopor e cola, etc. Esses materiais foram transformados em produtos para comercialização totalizaram um valor de R\$ 118,00 (cento e dezoito reais). O projeto contou com a ajuda de parceiros da escola, sendo que o investimento aplicado teve um retorno positivo no valor de R\$ 375,00 (trezentos e setenta e cinco reais).

A Escola Chapeuzinho Vermelho, contou com o apoio dos pais para arrecadar o valor para a compra do material para as oficinas, solicitando sucatas. O valor arrecadado nas turmas foi de R\$ 350,00 (trezentos e cinquenta reais). As turmas participantes foram do 3º ano A, B, C e D. Do 1º ano turmas A, B, e, C. O valor arrecadado na feira foi de R\$ 780,00 (setecentos e oitenta reais), que, tirando o capital, obteve-se um lucro de R\$ 430,00 (quatrocentos e trinta reais). Esse valor foi usado pelos alunos, orientados pela dureção da escola, na promoção de um espaço de lazer.

A escola Escola Eva dos Santos desenvolveu o projeto com os alunos do 3º ano "A-B" "Eco Brinquedos" tema sugerido no Projeto do JEPP. O projeto envolveu as crianças, desenvolvendo habilidades no aproveitamento de materiais descartáveis e sucatas. Com o material, as crianças confeccionaram brinquedos, que foram expostos na feira para comercialização. Todos os brinquedos produzidos, pelos alunos dos 3º anos A e B foram vendidos, gerando um valor de R\$ 270,00 (duzentos e setenta reais). No desenvolvimento do projeto empreendedorismo, os alunos desenvolveram habilidades nos negócios e, com o dinheiro arrecadado, foi possível realizar uma confraternização para as crianças, no dia do encerramento do ano letivo.

Na Escola Pedro Louback, criou-se o espaço gastronômico para execução das oficinas, onde foram produzidos os alimentos, contando com a parceria da escola, através da diretora e funcionários que contribuíram com a matéria prima para confecção. Todo alimento produzido foi transformado em espécie, totalizando um valor de R\$ 150,96 (cento e cinquenta reais e noventa e seis centavos).

Os alunos da turma do 5º ano B, da Escola Jorge Teixeira, contaram com a colaboração dos pais que doaram os alimentos para confecção dos produtos alimentícios. Esses totalizaram o valor de R\$ 52,00 (cinquenta e dois reais), dividido por 22 alunos deu R\$ 2,45 (dois reais e quarenta e cinco centavos) para cada. Esse valor foi aplicado na compra de mais materiais para confecção de novos alimentos. Ao serem comercializados, gerou um valor de R\$ 106,00 (cento e seis reais), depois de devolver o valor do investimento inicial, sobraram R\$ 54,00 (cinquenta e quatro reais), com esse valor compram mais materiais. O apoio da direção e professores na ajuda da confecção e aquisição do material, para divulgação dos produtos, foi primordial para a venda. Gerando um valor de R\$ 210,00 (duzentos e dez reais) dos quais retirou-se o gasto e sobraram R\$ 158,00 (cento e cinquenta e oito reais), que foi dividido por aluno, sobrando para cada um o valor de R\$ 7,09 (sete reais e nove centavos). Com o dinheiro arrecadado, os alunos fizeram confraternização do fim de ano.

A Escola Magdalena Tagliaferro enfrentou dificuldades de investimentos pelos alunos da turma do 3º ano C, sendo solicitado pela professora para que

cada aluno trouxesse sucatas para a confecção dos brinquedos, já que a oficina seria de material reciclado. Todo o material recolhido totalizou R\$ 118,00 (cento e dezoito reais), sendo este valor dividido por 24 alunos, obteve-se uma contribuição por aluno de R\$ 4,91 (quatro reais e noventa e um centavos). Com os materiais arrecadados foram confeccionados bonecas de EVA, jogos de garrafas, chaleiras, com material PET bonecas de lã. Todos os produtos foram comercializados na escola, cuja arrecadação final foi a quantia de R\$ 375,00 reais (trezentos e setenta e cinco reais); depois de pagar os gastos dos materiais, o lucro da venda foi de R\$ 257,00 (dezentos e cinquenta e sete reais), que foram empregados em uma confraternização com a turma.

A Escola Pedro Louback desenvolveu o projeto nas turmas A e B do 5º ano. O projeto contou com a parceria dos professores, direção da escola e dos pais dos alunos. Os materiais doados para a confecção dos alimentos, foram transformados em espécie, totalizando R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais), sendo arrecadado por ocasião da feira o valor de R\$ 630,00 (seiscentos e trinta reais), Assim, comprovou-se que o lucro foi de R\$ 480,00 (quatrocentos e oitenta reais). Com esse valor foi possível promover para as crianças participantes do projeto um passeio no parque da cidade e um piquenique.

Figura 5. Alunos recebendo a capacitação em sala de aula



Fonte: Secretaria Municipal de Educação - Ariquemes (2018).

Na figura 5, é possível observar os alunos com o respectivo material do curso, recebendo a devida capacitação para que seja possível colocar em prática os conceitos adquiridos em sala de aula.

Figura 6. Realização da feira de comercialização dos produtos



Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Ariquemes (2018).

Observa-se na figura 6, a realização da feira, que é o evento maior e mais aguardado pelos alunos, quando se pode efetivamente colocar em prática os conceitos adquiridos e medir os resultados do trabalho. Aqui se observa a alegria, em especial dos pais dos alunos, vendo seus filhos desenvolverem atividades empreendedoras.

Tabela 3. Principais Resultados Financeiros Obtidos

NOME DA ESCOLA	INVESTIMENTO	RECEITA	LUCRO	PERCENTUAL DE LUCRO
Chapeuzinho Vermelho	R\$ 350,00	R\$ 780,00	R\$ 430,00	81,39%
Magdalena Tagliaferro	R\$ 118,00	R\$ 375,00	R\$ 257,00	45,91%
Jorge Teixeira	R\$ 52,00	R\$ 210,00	R\$ 158,00	32,91%
Pedro Louback	R\$ 150,00	R\$ 630,00	R\$ 480,00	31,25%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação – Ariquemes (2018).

Como se pode observar na tabela 3, apresentou-se um resultado financeiro significativo, levando-se em conta que os jovens participantes estavam atuando pela primeira vez em um evento aberto ao público e com a participação efetiva dos pais.

Considerações finais

A partir dos dados obtidos no presente estudo, é possível afirmar que, a cultura empreendedora está adentrando nas escolas participantes do projeto JEPP.

Observou-se durante a pesquisa que a grande maioria dos professores envolvidos não estavam plenamente convencidos dos resultados efetivos do projeto, no entanto, puderam perceber que o mesmo apresenta resultados altamente satisfatórios. Os pais de alunos entrevistados, puderam atestar que houve mudança comportamental por parte dos filhos, nos aspectos relacionados com educação empreendedora. O espírito empreendedor, demonstrado pelos alunos, teve um efeito positivo nos pais que passaram a aplicar também alguns conceitos, até mesmo com a abertura de pequenos negócios.

Os professores entrevistados, após a realização do projeto, afirmaram que o mesmo atinge seus objetivos, e, até mesmo, os mais céticos acabaram por se comprometer com a realização das atividades, sendo que alguns deles começaram a empreender em algum tipo de atividade.

Os alunos envolvidos no projeto, demonstraram possuir algumas características empreendedoras, que puderam ser colocadas em prática por ocasião das feiras em que os produtos eram comercializados. A ampliação do programa, em todas as escolas municipais, permitirá que os jovens, envolvidos no projeto, possam crescer com a aderência ao espírito empreendedor.

Está no planejamento da Secretaria Municipal de Educação que, durante o ano de 2019, com a adesão de todas as escolas do município no projeto, a realização de uma gincana de competição entre as escolas, quando se poderá avaliar não apenas os resultados financeiros, mas resultados como: abrangência do espírito empreendedor, resultados sociais para as famílias envolvidas e aplicabilidade da educação empreendedora.

Recomenda-se um estudo mais aprofundado sobre os efeitos sociais do projeto, analisando benefícios tangíveis e intangíveis para as famílias envolvidas. Também, recomenda-se um contínuo estudo com os jovens envolvidos nos projetos, tanto no ensino médio, como no ensino superior, objetivando-se que os mesmos, a partir da elaboração de um plano de negócios, possam tornar-se empreendedores por oportunidade e não por necessidade, garantindo assim a perenidade dos negócios.

Agradecimentos

Agradecemos a Secretaria Municipal de Educação do município de Ariquemes (RO), por disponibilizar os dados e relatórios que permitiram a elaboração do presente artigo.

Referências

- ANJOS, Maria de Lourdes da Conceição Lima et al. *Relatório do Projeto JEPP*. Secretaria Municipal de Educação. Ariquemes: 2018.
- BEDÊ, Marco Aurélio. *Educação empreendedora – conceitos, modelos e práticas*. São Paulo: Elsevier, 2010.
- DOLABELA, Fernando. *Oficina do empreendedor*. São Paulo: Cultura, 2008.
- DRUCKER, Peter F. *Inovação e espírito empreendedor – práticas e princípios*. São Paulo: Cengage Learning, 2016.
- FONSECA, Giceli Cristina Cipriano et al. *Relatório Projeto JEPP*. Secretaria Municipal de Educação. Ariquemes: 2018.
- FUNDACIÓN PRÍNCIPE DE GIRONA. *Libro blanco de la iniciativa emprendedora en España*. Madrid: Esade Business School, 2010.
- HOUAISS, Antônio. *Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Objetiva, 2009.
- IBQP; SEBRAE; FGV. *Global Entrepreneurship Monitor – Empreendedorismo no Brasil 2016*. Curitiba: Instituto Brasileiro de Qualidade e Produtividade, 2017.
- LEITE, Emanuel. *O fenômeno do empreendedorismo*. Recife: Edições Bagaço. 2002.
- LOPES, Rose Mary A. (Org). *Educação empreendedora: conceitos modelos e práticas*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

MARCOS, Flavia Alexandrina C.; MARIANO, Sandra Regina H. A contribuição do programa educação empreendedora para o egresso: Um caminhar pelas publicações sobre o tema. In: ENCONTRO DE ESTUDOS SOBRE EMPREENDEDORISMO E GESTÃO DE PEQUENAS EMPRESAS, 2018. São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo, 2018.

MARTINS, Silvana N. *Educação empreendedora transformando o ensino superior: diversos olhares de estudantes sobre professores empreendedores*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2010.

McCLELLAND, David. C. *La sociedad ambiciosa – Factores psicológicos en el desarrollo económico – Tomo II*. Madrid: Ed. Guadarrana, 1968.

PELICER, C. ÁLVARES, B. TORREJÓN, J. L. *Aprender a Empreender – Cómo Educar El Talento Empreendedor*. Madri: Fundación Príncipe de Girona, 2013.

SEBRAE. Serviço Brasileiro de Apoio ao Pequeno Negócio. *Manual de Gestão do Programa Nacional de Educação Empreendedora*. Brasília: Sebrae, 2017.

SEBRAE. Serviço Brasileiro de Apoio ao Pequeno Negócio. *Editais de Educação Empreendedora para o Ensino Fundamental – Chamada Pública no. 1*. Palmas: 2018.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Projeto Jovens Empreendedores – Primeiros Passos*. Ariquemes: SME, 2018.

SCHUMPETER, Joseph. A. *Teoria do desenvolvimento econômico: uma investigação sobre lucro, capital, crédito, juros e ciclo econômico*. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

ZUINI, Priscila. Como a sala de aula pode transformar os negócios. *Exame*, 2016. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/pme/educacao-empreendedora-como-a-sala-de-aula-pode-transformar-os-negocios>. Acesso em: 15 jan. 2019.

ESTUDANTES INTERNACIONAIS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: MOTIVAÇÕES E PRODUÇÃO DE DIFERENÇA

THE INTERNATIONAL STUDENTS IN BRAZILIAN UNIVERSITIES: MOTIVATIONS AND PRODUCTION OF DIFFERENCE

Rubens da Silva FERREIRA*

Resumo: O trabalho estuda a experiência de estudantes internacionais nas universidades brasileiras entre 2010-2016. O quadro teórico do trabalho é construído com base na autonomia das migrações e nas teorizações sobre produção de diferença. Os dados foram obtidos por entrevistas e questionário *online* respondido por trinta e cinco estudantes de dezenove países. Os resultados mostram que os estudantes dos países do Sul são maioria. A pesquisa identifica diferentes motivações que justificam a escolha pelo Brasil como país de destino. Ao final dos cursos os estudantes percebem a si próprios como pessoas diferentes em suas identidades, subjetividades e modos de ser.

Palavras-chave: Estudantes internacionais, Migrações, Ensino superior, Brasil.

Abstract: The work studies the international experience of students in Brazilian universities between 2010-2016. The theoretical framework of the work is built base on autonomy of migrations and theorizations on production of difference. The data were obtained through interviews and online questionnaire answered by thirty-five students from nineteen countries. The results show that students from Global South countries are majority. The research identifies different motivations that

Introdução

Ao olhar o panorama internacional da mobilidade humana, verifica-se que as migrações de estudantes – também chamadas de migrações estudantis – são numericamente menos expressivas se comparadas ao movimento produzido pelos demais migrantes e refugiados (OLIVEIRA, 2012; SANTOS; SOEIRA, 2012). Isso fica evidente ao contrastar dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) com dados obtidos de pesquisa desenvolvida pela *University of Oxford*. Assim, se de um lado existem mais de 59,5 milhões de pessoas vivendo fora do país de origem em migração espontânea ou por refúgio, do outro lado há cerca de cinco milhões de estudantes dispersos em países do Norte e do Sul¹ em bus-

* Doutor em Ciência da Informação (PPGCI - IBICT/UFRRJ). Mestre em Planejamento do Desenvolvimento (PLADES - NAEA/UFPA). Bacharel em Biblioteconomia (UFPA). Docente na Faculdade de Biblioteconomia do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Pará (FABIB/ICSA/UFPA). E-mail: rubenspa@yahoo.com.

¹ O uso dos termos países do Norte e países do Sul é baseado na atualização do léxico geopolítico que situa algumas nações da América Latina, da Ásia, da África e da Oceania como política e economicamente dependentes das nações ricas e de tecnologia avançada das nações da América do Norte e da Europa. De outro modo, os países do Sul também podem ser vistos como aqueles antes classificados como do Terceiro Mundo ou da periferia, enquanto os do Norte correspondem aos do Primeiro Mundo ou do centro da economia mundial (ODEH, 2010).

justify the choice of Brazil as destination country. At the end of the courses the students perceive themselves as different people in their identities, subjectivities and ways of being.

Keywords: International students, Migrations, Higher education, Brazil.



ca de titulação/diplomação (ACNUR, 2014; UNIVERSITY OF OXFORD, 2015). Prognósticos da *Unesco* (ALTBACH; REISBERG; RUMBLEY, 2009) estimam por volta de sete milhões de estudantes vivendo fora do país de origem até 2020, apontando, deste modo, para uma tendência crescente desse tipo de movimento migratório que possui contornos bem particulares.

Como uma tendência global, de expansão lenta e progressiva, as migrações estudantis também aparecem em pesquisas representadas por termos como mobilidade estudantil, internacionalização da educação, migração qualificada ou *brain drain*. Neste estudo, porém, faz-se referência a esse tipo de mobilidade internacional de pessoas de acordo com uma produção acadêmica ainda incipiente (OLIVEIRA, 2012; SANTOS; SOEIRA, 2012). De todo modo, esses estudos e pesquisas vêm ganhando destaque crescente na academia nas últimas décadas deste século, no mesmo período em que o Brasil voltou a debater mais intensamente as migrações diante das entradas de haitianos, bolivianos, sírios, congoleses, senegaleses, venezuelanos e outros grupos que estão a deixar o país de origem por diferentes razões.

Quanto às entradas de estudantes internacionais² no Brasil, pesquisas

² Na literatura disponível sobre o tema é possível identificar formas distintas de classificar estudantes originários de outros países, tais como estudantes estrangeiros, estudantes internacionais, estudantes em mobilidade, migran-

como a de Gomes (2002), Gusmão (2008, 2012a, 2012b), Subuhana (2007), Almeida (2014) e Ojima et al. (2014), Daniel (2016), Lima (2017), Costa e Silva (2017), entre outras, preferem falar em “migrações motivadas por estudo”, “migração temporária”, “mobilidade estudantil” ou “motivadas por questões educacionais”. Daniel (2016), por sua vez, prefere usar a expressão “experiência migratória”. Como se vê, esses autores e autoras hesitam qualificar essa população de jovens em movimento pelas fronteiras internacionais como migrante, notadamente pelo *status* diferenciado que ela ocupa na sociedade de recepção em relação aos demais migrantes. O mais comum é encontrar referências aos estudantes como migrantes temporários (GOMES, 2002; GUSMÃO, 2008, 2012a, 2012b; SUBUHANA, 2007). Entretanto, como será oportunamente discutido com base na teoria mobilizada, esses jovens podem ser pensados sob a categoria *migrante*, sem perder de vista os elementos que os particularizam diante da condição de viver no que Gomes (2002) se refere como a terra dos outros.

Diante do exposto, neste trabalho pretende-se analisar a vinda de estudantes internacionais para as universidades brasileiras em busca de titulação/diplomação, o que se faz no recorte temporal 2010-2016. O quadro teórico é orientado pela abordagem da autonomia das migrações que, inspirada nas teses de autores operaístas e pós-operaístas, ressignifica e crítica positivamente o sentido do conceito de *fuga* para vislumbrar o migrante como um protagonista político. Nessa abordagem, o próprio conceito de migrante é expandido para dar conta das pessoas que, movidas por fatores objetivos e subjetivos, anualmente deixam o país de origem em busca de novas possibilidades, incluindo nesses fluxos aquelas que migram para realizar o desejo da diplomação/titulação. A noção de produção de diferença, aqui construída com base nos estudos de Bateson (2000) e Anderson (2008) é discutida para ajudar na compreensão das interações sociais entre estrangeiros e brasileiros que resultam em processos de diferenciação.

No plano empírico, os dados foram obtidos com a colaboração de trinta e cinco estudantes internacionais. Do total de pessoas contatadas, dezoito são homens e dezessete são mulheres, com idades entre 20 e 41 anos. Esses adultos jovens são

tes qualificados e migrantes temporários, entre outras. Neste estudo, quando necessário, os termos estudante internacional e estudante estrangeiro serão empregados de modo intercambiável. Porém, cabe destacar que o primeiro encontra-se bastante presente nos relatórios e documentos produzidos e divulgados pela Unesco, que o emprega no contexto da mobilidade internacional e das migrações de estudantes. Entre estudantes de outros países matriculados na Universidade Federal do Pará (UFPA), por exemplo, observa-se a preferência pelo uso do termo estudantes internacionais, reconhecido por eles como uma forma positiva de auto identificação. Diferentemente dessa classificação, o segundo termo comporta um sentido que, em certa medida, assume função segregadora. Isso porque o adjetivo “estrangeiro” demarca os limites entre quem é de dentro (*insider*) e quem é de fora (*outsider*), o que remete esses jovens a uma posição inferior em termos de prioridades, garantias e direitos na sociedade de recepção.

provenientes de países africanos (Angola; Benin; Cabo Verde; Gana; Guiné-Bissau; Moçambique; República Democrática do Congo; São Tomé e Príncipe; e Togo), sul-americanos (Argentina; Chile; Colômbia; Peru; Uruguai; e Venezuela), de países europeus (França e Itália), e da América Central (Costa Rica, Haiti). Todos foram contatados pela técnica *snowball* (COSTA, 2007; VINUTO, 2014), aplicada às comunidades virtuais de migrantes e/ou de estudantes organizadas no *Facebook*, estendida também à rede de contatos do autor deste artigo.

Os dados de natureza qualitativa foram recolhidos por meio de entrevistas, bem como por questionário elaborado com a ferramenta Formulários Google. Dez estudantes internacionais foram entrevistados, três deles de modo presencial, sendo um na cidade do Rio de Janeiro (RJ) e dois na cidade de Belém (PA). Outros sete concederam entrevistas remotas, um por telefone, um por *Skype* e cinco por e-mail. Posteriormente os dados qualitativos foram submetidos à Análise de Conteúdo (AC).

Segundo Bardin (2016), a AC consiste em um conjunto de técnicas aplicadas à análise das comunicações humanas, encontrando-se atualmente difundida em diferentes domínios disciplinares. Diz a autora que ao ser fragmentado em categorias quantificáveis ou não, o discurso (mensagem) pode ser revelador dos significados relacionados às condições de produção e/ou de recepção. As categorias – espécie de “gavetas” nas quais são depositadas cada unidade de análise, como palavras ou frases – podem estar presentes no próprio discurso, ou, tal como as que foram utilizadas neste artigo, elaboradas pelo pesquisador. Assim, o produto das informações recolhidas submetido à AC ajudou a conhecer as motivações que sustentam o projeto migratório estudantil, permitindo acessar, também, as percepções desses jovens sobre a experiência de viver e de estudar em terras brasileiras.

Por fim, após esta introdução, a segunda parte do trabalho ocupa-se da exposição do instrumental teórico e conceitual mobilizado no esforço de compreender a vinda de estudantes internacionais para o Brasil. Posteriormente, na parte terceira, tem-se a apresentação e a análise do material empírico reunido entre os meses de abril e novembro de 2016. É precisamente nessa seção que se abre espaço para as vozes das pessoas que tornam possível o fenômeno migratório em tela: os estudantes internacionais.

Orientação teórica e conceitual

Em meio à ampla produção teórica e conceitual disponível sobre as migrações em suas múltiplas formas e facetas, recorre-se aqui às teorizações da autonomia das migrações e à noção de produção de diferença para pensar a realidade vivida pelos estudantes internacionais.

O contato a autonomia das migrações permitiu pensar os estudantes internacionais como migrantes. No livro *Diritto di fuga*, Mezzadra (2006) contempla o fenômeno migratório contemporâneo em suas motivações não somente objetivas, mas também subjetivas, situando-o para além da perspectiva dos estudos *mainstream* que concebem o migrante unicamente como força de trabalho em movimento. Para além dos fatores objetivos, o ato de migrar também comporta fatores subjetivos importantes, estes quase sempre negligenciados nas abordagens tradicionais. Fala-se, assim, de motivações orientadas pelo sonho da diplomação em universidades do exterior, do direito de viver uma vida religiosa, política, afetiva e sexual em condições mais livres, da decisão de viver em outro país após a aposentadoria e tantas outras razões possíveis de imaginar. Nas situações mais críticas, como aquelas que afetam os refugiados, as pessoas migram para lutar pela vida e pelo direito à liberdade fora de uma nação que as oprime (CASTLES, 2000; MEZZADRA, 2006, 2012). Com efeito, ao lado de Castles, Mezzadra alerta para a necessidade de repensar o conceito de migração e de migrante no cenário social, cultural, político, econômico e jurídico atual, haja vista que, no século XXI, as migrações assumem novas feições e sentidos diante das novas condições para se viver em outra cidade, país ou região.

Na produção de Mezzadra (2006), a saída para viver em outra cidade, país ou região é interpretada como um ato político, representado por ele pelo conceito positivado de fuga. Isto é, a evasão da nação como um direito, sobretudo quando ela não oferece condições para que as pessoas possam viver e exercer o direito à educação, à saúde, à segurança, à paz, e mesmo o direito à liberdade. Para Mezzadra, a fuga emerge como a recusa a uma forma de existência limitante e imobilizante, desassistida, superexplorada e desumana. Enquanto a legislação migratória de diferentes países e documentos oficiais de organismos multilaterais utilizam terminologias que segregam os indivíduos que migram em tipos bem específicos para, então, centrifugar aqueles que merecem acolhimento, proteção legal, comoção social ou mesmo tratamento diplomático diferenciado, Mezzadra os reúne em uma única categoria. Logo, para esse autor, o termo migrante permite analisar as pessoas que migram independente das motivações que as levaram a cruzar as fronteiras, pois o mais importante na fuga é a ambivalência do movimento, com seus ganhos e perdas, bem como as transformações que ele é capaz de produzir nas subjetividades dos migrantes.

É no quadro de referência apresentado acima que os estudantes internacionais podem ser pensados como migrantes, ainda que em sentido *lato*. Isso porque, entre outras possibilidades, a fuga para as universidades de outros países pode representar também um ato político expresso pela recusa a um modelo de educação

que não corresponde aos anseios desses jovens, quer quanto às formas de acesso ao ensino superior, quer quanto aos custos com a educação. Estudar no exterior também pode ser um ato contra a má qualidade do ensino, ou mesmo uma resposta política às poucas alternativas de cursos disponíveis para diplomação/titulação no país de origem. Além disso, sair para estudar em outro país também pode ser a via de fuga contra os Estados totalitários ou de democracias frágeis que limitam e ameaçam a vida do segmento jovem da população.

Quanto à experiência de estudar e de viver na terra do outro, a adjetivação das migrações estudantis como “temporárias” permite trazer à discussão o fator tempo de residência. Stephen Castles (2000), *expert* em migrações, considera que esse critério é pouco consistente para definir o migrante. Para ele, o tempo de residência está longe de ser objetivo. Nessa direção, Castles (2000, p. 270) observa que, de um modo geral, a “[...] Migração significa o estabelecimento de residência por um determinado período, mínimo de seis meses ou um ano [...]”, variando conforme a legislação migratória de cada país. Por ocasião da pesquisa, foram encontrados estudantes que já vivem há mais de oito anos no Brasil. Algo possível pelas estratégias que esses jovens conseguem construir em meio às diferentes formas de acesso às universidades brasileiras, bem como pelas normas distintas dos acordos de cooperação educacional e convênios que podem prever, ou não, a obrigatoriedade do retorno após a diplomação/titulação. Além disso, a Resolução Normativa n. 124 (BRASIL, 2016) atualmente autoriza esses jovens a obter visto temporário de trabalho durante ou ao final da conclusão do curso, ampliando, deste modo, o tempo de permanência no Brasil. Portanto, entende-se que é possível referir-se aos estudantes internacionais como migrantes temporários, migrantes estudantis ou simplesmente como migrantes.

Considera-se, ainda, que os estudantes internacionais estão em contato íntimo, contínuo e intenso com a sociedade de acolhida, experimentando a cultura, os valores, as crenças, os costumes e as normas sociais que orientam a vida dos brasileiros. Um contato suficientemente significativo para desencadear algum tipo de diferenciação nas identidades, nas subjetividades e no comportamento desses jovens. Algo muito além do que uma simples viagem pode produzir no turista durante a estadia breve em outro país. Ademais, a passagem da condição de estudante à condição de migrante de direito depende do grau de identificação com o país de acolhida, assim como das perspectivas que se abrem para eles, tais como o acesso a outro curso, a associação à pesquisa, ao trabalho remunerado e mesmo o matrimônio. Logo, ficar ou partir são as duas faces da condição migrante, sempre abertas às possibilidades existentes na sociedade de recepção, no país de origem ou mesmo em outro destino internacional.

A noção de *produção de diferença* aqui adotada fundamenta-se em Gregory Bateson (2000) e Benedict Anderson (2008). Enquanto Anderson auxilia na compreensão do papel das viagens e da educação no exterior modificando as subjetividades, os modos de pensar e de agir dos colonos enviados às metrópoles para a formação de um corpo burocrático qualificado, Bateson concebe a informação como um estímulo recebido do meio que, sensorialmente percebido como novidade, acaba por produzir algum tipo de diferença nas pessoas.

No livro *Comunidades imaginadas*, Anderson (2008) contribui para pensar a produção de diferença nos domínios da educação, notadamente pelos encontros que aconteciam nas escolas e nas universidades entre os nascidos nas colônias, os indígenas letrados e os metropolitanos. Fala-se aqui de uma “intercambialidade” de jovens estudantes, tanto no sentido colônia/metrópole quanto no seu inverso, muito embora o primeiro fosse mais frequente e procurado para a formação em cursos superiores. Desse convívio linguístico, étnico e plural, o contato com novas informações, novos conhecimentos e com os livros lidos ao longo da formação – ou fora dela – ampliava-se com as trocas culturais, isto é, com o compartilhamento de saberes ligados aos seus locais de origem, modos de vida, formas de pensar e costumes. Tratava-se de uma experiência que, no século XVIII, contribuía para o surgimento dos *homines novi*, dos funcionários talentosos que passavam a servir à burocracia metropolitana em função dos conhecimentos e das habilidades potencializados pela educação e pela experiência da alteridade.

Para Bateson (2000), em seu livro *Steps to an ecology of mind*, a informação é a própria *diferença que faz diferença*. Com base nos estudos dedicados ao campo da comunicação humana, em que procurou compreender como as pessoas produzem ideias e se interrelacionam a partir delas, o autor propôs uma definição de informação inspirada em sua Teoria do duplo vínculo (*double bind*). Por meio dela, Bateson entende que as pessoas estão em processos contínuos de mudança por meio das informações com quais entram em contato em suas interações comunicativas na vida cotidiana. Isso faz com que elas modifiquem continuamente a bagagem infocognitiva, conforme estratégias adaptativas inerentes aos seres vivos, que, para ele, são dotados de *deutoaprendizagem*: a capacidade de aprender a aprender. Capacidade essa que permite às pessoas modificarem ideias, desejos, comportamentos, hábitos, crenças e valores, à medida que assimilam novas informações e conhecimentos.

Com base no que foi discutido nesta seção, na parte seguinte tem-se a experiência dos estudantes internacionais que migraram para o Brasil em busca de titulação/diplomação.

Estudantes internacionais nas universidades brasileiras

Os estudantes internacionais que compõem o grupo de estudo da pesquisa são provenientes de dezenove países, distribuídos em diferentes continentes e regiões. Eles são originários do/a: a) África: Angola; Benin; Cabo Verde; Gana; Guiné-Bissau; Moçambique; República Democrática do Congo; São Tomé e Príncipe; e Togo; b) América Central: Costa Rica e Haiti; c) América do Sul: Argentina; Chile; Colômbia; Peru; Uruguai; e Venezuela; d) Europa: França e Itália. À exceção da Itália, verifica-se que os demais países possuem acordos de cooperação educacional e científico-tecnológica com o Brasil, precisamente por meio de programas como o Programa de Estudantes – Convênio de Graduação (PEC-G), o Programa de Estudantes – Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) e o Programa de Intercâmbio Brasil/França Agricultura (Capes/Brafagri).

Entre 2010 e 2016, as pessoas que formam o grupo de estudo frequentavam – e alguns/algumas possivelmente ainda frequentam – cursos de graduação, de mestrado ou de doutorado em universidades públicas federais brasileiras. Dos 35 estudantes internacionais, 31 encontravam-se em processo de titulação/diplomação, vivendo em nove cidades, a saber: Ananindeua (PA); Belém (PA); Brasília (DF); Juiz de Fora (MG); Macaé (RJ); Maceió (AL); Natal (RN); Rio de Janeiro (RJ); e Três Rios (RJ). Entre eles, um estudante de graduação do Haiti estava em processo de mudança para a cidade de Porto Alegre (RS), a fim de residir com o irmão que lá escolheu estudar. Durante a pesquisa, quatro estudantes do sexo feminino foram tituladas na pós-graduação. Duas doutoras retornaram a Colômbia. Uma mestra migrou para Paris, constituindo família com um cidadão francês. Uma doutora migrou para Madri para contrair matrimônio em janeiro de 2018. Um dado interessante sobre essas duas jovens é que ambas frequentaram cursos de pós-graduação no Rio de Janeiro, cidade de grande fluxo de turistas internacionais em que conheceram, respectivamente, o marido e o noivo ao longo dos anos de estudo. Embora tituladas, até a finalização deste artigo soube-se que elas estavam em situação de empregabilidade, ou seja, com expectativas de inserção no mercado de trabalho dos países em que vivem atualmente.

Entre as pessoas contatadas, a maior presença de estudantes internacionais no Brasil é de jovens originários de países africanos (48%) e latinos (43%). Esses dados convergem para pesquisas como a de Subuhana (2007), de Ojima et al (2014) e de Daniel (2016) registram o destaque desses jovens nas universidades públicas brasileiras. Tal como esses autores e autoras, constatou-se que os estudantes são atraídos principalmente pelo acesso gratuito ao ensino superior no Brasil, com ingressos viabilizados, sobretudo, pelo PEC-G e pelo PEC-PG. Essa representatividade africana e latina mostrou-se regular entre os anos 2010-2015, de forma

que, dos cinquenta e oito países beneficiados por esses convênios, os maiores fluxos de estudantes internacionais para os cursos de graduação provêm de Cabo Verde (2.933), Guiné-Bissau (1.336), Angola (721), Paraguai (678), Peru (199) e Equador (194). Na pós-graduação esse destaque sofre inversão, ficando por conta dos estudantes de origem latina, provenientes de países como Colômbia (5.653), Peru (3.066), Argentina (764) e Chile (613), seguidos por países da África como Moçambique (704), Angola (284), Cabo Verde (189) e Guiné-Bissau (118), o que se registra de acordo com dados fornecidos pela Capes para o período 2010-2016.

Uma questão importante levantada pela pesquisa diz respeito aos fatores motivacionais que sustentam/sustentaram a vinda dos estudantes internacionais para viver e estudar no Brasil. Pesquisas conduzidas sobre esse segmento migrante nas universidades brasileiras apontam para motivações diversificadas (GOMES, 2002; SUBUHANA, 2007; GUSMÃO, 2012a; DANIEL, 2016; LIMA, 2017). Em termos objetivos é possível dizer que a vinda desses jovens está ligada ao projeto de diplomação/titulação. Todavia, fatores de ordem das subjetividades também alimentam a saída do país de origem. Assim, com base nas repostas obtidas nos questionários, as motivações desses jovens são representadas, *grosso modo*, em cinco categorias construídas pela da AC, conforme registra a Tabela 1.

Tabela 1. Motivações dos estudantes internacionais

Motivações para migrar	Frequência	%
Motivações de base afetiva	5	8
Motivações com base nas relações pessoais	5	8
Motivações de base cultural	8	13
Motivações de base acadêmica	31	51
Motivações com base no desejo de liberdade	12	20
Total	61*	100

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

*Total de palavras significativas presentes nas entrevistas e nos questionários.

Agrupadas em cinco categorias, têm-se, então, as seguintes motivações apresentadas pelos estudantes internacionais: a) motivações de base afetiva: explicadas pela afeição ao Brasil e/ou aos brasileiros, ou para acompanhar o cônjuge em deslocamento para estudo ou trabalho; b) motivações com base nas relações pessoais: explicada pela influência de parentes, amigos e/ou professores na escolha pelo Brasil como país de destino; c) motivações de base cultural: explicadas pelo interesse na língua portuguesa, na gastronomia, na música e/ou nas expressões

culturais do Brasil; d) motivações de base acadêmica: explicadas pelo desejo de diplomação/titulação no exterior; e e) motivações com base no desejo de liberdade: explicadas pela busca de autonomia, da vontade de viver mais livremente em outro país. Em que pesem as diferenças, o fato é que as motivações aqui identificadas não são excludentes, às vezes sobrepondo-se umas às outras, mas, sempre associadas às de ordem acadêmica.

Para alguns dos estudantes contatados, as razões que os trouxeram às universidades brasileiras não aparecem tão claramente definidas nos discursos. Entre eles, verifica-se que a única razão para a vinda ao Brasil era o desejo de sair, de deixar o país a qualquer custo para viver em outro lugar. Isso permite situá-los em um grupo de pessoas que mais do que simplesmente migrar para estudar foge em busca da própria liberdade, o que converge para as teses da autonomia das migrações (MEZZADRA, 2006). Motivações dessa ordem aparecem, sobretudo, entre os de origem africana, caribenha e sul-americana, precisamente pela instabilidade política que afeta países como a República Democrática do Congo, o Haiti e a Venezuela. Em uma perspectiva microssociológica, a fuga para as universidades brasileiras também pode representar a busca por uma vida com maior autonomia, longe do controle e do olhar vigilante e moralizante da família, bem como a recusa a um modo de ser, de viver e comportar-se que o Estado-nação impõe a esses jovens ao nascerem.

Em relação aos cursos universitários, verifica-se que, do total, vinte e três frequentaram universidades no país de origem antes da migração para o Brasil. Contudo, isto não significa dizer que tenham atravessado as fronteiras nacionais já diplomados. Como foi informado por um estudante congolês com ingresso pelo PEC-G, em 2016 ele abandonou o curso de Engenharia que frequentava há três anos no país de origem para vir estudar na Universidade Federal do Pará (UFPA), em Belém³. Por outro lado, doze jovens viajaram para obter o primeiro diploma universitário. De um modo geral, em terras brasileiras eles buscam a diplomação em cursos que lá não existiam, uma nova diplomação ou a pós-graduação (cursos de mestrado e doutorado). Observa-se, nesse sentido, que os estudantes internacionais estão distribuídos em cursos de oito grandes áreas do conhecimento, representadas nas Tabelas da Capes e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a saber: Ciências Sociais Aplicadas; Ciências Exatas e da Terra; Ciências Biológicas; Ciências Humanas; Ciências da Saúde; Interdisciplinar; Engenharias; Linguística, Letras e Artes.

Os cursos frequentados pelos colaboradores correspondem ao que registram alguns relatórios internacionais quanto às escolhas para a diplomação/titulação

³ Graduando congolês (22 anos). Entrevista realizada em: 4 ago. 2016.

no exterior. De acordo com a *International Organization for Migration* (IOM) (2015) e a *Quacquarelli Symond* (QS) (2014), cursos da área de gestão (economia, finanças, administração, etc.) e ciência (matemática, tecnologia, engenharia, etc.) são os que mais atraem estudantes internacionais para as universidades de prestígio dos países do Norte. Cotejando essa informação com as Tabelas da Capes e do CNPq, essas áreas correspondem exatamente às Ciências Sociais Aplicadas e às Ciências Exatas e da Terra, nas quais encontra-se ou encontrava-se matriculada a maioria dos estudantes contatados. Assim, no panorama das migrações estudantis para o Brasil ou nações alhures, verifica-se que algumas áreas do conhecimento têm sido priorizadas nas escolhas desses migrantes, seja nos termos de sua realização pessoal e/ou profissional, seja quanto ao que analisam como ofertas promissoras para o mercado de trabalho na terra de origem, ou mesmo em outro país.

Ainda que as migrações estudantis suscitem a ideia de uma experiência mais “fácil” se comparadas a dos demais migrantes, sobretudo em função da condição desses jovens na sociedade de recepção (estudantes), elas também envolvem dificuldades diversas que não são menos sentidas do ponto de vista material, físico e emocional. É nesse sentido que os jovens contatados falam das incertezas e dos obstáculos enfrentados ao longo do projeto migratório, em especial pelo elevado custo de vida nas cidades brasileiras em que residem/residiam e pelo desafio de construir uma nova rede de apoio na “terra dos outros”. Ademais, a experiência de alguns desses jovens mostrou-se atravessada pela discriminação, quer vivida por eles ou por outros, à medida que descobriram a existência de um “racismo à brasileira” carregado de sutilezas (FRY, 2005; SANSONE, 2007), por isso às vezes difícil de ser percebido por quem o experimenta.

O custo de vida aparece nas falas dos colaboradores como a principal dificuldade enfrentada no Brasil, especialmente para os que residem em metrópoles brasileiras como São Paulo (SP) e Rio de Janeiro (RJ). Quase metade desses jovens vive com renda de até dois salários mínimos⁴. Os que encontram-se/encontravam-se na pós-graduação estão/estavam em situação um pouco mais confortável, à medida que as bolsas de mestrado e de doutorado são/eram complementadas pelas remessas feitas pelos familiares. Em alguns casos verificou-se que esses migrantes realizam/realizavam pequenos trabalhos autônomos. Dependendo do idioma nativo, eventualmente eles são/eram contratados para dar aulas aos cidadãos locais em domicílio, ou mesmo aos professores, técnicos e estudantes brasileiros nas universidades em que estudam/estudavam.

⁴ Com base no valor do salário mínimo em vigor em 2017, a saber, R\$ 937,00, equivalente a US\$ 299,54, cotado em 20 set. 2017.

Entre os colaboradores foram encontrados dois estudantes de graduação vivendo com renda mensal inferior a um salário mínimo, sendo um guineense, estudando em Recife (R\$ 600,00), e um angolano, estudando em Belém (R\$ 750,00). No Rio de Janeiro teve-se acesso a uma estudante de mestrado peruana que falou da luta diária para conseguir a titulação em meio às restrições financeiras com as quais convive. Conforme relata:

[...] Eu mantinha a minha casa porque meu pai não tinha uma presença. Então eu assumi isso, essa presença. E aqui, por mais que eu me esforcei, eu procurei muita coisa [...] [ao refletir sobre as dificuldades que tem enfrentado no Brasil, a estudante comove-se e tenta encorajá-la]. Eu até me cansei de procurar. Isso afeta muito a minha autoestima [...]. Minha irmã manda algum dinheiro [...] e isso tudo ajuda. Ajuda muito [...]. É muito caro aqui [...]. Sem bolsa não tenho como fazer doutorado aqui [...] (Entrevista, 25 nov. 2016).

Situações de preconceito e de discriminação foram apenas ligeiramente mencionadas pelos estudantes migrantes. Muitos afirmaram que os brasileiros são acolhedores e preconceituosos ao mesmo tempo. Colaboradores de origem africana, por exemplo, manifestaram bastante incômodo com as referências feitas por professores, colegas de curso e pela mídia ao continente africano como um “lugar de barbárie” e de “extrema pobreza”, razão pela qual procuram mostrar às pessoas do convívio imediato outra visão sobre os países africanos, exatamente aquela vivida, sentida e conhecida por eles como lugar de origem. Na mesma direção, um estudante de doutorado boliviano destacou a imagem que a sociedade brasileira tem do país dele, com referências aos compatriotas como pessoas ligadas ao narcotráfico. Ou, como relatou uma estudante peruana:

[...] Acho que o Rio de Janeiro é muito [a estudante não encontra a palavra que gostaria de usar para se expressar sobre os cariocas] [...]. Eles te olham e [...]. Tem um livro que diz que, no Brasil, as pessoas estrangeiras ou migrantes são discriminadas por três fatores. Um, se o país de onde você vem é um país pobre. Dois, pela aparência física das pessoas. E, três, pelo que a pessoa faz. Eu sou de um país considerado pobre pelos brasileiros. Tenho uma aparência que consideram indígena. Mas eu não sou indígena. Eu sou *chola!* [...]. Nós somos mestiços. Somos filhos de espanhóis com indígenas [...]. É diferente. E eu não estou vendendo nada aqui. Talvez por isso eu não seja tão discriminada como os companheiros do meu país. Eu tô estudando. Mas quando eu vou a algum lugar e as pessoas não me conhecem, elas perguntam: - Ah! Quando você vai vender na Uruguaiana? [...]. Perguntaram isso uma vez. Um homem se aproximou de mim no metrô e perguntou: - Ah! Quando você vai vender na Uruguaiana? Perguntaram se sou indígena, de qual tribo [...] (Entrevista, 25 nov. 2016).

Todos esses estereótipos negativos sobre o país de origem dos estudantes internacionais, sobre os próprios estudantes e seus compatriotas só são superados quando esses jovens compartilham informações e conhecimentos com os brasileiros. No dia a dia, dentro e fora das universidades, eles esforçam-se para mostrar aos nacionais do convívio imediato seus costumes e tradições, recorrendo

por vezes às fotografias que trouxeram nas bagagens ou que veiculam nas mídias sociais. Por meio dessas imagens eles mostram aos brasileiros a beleza cultural e natural do país de origem nem sempre veiculada na grande mídia, que, como pode ser observada em seu discurso ambíguo, humaniza migrantes nos países do Norte, mas desqualifica aqueles que estão no Brasil.⁵

Em contrapartida, é no convívio diário e intenso com a sociedade de recepção que os estudantes internacionais desconstruem os estereótipos positivos que circulam e que são tão exaltados pelos brasileiros. Nessas representações internacionalmente difundidas, os nacionais são retratados como pessoas abertas às diferenças, tolerantes e afetas aos estrangeiros. Durante os jogos Olímpicos realizados no Brasil, em 2016, por exemplo, essa imagem positiva dos brasileiros foi bastante exaltada na mídia e nos discursos das autoridades desportivas, sintetizada, sobretudo, na figura do “carioca”. Todavia, entre aqueles que escolheram estudar na cidade do Rio de Janeiro ouviu-se menções negativas sobre o modo de ser dos locais, tidos como pessoas às vezes “superficiais” e “indivíduos pouco interessados pelo outro”, tal como mencionado em questionário por uma estudante italiana.

Todavia, em que pesem as dificuldades enfrentadas em terras brasileiras, os estudantes contatados mostraram-se bastante satisfeitos com a experiência migratória vivida nas cidades de acolhimento. Ao que tudo indica, a vivência nas universidades, o contato com os brasileiros e o sucesso na diplomação/titulação acaba por suplantar todas as dificuldades enfrentadas longe da terra natal. Da experiência de estudar e de viver no Brasil, os colaboradores mencionaram a qualidade do ensino e do corpo docente das universidades, tal como pode ser observado nas falas que seguem:

Mestranda peruana (27 anos): “[...] No nível latino-americano, o Brasil mostrou-se um país de referência na Comunicação, passando pelas pesquisas especializadas, os professores qualificados, as bolsas de estudos e a gratuidade dos estudos [...]” (Questionário 16/2016);

Doutoranda uruguaia (35 anos): “[...] No Uruguai não há doutoramento em Biologia Computacional e, especialmente, eu vim porque queria ser orientada particularmente por um pesquisador que reside aqui [...]” (Questionário 8/2016); e

Doutorando peruano (30 anos): “A diferença com a universidade onde me formei [Peru] é a visão de ensino para produção científica, que aqui no Brasil é muito maior [...] e incentiva muito para produzir. Isso porque

⁵ Basta ler, neste sentido, as matérias que circulam na Internet falando do drama humanitário dos refugiados na Europa, mas que representam os haitianos e venezuelanos que chegaram ao Brasil como “invasores”, “prostitutas” ou “assaltantes”.

a competição é forte para uma vaga de trabalho. No doutorado tem professores muito qualificados, que não só te incentivam à produção científica senão também para ganhar experiência na parte acadêmica, ensinando, orientando TCC [Trabalho de Conclusão de Curso] e ganhando experiências em horas de aulas” (Entrevista, 20 set. 2016).

Mais do que o contato com o conhecimento explícito acessado nas universidades brasileiras, os estudantes internacionais entraram em contato com outras formas de conhecimento. Esse conhecimento pode ser considerado de ordem prática e funda-se em um aprendizado orientado para a vida. Em potência, esse conhecimento informal (tácito) será levado com esses jovens no retorno ao país de origem, ou mesmo para outros destinos internacionais, independente de serem utilizados ou não no futuro. É possível falar, então, do resultado do encontro com uma sociedade e cultura diferentes, experiência esta capaz de alterar as subjetividades desses estudantes, tornando-os pessoas diferentes do que eram antes da chegada ao Brasil. É nessa direção que Mezzadra (2006, 2012) fala dos efeitos da experiência migratória para aqueles que atravessam as fronteiras internacionais. Para esse autor, tais efeitos repercutem não somente nos modos de pensar, nos hábitos e nos comportamentos, mas também nas identidades dos migrantes. Desse modo, não é correto falar em perda da identidade em decorrência do projeto migratório, mas em um processo incessante no qual estudantes e demais migrantes modificam-se na experiência do encontro com o *outro*.

De um modo geral, as mudanças experimentadas pelos estudantes internacionais dizem respeito às ideias, aos conhecimentos e aos afetos que trouxeram com eles do país de origem. O exemplo mais emblemático desse processo de mudança vem de um colaborador peruano graduado em Letras – Português e Inglês pela Universidade de São Paulo (USP). Em entrevista, ele se autorrefere como um “brasileiro dos Andes”, tal foi a intensidade do convívio com os brasileiros na capital paulista, o que remete à hipótese de Hall (2011) acerca das identidades híbridas em tempos de globalização. Quer dizer, à possibilidade de produzir algo novo no encontro com as diferenças, notadamente pelos traços identitários mesclados na expressão de um novo *eu*.

Embora não tenha sido tarefa fácil para os estudantes internacionais refletirem sobre o modo como são/foram afetados pelos brasileiros durante a vivência no Brasil, todos admitem algum tipo de diferença. A esse respeito, elementos de diferenciação podem ser identificados nas falas que seguem:

Doutoranda cabo-verdiana (27 anos): “[...] Aprendi principalmente da diversidade regional, musical e gastronômica do país. Isto é, dos

diferentes sotaques e falas regionais (“égua!”⁶, por exemplo), do prazer de escutar ritmos como o samba ou o carimbó⁷, do gosto do açaí [*Euterpe oleracea* Mart.], do tacacá e da tapioca⁸. Igualmente aprendi sobre o respeito que se tem aqui por religiões como o Santo Daime, a União do Vegetal e as afrobrasileiras [...]” (Questionário 7/2016);

Graduanda francesa (22 anos): “[...] Aprendia todo dia alguma coisa: palavras, gírias, músicas, comida [...]. Aprendi (e continuei a aprender) a ter mais paciência, a comunicar com uma língua diferente, a ser mais compreensiva, a aceitar de não entender tudo, a não ter preconceitos de outras pessoas, a aceitar as diferenças [...]. E ainda muitas outras coisas [...]” (Questionário 31/2016);

Graduando colombiano (32 anos): “[...] Hábitos, ideias, valores... sou uma pessoa de mente mais aberta. Eu era mais conservador [...]” (Questionário 11/2016); e

Mestranda peruana (27 anos): “[...] Eu aprendi muito sobre sua cultura, quais são os tipos de comida, seu folclore, suas danças, suas festas e o jeito deles de se relacionar no cotidiano. No âmbito acadêmico, aprendi que não há escalas hierárquicas entre alunos e professores. Aprendi que toda pergunta é bem-vinda e que ninguém vai me julgar por fazê-la [...]” (Questionário 34/2016).

Vê-se, assim, que o projeto de estudar nas universidades brasileiras – e, conseqüentemente, viver no Brasil – constitui uma experiência avaliada como bastante positiva para o conjunto dos estudantes contatados. Como evidenciam em suas falas, muitos são os aspectos positivos percebidos por eles, a exemplo das ideias, atitudes e comportamentos que dizem ter adquirido no convívio com os brasileiros, com potencial para repercutir na forma como relacionam-se com outras pessoas, inclusive com os familiares, os amigos e os compatriotas quando da ocasião do retorno ao país de origem. Assim, juntamente com a certificação dos conhecimentos técnico-científicos construídos nas universidades, esses jovens levam também uma bagagem cultural, informacional e cognitiva que representa um *plus* nas habilidades linguísticas, sociais e comportamentais para o mercado de trabalho, quer no país de origem ou em qualquer outra nação para a qual venham a migrar no futuro.

⁶ Interjeição de uso comum entre os paraenses, equivalente ao “caraca” dos moradores do estado do Rio de Janeiro. Dependendo da situação de fala, “égua” pode ter sentidos muito diferentes como raiva, surpresa, medo, indignação, alegria e outros.

⁷ Dança típica do estado do Pará, marcado por um tipo de tambor chamado curimbó.

⁸ O tacacá e a tapioca são iguarias da culinária paraense que têm como base os subprodutos da mandioca (*Manihot utilíssima*, Pohl).

Considerações finais

Do ponto de vista teórico, os autores mobilizados para compreender as migrações de estudantes para o Brasil mostram que o conceito de migrante está em debate. Prova disso é a discussão em torno da melhor forma de designar o movimento de homens e mulheres em busca de titulação/diplomação no exterior. Seja como for, entende-se que o migrante define-se mais pelo movimento que produz e pelos efeitos deste em suas subjetividades do que por fatores normativos impostos pelos governos, tais como tempo de permanência e visto. Pelo que este estudo sugere, apoiado na noção de produção de diferença, o fato concreto na experiência migrante parece ser esse processo interno e contínuo de diferenciação no contato com a sociedade de recepção, que tende a ser mais significativo quanto maior for a vivência na “terra dos outros”. Aliás, processo comum a uma diversidade de pessoas que, independente das circunstâncias e motivações da fuga, lançam-se ao projeto de estudar e de viver em outro país.

Na dimensão empírica, viu-se que a experiência construída no Brasil leva os estudantes internacionais a perceberem a si próprios como pessoas diferentes, notadamente pelo contato com os modos de ser, pensar, agir e sentir característicos da sociedade de recepção. Essa percepção ocorre por meio de um processo pelo qual eles selecionam aquilo que identificam e reconhecem como positivo nos brasileiros e, de maneira consciente e/ou inconsciente, talvez incorporem em suas vidas para utilizar nas relações sociais e/ou profissionais, seja temporariamente ou em definitivo. Somado aos conhecimentos construídos no ambiente das universidades avaliadas por esses jovens como dotadas de cursos e corpo docente de qualidade, esse conhecimento de natureza prática permite que os estudantes internacionais valorizem positivamente as vivências experimentadas nas cidades brasileiras.

O foco no projeto da diplomação/titulação fez com que os estudantes internacionais enfatizassem mais a dimensão positiva da estadia no Brasil. Talvez por isso as experiências negativas tenham aparecido com menor frequência nos discursos deles. Ainda assim, alguns poucos estudantes internacionais reportaram-se não só às situações de discriminação fora das universidades, mas também no ambiente acadêmico. Nesse espaço de produção de conhecimento alguns jovens sentiram-se constrangidos e/ou perseguidos por professores e coordenadores de cursos, especificamente na pós-graduação. Essa é, sem dúvida, uma das maiores dificuldades no trato da experiência migratória dos estudantes internacionais, à medida que a ética impõe o silêncio ao pesquisador, notadamente para preservar as identidades dos estudantes internacionais e dos supostos algozes.

Por fim, importa dizer que o governo brasileiro e a própria academia sabem muito pouco sobre esse segmento constituinte da população migrante no Brasil. Falou-se aqui de pessoas que não apenas estudam como também consomem uma grande variedade de produtos e serviços durante o tempo de residência nas cidades brasileiras. Ainda que incipientes, as pesquisas sobre estudantes internacionais – ou como outros pesquisadores preferam designá-los – são fundamentais para que sejam conhecidos os traços comuns e distintivos nas experiências desses jovens. Em seu conjunto, essas pesquisas são sempre reveladoras das particularidades positivas e negativas que, pouco a pouco, ajudam a construir um mosaico mais complexo dessa modalidade migratória. Assim, é possível dizer que, de um lado, essas pesquisas permitem conhecer quem são, de onde vêm e como vivem esses estudantes. De outro lado, e em caráter complementar, elas contribuem para que se conheça o Brasil e os brasileiros pela ótica do outro, isto é, pelo olhar dessas pessoas que ocupam um lugar bem específico no universo da população migrante.

Referências

- ACNUR. *World at war: global trends - forced displacement in 2014*. Geneva: UNHCR, 2014. Disponível em: <http://www.unhcr.org/556725e69.html>. Acesso em: 3 set. 2018.
- ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ALMEIDA, Gisele Maria Ribeiro de. O fluxo migratório Brasil-França na “era da mobilidade”. *Revista PerCursos*, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 62 - 94. jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://twixar.me/NZm1>>. Acesso em: 19 ago. 2018.
- ALTBACH, Philip G.; REISBERG, Liz; RUMBLEY, Laura E. (Org.). *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution*. Paris: Unesco, 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183168>. Acesso: 11 out. 2018.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 3. reimp. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BATESON, Gregory. *Steps to an ecology of mind*. Chicago: The University of Chicago Press, 2000.
- BRASIL. Conselho Nacional de Imigração. Resolução Normativa n. 124, de 13 de dezembro de 2016. Dispõe sobre a transformação da condição migratória temporária de estudante para a condição migratória temporária de trabalho. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 13 dez. 2016. Seção 1, p. 179.
- CASTLES, Stephen. International migration at the beginning of the twenty-first century: global trends and issues. *International Social Science Journal*, Oxford, v. 52, n. 165, p. 269-281, Sep. 2000. Disponível em: <http://twixar.me/MZm1>. Acesso em: 16 ago. 2018.
- COSTA, Ana Maria N. da. O campo de pesquisa qualitativa e o método de explicitação do discurso subjacente (MEDS). *Psicologia: reflexões e crítica*, Porto Alegre, v. 1, n. 20, p. 65-73, 2007. <http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n1/a09v20n1.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.
- COSTA, Thayná Reneê Cavalcante da; SILVA, Silvana Kelly de Moraes da. A migração internacional motivada por questões educacionais: o caso da PEAC na UNIFAP. *Revista GeoPantanal*, Corumbá, n. especial, p. 171-184. 2017. Disponível em: <http://seer.ufms.br/index.php/revgeo/article/view/4639/4291>. Acesso em: 26 nov. 2018.

DANIEL, Camila. Mobilidade estudantil internacional como uma experiência migratória: o caso dos estudantes peruanos no Rio de Janeiro. In: PÓVOA NETO, Helion; SANTOS, Miriam de Oliveira; PETRUS, Regina (Org.). *Migrações: rumos, tendências e desafios*. Rio de Janeiro: PoloBooks, 2016. p. 305-328.

FRY, Peter. O que Cinderela negra tem a dizer sobre a “política” racial no Brasil. In: FRY, Peter. *A persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 179-203.

GOMES, José Manoel Sita. *Estudantes na terra dos outros: a experiência dos universitários angolanos da Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil*. Belo Horizonte, 2002, 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002. Disponível em: www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2120/1/tese.pdf. Acesso em: 24 nov. 2018.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. África e Brasil no mundo acadêmico: diálogos cruzados. In: COLÓQUIO SABER E PODER, 2008, Campinas. *Anais[...]*. Campinas: UNICAMP, 2008, 12 p. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/3012/1/Gusm%C3%A3o_COOPEDUI_4.7.pdf. Acesso em: 24 set. 2018.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. África, Portugal e Brasil: um novo triângulo das Bermudas? *Cadernos CERU*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 51-62, dez. 2012a. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/56877>. Acesso em: 23 nov. 2018.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Africanos no Brasil, hoje: imigrantes, refugiados e estudantes. *Tomo*, São Cristóvão (SE), n. 21, p. 13-36, 2012b. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/895/785>. Acesso em: 23 nov. 2018.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Trajetos identitários e negritude: jovens africanos no Brasil e em Portugal. *Impulso*, Piracicaba, v. 17, n. 43, p. 45-57, 2006.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION. *World migration report 2015: migrants and cities - New partnership and to manage mobility*. Geneva, 2015. Disponível em: <https://www.iom.int/world-migration-report-2015>. Acesso em: 23 nov. 2018.

LIMA, Renata Melo de. *Analisando as motivações dos estudantes estrangeiros do Instituto Oswaldo Cruz na Fundação Oswaldo Cruz*. 2017, 114 f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Biociências e Saúde) – Fundação Oswaldo Cruz, Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2017.

MEZZADRA, Sandro. *Diritto di fuga: migrazioni, cittadinanza, globalizzazione*. Verona: Ombre Corte, 2006.

MEZZADRA, Sandro. Multidões e migrações: a autonomia dos migrantes. Tradução de Leonora Corsini. *ECO-PÓS: Revista do Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicação da UFRJ*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 70-107, 2012. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/eco_pos/article/view/900. Acesso em: 10 set. 2018.

ODEH, Lemuel Ekedegwa. A comparative analysis of Global North and Global South economies. *Journal of Sustainable Development in Africa*, Clarion, v. 12, n.3, p. 338-348. 2010. Disponível em: <http://twixar.me/QZm1>. Acesso em: 3 abr. 2019.

OJIMA, Ricardo et al. Migrações internacionais motivadas por estudo: uma análise sociodemográfica dos estudantes estrangeiros radicados no Brasil. *Revista PerCursos*, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 166-189, 2014. Disponível em: <http://twixar.me/kZm1>. Acesso: 14 set. 2018.

OLIVEIRA, Márcia Maria Gonçalves de. Migração estudantil: rumo à civilização de estudantes no interior baiano. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADORES, 14., 2012, Londrina. *Anais[...]*. Londrina: UFES, 2012. Disponível em: <https://goo.gl/a3DMes>. Acesso em: 22 nov. 2018.

QUACQUARELLI SYMOND. *Trends in international student mobility: a comparative study of international student choices, motivations and expectations 2009-2013*. London, 2014. Disponível em: <http://twixar.me/PZm1>. Acesso em: 16 nov. 2018.

SANSONE, Livio. Pais negros, filhos pretos: trabalho, cor, diferença entre gerações e o sistema de classificação racial num Brasil em transformação. In: SANSONE, Livio. *Negritude sem etnicidade*. Salvador; Rio de Janeiro: Edufba; Pallas, 2007. p. 39-87.

SANTOS, Dina Maria Rosário dos; SOEIRA, Elaine dos Reis. Escolarização Nômade: deslocamentos por motivo de estudos no IFBA-Dias D'Ávila. *Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia*, Eunápolis, n. 2, v. 3, 20 f., jun. 2012. Disponível em: <https://publicacoes.ifba.edu.br/index.php/Pindorama/article/view/383>. Acesso em: 22 ago. 2018.

SUBUHANA, Carlos. Estudantes moçambicanos no Rio de Janeiro, Brasil: sociabilidade e redes sociais. *Imaginário*, São Paulo, v. 13, n. 14, p. 321-355, 2007. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ima/article/view/42451>. Acesso em: 16 set. 2018.

UNIVERSITY OF OXFORD. *International trends in higher education 2015*. Oxford, 2015. Disponível em: <http://twixar.me/VZm1>. Acesso em: 7 set. 2018.

VINUTO, Juliana. Amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, Campinas, v. 44, n. 22, p. 203-220, ago./dez., 2014. Disponível em: <http://twixar.me/fhm1>. Acesso em: 14 set. 2018.

A AUSÊNCIA DE FRONTEIRA NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL DE DUAS ESCOLAS ENTRE BRASIL E BOLÍVIA

LA AUSENCIA DE FRONTERA EN LA ENSEÑANZA DE HISTORIA: UN ANÁLISIS DOCUMENTAL DE DOS ESCUELAS ENTRE BRASIL Y BOLIVIA

Tânia Bernadete Perucci PASCOAL*
Lucilene Machado Garcia ARF**

Resumo: A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e a Lei nº 070, de 20 de dezembro de 2010 (Lei da Educação “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”), em vigor no Brasil e na Bolívia respectivamente, estabelecem que o currículo escolar deverá contemplar uma parte diversificada, considerando-se as características regionais e locais. Para fins de averiguar o cumprimento das citadas normas, analisamos no presente artigo o planejamento escolar documentado de duas escolas (uma brasileira e a outra boliviana) relativamente ao ensino da História Regional, e traçamos um breve comparativo entre ambos.

Palavras-chave: fronteira, história regional, ensino, currículo.

Resumen: La Ley nº 9.394, de 20 de diciembre de 1996 y la Ley nº 070, de 20 de diciembre de 2010 (Ley de la Educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”), en vigor en Brasil y en Bolivia, respectivamente, establecen que el currículo escolar deberá contemplar una parte diversificada, características regionales y locales. A los efectos de averiguar el cumplimiento de las citadas normas, analizamos en el presente artículo la planificación escolar documentada de dos escuelas (una brasileña y la otra boliviana) con respecto a la

Introdução

O presente artigo é um recorte do projeto de pesquisa, em nível de mestrado, intitulado “O ensino da história regional nas escolas de ensino fundamental na fronteira Brasil/Bolívia e seu planejamento curricular”, com especial ênfase no ensino de História em escolas públicas, localizadas em faixa fronteiriça.

Antes, porém, de discorrer acerca do ensino da História Regional é preciso arrazoar sobre o ensino da História propriamente dito, o qual requer constantes alterações, uma vez que o conhecimento histórico é dinâmico e está em transformação, fruto dos resultados de novos estudos e intensas mudanças sociais. Conforme enfatizado por Stuart Hall (2006, p.14), “as sociedades moder-

* Mestranda em Estudos Fronteiriços na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAN. Graduada em História e Direito, Especialista em Educação em Direitos Humanos. Servidora Pública e Advogada. E-mail: tppascoal@yahoo.com.br.

** Doutora em Teoria da Literatura, Mestre em Estudos literários, graduada em Letras, especialista em Língua e cultura espanhola. Professora Adjunta/UFMS, Coordenadora do Projeto de Extensão Escolas Culturais de Fronteiras (UFMS). E-mail: lucilenemachado@terra.com.br.

enseñanza de la Historia Regional, y trazamos un breve comparativo entre ambos.

Palabras clave: frontera, historia regional, enseñanza, currículo.



nas são, portanto, por definição, sociedades de mudança constante, rápida e permanente. Esta é a principal distinção entre as sociedades 'tradicionais' e as 'modernas'".

Destarte, a pesquisa e o ensino da História deverão ser revistos periodicamente com vistas ao aprimoramento da metodologia de ensino, da seleção e organização dos conteúdos a serem ministrados em sala de aula, considerando também as peculiaridades regionais, conforme será tratado adiante. Nas palavras de Leandro Karnal (2004, p.8), "ensinar História é uma atividade submetida a duas transformações permanentes: do objeto em si e da ação pedagógica".

Além disso, na docência da disciplina História não é incomum o professor se deparar com alunos que não demonstram interesse pela matéria por não verem aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos em sua vida, bem como, por não os correlacionarem com sua realidade social. Outros por a julgarem entediante, "decoreba" etc. Diante desta realidade, Miguel Gonzáles Arroyo questiona se o desinteresse e os problemas de aprendizagem não estariam relacionados com a organização do currículo escolar:

Como o mal-estar nas escolas na relação mestres-alunos pode estar indagando os currículos? As disciplinas, o desinteresse teria a ver com os conteúdos da docência, com os processos de aprendizagem e com a organização escolar e curricular?

Os educandos, sujeitos também centrais na ação educativa, são condicionados pelos conhecimentos a serem aprendidos e, sobretudo, pelas lógicas e tempos predefinidos em que terão de aprendê-los: preocupa-nos que tantos alunos tenham problemas de aprendizagem. Talvez muitos desses problemas sejam de aprendizagem nas lógicas temporais e nos recortes em que organizamos os conhecimentos nos currículos. Mas dado que essas lógicas e ordenamentos temporais se tornaram intocáveis, resulta mais fácil atribuir os problemas à falta de inteligência dos alunos e a seus ritmos lentos de aprendizagem (ARROYO, 2007, p. 20).

Tal reflexão mostra-se relevante para que todas as causas do fracasso escolar sejam pontuadas e tratadas nas escolas, e que não sejam atribuídas unicamente às dificuldades de aprendizagem dos alunos ou à má qualificação, falta de preparo e motivação dos professores. Segundo Juarez Dayrell:

Além da postura pedagógica dos professores, cabe também nos perguntarmos pela qualidade dos conhecimentos, dos conteúdos ministrados na escola. O que observamos, em grande parte das aulas assistidas, das mais diferentes matérias, é que o que é oferecido aos alunos é uma versão empobrecida, diluída e degradada do conhecimento. A falta de acesso dos alunos a um corpo de conhecimentos significativos, com coerência interna que possibilite um diálogo com sua realidade, aliada a uma postura pedagógica estreita, pode ser uma das causas centrais do fracasso da escola, principalmente daquela dirigida às camadas populares (DAYRELL, 2001, p.157).

Em relação à disciplina História e às dificuldades de aprendizagem, os questionamentos de Arroyo e Dayrell mostram-se pertinentes e devem ser levados a efeito nas escolas para fins de análise e reorganização do planejamento escolar, principalmente no que diz respeito à correlação da História Regional, mais próxima da realidade do aluno, com a História Geral e do Brasil que tradicionalmente norteiam os materiais didáticos e os Projetos Político-pedagógicos. Além disso, o planejamento escolar deveria ser fruto de amplo debate e participação da comunidade escolar e por que não da comunidade com um todo.

Partindo do pressuposto de que o planejamento escolar influencia de forma significativa o processo de aprendizagem, depreende-se que o currículo escolar deva ser dinâmico, repensado e reformulado de forma a atender as necessidades e particularidades da comunidade local, devendo ser parte de constantes debates nas escolas, de modo que sua concepção atenda não somente às diretrizes educacionais do Estado, mas também se adeque às dinâmicas sociais na qual a escola se insere.

Faz-se necessário que as escolas reavaliem o próprio currículo com o fim de aprimorá-lo e adequá-lo às novas pesquisas e acontecimentos, também às exigências atuais e às diretrizes legais que emanam do Ministério da Educação. Um currículo desatualizado e em desacordo com as diretrizes governamentais e as necessidades locais comprometem o bom desenvolvimento do processo educacional, além de não contribuir para a formação plena dos alunos, o que trará reflexos sociais.

Nesse contexto, o currículo escolar e, por conseguinte o ensino da História devem considerar os processos sociais e históricos próximos aos alunos, de forma a facilitar e tornar mais atrativo o aprendizado. Para Claudia Regina Baukat Silveira Moreira e José Antônio Vasconcelos (2012, p. 24) “é inegável que, para que sejam ricas em significado, as aulas de História devem abarcar também a realidade local, mais imediata”. E, considerando a relevância do estudo da história regional para a compreensão da diversidade sociocultural brasileira José Ricardo Oriá Fernandes complementa que,

O ensino da História Local vem, de certa forma, romper com esta visão tradicional em que se priorizava o estudo da chamada “História Geral da Civilização Brasileira”, na tentativa de passar para os alunos a ideia de um Brasil homogêneo, sem diferenças, conflitos e contradições sociais e um passado unívoco a ser “decorado” e utilizado apenas nos exames e arguições. Queremos, pois uma História que resgate as peculiaridades e especificidades regionais e dê conta da pluralidade étnico-cultural de nossa formação histórica. (FERNANDES, 1995, p. 46)

Essa diversidade cultural é característica marcante das áreas de fronteira, conforme esclarece Flaviana Gasparotti Nunes (2012). Em razão disso, faz-se necessária a abordagem das peculiaridades locais no âmbito escolar. Segundo Erivaldo Neves, o estudo da história regional focaliza o indivíduo no seu meio sociocultural:

O estudo do regional, ao focalizar o peculiar, redimensionaria a análise do nacional, que ressalta as identidades e semelhanças, enquanto o conhecimento do regional e do local insistira na diferença e diversidade, focalizando o indivíduo no seu meio sociocultural, político e geo-ambiental, na interação com os grupos sociais em todas as extensões, alcançando vencidos e vencedores, dominados, conectando o individual com o social. (NEVES, 2002, p. 89)

Elison Antonio Paim e Vanessa Picolli, por sua vez, enfatizam a importância do estudo da história regional e sua correlação com a história global:

O ensino da história local trata das especificidades das localidades, tem uma grande importância, pois ele pode de diferentes formas apresentar aos alunos uma história que parta de um acontecimento ou de um cotidiano que eles conhecem empiricamente e, assim, estudar e relacionar os acontecimentos locais com os acontecimentos globais. (PAIM; PICOLLI, 2007, p. 114).

Ademais, segundo Claudia Regina Baukat Silveira Moreira e José Antônio Vasconcelos (2012, p. 16 e 17), a História “nos torna mais plenamente conscientes de nossa identidade social” e “conhecer e compreender a História do povo brasileiro é, portanto, conhecer-nos e compreender-nos melhor também”.

Assim, o estudo da história regional, em especial nas escolas de fronteira, pode contribuir de forma significativa para a formação da identidade cultural dos alunos, bem como para o seu desenvolvimento no exercício da cidadania.

Conforme será adiante exposto, a partir da análise do planejamento de uma escola brasileira e de uma boliviana, podemos identificar, ainda que parcialmente, se as mencionadas instituições de ensino encontram-se alinhadas com as diretrizes educacionais governamentais de cada país, bem como podemos traçar um comparativo entre os seus currículos escolares.

As diretrizes brasileiras acerca do ensino da história regional

O conhecimento dos aspectos regionais se mostra tão relevante para a formação do indivíduo a ponto de o legislador constituinte prever no artigo 210, da Constituição Federal de 1988, a diretriz máxima do nosso ordenamento jurídico acerca da organização do ensino, o qual determina o dever do Estado em fixar “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Da redação do referido artigo, nota-se a preocupação do legislador em tutelar os valores regionais por meio da educação, possibilitando a perpetuação do conhecimento sobre as particularidades de cada região, em especial sua história, cultura e dinâmica social.

Em consonância com os mandamentos constitucionais referentes à educação, em diversos dispositivos legais, o estudo dos aspectos regionais encontra-se disciplinado, conforme a seguir destacado.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's assinalam como objetivos do ensino fundamental, dentre outros, que os alunos sejam capazes de:

- Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; (BRASIL, 1997).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, por sua vez, destaca que em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar o currículo deverá contemplar uma parte diversi-

ficada, considerando-se as características regionais e locais, conforme se verifica nos dispositivos abaixo transcritos:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

[...]

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 1996).

Acerca da parte diversificada do currículo escolar, assim dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica:

Art. 15. A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevenindo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013)

No ano de 2012, o Ministério da Educação instituiu, por meio da Portaria nº 798, o Programa Escolas Interculturais de Fronteira, com o objetivo de promover a integração regional, obrigando a educação intercultural e bilíngue nas áreas fronteiriças, cabendo aos estados e municípios, o cumprimento das diretrizes contidas na referida Portaria:

Art. 1º Fica instituído o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF), com o objetivo de contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações que visem à integração regional por meio da educação intercultural das escolas públicas de fronteira, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.

[...]

Art. 2º As Escolas Interculturais de Fronteira seguem os seguintes princípios:

I - Interculturalidade, que reconhece fronteiras como loci de diversidade e que valora positivamente as diversas culturas formadoras do Mercosul, promovendo a cultura da paz, o conhecimento mútuo e a convivencialidade dos cidadãos dos diversos países-membros. Esta convivencialidade se realiza com a atuação conjunta de docentes dos dois países em cada uma das Escolas Interculturais (princípio do cruze), gêmeas ou próximas; (BRASIL, 2012).

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE, por sua vez traz em seu anexo as metas e estratégias contemplando a organização do ensino conforme características regionais, como se pode constatar:

Art. 3º. As metas previstas no Anexo desta Lei serão cumpridas no prazo de vigência deste PNE, desde que não haja prazo inferior definido para metas e estratégias específicas.

[...]

7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local;

[...]

7.25) garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nºs 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil; (BRASIL, 2014).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 20 de dezembro de 2017, também enfatiza que no ensino de História deverão ser levadas em consideração as experiências dos alunos e dos professores bem como com a realidade social local, o que denota um reforço às diretrizes até aqui expostas:

Todas essas considerações de ordem teórica devem considerar a experiência dos alunos e professores, tendo em vista a realidade social e o universo da comunidade escolar, bem como seus referenciais históricos, sociais e culturais. Ao promover a diversidade de análises e proposições, espera-se que os alunos construam as próprias interpretações, de forma fundamentada e rigorosa. Convém destacar as temáticas voltadas para a diversidade cultural e para as múltiplas configurações identitárias, destacando-se as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas originários e africanos. Ressalta-se, também, na formação da sociedade brasileira, a presença de diferentes povos e culturas, suas contradições sociais e culturais e suas articulações com outros povos e sociedades. (BRASIL, 2017, p. 399).

Da análise das diretrizes e dispositivos legais relativos à educação, depreende-se que no Brasil o ensino da história regional não constitui faculdade dos estabelecimentos de ensino. Trata-se de uma importante e indispensável estratégia

pedagógica. Contudo, para que as mencionadas diretrizes nacionais atinentes à educação sejam implementadas, faz-se necessário o planejamento por parte das instituições de ensino com vistas à adequação do currículo escolar, o que exige estudo das peculiaridades locais, debates e análise crítica acerca dos conteúdos e da didática de ensino.

As diretrizes bolivianas acerca do ensino da história regional

Semelhantemente ao Brasil, o Ministério da Educação boliviano estabeleceu diretrizes gerais para a educação através da Ley nº 070, de 20 de diciembre de 2010. Ley de la educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” e da Resolución Ministerial nº 001/2018 de 04 de janeiro de 2018 – Normas Generales Para La Gestión Educativa Y Escolar 2018, que no seu artigo 83 define que a gestão curricular de seu modelo educativo sociocomunitário produtivo (MESCP)¹ assenta-se na aplicação do currículo base (nacional) e nos currículos regionalizados. Sendo estes últimos elaborados segundo as particularidades do município onde a escola está implantada:

Artículo 83. (Currículo Base Y Regionalizado). I. Las unidades educativas fiscales, privadas y de convenio tienen la obligación de aplicar el Currículo Base y los Currículos Regionalizados armonizados y aprobados por Resolución Ministerial en el marco del contexto cultural, lingüístico y territorial respectivo, bajo los lineamientos metodológicos curriculares del subsistema de Educación Regular en la planificación, organización y evaluación del desarrollo curricular de acuerdo al enfoque pedagógico del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo (MESCP). (BOLÍVIA, 2018).

A implementação do currículo escolar boliviano, estabelecido pela citada resolução, constitui uma estratégia para o desenvolvimento social e o combate à discriminação, racismo e intolerância conforme dispõe o artigo 84:

[...] Todo este proceso educativo está orientado a la transformación del Estado, de la sociedad y de la realidad caracterizada por actitudes individualistas, discriminatorias, intolerantes, excluyentes, racistas y alienantes.” (BOLÍVIA, 2018).

E, para tanto, preconiza, por exemplo, que a educação secundária valoriza e desenvolve os saberes e conhecimentos das diversas culturas em diálogo intercultural com o conhecimento universal, incorporando a formação histórica, cívica e comunitária.

Das disposições normativas supracitadas e das abaixo confrontadas, depreende-se que o aprendizado acerca da formação sociocultural da Bolívia e do respeito à diversidade se dá através da disseminação do conhecimento histórico,

¹ O modelo Educativo Sociocomunitario Productivo foi estabelecido pela Lei boliviana nº 070 de 20 de dezembro de 2010, Lei “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”.

incluindo os aspectos regionais, visando garantir a educação intra e intercultural e a formação cidadã dos discentes:

Artículo 90. (Intraculturalidad e Interculturalidad). Las e los maestros deben desarrollar las capacidades, potencialidades y cualidades de las dimensiones desde la intraculturalidad e interculturalidad para que las y los estudiantes puedan:

1. Valorarse, reconocerse e identificarse como persona perteneciente a una cultura y cosmovisión.
2. Reconocerse, aceptar y respetar la existencia y convivencia armónica y complementaria con diferentes culturas dentro y fuera del territorio del Estado.
3. Asumir la recuperación, respeto y práctica de las cosmovisiones, saberes y conocimientos de la cultura a la que pertenece.
4. Asumir compromisos de acciones que contribuyan a formar y consolidar una sociedad sin discriminación, de respeto a los derechos de las personas, los pueblos y la Madre Tierra.
5. Contribuir a la construcción de una sociedad en la cultura del diálogo democrático en equilibrio y complementariedad entre las diferentes culturas dentro de nuestro territorio, sin ningún tipo de exclusión.
6. Reconocer y valorar que los saberes y conocimientos de nuestros pueblos indígenas tiene el mismo valor científico que el “conocimiento universal”. (BOLÍVIA, 2018).

Da análise da norma em questão, constata-se a ênfase dada pelo governo boliviano da adequação do currículo escolar à realidade da comunidade na qual a escola está inserida e a valorização da diversidade cultural, de modo que o ensino esteja consoante à realidade vivida pelos alunos.

Metodologia: Análise dos currículos brasileiro e boliviano

Com a finalidade de conhecer o currículo escolar das escolas brasileiras e bolivianas, iniciamos uma análise na estrutura curricular de duas escolas: uma brasileira e uma boliviana. A avaliação curricular permitiu-nos conhecer, em linhas gerais, as diretrizes que norteiam a prática pedagógica das instituições no que tange ao ensino da História Regional.

Nessa primeira etapa investigativa, detalhada mais adiante, foi possível perceber diferenças nas estruturas curriculares dos dois países, principalmente no que diz respeito ao detalhamento dos conteúdos a serem abordados e a ênfase dada à formação da identidade cultural e o respeito à diversidade cultural historicamente construída.

O ensino da História no âmbito das escolas de Corumbá e de Puerto Quijarro

A análise acerca do ensino em determinada instituição de ensino brasileira recai, primeiramente, sobre o planejamento escolar consubstanciado no Projeto Político Pedagógico- PPP, por tratar-se de um planejamento escolar assentado em premissas e princípios que deverão reger a atuação de todos os agentes atuantes no âmbito escolar. Portanto, não se trata de um simples documento, mas sim do compromisso e planejamento firmado por todos os envolvidos no processo educacional. Para Veiga:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Na dimensão pedagógica reside à possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. (VEIGA, 2011, p.13)

Assim sendo, manuseando o Projeto Político Pedagógico² da Escola CAIC “Pe. Ernesto Sassida”, localizada no município de Corumbá, constata-se que a instituição está centrada na pluralidade cultural e desenvolve em seus projetos pedagógicos a diversidade de valores e crenças com vistas à sua clientela composta por alunos brasileiros e bolivianos, conforme consta na página 11 do seu PPP.

A instituição propõe, dentre outros: “Reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a reconhecer a riqueza representada pela diversidade etno-cultural, investindo na superação de qualquer tipo de discriminação” (CAIC, 2008, p. 15). E, possui como objetivo a formação cidadã dos alunos com ênfase ao respeito à diversidade, senão vejamos:

- Proporcionar a formação de cidadãos éticos, isto é orientando os nossos alunos a respeitar o ser humano, as instituições sociais e os valores necessários ao desenvolvimento da sociedade com qualidade de vida: autônomo, críticos, participativos e responsáveis, visando à capacidade de argumentação sólida;
- Desenvolver solidariedade que se manifesta pelo reconhecimento de vida de cada pessoa em condições de troca e reciprocidade, formando cidadãos conscientes, capazes de compreender, criticar a realidade, atuando na busca da superação das desigualdades e do respeito ao ser humano.
- Proporcionar a equidade que é a consciência dos nossos alunos de que pessoas e grupos em situações desfavoráveis necessitam de atenção e condições especiais, no processo de desenvolvimento. (CAIC, 2008, p. 17 e 18).

² O Projeto Político Pedagógico atual da Escola CAIC “Pe. Ernesto Sassida”, disponibilizado pela instituição para pesquisa nos meses de julho e agosto de 2017, foi aprovado em 15/08/08 e apreciado pela Secretaria Municipal de Educação em 19/09/08.

A escola tem como visão “trabalhar no sentido de formar cidadãos conscientes, capazes de compreender e criticar a realidade, atuando na busca da superação das desigualdades e do respeito ao ser humano” (CAIC, 2008, p. 19). Como fundamento pedagógico, dentre outros, adota o princípio do respeito à liberdade e apreço à tolerância (CAIC, 2008, p. 21). E, como objetivo específico da educação infantil, fazer o aluno “estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e ponto de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração” (CAIC, 2008, p. 23) e “conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade” (CAIC, 2008, p. 24). Como objetivos específicos do componente curricular da disciplina de História, encontramos:

Espera-se que ao longo do Ensino Fundamental os alunos gradativamente possam ampliar a compreensão de sua realidade, especialmente confrontando-a e relacionando com outras realidades históricas e, assim, possam fazer suas escolhas e estabelecer critérios para orientar suas ações. Nesse sentido, os alunos deverão ser capazes de:

- Identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços;
- Situar acontecimentos históricos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos;
- Reconhecer que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar;
- Compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas;
- Conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos espaços, e suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e descontinuidades, conflitos e contradições sociais;
- Questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação;
- Dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais;
- Valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade social, considerando critérios éticos;
- Valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e luta contra as desigualdades. (CAIC, 2008, p. 38 e 39).

Não obstante, a explicitação quanto ao estudo das relações sociais locais e ao conhecimento e respeito à diversidade, não se observa no documento institu-

cional a ênfase ao ensino da história regional por meio do qual o aluno adquire conhecimento, principalmente, das relações historicamente construídas por povos de diversas nacionalidades na faixa fronteira Brasil-Bolívia, sobretudo com o povo boliviano, haja vista essa escola apresenta alto índice de estudantes de nacionalidade boliviana.

No que tange a parte diversificada, seu desenvolvimento se dá por meio de projetos e estudos, trabalhados interdisciplinarmente com a abordagem dos temas transversais conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (CAIC, 2008, p. 52), e prevê a educação das relações étnico raciais e da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (CAIC, 2008, p. 55 e 56).

Assim sendo, a partir do citado documento, é possível identificar que o ensino da História Regional, tal qual estabelecem as diretrizes nacionais, não é uma realidade na escola CAIC, uma vez que o PPP não detalha quais e como serão abordados os conteúdos atinentes a particularidades locais, carecendo de uma investigação mais detalhada dos planos de aula, entrevistas com os professores, bem como da avaliação do material didático utilizado e do conhecimento dos alunos acerca do assunto para uma conclusão definitiva.

No colégio boliviano La Frontera, localizado em Puerto Quijarro, encontram-se disponíveis os “Lineamientos y Orientaciones Metodológicas – Educación Inicial Comunitaria No escolarizada (2014)”, “Programa de Estudio Primero a Sexto Año de Escolaridade (2014)”, o “Currículo Regionalizado Chiquitano” e o Currículo da “Educación Secundaria Comunitaria Productiva (2014)”, documentos que correspondem ao currículo escolar dos diversos níveis do “Subsistema de Educación Regular.”³

O Programa de “Estudio Primero a Sexto Año de Escolaridade (2014)”, organizado por campo de saberes e conhecimentos, dentre os quais o campo “Comunidad Y Sociedad” que engloba as áreas de comunicação e linguagens, artes plásticas e visuais, educação musical, educação física e desportos e ciências sociais, está voltado para a formação da identidade e consciência intercultural dos alunos:

[...] El Campo Comunidad y Sociedad, desarrolla una educación descolonizadora, comunitaria, productiva, intracultural, intercultural y plurilingüe, fortaleciendo el pensamiento crítico propositivo de la realidad orientado al Vivir Bien; además, incorpora a las lenguas originarias como una de las bases importantes del Modelo Educativo Socio-comunitario Productivo. En este sentido, replantea las relaciones educativas, creando condiciones para la construcción de una identidad comunitaria inherente a la práctica sociocultural y artística, a la par de consolidar la unidad del Estado Plurinacional.

³ O Subsistema de Educação Regular Boliviano está dividido em dois níveis, conforme o artigo 84 da Resolución Ministerial nº 001/2018: Educación Inicial em Família Comunitaria, Educación Primaria Comunitaria Vocacional e Educación Secundaria Comunitaria Productiva.

[...]

Se toma como base los saberes y conocimientos propios, apropiados y ajenos, con la finalidad de reafirmar la identidad sociocultural en constante interacción con el resto del mundo, promoviendo una educación descolonizadora a partir de la participación social, con base en la memoria histórica y cultural colectiva, para generar pensamientos, ideas, saberes y conocimientos nuevos que permitan responder a las necesidades e intereses de cada comunidad y región, promoviendo la formación de ciudadanos con identidad y conciencia intracultural, intercultural y plurilingüe, capaces de afianzar la unidad del Estado Plurinacional. (BOLÍVIA, 2014, p. 11 e 12).

O currículo da “Educación Secundaria Comunitaria Productiva (2014)” também está organizado por campos de saberes e conhecimentos e caracterizado pelo ensino de forma interdisciplinar. Por exemplo, o estudo literário é trabalhado em contexto e relacionado com a História, Filosofia, Artes, Música, etc.

As áreas comunicação e linguagens, ciências sociais, artes plásticas e visuais, educação musical, educação, desportos e recreação compõem o campo de conhecimento e saberes “Comunidad y Sociedad” com fundamento no conhecimento e respeito da diversidade sociocultural da Bolívia e a formação de agentes de transformação e construção de uma sociedade igualitária:

Por ello, posibilita una educación descolonizadora, desarrollando procesos educativos orientados a superar las desigualdades sociales, motivando la participación social activa en la educación, con base en la memoria colectiva, el empoderamiento y potenciamiento de las identidades culturales de todos los pueblos, de otros conocimientos del mundo, para generar pensamientos, ideas y saberes nuevos que permitan responder a las necesidades e intereses de la unidad del Estado Plurinacional; es decir, con conciencia de la diversidad del Estado y de la existencia de diversas lenguas, que posibiliten su interrelación, intercambio, diálogo con otras culturas del mundo bajo los principios de reciprocidad y complementariedad. Asimismo, elimina todas las formas de discriminación social, cultural, lingüística, de género, religiosa y otras, para promover desde el ámbito pedagógico, transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales para la consolidación del Vivir Bien.

A través de este Campo se genera y establece un diálogo complementario entre saberes y conocimientos propios y de otras culturas. Garantiza que las comunidades educativas superen la visión fragmentada de la realidad social y logren una comprensión de la complejidad y causalidad múltiple de los procesos políticos, económicos y sociales del Estado Plurinacional y otros países del mundo, para plantear respuestas ante problemas de la vida y el quehacer educativo, de esta manera contribuir a la construcción de una sociedad inclusiva e igualitaria. (BOLÍVIA, 2014, p. 13).

No planejamento curricular, relacionado às ciências sociais, o ensino visa desenvolver a capacidade dos alunos em compreender os processos históricos que influenciaram a formação da sociedade diversificada em que vivem, incluindo as particularidades regionais:

A través de las Ciencias Sociales se promueve el desarrollo de capacidades de localización, descripción, análisis, reflexión, comprensión y explicación de los procesos histórico sociales que se dan en las interacciones sociocomunitarias en el marco de la diversidad cultural, con énfasis en los principios de una educación descolonizadora, liberadora, revolucionaria y transformadora, para contribuir a la construcción de una sociedad inclusiva, democrática, justa, participativa y de consensos, orientada al desarrollo del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, generando nuevos conocimientos y pensamiento crítico e ideológico en la diversidad cultural de nuestro país.

El Área se sustenta en la Historia, Antropología, Sociología, Economía Política, Ciencia Política y Educación Ciudadana; todas ellas fortalecidas por metodologías que aportan a la transformación sociocultural a través de la ampliación de la vida en comunidad dentro de la diversidad cultural del Estado Plurinacional.

A través de la historia, interpretamos y profundizamos el hecho social pasado, el proceso de desarrollo de los pueblos en un espacio y tiempo determinados, analizando las diversas interpretaciones historiográficas (métodos utilizados en el estudio de sucesos históricos) referidas a procesos y acontecimientos de la historia local, nacional, latinoamericana y pluriversal, promoviendo el cambio de enfoque, de una simple narración de episodios a una visión más integral (explicativa, interpretativa y analítica) de la historia, que investigue a los verdaderos actores sociales; y que la misma sea capaz de reconstruir la totalidad social para liberarnos de la historia eurocéntrica universalista, reconociendo el presente y la comprensión del pasado, permitiendo asumir posiciones críticas propositivas y proyectivas, potenciando las decisiones para las construcciones futuras, con la convicción de alcanzar una vida comunitaria en reciprocidad y complementariedad con la naturaleza (BOLÍVIA, 2014, p. 77).

Em se tratando da área de conhecimento Ciências Sociais, o currículo estabelece como objetivo deste ensino o fortalecimento da identidade cultural mediante a análise dos processos históricos, sociais, culturais, econômicos, políticos, tanto regionais quanto em nível nacional e mundial:

Fortalecemos la identidad cultural, la conciencia social y la autodeterminación, a partir del análisis crítico y reflexivo de los procesos históricos, sociales, culturales, económicos, políticos, locales, regionales, nacionales y del mundo, mediante la investigación crítica de la realidad, la práctica de los principios y valores sociocomunitarios, para consolidar la descolonización hacia la transformación social, económica, política y cultural del Estado Plurinacional. (BOLÍVIA, 2014, p. 79).

A ênfase ao ensino dos aspectos históricos locais pode ser verificada também na metodologia pedagógica baseada em estudos de casos:

Estudios de casos de la vida real: Permite analizar situaciones reales, personales y de las comunidades local y educativa. También, se puede recurrir a las historias de vida, a los relatos, testimonios con el propósito de contribuir a la formación integral del estudiante y el fortalecimiento de la comunidad. (BOLÍVIA, 2014, p. 105).

O currículo regionalizado aplicável à Puerto Quijarro é denominado de “Chiquitano⁴” e objetiva trabalhar a intraculturalidade para recuperar e fortalecer a

⁴ O termo Chiquitano designa os povos indígenas reduzidos pelas missões jesuíticas dos séculos XVII e XVIII, segundo Roberto Tomichá Charupá (2008, p. 231).

identidade cultural Chiquitana:

El currículo regionalizado Chiquitano tiene como objetivo trabajar la intraculturalidad para recuperar y fortalecer la lengua y la identidad cultural como nación Chiquitana y que al mismo tiempo permita formar nuevas generaciones como sujetos activos, solidarios, democráticos, ecologistas, justos y equitativos, pero al mismo tiempo modernos; tecnológica y científicamente competente y gerencialmente eficaces, capaces de construir una nueva sociedad anclada en su cosmovisión originaria, pero compatible con la cultura universal (BOLÍVIA, 2012, p. 8).

O currículo regionalizado chiquitano estabelece dentro da área curricular “Educación para la vida em comunidade” a temática curricular História Local que contempla, além do estudo acerca da administração governamental e das autoridades tradicionais, religiosas e educativas relativamente ao povo chiquitano, a História dos personagens importantes, a formação dos povos, a origem do idioma besiro e suas variações dialéticas (BOLÍVIA, 2012, p. 45 e 46).

Dentro do citado currículo encontra-se previsto também o “Currículo Diversificado” para fins de adequação do regionalizado às especificidades regionais:

Es la adecuación del currículo regionalizado y la concreción a nivel local en función a las particularidades propias y a las características socioculturales, productivas y lingüística dentro de un contexto determinado en el territorio de la nación Chiquitana. (BOLÍVIA, 2012, p. 91).

Do exposto, temos que o currículo escolar boliviano mostra-se mais detalhado do que o brasileiro e aborda, de forma explícita, a História Regional no currículo regionalizado, bem como enfatiza mais a formação da identidade cultural dos alunos e o respeito à diversidade. Contudo, ambos não abordam as particularidades da região fronteira Brasil-Bolívia e a relação entre esses dois povos.

Considerações finais

Considerando ser este artigo parte de uma investigação em desenvolvimento, podemos afirmar, com base em informações parciais, que a escola brasileira estudada não contempla em seu projeto político pedagógico, com a devida ênfase, os aspectos históricos da região fronteira rica em diversidade cultural, portanto, não encontra-se alinhada com as diretrizes educacionais brasileiras, no que diz respeito ao ensino de História Regional.

Já o currículo da escola boliviana pesquisada apesar de contemplar com grande ênfase o ensino da História Regional conforme determinam as diretrizes do governo boliviano não inclui em seu currículo os aspectos históricos atinentes à região brasileira da fronteira, não obstante localizar-se geograficamente próxima a fronteira Brasil x Bolívia.

Contudo, não podemos apresentar justificativas precoces para justificar tais falhas e carências. Assim sendo, seguimos com a nossa proposta de uma análise minuciosa acerca da observância das diretrizes anteriormente elencadas, bem como da realidade do ensino da História nas escolas de Ensino Fundamental, situadas no Município de Corumbá e de Puerto Quijarro, em especial, a abordagem da História Regional, a educação intercultural, formação sociocultural regional característica de região fronteira e as metodologias de ensino a ela aplicadas.

Referências

- ARROYO, Miguel Gonzáles. *Indagaciones sobre o currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. Brasília. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Homologada em 20 de dezembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 jan. 2018.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jul. 2017.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 jul. 2017
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jul. 2017.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Portaria nº 798, de 19 de junho de 2012. Programa Escolas Interculturais de Fronteira, que visa a promover a integração regional por meio da educação intercultural e bilíngue. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 de junho 2012, nº 118, Seção 1, pág. 30.
- BOLÍVIA. *Currículo Regionalizado Chiquitano*. 2012. Disponível em: <http://www.minedu.gob.bo/index.php/curriculos-regionalizados/item/52-curriculo-regionalizado-del-pueblo-chiquitano>. Acesso em: 02 mai. 2018.
- BOLÍVIA. *Educación Primaria Comunitaria Vocacional*. Programa de Estudio Primero a Sexto Año de Escolaridade. 2014. Disponível em: <http://www.minedu.gob.bo/index.php/planes-y-programas/item/74-educacion-primaria-comunitaria-vocacional>. Acesso em: 29 ago. 2017.
- BOLÍVIA. *Educación Secundaria Comunitaria Productiva*. Programa de Estudio. Primero a Sexto Año de Escolaridad. 2014. Disponível em: <http://www.minedu.gob.bo/index.php/planes-y-programas/item/75-educacion-secundaria-comunitaria-productiva>. Acesso em: 29 ago. 2017.
- BOLÍVIA. *Ley nº 070, de 20 de diciembre de 2010*. Ley de la Educación – “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”. Disponível em: <http://www.minedu.gob.bo/index.php/pages/documentos-normativos-minedu/233-leyes/1524-ley-avelino-sinani-elizardo-perez>. Acesso em: 29 ago. 2017.
- BOLÍVIA. *Lineamientos y Orientaciones Metodológicas – Educación Inicial En Familia Comunitaria No Escolarizada*. 2014. Disponível em: http://archivo.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/lineamientos_y_orientaciones_metodologicas.pdf. Acesso em: 29 ago. 2017.

- BOLÍVIA. *Resolución Ministerial n.º 001/2018, 04 de enero de 2018*. Subsistema de Educación Regular. Normas Generales Para la Gestión Educativa y Escolar. Disponível em: <https://www.minedu.gob.bo/index.php/documentos-del-vice-ministerio-de-educacion-regular/186-resoluciones-regular/2233-resolucion-ministerial-nro-001-2018-regular>. Acesso em: 06 mar. 2018.
- CHARUPÁ, Roberto Tomichá. La formación socio-cultural de los Chiquitanos en el Oriente Boliviano (siglos XVI-XVIII). In: SILVA, Joana F. *Estudos sobre os Chiquitanos*. Goiânia: Editora da Universidade Católica de Goiás, 2008.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- ESCOLA CAIC “PE. ERNESTO SASSIDA”. *Projeto Político Pedagógico*. Corumbá, 2008.
- FERNANDES, José Ricardo Oriá. Um lugar na escola para a história local. In: *Ensino em Re-vista*, Uberlândia, v. 4, n.1, p. 43-51, jan./dez., 1995.
- HALL, Stuart. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2004.
- MOREIRA, Claudia Regina Baukat Silveira; VASCONCELOS, José Antônio. *Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de História*. Curitiba: InterSaber, 2012.
- NEVES, Erivaldo Fagundes. *História Regional e Local no Brasil: fontes e métodos da pesquisa histórica regional e local*. Feira de Santana/ Salvador, UEFS/ ed. Arcádia, 2002.
- NUNES, Flaviana Gasparotti. Migração e integração nas escolas da fronteira Brasil/Paraguai em Mato Grosso do Sul. In: PEREIRA, J. H. do V.; OLIVEIRA, M. A. M. de (orgs.). *Migração e integração: resultados de pesquisas em Mato Grosso do Sul*. Dourados: UFGD, 2012.
- PAIM, Elison Antonio; PICOLLI, Vanessa. Ensinar história regional e local no ensino médio: experiências e desafios. *História & Ensino*, Londrina, v. 13, p.107-126, set. 2007.
- VEIGA, Ilma Passos A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 29 ed. Campinas: SP. Papirus, 2011.

A CULTURA AFRO-BRASILEIRA NOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO MÉDIO: UMA EXPERIÊNCIA DE RESISTÊNCIA E SILÊNCIOS DO PNFEM

THE AFRO-BRAZILIAN CULTURE IN THE MEDIUM SCHOOLS: AN EXPERIENCE OF RESISTANCE AND SILENCES OF PNFEM

Maria Aparecida SANTOS E CAMPOS*
Leandra Jacinto PEREIRA**
Celia Magalhães de SOUZA***

Resumo: Este trabalho tem objetivo de analisar os aspectos multiculturais da cultura negra no Brasil e sua interferência nos processos pedagógicos no Ensino Médio. Para tanto, a partir da identificação dos problemas de xenofobia, racismo cultural e religioso na escola, foi possível traçar um projeto que propicie alternativas de práticas pedagógicas. O estudo realizado tem formato transversal e descritivo, com amostra de 450 alunos. Utilizou um questionário sobre *bullying* e foram oferecidas oficinas. Ao concluir foi possível perceber a necessidade de implementação de práticas pedagógicas que permitam desconstrução de relações preconceituosas.

Palavras-chave: afrodescendente, pedagogia inclusiva, *bullying* racial e Ensino Médio.

Abstract: This work aims to analyze the multicultural aspects of black culture in Brazil and its interference in the pedagogical processes in High School. Therefore, from the identification of the problems of xenophobia, cultural and religious racism in school, it was possible to draw up a project that provides alternatives to pedagogical practices. The study was cross-sectional and descriptive,

Introdução

O presente estudo abordou as possibilidades de intervenções pedagógicas sobre a cultura afro-brasileira no Ensino Médio, diante da ausência de práticas pedagógicas com um olhar para a população negra, observada nos cadernos de estudo do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio implantado e implementado no ano de 2015 – PNFEM.

De acordo com as informações do Portal Brasil (2017) o PNFEM foi uma proposta do Ministério da Educação com o objetivo de oferecer formação continuada aos professores das 27 unidades da Federação, mediante parceria com as secretarias estaduais, universi-

* PHD em Educação Universidad de Jaén España, Mestre em Ciências da Educação Inst. José Varona Cuba, Mestre em Ed. Física e Saúde Univ. de Jaén; Licenciada em Educação Física PUC-MG; graduada em Magistério, Membro do grupo de investigação HUM 943 da Univ. de Jaén, Prof. nas Universidades de Jaén área de projetos e UNINI-MX/Funiber no curso de doutorado em Educação, email: mscampos@ujaen.es.

** Mestre em Educação, Universidade Federal do Estado Rio de Janeiro (UNIRIO), tutoraleandra@yahoo.com.br.

*** Mestre em Linguística Aplicada, Pontifícia Universidade Católica/SP, celia1961sp@gmail.com.

with a sample of 450 students. A questionnaire about bullying was used and workshops were offered. In conclusion it was possible to perceive the need to implement pedagogical practices that allow the deconstruction of prejudiced relationships.

Keywords: Afrodescendant, inclusive pedagogy, racial bullying and High School.

dades públicas e os 495,6 mil professores do Ensino Médio que lecionam em 20 mil escolas públicas do Brasil.

Dialogar sobre a ausência dessas práticas frente ao processo sócio-histórico de invisibilidade do negro no Brasil foi um dos elementos instigadores para a construção do presente estudo a partir da experiência de orientação de Estudos no PNFEM, em uma instituição da rede pública de ensino, localizada no interior do Estado do Rio de Janeiro.

Para Chaves e Cogo (2013, p. 232):

O ativismo e processos de constituição de redes sociocomunicacionais no Brasil, relacionam às lutas por cidadania dos afro-brasileiros, as quais culminaram, recentemente, na aprovação do Estatuto da Igualdade Racial e das políticas públicas de ações afirmativas para ingresso nas universidades brasileiras.

É possível dizer que essa ausência se assemelha a um silêncio, implícito nos cadernos do PNFEM, sobre a interculturalidade e os espaços/tempos possíveis aos afrodescendentes nas escolas públicas e seriam mais uma mordaza histórica para perpetuar o *status quo* do negro na sociedade brasileira? Como professores das escolas públicas podem, mediante este quadro devastador frente à comunidade internacional, construir formas de subversão e resistência a partir de diálogos interculturais?

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola localizada no município de Três Rios, Estado do Rio de Janeiro, no ano de 2015, com a participação de 53

professores e 450 alunos do Ensino Médio. O estudo utilizou uma abordagem qualitativa com foco na pesquisa-ação associada ao paradigma quantitativo.

A contribuição social desta pesquisa se encontra na proposta de conscientização de professores e demais elementos das equipes pedagógicas das escolas públicas que, mesmo sob políticas silenciadoras, constroem formas, espaços/tempos e resistências por meio de diálogos interculturais dentro das escolas. Portanto, investigar sobre os desdobramentos das políticas públicas que se referem à interculturalidade se torna um desafio e um compromisso com a formação de cidadãos críticos e reflexivos e que possam construir e reconstruir as relações interpessoais na sociedade.

Os estudos têm como base temas como cultura negra e a inserção do negro na sociedade brasileira entre os anos de 1986 e 2016, de acordo com os estudos de Gomes (2005), Fleuri (2014) e Santos (2014), bem como a legislação que trata das questões do negro no Brasil desde a escravidão.

Diante do exposto, o objetivo da presente pesquisa foi identificar os problemas de xenofobia e racismo, cultural e religioso, contra o negro na instituição escolar e traçar um projeto pedagógico que propicie ações pedagógicas voltadas para a inclusão do negro na sociedade de fato e de direito.

Da construção sócio-histórica da invisibilidade do negro no Brasil à lei 11.465/2008

Com a chegada da colonização portuguesa no Brasil apareceu a necessidade da mão de obra escrava para o desenvolvimento das fazendas de cana-de-açúcar. Assim, de acordo com Sá Netto (2010, p. 03), “a escravidão é não apenas legitimada como também tida como obra pia, idealizada como uma empresa de salvação de almas ao subtrair o negro da África pagã para cristianizá-lo”.

A subordinação do negro e a escravidão a que foi submetido pode ser observada desde o século XV. Para Santos (2014), a história que precede à negação da humanidade e cidadania do negro ocorreu desde a Bula “*Dumas Diversas*”¹ endereçada ao rei de Portugal, Afonso V, na qual o Papa Nicolau concedia permissão para invasão e subjugação dos povos pagãos à perpétua escravidão. De acordo com Lopes (1992, p. 187) “aproximadamente cinco milhões de africanos tenham desembarcados no país, oriundos dos diversos mercados de escravos no decurso da exploração colonial”.

¹ Dum Diversas es una bula papal emitida el 18 de junio de 1452 por el papa Nicolás V y dirigida al rey Alfonso V de Portugal que le autorizaba a conquistar sarracenos y paganos y consignarlos a una esclavitud indefinida, y que es considerada por algunos como el «advenimiento de la trata de esclavos de África Occidental» consultado en 16/10/2017. http://es.dbpedia.org/page/Dum_Diversas.

Igualmente, o projeto político estatal para a negação da humanidade e cidadania dos povos africanos e afrodescendentes se materializou por meio das legislações, como por exemplo, um decreto complementar à Constituição de 1824, que nega a educação à população negra nas terras brasileiras com a seguinte máxima “... pela legislação do império os negros não podiam frequentar escolas, pois eram considerados doentes de moléstias contagiosas” (BRASIL, 1824). Outras legislações, mesmo com uma roupagem de salvadoras, se sucederam e consolidaram a situação de negação da cidadania do negro no Brasil, como a Lei nº 601 de 1850, conhecida como Lei de Terras: “... a partir desta nova lei, as terras só poderiam ser obtidas através de compra” (BRASIL, 1850), e dessa forma as terras eram vendidas com altos preços não sendo acessíveis aos negros escravizados.

A Lei do Ventre Livre (1871), de fato, segundo Santos (2014), apenas desobrigava os fazendeiros de sustentar as crianças negras, pois separava estas de suas mães que eram alugadas como amas de leite, o que se tornou a comercialização mais rendosa na época.

A Lei do Sexagenário (1885) foi apresentada pela aristocracia como um prêmio do senhor para o escravo que muito trabalhou. Assim, “todo escravo que atingisse os 60 anos de idade ficaria automaticamente livre” (BRASIL, 1885). Na realidade, esta legislação possibilitou aos fazendeiros jogar nas ruas os negros velhos, que já não estavam aptos a trabalhar, doentes e impossibilitados de gerar riquezas, transformados em mendigos nas ruas brasileiras.

A Proclamação da República ocorreu um ano após a assinatura da Lei Áurea, Lei Nº 3.353, de 13 de maio de 1888, cuja análise, por Santos², segue:

A Lei Áurea não passou de uma farsa, uma vez que quando foi assinada, só 50% do povo negro vivia sob regime de escravidão. Os demais tinham conseguido a libertação por meio dos próprios esforços. Podemos dizer, no máximo, que serviu como estratégia para dar à população negra respaldo de libertação jurídica. Não teve como preocupação fixar as comunidades negras na terra e garantir as terras nas quais já viviam, reconhecidas pelas próprias leis dominantes (BRASIL, 2014, s.p.).

Em 28 de junho de 1890, foi decretada a reabertura do país à imigração europeia e a resolução de que negros e asiáticos só poderiam entrar no Brasil com autorização do Congresso. Segundo Moura (2017), a nova de mão de obra europeia ocupou os empregos nas indústrias de São Paulo e substituiu a mão de obra escrava nas lavouras. De acordo com fatos descritos ao longo da história brasileira, aos negros restaram os trabalhos informais da época, passando de escravizados a subempregados, explorados e expropriados das promessas da república.

² Sete atos oficiais que decretaram a marginalização do povo no Brasil (2014).

É possível perceber que acesso ao saber sempre foi uma alavanca de ascensão social, econômica e política dos afrodescendentes, e dessa forma, a população negra fica, mais uma vez, à margem da sociedade.

Diante do exposto, negar a escolarização, impossibilitar o crescimento econômico por vias laborais em terras próprias e embranquecer o país com a intensa entrada de europeus foram estratégias adotadas nos períodos Imperial e Republicano no Brasil como forma de marcar a inexistência da cidadania ao negro.

Para Carone (2017), a ideologia do embranquecimento da pele do negro brasileiro permitiu ao governo federal promover a chegada maciça de imigrantes europeus, constituindo-se em uma demonstração da existência de grupos que se consideravam racialmente superiores. O Presidente Getúlio Vargas por meio do decreto nº 7.967, artigo 2º, de 18 de setembro de 1945, ressalta tal pensamento:

“... atender-se-á, admissão dos imigrantes, a necessidade de preservar e desenvolver, na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência europeia, assim como a defesa do trabalhador nacional” (BRASIL, 1945).

A abertura dos portos para a imigração europeia como solução às leis abolicionistas representava que o Brasil “branqueava” e falar de branqueamento significava não só abordar a questão biológica, mas também sua relação social, pois branqueamento social corresponde à noção de que o país seria uma nação mais europeizada, e isso elevaria o status do país a nível internacional. Segundo Carone (2017), naquela época a xenofobia racista era bastante acentuada.

Em dezembro de 2013, em assembleia geral, a Organização das Nações Unidas - ONU aprovou uma resolução que cria a Década Internacional de Afrodescendentes, intitulada “*Pessoas Afrodescendentes: reconhecimento, justiça e desenvolvimento*” que se finalizará em 31 de dezembro de 2024 e cujo objetivo é aumentar a conscientização das sociedades no combate ao preconceito, à intolerância, à xenofobia e ao racismo.

Apesar dessa resolução, no contexto nacional brasileiro, verifica-se o crescimento expressivo de denúncias sobre situações de preconceito, intolerância, xenofobia e racismo, predominantemente nas redes sociais.

No Brasil, observa-se desde 2003 a Lei nº 10.639, sancionada desde 9 de janeiro de 2003, que tornou “*obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares*” (BRASIL, 2003).

De acordo com Leslie e Cogo (2009, p. 737):

A Educação sempre foi considerada pelos movimentos sociais, especialmente o movimento negro, como um campo de jogo importante para ser incluído nas suas discussões, já que entende como um meio de promover a consciência, apreciação e inclusão social.

Ainda para Madeira (2016, p. 88):

A educação obrigatória sobre as relações étnico raciais e a história da cultura afro-brasileira e africana em todo o ensino primário e secundário tem repercussões nos livros didáticos e no material de curso complementar, considerados ferramentas importantes que desempenham um papel fundamental promover a história, a cultura e a identidade dos brasileiros de ascendência africana e a erradicação do preconceito.

Igualmente, registra-se a Lei nº 11.465, de 10/03/2008, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “*História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*”.

Material e método

Para atingir os objetivos propostos nesse estudo, considerou-se mais apropriado a abordagem qualitativa com foco na narrativa. Segundo Connely e Clandinin (1995, p. 73), “...el estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma em que los seres humanos experimentamos el mundo”. Nesta abordagem os dados não são contabilizados para apresentar um resultado preciso, mas sim, retratados, interpretados, analisados e comentados pelo pesquisador, considerando-se também, as opiniões e comentários do público participante. A perspectiva da abordagem quantitativa também foi utilizada no que concerne ao número de alunos entrevistados.

Amostra

A população se compôs de 450 alunos do Ensino Médio de uma escola localizada no município de Três Rios, no estado do Rio de Janeiro. Como critérios de exclusão optou-se por quem não estivesse cursando o Ensino Médio e que não pertencesse ao corpo discente desta unidade. A presente amostra representa 48,38% dos aproximadamente 930 alunos matriculados no Ensino Médio da unidade educativa que foram alvo das propostas pedagógicas do PNFEM.

Instrumentos de pesquisa

A - Utilizou-se um questionário com a seguinte pergunta central: “Neste ano, você sofreu discriminação (bullying) de algum membro da comunidade escolar (alunos, professores e/ou funcionários)?”

B – Parcerias com o SESC - Rio através do projeto IMÓ – O Despertar da Consciência que objetivou “*homenagear, provocar o debate, mobilizar a sociedade e ressaltar a importância da cultura e do povo africano na formação da identidade brasileira*”.

Foram selecionadas 3 intervenções (oficinas) partindo da seguinte questão: como cada unidade escolar pode, por meio de ações pedagógicas contribuir para

uma identidade nacional mais inclusiva na Década Internacional de Afrodescendentes estabelecendo diálogos interculturais?

Em parceria com o SESC- unidade Três Rios, as oficinas aconteceram no contraturno do período de aulas e foram ministradas por artistas, oficinairos ou monitores acompanhados pelos professores das diferentes áreas de conhecimento que se dispuseram a participar.

Todos os imperativos éticos foram considerados conforme determina a Resolução 196 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 1996), que regulamenta as pesquisas que envolvem seres humanos.

Análise de dados

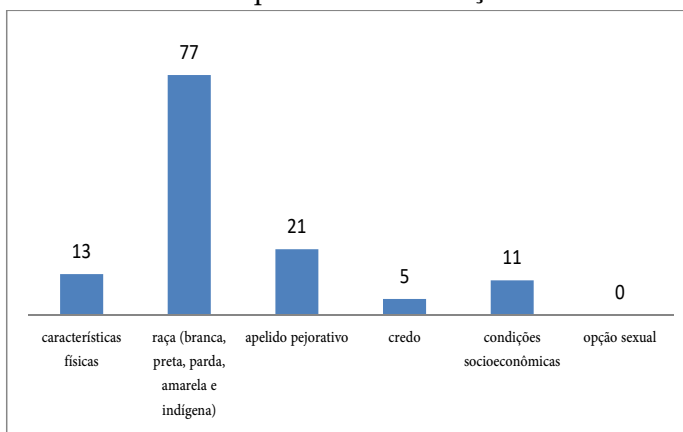
A opção pela análise de conteúdos associada à atualização de gráficos tem a finalidade de propiciar uma melhor visualização do contexto do instrumento aplicado, do público envolvido na investigação e de suas condições de participação.

Resultados

Partindo da pergunta central: “Neste ano você sofreu discriminação (*bullying*) de algum membro da comunidade escolar (alunos, professores e/ou funcionários)?”, obteve-se como resposta: 308 (não) e 142 (sim). As 142 afirmativas se encontravam assim distribuídas (Gráfico 1):

Foi utilizada a palavra raça definida pelo IBGE (2009) como “característica declarada pelas pessoas de acordo com as seguintes opções: branca, preta, amarela, parda ou indígena”.

Gráfico 1. Tipo de discriminação sofrida



Fonte: Trabalho de campo (2015).

Os resultados refletiram, à priori, a necessidade de uma intervenção que alinhasse o panorama internacional, nacional e local no combate ao preconceito à intolerância, à xenofobia e ao racismo. Como segunda parte do estudo, optou-se por convidar os alunos das 14 turmas de Ensino Médio do referido colégio a assistir uma peça de teatro sobre a mitologia africana intitulada “*Xirê Orixá, Divindades da Criação*”. O espetáculo versou sobre as religiões afro-brasileiras enfatizando de forma lúdica, sem cunho catequizante, os 7 orixás mais conhecidos no Brasil: Oxum, Iansã, Xangô, Oxossi, Iemanjá, Ogum e Oxalá, deuses que correspondem às forças da natureza. As características de cada um deles os aproximam às pessoas, uma vez que se manifestam por meio de emoções humanas.

O debate entre público (alunos e professores) e atores foi oportunizado ao final do espetáculo, objetivando a desconstrução da cultura de demonização da mitologia africana.

Foi possível perceber que o espetáculo provocou estranhamento em alguns alunos presentes, levando-os a abandonarem o recinto, alegando divergências de crenças religiosas. A figura 1 apresenta em primeiro plano os atores e em segundo plano, alunos e professores que assistiram ao espetáculo.

Figura 1. Atores e plateia do espetáculo “*Xirê Orixá - Divindades da Criação*” apresentado no Teatro Celso Peçanha, Três Rios/RJ, em 2015.



Fonte: Elaborado pelo autor (2015)

Vale ressaltar que a unidade educativa informou previamente aos alunos convidados sobre o conteúdo a ser trabalhado no espetáculo e que a parcela de alunos que se retirou do recinto evidenciou acreditar que seria agraciada com pontos extras no cômputo geral da média bimestral.

Diante do vivido e exposto anteriormente, o colégio, através de seu corpo docente, analisou a necessidade de fomentar ações que valorizassem as culturas em geral. Para tanto, foram criadas oficinas de debate sobre a cultura negra e afrodescendente com o objetivo de promover a desconstrução dos preconceitos a respeito da cultura africana, possuidora de valor igual às demais mitologias que conformam a cultura religiosa do Brasil. As discussões levadas às salas de aula objetivaram ampliar o debate, romper silêncios potenciando a participação em oficinas que culminaram em produções artísticas.

Também nas oficinas e reflexões foi discutido o *bullying*, enfermidade social da atualidade que está inserido em todos os ramos sociais, inclusive na escola. Para Fante (2005, p.29) "... pode ser considerado como um fenômeno novo, porque vem sendo objeto de investigações e de estudos nas últimas décadas, por despertar a atenção da sociedade para suas consequências trágicas e dolorosas".

No Brasil a Lei nº. 7.716/1989 define como crime a discriminação e o preconceito religioso, classificado como inafiançável e imprescritível com pena variando entre 1 a 3 anos de prisão além de pagamento de multa.

Considerou-se, no entanto, mais apropriado, por constituir-se em forte viés da cultura brasileira, trazer para o presente recorte a primeira oficina com a temática da dança. No caso, optou-se pelo samba, estilo de dança amplamente difundido no contexto local. Oportunizaram-se duas sessões semanais, durante dois meses, nas quais os alunos aprendiam a história da dança seguida da prática e o conhecimento das funções de cada elemento da dança. O foco foi no bailado da porta-bandeira e do mestre-sala, figuras de destaque nos desfiles carnavalescos do Rio de Janeiro e Brasil. Tal bailado tem origem impreciso, podendo advir de um ritual da dança das jovens africanas, que se preparavam para o matrimônio, ver figuras 2 e 3.

Figura 2. Oficina de dança de Porta Bandeira.

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

A segunda oficina, também envolvendo a dança, foi a de samba de roda. A palavra samba tem origem do bando *semba*, e “pode significar umbigo ou coração” (CAMILO, 2015, p.59). No Brasil passou a significar um tipo de batalha de improviso em versos na roda de samba. Assim, é considerado por muitos historiadores como o gênero musical tipicamente brasileiro. Sua origem vem da mistura de ritmos e tradições que atravessam a história do país como os batuques trazidos pelos africanos associados a elementos religiosos, formas de comunicação, música e da dança.

Figura 3. Samba de Roda.

Fonte: Elaborado pelo autor (2015).

Segundo o historiador Lopes (1992), a origem também pode vir da etnia quioco, localizada em Angola, Zâmbia e República Democrática do Congo na atualidade. Também pode significar cabriolar, brincar, divertir-se como cabrito ou as danças nupciais de Angola caracterizadas pela umbigada, uma espécie de ritual de fertilidade.

De acordo com Gertz (1989, p.27), “ser homem, não é ser qualquer homem, mas uma espécie particular de homem, é possível discutir o corpo como uma construção cultural, já que cada sociedade se expressa diferentemente por meio de corpos diferentes”.

Essa oficina possibilitou aos alunos vivenciarem sua corporeidade, trabalhando corpo e mente de forma harmoniosamente integrada, onde o cérebro reconhece e utiliza o corpo como instrumento de relação com o mundo. Observou-se que os trabalhos realizados devem, sobretudo, cativar a atenção e a participação dos envolvidos.

Para terminar o ciclo das intervenções, realizou-se um passeio cultural pelo Rio de Janeiro, cujo roteiro escolhido foi “Rio de escravos: caminhos e histórias do Valongo aos arrabaldes cariocas - nosso subúrbio”. Um guia turístico informava aos alunos sobre as obras artísticas, arquitetônicas e escavações reveladoras da história cultural da região portuária da cidade do Rio de Janeiro para o entendimento da diáspora africana e da formação da sociedade brasileira.-

Discussão

Todos os conhecimentos expressos nos espaços/tempos experienciados constituem em intervenção dialogada com o tema ancestralidade de acordo com Munanga citado por Oliveira (2009, não paginado)

A ancestralidade é praticamente o ponto de partida de todo o processo de identidade do ser, para você criar sua identidade coletiva, você tem que estabelecer um vínculo com a sua ancestralidade. Lá é sua existência como ser individual e coletivo. Então, a ancestralidade para nós é muito importante.

As informações obtidas por meio do passeio cultural foram valiosas para a educação étnica e cultural dos participantes, uma vez que o guia turístico manteve todos envolvidos com suas explicações sobre personagens, fatos e monumentos históricos da cidade. Como consequência, o colégio produziu vários trabalhos multidisciplinares com a participação da direção, equipe docente e pedagógica, possibilitando uma reflexão sobre a diversidade cultural, suas consequências e

os desafios para a comunidade escolar e suas ramificações. Tal empreendimento permitiu a comunidade escolar uma discussão sobre as futuras estratégias a serem utilizadas com relação às práticas pedagógico-educativas que possam suplantar os problemas étnico-culturais dentro dela.

As experiências vividas demonstraram que a interculturalidade constitui-se em tema silenciado, tendo em vista a pouca ênfase a ele atribuída, mas de extrema importância para a elevação qualitativa do Ensino Médio no Brasil, uma vez que o país, no contexto da América do Sul, é constituído pela pluralidade de raças, etnias, religiões, culturas, histórias e outras.

Walsh (2013, p. 33) argumenta que na América do Sul “la interculturalidad está presente en las políticas públicas y en las reformas educativas y constitucionales, y es eje importante tanto en la esfera nacional-institucional como en el ámbito y cooperación inter/transnacional”.

Para além das questões econômicas, as políticas públicas precisam trazer ao debate os diversos aspectos culturais do país, uma vez que a sociedade brasileira é formada por diversos grupos com valores, hábitos, etnias, gêneros e práticas distintas. Nesta perspectiva, as políticas públicas brasileiras que tratam sobre a interculturalidade não constituem em benesses do Estado às diversas minorias sociais, como também, não podem ser mecanismos paliativos para conter as massas de excluídos cultural e conseqüentemente economicamente. Observa-se, no entanto, uma organização e um funcionamento social de base capitalista com enormes desigualdades estruturais impedindo uma integração satisfatória dos indivíduos e de grupos aos direitos e privilégios estabelecidos socialmente.

A história da inserção dos negros africanos e afrodescendentes na sociedade passa pela educação como força propulsora da luta por um novo “13 de maio”, quando livres da opressão do analfabetismo possam articular suas forças rumo à obtenção da ascensão social. Afinal, o conhecimento pode transformar a sociedade para que seja mais igualitária justa e não discriminatória.

No Brasil, no entanto, as políticas públicas e, conseqüentemente, as ações afirmativas passam pela descontinuidade dos governos que assumem o poder, sendo políticas de governo e não de Estado e dessa forma corre-se o risco, neste momento histórico, de um gigantesco retrocesso sustentando a desigualdade, discriminação e exclusão.

Walsh (2013, p. 33) aborda a diversidade presente nas políticas públicas, da seguinte forma:

Esta presencia es efecto y resultado de las luchas de los movimientos sociales-políticos-ancestrales y sus demandas por reconocimiento, derechos y transformación social,

también puede ser vista, a la vez, desde otra perspectiva: la que la liga a los diseños globales del poder, capital y mercado.

Assim, observa-se que capital e mercado possuem um forte destaque nos debates políticos que envolvem as questões sobre diversidade cultural e que tais políticas são oriundas das lutas dos movimentos sociais instituídos historicamente. Vale ressaltar, que pobres, negros e indígenas, no país, são as vítimas da exclusão social através da educação oferecida nas escolas públicas comprometidas na estrutura física, nos modelos de um processo de ensino-aprendizagem que reproduz os valores do capitalismo e no sucateamento da profissão docente. Assim, mesmo após avanços em termos de instrumentos legais, as escolas ainda impõem uma padronização cultural dos saberes que a sociedade estabelece como adequados à população, desconsiderando a diversidade social dos atores que a compõem.

Portanto, as contribuições de negros e indígenas ficam restritas aos aspectos folclóricos como o samba, o carnaval, o futebol, a culinárias, a mulher negra como objeto sexual ou serviçal. Vive-se no Brasil o “mito da democracia racial”. Fleuri (2014) e Catarci (2016), no entanto, compreendem que os diálogos interculturais configuram ponto estratégico nos processos educacionais, uma vez que, as diversas proposições pedagógicas que envolvem o tema (raça, gênero, cultura, sociedade, biografias, etc.) oportunizam a cada um o desenvolvimento pleno de sua subjetividade. Tal subjetividade se apresenta como única e intransferível, à medida que se constitui pela própria história de cada homem, da história de seus antecedentes e pelo sentimento de pertença.

É necessária uma especial preocupação das políticas públicas em relação à educação, uma vez que a escola ainda se configura como um espaço privilegiado para a formação cultural das sociedades e deve estar a serviço da não perpetuação das desigualdades, como também se constituir em espaços formais de reivindicação de temáticas inclusivas e interculturais.

Lee et al. (2014, p. 03) apontam que:

Students' intercultural development benefits from instructors' mindfulness of classroom dynamics and ways in which learning are applied outside the classroom. In turn, instructors can design intercultural pedagogy more thoughtfully when they are informed by students' direct impressions and assessments of their experience integrating classroom and real-life encounters with difference.

Nesta perspectiva, a escola precisa se tornar um espaço para o desenvolvimento de saberes, valores e práticas contrárias ao preconceito e à discriminação. Espaço onde os alunos e demais atores escolares possam revelar suas particularidades culturais, suas diferenças e manifestar valores, convicções, sentimentos, sem

distinção de raças, gênero, religião ou condição social. A escola, portanto, deve promover o convívio ético das diferentes visões e formas de estar no mundo.

O povo brasileiro tem em sua formação o resultado de interações e miscigenações de diferentes etnias (indígena, negra, branca e asiática), portanto a diversidade cultural se constitui como elemento formador presente em todo o território nacional.

No Brasil estão em vigor leis que estabelecem diálogos entre as políticas públicas, os movimentos sociais e as possibilidades de práticas educativas referentes ao tema em pauta, como a já mencionada Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” e a Lei nº 11.635, de 27 de dezembro de 2007, que Institui o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa.

Apesar das legislações acima citadas, no que se refere ao campo da interculturalidade, o tema foi mencionado timidamente, apenas no Caderno de “Ciências Humanas” que compõe a Etapa II do PNFEM. A pouca ênfase, entendida nesse estudo como um silêncio, bem como o cuidado ao tratar do assunto, trouxe ao grupo de professores envolvidos na presente investigação uma forte inquietação, uma vez que a educação intercultural se apresenta como uma urgência na atualidade por trazer em sua concepção a experiência do conflito e do acolhimento, do crescimento pessoal e da possibilidade de mudanças de estruturas em modelos mais igualitários de convivência.

Os silêncios das implicações pedagógicas na perspectiva intercultural presentes no PNFEM podem refletir a não assunção pelos seus idealizadores em entrar no campo dos encontros e conflitos culturais, muitas vezes abafados pela perspectiva etnocêntrica.

Ao trazer à tona o debate sobre as diferenças culturais, discutido pela UNESCO na “declaração sobre a raça e os preconceitos raciais”, na conferência de Paris em 1978, onde se propôs conceitos fundantes de uma educação intercultural, é necessário que se estabeleça o diálogo entre os diversos atores da sociedade para que a escola possa usufruir dessa reflexão e cumprir o seu papel social. O documento afirma que “todos os povos e todos os grupos humanos, qualquer que seja a sua composição ou a sua origem étnica, contribuem conforme sua índole para o progresso das civilizações e das culturas, que, na sua pluralidade em virtude de sua interpretação, constituem o patrimônio da humanidade” (UNESCO, 2015).

Assim, Fleuri (2014) reflete que a educação na perspectiva intercultural não se detém ao tradicionalismo da formação de conceitos, valores e atitudes em um

movimento linear, mas se assume em um processo de relações dialógicas entre diferentes sujeitos e contextos culturais. Nessa perspectiva, tais sujeitos têm a oportunidade de desenvolverem suas identidades mediante uma ambiência criativa e formativa, onde há a possibilidade do surgimento de novos processos de criação.

Estes processos são caracterizados por Bateson (1986) como processos de deuteroaprendizagem ou aprendizagem de segundo nível, ou seja, processos promovidos em contextos educativos que possibilitam a articulação entre diferentes contextos subjetivos, sociais e culturais tendo em vista as inerentes relações entre os sujeitos. A deuteroaprendizagem como processo educativo proporciona, além da construção da identidade e conseqüentemente da autonomia, a elaboração da consciência da necessidade de reciprocidade. Esta concepção infere o repensar sobre o papel do educador, sujeito que interage com outros sujeitos construindo e reconstruindo sentidos de percepção, significado e direção do processo educativo.

Conclui-se assim que, após anos de escravidão e negação da cultura africana e afro-brasileira, as conquistas dos afrodescendentes, nos últimos anos, concernentes à educação formal ainda são tímidas, mas constituem os primeiros passos rumo à conquista de uma cidadania plena no cenário brasileiro.

Vale ressaltar que não somente os docentes que se encontram em sala de aula podem promover movimentos de libertação do pensamento colonizador, mas também os demais educadores dentro ou fora do espaço escolar podem e devem contribuir nesta empreitada. É possível perceber, assim, que a Década Internacional de Afrodescendentes³ se constitui em forte espaço/tempo para o reconhecimento dos negros como formadores da nação brasileira e que cada unidade escolar pode, por meio de ações pedagógicas simples, contribuir para uma identidade nacional mais inclusiva, mesmo que em documentos oficiais tais abordagens se encontrem silenciadas.

Considerações finais

Identificar e assumir que na escola aconteciam situações que envolviam problemas de xenofobia e racismo, cultural e religioso contra o negro foi o primeiro passo para a reflexão de que o preconceito, a intolerância, a xenofobia e o racismo são fatos exteriores às questões econômicas. Dessa forma, foi possível proporcionar

³ “A Assembleia Geral da ONU proclamou o período entre 2015 e 2024 como a Década Internacional de Afrodescendentes (resolução 68/237) citando a necessidade de reforçar a cooperação nacional, regional e internacional em relação ao pleno aproveitamento dos direitos econômicos, sociais, culturais, civis e políticos de pessoas de afrodescendentes, bem como sua participação plena e igualitária em todos os aspectos da sociedade.”

à população alvo desta investigação o acesso para vivenciar a dialética de retratar a realidade e ao mesmo tempo interferir mediante um projeto de intervenção pedagógica cotidiana. A Escola de Educação Básica e, neste contexto em especial, o Ensino Médio, não podem simplesmente ignorar tais conflitos sociais.

Essa retomada da história precedente de negação da humanidade e cidadania do povo negro e afrodescendente na sociedade brasileira se configura como elemento para um resgate identitário. Não se pode, porém, cristalizar tal história como um fim em si mesmo, mas evidenciar a trajetória de luta política pela cidadania via escolarização, marcada por ações articuladas por diversos movimentos negros. A escola se posiciona, assim, a favor das chamadas “minorias”, alçando ao estágio da elaboração de práticas pedagógicas consubstanciadas nas teorias comprometidas com a transformação social e viabilizando de fato a inclusão.

Agradecimentos

À diretora da escola pesquisada por acreditar neste processo pedagógico dialógico, ético e transformador.

Referências

- BATESON, Gregory. *Mente e natureza: a unidade necessária*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- BRASIL. *Constituição (1824)*. Carta de Lei de 25 de março de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 14 dez. 2017
- BRASIL. *Decreto nº 7.967, de 18 de setembro de 1945*. Dispõe sobre a Imigração e Colonização, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del7967.htm. Acesso em 15 dez. 2017.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *População residente, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio e o sexo – Brasil*. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/3175>. Acesso em 14 abr. 2015.
- BRASIL. *Lei nº. 601, de 18 de setembro de 1850*. Dispõe sobre as terras devolutas do império. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L0601-1850.htm. Acesso em 15 dez. 2017.
- BRASIL. *Lei nº. 2.040, de 28 de setembro de 1871*. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM2040.htm. Acesso em 15 dez. 2017.
- BRASIL. *Lei nº 3.270, 28 de setembro de 1885*. Define a liberdade de escravos acima de 60 anos de idade. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/185617/000093939.pdf?sequence=1.htm>. Acesso em 15 dez. 2017.
- BRASIL. *Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888*. Abole a escravidão no Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm. Acesso em 15 dez. 2017.
- BRASIL. *Lei nº. 7.716, de 5 de janeiro de 1989*. Define os crimes resultantes de racismo. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm. Acesso em 15 dez. 2017.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 dez.2017.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 15 dez.2017

BRASIL. *Lei nº 11.635, de 28 de dezembro de 2007*. Fica instituído o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 15 dez. 2017

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato20082010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 15 dez. 2017

BRASIL. Ministério da Educação. *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*. Brasília, 2013. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>. Acesso em 23 fev. 2016.

BRASIL. Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996. Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*: seção 1, Brasília, DF, v.134, n. 201, p. 21082-21085, 10 out.1996.

CAMILO, Fabiano Paula; NUNES, Carlos Geovane. A importância da cultura afro-brasileira dentro das escolas: utilizando a educação musical através das cantigas de domínio público do samba dos terreiros. *Formação@ Docente*, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 55 - 68, 2015.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Editora Vozes Limitada, 2017.

CATARCI, Marco. Intercultural education. Theories, policies and practices of cultural pluralism in Italian education system. *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, Brasília, v. 24, n. 46, p. 129-141, 2016.

CHAVES, Leslie Sedrez; COGO, Denise. Ativismo pela igualdade racial no Brasil, comunicação em rede e internet: a agência de notícias. *Afropress*, [s.n.], v. 3, n. 2, p.211-245, 2013.

CONNELY, F. Michael y CLANDININ. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In RODRÍGUEZ y LARROSA. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, S.A. de Ediciones, 1995.

FANTE, C. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Verus, 2005.

FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade, identidade e descolonialidade: desafios políticos e educacionais. *Série Estudos Periódico do Programa de Pós Graduação em Educação da UCDB*, Campo Grande, n. 37, p. 89-106, jan./jun. 2014.

GERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara. Koogan, 1989.

GOMES, N. L. *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03*. Brasília: Coleção Educação para Todos, 2005.

LEE, Amy et al. First-year students’ perspectives on intercultural learning. *Teaching in Higher Education*, Abingdon, v. 19, n. 5, p. 543-554, 2014.

LOPES, Nei. *O negro no Rio de Janeiro e sua tradição musical: partido-alto, calango, chula e outras cantorias*. Rio de Janeiro: Pallas, 1992.

MADEIRA, Thais Fernanda Leite et al. *Educar para as relações étnico-raciais: mudanças no campo normativo e o impacto no mercado editorial*. 2016. Tese (Doutorado em Sociologia). São Carlos, SP: UFSCar, 2016.

MOURA, Clóvis. Escravidão, colonialismo, imperialismo e racismo. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 14, p.124-137, 2017.

NETTO, Rodrigo de Sá. A punição do escravo negro segundo os escritos jesuíticos. In: ENCONTRO REGIONAL DA ANPUH, 14., 2010, Rio. Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2010. Disponível em: http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1276566639_ARQUIVO_trabalhocompleto-ANPUH1.pdf.htm. Acesso em: 02 dez. 2017.

OLIVEIRA, Julvan. As africanidades no discurso de Kabenguele Munanga como contribuição à diversidade na educação. In: SEMANA DA EDUCAÇÃO DA FEUSP, 6., 2008, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Década Internacional de Afrodescendente*. Rio de Janeiro: ONU, [S.d.]. Disponível em: <http://decada-afro-onu.org/>. Acesso em: 07 jan. 2018.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Global Editora e Distribuidora Ltda, 2015.

SANTOS, Frei David. *Sete atos oficiais que decretaram a marginalização do povo no Brasil*. São Paulo: EDUCAFRO, 2014.

UNESCO. Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Comissão de Direitos Humanos e Minorias. *Declaração sobre a Raça e os Preconceitos Raciais*. Paris: [s.n.], 1978. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/DecRacPrecRac.html>. Acesso em: 20 jun.2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de) colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2013.

A IMPORTÂNCIA DO DESENHO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL

THE IMPORTANCE OF CHILDREN'S DRAWING FOR THE DEVELOPMENT OF WRITING IN ELEMENTARY EDUCATION

Rosely YAVORSKI*

Maria Aparecida SANTOS E CAMPOS**

Resumo: O objetivo deste trabalho é demonstrar a importância do desenho na aquisição da escrita no ensino fundamental. A metodologia é baseada em pesquisa bibliográfica e de campo, através de desenhos de alunos do 2º ao 4º ano de escolas municipais em Sarandi-PR. O desenho é importante ferramenta na aquisição da escrita. Pesquisadores comprovaram que o desenho desempenha importância no desenvolvimento infantil e aquisição da escrita. Os participantes demonstraram desenvolvimento no desenho e consequentemente na escrita, e ampliaram seu repertório de palavras, expressando-se melhor ao final da pesquisa.

Palavras-chave: Desenho infantil, Desenvolvimento da escrita, Ensino Fundamental.

Abstract: The objective of the article is to demonstrate the importance of drawing for the acquisition of writing in elementary education. It is a methodology based in bibliographic research and field research, through drawing made by students from 2º to 4º years of Municipal Schools from Sarandi-PR. It was verified that the drawing is an important tool for the acquisition of writing. Many researchers have already proven that drawing plays an important role in

Introdução

O desenho pode contribuir significativamente no desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança, pois permite a melhoria da coordenação motora fina e, é uma forma da criança expressar seus sentimentos e emoções, incentiva a criatividade e desenvolve o senso artístico (FLORÊNCIO; BUENO, 2013, SEABRA et al., 2009).

Esse trabalho tem o objetivo de apresentar a importância do desenho infantil, a partir das características apresentadas para o desenvolvimento da escrita no Ensino Fundamental, tendo como foco a relação entre o desenho e a aquisição da escrita, os aspectos pedagógicos do tema e as questões psicológicas importantes para o desenvolvimento do indivíduo.

* Doutoranda em educação pela Universidade Internacional Iberoamericana- UNINI. México. Mestre em desenvolvimento territorial e meio ambiente pela Universidade de Araraquara. Araraquara SP, rose2013yavorski@gmail.com.

** PhD em Educação Universidade de Jaén; Mestrado em Educação – Inst. Enrique J. Varona – Cuba Professora, Especialização em Metodologia e técnicas de investigação, UNIVERSO. Diretora e orientadora no curso de doutorado em Educação da Universidade Internacional Ibero-americana de San Juan Campeche, México, Professora do curso de Magistério da Universidade de Jaén – Espanha, mariaaparecidasantosecampos@gmail.com.

children's development and writing acquisition. The children's participating in the research demonstrated development in drawing and consequently in writing, and expanded their repertoire of words expressing themselves best at the end research.

Keyword: Children's drawing, Writing development, Fundamental education.



A arte de trabalhar com o desenho, propicia na criança desenvolvimento do pensamento, da percepção, da reflexão, da imaginação e influencia muito na aquisição da escrita (FLORÊNCIO; BUENO, 2013, SEABRA et al, 2009).

Nas escolas brasileiras o desenho é tido como uma atividade, caso fossem considerados como disciplina poderiam ser trabalhados de forma interdisciplinar, valorizando as contribuições que podem trazer para o desenvolvimento do indivíduo em relação à escrita (FLORÊNCIO; BUENO, 2013).

A maior desenvoltura aquisição da escrita exige que a criança tenha suas estruturas cognitivas desenvolvidas, tenha uma boa coordenação motora, e através do desenho a criança consegue chegar à representação da língua escrita, mas também é importante o contato com materiais didáticos e com os meios de comunicação (FLORÊNCIO; BUENO, 2013, SEABRA et al, 2009).

Origem do desenho e evolução do desenho infantil

O desenho tem sua origem na pré-história, com os chamados desenhos rupestres, encontrados nas paredes das cavernas, estes desenhos eram uma forma de registrar os acontecimentos e o modo de viver do homem primitivo, assim como os conhecimentos, os medos e as divindades em quem acreditavam (FLORÊNCIO; BUENO, 2013, p. 2).

Através do desenho o homem manifesta suas ideias e desenvolve a cultura gráfica e de produção de imagens evoluindo para formas de escrita e evoluindo socialmente transmitindo conhecimento (FLORÊNCIO; BUENO, 2013, p. 3).

A criança, através do desenho mostra sua individualidade e forma de aprender, e é participante ativa do mundo e da sociedade. Para a criança o desenho é uma forma de demonstrar suas capacidades e potencialidades (SEABRA, 2009).

O desenho como forma de demonstrar as capacidades e potencialidades do individuo se manifesta quando a criança começa a desenvolver a marcha, pois ao mesmo tempo aprende a utilizar o lápis e a produzir seus primeiros rabiscos. Segundo Jacques Rousseau citado por Seabra et al (2009) “o grafismo é a maneira própria de ver e de pensar da criança”, o desenho é uma língua que possui vocabulário próprio. O desenho tem grande importância para o desenvolvimento que muitos pesquisadores determinaram fases de evolução para os mesmos (FLORÊNCIO ; BUENO, 2013, SEABRA et al, 2009).

Com o objetivo de entender as fases e a importância do desenho no desenvolvimento da escrita, apresento aqui alguns autores que trazem as fases da evolução do desenho.

De acordo com Fontoura (1969, p. 260) citado por Florêncio e Bueno (2013, p. 4-5), as fases da evolução do desenho são:

- 1ª fase: **rabiscos descoordenados**: surge por volta dos 2 a 3 anos de idade.
- 2ª fase: **garatuja pré-intencional**: inicia-se aos 3 ou 4 anos.
- 3ª fase: **garatuja intencional**: compreende a idade dos 5 anos mais ou menos.
- 4ª fase: **ideia de movimento**: aos 6 ou 7 anos.
- 5ª fase: **realismo lógico**: aos 7.
- 6ª fase: **realismo visual**: entre os 7 e 8 anos.

Segundo Piaget citado por Alexandroff (2010, p. 27-28), as fases do desenho são:

Garatuja: faz parte da fase sensória motora (zero a dois anos) e parte da pré-operacional (dois a sete anos), indo aproximadamente até três ou quatro anos. A criança demonstra extremo prazer em desenhar e a figura humana é inexistente. A garatuja pode ser dividida em:

Garatuja desordenada onde os movimentos são amplos e desordenados, parecendo mais um exercício motor. Não há preocupação com a preservação dos traços, que são cobertos com novos rabiscos várias vezes.

Garatuja ordenada os movimentos aparecem com traços longitudinais e circulares e a figura humana ainda aparece de forma imaginária, podendo começar a surgir um interesse pelas formas.

Nesta fase a criança diz o que vai desenhar, mas o desenho não tem relação com o objeto em si, no início denomina o desenho de uma forma e no final já tem outra denominação.

Pré-esquematismo: esta fase faz parte da segunda metade da fase pré-operatória, indo normalmente até os sete anos quando ocorre a descoberta da relação entre desenho, pensamento e realidade. Observa-se que os elementos ficam dispersos e não são relacionados entre si.

Esquematismo: faz parte da fase das operações concretas (7 a 10 anos), mas costuma ir até mais ou menos, nove anos. Dentro dos esquemas representativos, começa a construir formas diferenciadas para cada categoria de objeto. Nesta etapa surgem duas grandes conquistas: o uso da linha de base e a descoberta da relação cor objeto. Já tem um conceito definido quanto à figura humana, no entanto podem surgir desvios do esquema, tais como: exagero, negligência, omissão ou mudança de símbolo. Aparecem também dois fenômenos como a transparência e o rebatimento.

Realismo: normalmente surge no final das operações concretas, tendo maior consciência do sexo e começa uma autocrítica pronunciada. No espaço, descobre o plano e a superposição, mas abandona a linha de base. As formas geométricas aparecem, junto com uma maior rigidez e formalismo. Nesta etapa normalmente usam roupas diferenciadas para cada um dos sexos.

Pseudo Naturalismo: faz parte da fase das operações abstratas (10 anos em diante). É o fim da arte como atividade espontânea e muitos desistem de desenhar nesta etapa do desenvolvimento. Inicia a investigação de sua própria personalidade, transferindo para o papel suas inquietações e angústias, característica do início da adolescência. Nos desenhos aparecem muito o realismo, a objetividade, a profundidade, o espaço subjetivo e o uso consciente da cor. Na figura humana, as características sexuais podem aparecer de forma exageradas.

Vygotsky (1989, p. 141) também apresenta “fases do desenvolvimento do desenho considerado por ele no início como gestos que ao longo do tempo tornam-se imagens. A criança percebe que pode representar graficamente um objeto e isso é o indicio de que o desenho é precursor da escrita” (ALEXANDROFF, 2010).

“A relação do desenho com a escrita encontra-se na fala da criança, quando esta identifica o objeto que desenhou segundo sua semelhança e depois passa a antecipar e planejar sua ação, desta forma Vygotsky afirma que a linguagem verbal é base para a linguagem gráfica” (ALEXANDROFF, 2010, p. 29-30).

Vygotsky (1989, p. 141) identifica as seguintes etapas do desenvolvimento da expressão gráfica nas crianças:

Etapa simbólica (Escalão de esquemas). É a fase dos conhecidos bonecos que representam, de modo resumido, a figura humana. Esta etapa é descrita por Vygotsky como o momento em que as crianças desenhavam os objetos “de memória” sem aparente preocupação com fidelidade à coisa representada. É período em que a criança “representa de forma simbólica objetos muito distantes de seu aspecto verdadeiro e real”. Segundo o autor, é grande a arbitrariedade e a licença do desenho infantil nesta etapa.

Etapa simbólico-formalista (Escalão de formalismo e esquematismo). É a etapa na qual já se percebe maior elaboração dos traços e formas do grafismo infantil. É o período em que a criança começa a sentir necessidade de não se limitar apenas à enumeração dos aspectos concretos do objeto que representa, buscando estabelecer maior número de relações entre o todo representado e suas partes. Percebe-se que os desenhos permanecem ainda simbólicos, mas já se pode identificar o início de uma representação mais próxima da realidade.

Etapa formalista veraz (Escalão da representação mais aproximada do real). Nesta fase, as representações gráficas são fiéis ao aspecto observável dos objetos representados, acabando os aspectos mais simbólicos, presentes nas etapas anteriores.

Etapa formalista plástica (Escalão da representação propriamente dita). Observa-se uma nítida passagem e um novo modo de desenhar, pois como um desenvolvimento viso-motor mais acentuado, o sujeito acaba se utilizando de técnicas projetivas e de convenções mais realistas. O grafismo deixa de ser uma atividade com fim em si mesma e converte-se em trabalho criador.

Os autores focalizam diferentes aspectos do desenho, mas concordam sobre a importante relação que o desenho tem para o desenvolvimento das características gráficas da criança, e que a mesma desenha e descreve aquilo que lhe interessa e que sabe a respeito do objeto. É possível perceber nas descrições que os estágios de desenvolvimento do desenho não são fixos eles podem adiantar ou prolongar por mais tempo dependendo das experiências da criança (ALEXANDROFF, 2010).

O desenho proporciona prazer à criança, e com o passar do tempo e o aperfeiçoamento motor ela desenvolve imagens que estão presentes no seu dia-a-dia, assim como: animais, casa, figura humana que a princípio começa como um círculo e aos poucos vai ganhando novas formas até ficar o mais próximo possível do real. Os desenhos também ganham noção de espaço. A evolução da forma gráfica indica a evolução da criança (SEABRA et al, 2009).

Através dos desenhos a criança começa a imitar o adulto no seu modo de escrever, e para ela traços parecidos podem ter significados diferentes, em um momento pode ser um desenho em outro uma palavra. Ao fazer esta diferenciação a criança começa a entender que a escrita tem uma função social determinada (PAULA, 2011).

Relação entre desenho e escrita

O desenho indica expressões desenvolvidas pelas crianças antes mesmo de adquirir a escrita. “Na escola ensina-se a desenhar letras e depois a juntá-las para formar palavras, porém a escrita é a elaboração de representações simbólicas, assim as diversas atividades simbólicas como: gestos, desenho e brincadeiras auxiliam

na formação e desenvolvimento do processo de escrita. O aprendizado da escrita é um processo complexo e longo iniciado pela criança mesmo antes que o professor coloque um lápis em suas mãos” de acordo com Alexandroff (2010, p. 22-24).

O desenho revela o grau de maturidade, do equilíbrio emocional e afetivo, bem como o desenvolvimento motor e cognitivo da criança. Segundo Pillar (1996a, p.17) citado por Alexandroff (2010): “O desenho está muito mais próximo dos aspectos figurativos da realidade e do símbolo, enquanto a escrita está próxima dos aspectos operativos – não ligados às configurações dos objetos, mas às suas transformações – e dos signos e sinais que são arbitrários”.

Para educadores, as formas de representação da escrita e seu desenvolvimento passando pelo desenho e depois pela escrita; é de difícil entendimento. Esta confusão se dá devido à representação de garatujas, que o educador percebe como início da escrita. Para que a criança desenvolva a escrita é necessário em primeiro lugar o desenvolvimento do pensamento, pois assim ele poderá trazer para si as ações interiorizadas, então quando se analisa desenho e escrita como linguagem, sabemos que aparecem após o surgimento da função simbólica (ALEXANDROFF, 2010).

As representações da realidade são dados sociais e a linguagem é um dado social de todo grupo. Sobre a linguagem escrita Vygotsky (1989, p.131-134) citado por Alexandroff (2010, p. 7) afirma que “[...] o brinqueado de faz-de-conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado [...] o que nos leva a conclusão de que [...] brincar e desenhar deveriam ser estágios preparatórios de desenvolvimento da linguagem escrita [...]”.

Assim, para a criança o desenho e a escrita são sistemas complementares, pois ela aprende produzindo e interpretando a produção (desenho) (PILLAR, 1996a, p.32):

[...] para que a criança se aproprie dos sistemas de representação do desenho e da escrita, ele terá de reconstruí-los, diferenciando os elementos e as relações próprias aos sistemas, bem como a natureza do vínculo entre o objeto do conhecimento e sua representação. Esse vínculo pode ser arbitrário, como no caso da escrita, por se valer de signos, ou analógico, como no desenho, por utilizar símbolos.

A reconstrução do sistema de representação da escrita é elaborada por meio das informações que os indivíduos encontram em seu meio. O contato com diferentes modos de escrever e diferentes contextos reais favorece o processo de leitura e escrita, além de valorizar o que é real no cotidiano da criança (ALEXANDROFF, 2010).

Para Ferreira (1985, p. 6), o importante é identificar como a criança aprende, e afirma que:

[...] se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte em apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual.

A criança constrói o conhecimento a partir de conquistas buscando compreender a natureza de sua produção. Ferreiro (1985, p. 55) ainda tece um paralelo entre desenho e escrita:

[...] sabemos, desde Luquet, que desenhar não é reproduzir o que se vê, mas sim o que se sabe. Se este princípio é verdadeiro para o desenho, com mais razão o é para a escrita. Escrever não é transformar o que se ouve em formas gráficas, assim como ler também não equivale a reproduzir com a boca o que o olho reconhece visualmente.

Sendo assim, desenhando, escrevendo ou lendo a criança estará expressando suas ideias, independente do sistema utilizado por ela. Ao fazer distinção entre desenho e escrita reconhece que o desenho representa a forma do objeto e a escrita o nome do objeto.

Metodologia

Trata-se de pesquisa bibliográfica, o qual embasa e seleciona informações relevantes à pesquisa. Para Amaral (2007), os objetivos da pesquisa bibliográfica são: fazer um histórico sobre o tema; atualizar-se sobre o tema escolhido; encontrar respostas aos problemas formulados; levantar contradições sobre o tema, e; evitar repetição de trabalhos já realizados.

Define-se, ainda, como pesquisa qualitativa, aquela que compreende o fenômeno através do ponto de vista do sujeito, com estudo de caso. A pesquisa qualitativa desenvolve-se apresentando as seguintes características (CRESWELL, 2010, p. 208-209).

Ambiente natural: a pesquisa e coleta de dados tendem a ser feitas onde o participante vivencia a questão a ser estudada.

Múltiplas fontes de dados: tais como: entrevistas, observações, documentos entre outras.

Análise de dados indutivos:

Projetos emergentes: o plano inicial pode mudar depois que o pesquisador entra em campo para coletar dados. A ideia fundamental que está por trás da pesquisa qualitativa é a de aprender sobre o problema ou questão com os participantes e lidar com a pesquisa de modo a obter essas informações.

A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas municipais de ensino fundamental da cidade de Sarandi-PR. A cidade de Sarandi conta com 38 (trinta e oito) escolas distribuídas em todo o espaço urbano.

Com o intuito de melhorar a qualidade do processo de ensino aprendizagem a Secretaria Municipal de Educação de Sarandi disponibiliza professores regentes, auxiliares de turma, professores de apoio pedagógico em contra turno, professores de artes, educação física e estagiários para atuarem nos laboratórios de informática.

O trabalho pedagógico desenvolvido pelos profissionais da educação tem embasamento teórico na pedagogia histórico-crítica, que visa o desenvolvimento do senso crítico por meio dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, buscando um ensino pautado em explicações históricas, culturais e sociais. Entendendo que a educação é um processo construído coletivamente Sarandi (2010).

Segundo Teixeira (2003, p. 180) a pedagogia histórico-crítica procura compreender a educação através do contexto da sociedade, sua organização e formas que transformem a sociedade tendo como ponto de partida as práticas sociais chegando ao processo de ensino. Na pedagogia histórico-crítica o aluno pode interferir na realidade transformando-a, assim o ensino pode colaborar para o desenvolvimento do país.

As escolas municipais tanto localizadas em área central como em área periférica foram selecionadas pela Secretaria Municipal de Educação.

Os sujeitos selecionados foram escolhidos pelos professores e orientador pedagógico, no total de 21 (vinte e um) alunos de acordo com os seguintes critérios de escolha: os alunos selecionados deverão estar matriculados e frequentando regularmente a escola de Ensino Fundamental I, no município de Sarandi-PR, deverão estar cursando o 2º, 3º ou 4º ano, e apresentar dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita. Os critérios de exclusão são alunos que apresentem problemas físicos e ou mentais impossibilite a prática das atividades.

Resultados

Os resultados da pesquisa demonstram que alunos do ensino fundamental de 1º ao 5º ano possuem grande afinidade com o desenho, e que muitas vezes preferem se expressar através dos mesmos, do que através da linguagem escrita em muitos casos o desenho ganham *status* de escrita, isto é devido o material utilizado para a realização do desenho, ou melhor dizendo: quando traçado em folha avulsa é interpretado pela criança como desenho, se for traçado em um caderno ou agenda pode ser interpretado como escrita (PAULA, 2011).

No desenho e na escrita são desenvolvidos aspectos mentais, cognitivos, motores e sociais, já que o indivíduo é um ser social e carrega em sua memória cenas e ações vivenciadas.

Para ilustrar a teoria apresentamos desenhos e escrita de sete dos vinte e um alunos participantes da pesquisa.

Figura 1. Desenho do mundo



Autor: Bruno

Figura 2. Escrita de Palavras



Autor: Bruno

A Figura 1, observa-se a ocupação total da folha com uma mistura de traços, onde se pode observar traços suaves e traços fortes. Há a utilização de cores o azul e o verde correspondendo à tranquilidade e equilíbrio, mas depois ocorre uma explosão, e o aluno utiliza a cor preta como se estivesse disposto a cobrir algo. A fase do desenho corresponde ao realismo lógico, onde a criança desenha aquilo que imagina do objeto, ou seja, desenha o que é observável e o que não é observável.

A Figura 2 representa palavras escritas pelo aluno, sendo que algumas destas são conhecidas culturalmente e outras desconhecidas, pois são escritas pelo aluno da forma como pensa que seja possível lê-las, ou seja, a junção de três ou quatro letras permite que as palavras sejam lidas.

O desenho desorganizado demonstra uma escrita também desorganizada, o desenho rabiscado pode ser indicio de confusão mental relacionada a acontecimentos cotidianos na vida do aluno prejudicando também o aprendizado da leitura e da escrita. A observação do desenho comparada a escrita revela a maneira particular que cada indivíduo apresenta na construção do conhecimento (PAULA, 2011).

Figura 3. Escrita de palavras

Autor: Danilo

Figura 4. Desenho de árvore

Autor: Danilo

A Figura 3 representa a escrita do aluno após um exercício de memorização, onde o mesmo representa por meio de palavras e desenhos de objetos que não sabe representar graficamente todos os elementos dos quais se lembra, e que foram apresentados por meio de figuras. A criança acredita na hipótese de que a escrita também pode ser realizada a partir de desenhos, e que pode ser aceita socialmente a partir do momento que seja traçado em caderno, material socialmente aceito como objeto de aprendizagem.

A Figura 4 é representativa da sensibilidade do aluno retratando as experiências visuais e representa no desenho imagens que ficaram guardadas em sua mente. Resgatando imagens mentais a criança desenha aquilo que lhe interessa e coisas que tenham importância para si, e que represente os objetos que reconhece; assim o desenho é uma forma de pensamento que se mistura com o mundo exterior.

Figura 5. História escrita

Autor: Gabrielly

Figura 6. Desenho

Autor: Gabrielly

A Figura 5 representa a tentativa em escrever uma história, porém falta criatividade para a aluna. A aluna fica presa naquilo que as figuras representam, não conseguindo abstrair para criar e desenvolver a história.

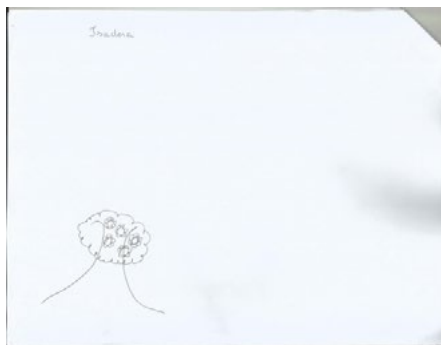
Na Figura 6 o desenho ocupa quase toda a folha chegando a ultrapassar a borda superior da folha, no desenho a criança estimula seu universo interior e reflete impressões individuais. Ao desenhar ultrapassando as bordas do papel, podemos inferir que o individuo possui um desejo interior de ultrapassar barreiras e alcançar patamares mais altos que a falta de habilidade não permite no momento.

Figura 7. Desenho da figura humana



Autor: Isadora

Figura 8. Desenho de árvore



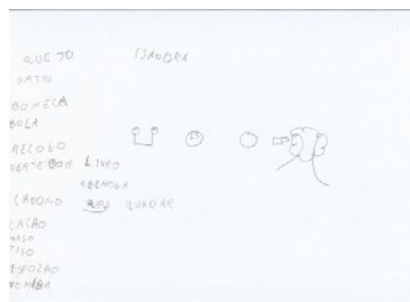
Autor: Isadora

Figura 9. História



Autor: Isadora

Figura 10. Escrita de palavras



Autor: Isadora

Nas Figuras 7, 8, 9, e 10 produções realizadas pela aluna Isadora se pode perceber algumas repetições de temas. Observa-se que os desenhos representam cenas que são descritas oralmente pelo aluno. A produção textual ainda não demonstra coerência, ou seja, escreve palavras soltas sem formar frases, porém enquanto escreve repete oralmente frases. A Figura 7 ao desenhar a figura humana a criança representa sempre alguém real ou imaginário, que pode ser ela mesma, sua mãe, seu pai ou alguma outra pessoa que a cerca. A interação da criança com pessoas

que estão a sua volta e a riqueza apresentada para esta criança será fundamental para o desenvolvimento de suas produções (PAULA, 2011).

Na Figura 10 observando a mistura que a criança faz com desenhos e escrita pode-se dizer que a mesma explorou as formas de manifestar o seu querer-dizer, a atividade é um conjunto de dados que demonstram o processo de aquisição da escrita e os diferentes momentos pelos quais a criança vem passando.

Figura 11. Desenho livre



Autor: Kassie

Figura 12. História



Autor: Kassie

A Figura 11 ocupa a folha toda e demonstra um momento de interação e felicidade entre família. As cores representam tranquilidade. Na Figura 12 a aluna escreve uma história que representa os momentos que passa na escola. A história apresenta sequencia lógica, porém se percebe que o vocabulário utilizado é informal e com muitos erros ortográficos, isso pode acontecer devido ao meio cultural que o individuo pertence. A criança imita o adulto no desenho e na escrita, esta é a forma que a criança encontra para compreender e no decorrer de seu desenvolvimento elaborar seu próprio desenho e escrita (PAULA, 2011).

A evolução da escrita e a elaboração de produções dependem segundo Merèdieu (1979, p. 09-10):

Engendrado pelo desenvolvimento da função simbólica na criança, a evolução do desenho depende intimamente da evolução da linguagem e da escrita. Parte atraente do universo adulto, dotada de um prestígio por ser secreta, a escrita exerce uma verdadeira fascinação sobre a criança, e isso bem antes de ela própria poder traçar verdadeiros signos. Muito cedo ela tenta imitar a escrita dos adultos.

A aluna reconhece estar diante de duas formas diferentes de expressão, mesmo não conseguindo produzir uma escrita formal adequada.

Figura 13 é o desenho da casa é representativo do momento que está passando, ou seja, expressa o seu querer-dizer. O desenho externaliza situações vividas pelo sujeito em ambiente familiar.

Na Figura 14 a aluna descreve a cena que observa e utiliza de sua criatividade para dar nome aos personagens. Observa-se a repetição de algumas frases, isto demonstra a falta de vocabulário, o que pode indicar falta de prontidão ou imaturidade para compreender o que a sociedade pode e tem para transmitir. Tudo o que é real, natural, faz sentido, é interessante, tem um propósito e a criança utiliza por opção torna a aprendizagem mais fácil (OLIVEIRA, DA ROCHA, ELANE, s/d).

Figura 13. Desenho da casa



Autor: Maria

Figura 14. História



Autor: Maria

Na Figura 15 o desenho é uma forma de expressão, que é uma linguagem e transmissor de emoções e sentimentos. O desenho da criança representa aquilo que seus pensamentos não têm maturidade para transmitir. O desenho ainda representa pensamentos conscientes e pensamentos inconscientes da criança, interpretá-los pode ajudar a descobrir situações problemáticas pelas quais o indivíduo está passando.

Figura 15. Desenho um casal



Autor: Mirela

Figura 16. História



Autor: Mirela

Segundo Mattos da Silva (2010) citado por Ribeiro (2015, p. 16):

[...] interpretar o desenho de uma criança é explicar o que está obscuro, traduzindo-o numa linguagem compreensível, extraindo do desenho um sentido oculto – tanto ao entendimento da criança quanto dos adultos que a cercam, transcrevendo este sentido latente para uma linguagem verbal. O desenho é o método de mais simples execução para se investigar traços de humor, de comportamento e de caráter de uma criança, assim como seus conflitos intrapsíquicos, suprimindo, dessa maneira, sua dificuldade em falar de si mesma e expor os seus problemas.

Considerações finais

É possível perceber que a aprendizagem acontece a partir das interações entre o sujeito e o outro – que pode ser um objeto ou um indivíduo. Nessa perspectiva, o grafismo é um meio pelo qual a criança manifesta e expressa sua visão de mundo e procura representar da melhor forma possível às coisas que conhece e aquilo que compreende do mundo a sua volta. O desenho, é produto da imaginação criativa do indivíduo, e é uma importante ferramenta na construção do conhecimento, pois permite a criança criar e imaginar como são as coisas e pessoas ao seu redor.

Devemos considerar que toda forma de interação leva aprendizagem para as pessoas, independente de serem crianças, jovens ou adultos. O grafismo é um meio que a criança tem para manifestar e expressar sua visão de mundo.

Pelo grafismo, seja desenho ou escrita, a criança procura representar da melhor forma possível às coisas que conhece e aquilo que compreende do mundo a sua volta. O desenho é produto da imaginação criativa do indivíduo, por esse motivo é importante como ferramenta para construir conhecimento.

O desenvolvimento do trabalho com desenho e escrita requer do educador atenção especial, pois é um trabalho a ser realizado individualmente; cada criança possui experiência própria que pode ser explorada no desenvolvimento de atividades, que explorem o desenho e a escrita. O professor pode mostrar que desenho e escrita se completam e que há grandes possibilidades para o divertimento e a ludicidade neste tipo de atividade.

Ao profissional da educação cabe observar o ritmo de cada criança e sua maturidade, e dar atenção a cada nível visto que cada criança é um ser, que possui ritmo, atenção, concentração em estágios diferentes de desenvolvimento.

Nessa pesquisa foi possível perceber que o aluno que apresenta melhor desenvolvimento em seus desenhos também se desenvolve mais rapidamente na escrita e leitura, e a partir do momento que compreende a diferença existente entre desenho e escrita começa a utilizar mais a escrita. Quanto mais rico e significativo for o ambiente da criança mais significativa será a aprendizagem sempre

articulada com a realidade e cotidiano da criança.

Através do desenho se pode perceber qual o processo de aprendizagem do aluno e reconstruir este processo de uma forma diferente para que o aluno realmente aprenda e se comprometa, oferecendo-lhes todo tipo de oportunidades e experiências frente à tão importante ferramenta, que é o desenho.

O desenho como ferramenta metodológica no processo ensino aprendizagem, pode identificar o grau de evolução e aprendizagem do aluno e, partindo deste suposto permitir ao professor reconstruir a metodologia trabalhada garantindo assim, um aprendizado de fato e de direito e um compromisso do aluno com seu próprio aprendizado.

Finalmente, foi possível analisar sua importância e significado do desenho para a criança, pois utiliza, o mesmo como forma de expressão quando não consegue se expressar por outros meios. A criança transforma o desenho naquilo que quer transmitir e inconscientemente, também, demonstra seu estado emocional e afetivo, assim é possível praticar uma pedagogia diferenciada, que utilize todo o potencial da criança.

O objetivo da instituição escolar é o de ensinar todas as crianças a ler e escrever, mas não podemos deixar de utilizar os saberes que as crianças trazem de casa e da comunidade a qual pertence, e aprender com estes saberes, a criança já tem uma história o que a ajudará a desenvolver-se em curto prazo. A valorização das atividades da criança é capaz de estimular a realização de novas atividades que farão parte da aprendizagem, as quais devem ser compartilhadas com os pais.

Referências

- ALEXANDROFF, M. C. Os caminhos paralelos do desenvolvimento do desenho e da escrita. *Construção Psicopedagógica*, São Paulo, v. 18, n. 17, p. 20-41. 2010.
- AMARAL, J. J. F. *Como fazer uma pesquisa bibliográfica*. Fortaleza: [s.n.], 2007.
- CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos quantitativos e misto*. 3.ed.. São Paulo: SAGE, 2010.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez. 1985.
- FONTOURA, A. *Psicologia Educacional - 1ª parte*. Rio de Janeiro, RJ: Aurora. 1969.
- FLORÊNCIO, C. E.; BUENO, J. A. A relação entre o desenho e a aquisição escrita, segundo a visão dos professores da pré-escola, da Escola Municipal de 1º grau “Ebenezer”, no Município de Guarantã do Norte-MT, no ano 2005. *Nativa-Revista de Ciências Sociais do Norte do Mato Grosso*, Guarantã do Norte/MT, v. 1, n. 2, 2013.
- MERÈDIEU, F. *O desenho infantil*. São Paulo: Cutrix. 1979.
- OLIVEIRA, J. de S.; DA ROCHA, M. de L.; ELANE, C. As fases do desenvolvimento da linguagem escrita. *Soletras online*, São Gonçalo, n.15, 2008.

- PAULA, A. de. Desenho e escrita: duas formas de manifestação de um querer-dizer. *PERcursos Linguísticos*, Vitória, v. 1, n. 1, p. 7-24, 2011.
- PILLAR, A. D. *Desenho e escrita como forma de representação*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996a.
- REZENDE, L. A. de. O processo ensino-aprendizagem: reflexões. *Semina: Ci. Soc./Hum.* Londrina, v. 19/20, n. 3, p. 51-56, set. 1998/1999.
- RIBEIRO, I. R. F. *O desenho como expressão de sentimentos das crianças*. 2015. 69 f. Dissertação (Mestrado de Formação de Professores) - Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto/Portugal, 2015.
- SARANDI. *Ensino Fundamental*. Sarandi, PR: Secretaria Municipal de Educação de Sarandi, 2010. (Manual de planejamento educacional).
- SEABRA, Douglas de Castro et al. O desenho como prática educativa na educação infantil: um salto qualitativo na aprendizagem. *Pedagogia em Ação*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 1-141, jan/jun, 2009.
- TEIXEIRA, P. M. M. A educação científica sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica e do movimento C.T.S. no ensino de ciências. *Ciências & Educação*, Bauru, v. 9, n.2, p. 177-190, 2003.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.1989
- YAVORSKI, R. *Análise de temas ambientais desenvolvidos por professores do ensino fundamental de 1º ao 5º ano de Maringá-PR*. 2014. 134f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente) - Universidade de Araraquara, Araraquara, 2014.

O ALUNO DO ENSINO PRIMARIO E ÀS DIFICULDADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAGEM: CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E LEITURA DE PALAVRAS

THE STUDENT OF THE FUNDAMENTAL TEACHING AND TO THE SPECIFIC DIFFICULTIES OF LEARNING: PHONOLOGICAL CONSCIENCE AND READING OF WORDS

Maria Veronica Santana SALES*
Maria Aparecida SANTOS E CAMPOS**

Resumo: Objetivo: verificar se as habilidades consideradas no CONFIAS e no Teste de palavras isoladas predizem problemas de aprendizagem da leitura. Metodologia: Investigação longitudinal, descritiva correlacional. Amostra: 56 alunos do 1º ano do ensino fundamental, idade (5±7) anos. Resultado: As habilidades consideradas no CONFIAS, que predizem problemas de aprendizagem de leitura ou cognitivas metalinguísticas, estão pouco desenvolvidas. Silábicas e fonêmicas a média é inferior na consciência fonêmica, insatisfatória no desempenho geral. Neste estudo, os resultados confirmam a correlação obtida na leitura de palavras isoladas e, que demonstraram melhor desempenho na leitura de palavras regulares comparada a das palavras irregulares e pseudopalavras.

Palavras-chave: Consciência Fonológica, Habilidades, Leitura de Palavras.

Abstract: Objective: to verify if the skills considered in the CONFIAS and Test of isolated words predict reading learning problems. Methodology: Correlational descriptive investigation. It shows

Introdução

O mundo moderno exige cidadãos capazes de fazer frente às exigências da sociedade tanto a nível pessoal, econômico, social e familiar. Assim, entender os processos pedagógicos que envolvem a aquisição da leitura e da escrita e constituem a base para o êxito ou fracasso de uma pessoa na sociedade moderna. Segundo Rebelo (1991, apud RODRIGUES, 2012, p.01):

Alfabetizar já não consiste apenas em ensinar os mecanismos da leitura e escrita, mas em habilitar as pessoas a ler o mundo que as rodeia, tornando-as aptas a responder às exigências da sociedade em que se encontram integradas, transformando-a e desenvolvendo-se a si próprias, através da sua intervenção.

* Graduada em Letras Português/Inglês. Pós Graduada em Psicopedagogia, Mestre em Ciência da Educação e Doutoranda em Ciências da Educação pela UNINI Universidade Internacional Ibero-americana. jmsmvss10@hotmail.com.

** PhD em Educação Universidade de Jaén; Mestrado em Educação. Estudos Avançados em Atividade física e Saúde, Univ. de Jaen. Especialização em Ensino - fundamentos teóricos da prática pedagógica, Planificação e Metodologia da Investigação. Professora, diretora e orientadora no curso de doutorado em Educação da Universidade Internacional Ibero-americana de San Juan Campeche, México; Professora do curso de Magistério Espanha Grupo de Investigação HUM 790 Universidade de Jaen. mariaaparecidasantosecampos@gmail.com.

56 students of the first year of primary school, age (5 ± 7) years. Results: The skills considered in the CONFIAS, which predict reading or cognitive metalinguistic learning problems, are poorly developed. Syllabic, phonemic, lower middle in phonemic awareness, Overall performance unsatisfactory. In this evaluation, the results confirm the correlation obtained in the reading of isolated words, which showed better performance in the reading of regular words compared to irregular words and pseudo-words verse

Keywords: Phonological Conscience, Abilities, Reading of Words.

O “êxito” socioeconômico, cultural e familiar de um indivíduo passa por sua capacidade para aprender e assimilar a cultura, os métodos que normatizam a sociedade e os processos lingüísticos que possibilitam a comunicação oral e escrita. Realiza-se através da sua capacidade e desempenho cognocitivo e de um domínio abrangente da leitura e da escrita.

Para Vargas e Villamil (2007, p.165):

La lectura y la escritura son procesos lingüísticos, cuya adquisición es posterior al aprendizaje del habla, por tal razón buena parte de las investigaciones en este campo se han centrado en determinar si son dispositivos opuestos de una misma competencia lingüística o si pertenecen a diferentes facetas de una misma actuación¹.

Cagliari (1998, p. 64 apud MOREIRA, 2009, p. 360), sobre a influencia da língua oral nos processos, questiona a interferência da língua oral no processo de evolução da escrita, segundo o autor ‘tanto a ideia de uma ordem de facilidade na aquisição (que fundamenta os métodos fônicos) como a ideia de estágios naturais, universais, fundamentam a teoria construtivista por ele referida’.

Segundo Moreira (2009, p. 364),

Para entender a aquisição da ortografia, necessário se faz uma com-

¹ A leitura e a escrita são processos lingüísticos, cuja aquisição é posterior à aprendizagem da fala, por tal razão boa parte das investigações neste campo tem se concentrado em determinar se são dispositivos opostas de uma mesma competência linguística ou se pertencem a diferentes facetas de uma mesma ação.

preensão detalhada dos efeitos da língua falada sobre o sistema de escrita e suas regras, bem como, a respeito desse mesmo efeito sobre a maneira como o aluno aprende. A dificuldade de leitura é um problema persistente na sociedade e atividades para remediação e prevenção deste fracasso devem ser desenvolvidas.

Assim sendo, a rota fonológica é fundamental para a aquisição da leitura, e é evidente a importância da consciência fonológica, por ser esta, essencial aos processos de codificação e descodificação dos símbolos linguísticos que a compõe.

Partindo deste pressuposto, é possível entender a eficácia das instruções fônicas e metafonológicas no desenvolvimento da leitura visto que, essas instruções, servem com instrumentos para a ampliação das habilidades fundamentais para o uso competente da rota fonológica (SALES, 2015).

Acredita-se que com o reconhecimento das causas da dificuldade de leitura poder-se-á aprofundar no processo de intervenção. Partindo deste suposto, este estudo tem como objetivo verificar se as habilidades consideradas no CONFIAS [Consciência Fonológica: instrumento de avaliação sequencial] e o Teste de palavras isoladas predizem problemas de aprendizagem da leitura em indivíduos do 1º ano do Ensino Fundamental de duas instituições de ensino, sendo uma da rede pública e outra da rede particular (LOPES, 2004).

Situado na perspectiva cognitiva e Psicolinguística e, estudado à luz da teoria da consciência fonológica, este estudo submerge-se na linha de pesquisa da Construção e diversidade de saberes: cultura e desenvolvimento pessoal. Portanto, se almeja ser um contributo para um conhecimento mais visceral das dificuldades específicas de aprendizagem da linguagem escrita do aluno do primeiro ano (LOPES, 2004).

De acordo com Ferreiro e Teberosky, (1985, p. 73):

A escrita representa a primeira hipótese da criança, que vê o mundo de uma forma direta, não arbitrária. Portanto, nessa fase, *significante e significado se identificam*, a criança concebe a escrita como uma soma de desenhos representativos dos objetos: O desenho pode ser interpretado, o texto serve para ler o que o desenho representa. Neste caso, como em muitos outros, a expectativa é a de que o texto corresponda ao desenho, o objeto representado em um também o está no outro.

Por conseguinte, falar de linguagem é falar de leitura e escrita. A linguagem é um sistema simbólico de representação da realidade que pode ser expressa por várias modalidades: gestual, oral e escrita. Portanto, domínio do código escrito pressupõe, então, a aquisição da possibilidade de simbolizar que, conforme concluiu Vygotsky (1984), constrói-se gradualmente, conforme a criança avança no domínio de várias tarefas: imitação de gestos simbólicos, brincadeiras, desenho e a fala.

Segundo Martim (1994), as três teorias que melhor explicam e representam as dificuldades de aprendizagem são: as teorias neuropsicológicas, que buscam relacionar as dificuldades de aprendizagem às disfunções e lesões no sistema nervoso central; as teorias perceptivo-motoras, que atribuem as dificuldades específicas de aprendizagem a deficiências do tipo motor e perceptivo; e as teorias psicolinguísticas e cognitivas que atribuem as deficiências às funções do processamento psicológico, isto é, aos processos pelos quais a informação sensorial é codificada, armazenada, elaborada e recuperada.

Para Fonseca (2004) e Ehri (2005), os processos cognitivos implicados na leitura perpassam por vários aspectos: 1) pela identificação visual e auditiva e tactiloquinestésica; 2) pela descodificação de palavras; 3) pela integração visual e auditiva; 4) por sistema de análise e de síntese; 5) pelo conhecimento do código escrito; 6) pelo domínio do léxico visual; 7) pela existência de conhecimentos conceptuais e linguísticos; 8) pela construção de significações envolvendo a compreensão.

Segundo Cuetos (1990) os processos cognitivos implicados na leitura são: perceptivos, lexicais, sintáticos e semânticos.

O processo da leitura consiste na habilidade de identificar as palavras constituintes das frases, discriminar os fonemas que formam as palavras, segmentar as palavras em sílabas, segmentar as sílabas em fonemas e dominar as correspondências fonema-grafema corretas que devem ser utilizadas (SALES, 2015, p. 19).

A dificuldade de adquirir a competência da consciência fonológica se dá porque na linguagem oral não é perceptível a audição separada dos diferentes fonemas. Quando ouvimos a palavra *mamãe*, ouvimos os cinco sons conjuntamente e não cinco sons individualizados.

A consciência fonológica consiste na capacidade metalinguística que permite o indivíduo analisar e refletir, de forma consciente, sobre a estrutura fonológica da linguagem oral (CARDOSO-MARTINS, 1991; GOMBERT, 1991; LANE & PULLEN, 2004; PESTUN, 2005; NASCIMENTO, 2009).

Envolve a capacidade de identificar, isolar, manipular, combinar e segmentar mentalmente e, de forma deliberada, os segmentos fonológicos da língua (ALVES; FREITAS; COSTA, 2007; NASCIMENTO, 2009).

Segundo GÓMEZ, *et al*, (2004, p. 191) la lectura desarrolla una construcción personal para darle sentido a la realidad vivencial y experimental, por eso no es factible el préstamo de verdades ajenas, ni proporcionar recetas para el aprendizaje de ésta. El conocimiento se debe entender como algo personal, en donde es fundamental el ser y el hacer, que traducidos permiten expresar el mundo.

De acordo com Zuanetti, Schneck e Manfred (2008, p.168) “quanto mais desenvolvida é a consciência fonológica, melhor é a *performance* do aluno”. Portanto,

o ato da leitura exige do indivíduo a captação das correspondências existentes entre os sons da linguagem [fonemas] e os símbolos visuais que são usados para representá-los [grafemas]. Na alfabetização, o indivíduo conhece o valor sonoro convencional das letras, forma sílabas e palavras. Para ler eficazmente, ele precisará estar atento a todas as letras de uma palavra, conectá-las aos sons e decodificá-las. É, também, a habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais da linguagem que, segundo Byrne e Fielding-Barnsley (1989, apud NASCIMENTO, 2009), compreende dois níveis: no primeiro nível, o indivíduo desenvolve a consciência de que a língua falada é segmentada em unidades distintas, compreende que a frase é segmentada em palavras, as palavras, em sílabas e as sílabas em fonemas; no segundo nível, desenvolve a consciência de que estas mesmas unidades podem se repetir em diferentes palavras.

Para Alves, Freitas e Costa (2007) e Freitas (2004), a consciência fonológica se expressa em dois níveis de crescente complexidade, a consciência silábica e a consciência fonêmica, manifestando-se em nível implícito e explícito. No implícito, o indivíduo apresenta sensibilidade para o sistema de sons da língua e para o conhecimento fonológico funcional, manifestando-se durante jogos espontâneos com os sons das palavras. Já no explícito, está presente a análise consciente dos sons das palavras, nomeadamente em atividades de isolamento de fonemas de uma palavra.

Há uma hierarquia das tarefas específicas, por meio das quais é possível observar os diferentes níveis de consciência fonológica adquiridos pela criança.

De acordo a Sprenger-Charolles (2006), o objetivo final da leitura é compreender o que foi lido. Já para Coltheart (2005), Capovilla; Capovilla (2007), o ato de ler é um processo de transformação, visto que a leitura se dá pela transformação da linguagem escrita em linguagem falada através da conversão grafema-fonema, a via fonológica, ou através da pesquisa da memória, a via lexical, imputando-lhe significado. As vias de acesso à leitura são ativadas, instantaneamente, quando o leitor reconhece visualmente as palavras, porém se o leitor não identifica a forma global da palavra, o acesso ao significado é feito através da forma fonológica. As vias de acesso à leitura, nessa perspectiva, estão assim esquematizadas:

Para Sales (2015) a leitura e a escrita são habilidades cognitivas que se desenvolvem por meio de um processo interativo e ocorre em três fases distintas: logográfica, alfabética e ortográfica.

Na primeira, as palavras são frequentemente tratadas como um todo e não são analisadas em suas partes constituintes, isto é, a ordem das letras, a palavra, não é considerada. Já a fase alfabética requer consciência fonológica, fazendo-se

necessária a consciência dos sons que compõem a fala para que ocorra a correspondência grafema/fonema. Portanto, cabe a consciência fonológica a competência cognitiva necessária para identificar e manipular intencionalmente as unidades constituintes da linguagem oral e representar a capacidade de se perceber que a fala pode ser decomposta em unidades menores (letras, palavras, sílabas e frases), as quais, uma vez manipuladas, formam novas palavras e criam novos sentidos (BLACHMAN, 2000).

Na visão de Sousa, (2000, p. 5) na abordagem do processamento da informação na teoria do duplo canal existem “duas vias distintas, quer para o reconhecimento de palavras escritas, quer para transcrição de palavras fornecidas pelo armazém léxico ou fonológico: uma direta ou lexical e outra fonológica

A rota lexical está correlacionada às representações das palavras familiares armazenadas em um léxico de entrada visual, que é ativado pela apresentação visual de uma palavra. A leitura lexical é processada como um todo e, assim, tanto as palavras regulares quanto as irregulares podem ser lidas e escritas corretamente através desta via.

Já a rota fonológica utiliza o processo de conversão grafema-fonema, envolvendo a construção de pronúncias para palavras e pseudopalavras. O processo fonológico se baseiam em regras de correspondência letra-som, estrutura esta que possibilita a leitura e a escrita de palavras regulares e de palavras inventadas, mas, por outro lado, causa dificuldade para leitura de palavras irregulares e homônimas.

Na leitura a via lexical ou directa recorre a características gráficas da palavra para encontrar, quer fonológicas quer semânticas. Trata-se de um processo de reconhecimento da palavra na sua globalidade apoiado pelo armazém ortográfico, uma estrutura de memória de longo prazo. Este processo pode ser utilizado em palavras regulares ou irregulares, não sendo possível utilizá-lo em pseudo ou não palavras [...] Na escrita a via directa parte do armazém lexical ou do input auditivo para o reconhecimento fonológico da palavra e recebe do armazém ortográfico a grafia correcta da palavra. É necessário que o escrevente possua um armazém ortográfico alargado e activado, de que podem fazer parte palavras regulares e irregulares de alta frequência excluindo-se as pseudo ou não palavras” (SOUSA, 2000, p.5).

Para Sales (2015) havendo dano, seja na rota direta [lexical] ou na rota fonológica, a habilidade para leitura e escrita passa a ser prejudicada. Se o indivíduo sofre ruptura no processamento lexical, o dano é localizado nas rotas visual e/ou lexical. Quando ocorre desse dano, o indivíduo apresenta mais erros na leitura de palavras, por identificar a palavra pela letra ou sílaba inicial. Porém, se a ruptura ocorrer no processamento fonológico, o dano está localizado nas rotas fonológica e/ou semântica (GOSWAMI, 1986; HARLEY, 1993; HULME e SNOWLING, 1992; PINHEIRO, 1994; PESTUN, 1999).

Esse dano é caracterizado pela dificuldade na leitura de palavras desconhecidas e/ou inventadas, resultantes da perda substancial da capacidade de conversão da letra em som. Segundo Pestun *et al.* (1999) uma vez preservada a rota lexical, a leitura de palavras familiares [regular/ irregular e curta/ longa] é feita normalmente.

Shaywitz (2003) afirma que os leitores capazes ativam sistemas neurais altamente interconectados e envolvem regiões das áreas posterior e anterior do hemisfério esquerdo do cérebro. Campbell (1985) entende que o indivíduo sem comprometimento neurológico poderá empregar tanto a rota lexical quanto a rota fonológica em suas atividades de leitura e escrita. No entanto, o disléxico não é contemplado com as mesmas habilidades. Para Frith (1985) o disléxico parece apresentar atraso no desenvolvimento da habilidade de leitura. Apresenta domínio logográfico, mas encontra dificuldade na fase alfabética. De acordo com Nunes (1992) e Pinheiro (1994), um dos fatores associados à dislexia está na dificuldade para realizar análise fonológica.

Metodologia

O presente artigo é considerado como sendo um estudo longitudinal, descritivo e correlacional situado na visão Psicolinguística e Cognitiva e, na linha de pesquisa da Construção e diversidade de saberes: cultura e desenvolvimento pessoal, apoiada teoricamente nos estudos sobre processamento cognitivo da leitura, consciência fonológica, teoria do duplo canal e dificuldades de aprendizagem (CAPOVILLA e CAPOVILLA, 2000; GAGNÉ *et al.*, 1993; COLTHEART, 1978; FONSECA, 2004; FREITAS, 2004; FRITH, 1990; SOUSA, 2000; SALES, 2015).

O teste de Consciência Fonológica foi feito com o uso do Instrumento de Avaliação Sequencial [CONFIAS] e foi realizado no mês de março de 2012. Já o teste de Avaliação da leitura de palavras isoladas foi realizado no mês de novembro do mesmo ano.

A amostra foi composta de 56 alunos do 1º ano com idade (5 ± 7 anos), sendo 27 estudantes da Escola Estadual e 29 estudantes da Escola particular, escolha justificada pelo fato de serem escolares em idade adequada para identificação precoce de problemas de leitura.

Como critérios de inclusão considerou-se que deveriam ser alunos matriculados no primeiro ano do ensino fundamental, frequentando regularmente a escola e não apresentassem problemas psicocognitivos que comprometera a investigação.

Os critérios de exclusão foram impostos sobre alunos que apresentassem problemas psicocognitivos que comprometessem a investigação e que não estivessem matriculados e frequentado regularmente as aulas de ditas escolas.

O estudo foi realizado em uma escola da rede estadual de ensino e em uma escola particular, na área urbana do município de Nossa Senhora da Glória. Para a realização das atividades propostas e pretendidas, relacionadas à investigação, a amostra se deu de forma não aleatória, intencional, pois recai sobre crianças no início da alfabetização. As crianças foram avaliadas, individualmente em sala específica na própria escola.

Como instrumentos da pesquisa foram utilizados:

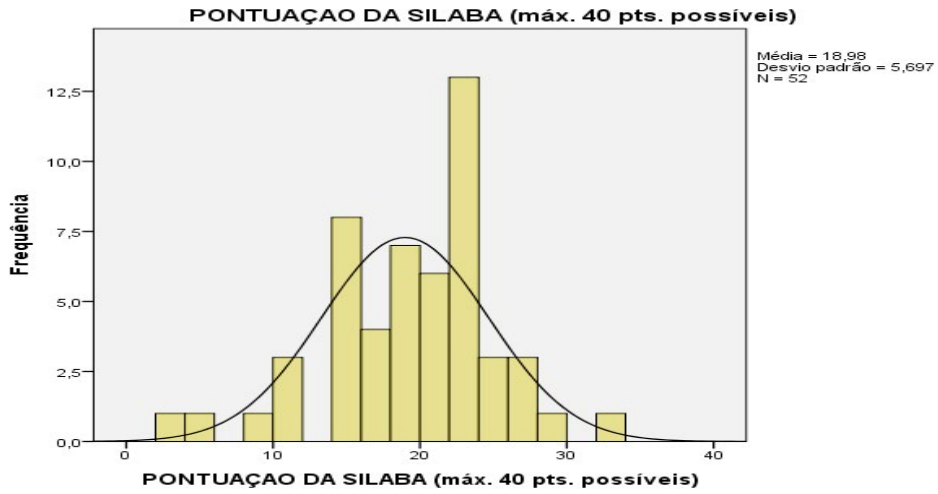
a) O teste de Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial [CONFIAS], formulado por Moojen (2007), que avalia a consciência fonológica de forma abrangente e sequencial.

b) O teste de Avaliação da leitura de palavras isoladas, constituído por Salles (2001) e Salles e Parente (2002), visa analisar a(s) rota(s) preferencialmente usada(s) na leitura de palavras isoladas, considerando o Modelo de Leitura de Dupla-Rota, utilizado para avaliar a precisão na leitura oral de palavras e pseudopalavras isoladas, que variam em suas características psicolinguísticas de regularidade [estímulos regulares e irregulares], de lexicalidade [pseudopalavras e palavras reais], de extensão [estímulos longos e curtos] e de frequência [vocábulo frequentes e não frequentes].

Resultados

Os resultados nas provas de consciência fonológica e de leitura de palavras isoladas constituem a parte central da análise da pesquisa. De acordo com os objetivos se chegou aos dados estatísticos através do programa informático WebQ-DA e Excel. A análise descritiva e os resultados serão apresentados em estatística descritiva. Optou-se por fazer o estudo correlacional entre os resultados parciais e totais de cada uma das provas.

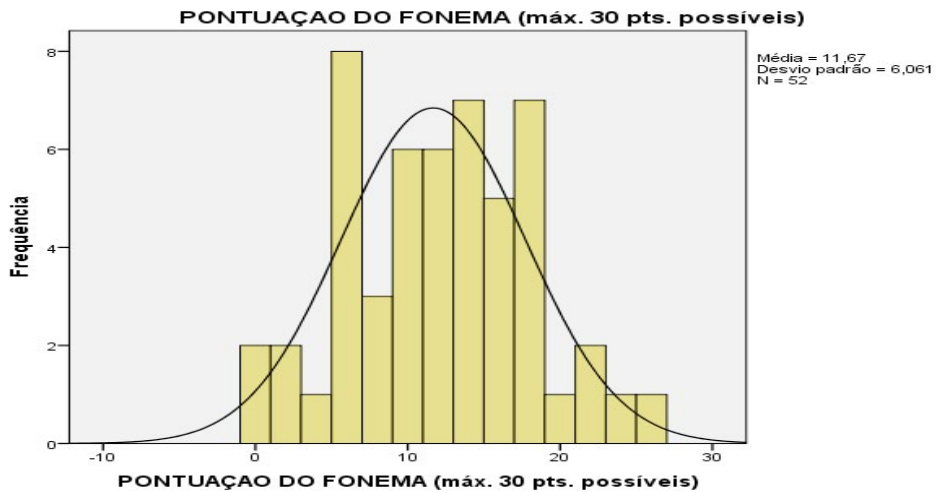
Gráfico 1. Resultados obtidos nas tarefas silábicas



Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Nesta representação dos dados silábico observada no gráfico 1, revela-se que os sujeitos obtiveram resultado maior que 50% da pontuação.

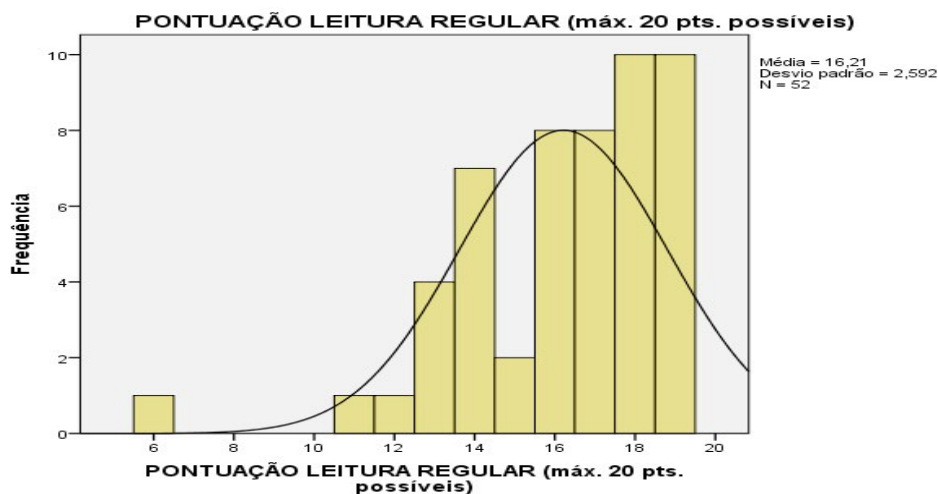
Gráfico 2. Resultados obtidos nas Tarefas Fonêmicas



Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

O nível fonêmico representado no gráfico 2 demonstra um desempenho inferior a 50% da pontuação.

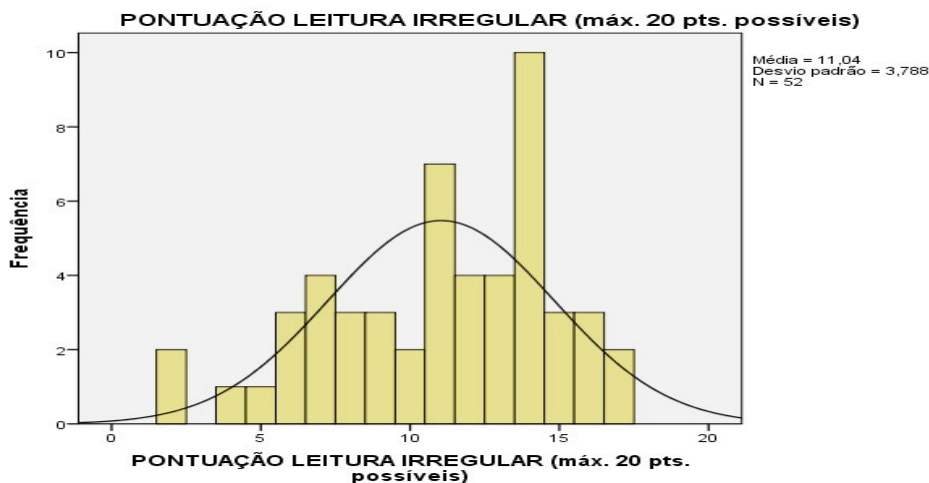
Gráfico 3. Desempenho na leitura de palavras regulares



Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

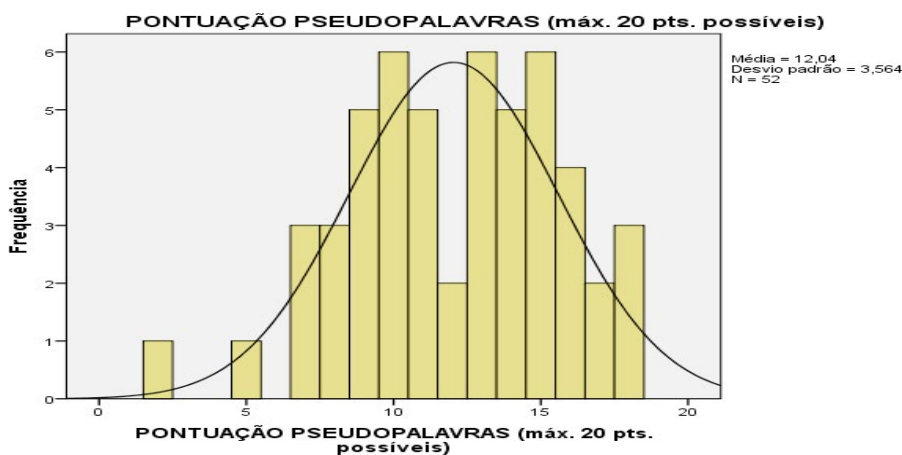
Observa-se no gráfico 3 que na pontuação da leitura regular os alunos obtiveram resultado superior aos 20 pontos válidos.

Gráfico 4. Desempenho na leitura de palavras irregulares



Fonte: Dados da pesquisa, 2015,

No teste de palavras irregulares apresentado no gráfico 4 o desempenho foi significativamente inferior aos 20 pontos válidos.

Gráfico 5. Desempenho na leitura das pseudopalavras

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

Na análise demonstrada no gráfico 5, as pseudopalavras se apresentam ligeiramente superiores quando comparadas ao resultado das palavras irregulares e inferiores ao resultado de palavras regulares.

Discussão

A primeira observação dos dados apresentados diz respeito a uma correlação positiva entre todas as variáveis em estudo, significativa a 0.01. Oscila entre .641 [fonema x pseudopalavras] e .932 [fonema x Total Confiás]. Verifica-se que existe alta correlação entre as provas parciais da consciência fonológica e o total da prova CONFIAS, o que atesta a validade da prova. No âmbito da prova CONFIAS a correlação entre as subprovas é de $r = .731$. Passando para a prova de leitura, verifica-se, igualmente, alta correlação entre as provas parciais e os totais [entre, 876 e .921]. A correlação entre as subprovas se situa entre,721 e 752.

Com o cruzamento das duas variáveis se pode afirmar que foi observada uma correlação alta entre os resultados totais do CONFIAS e o total de Leitura ($r = .839$), atestando o valor preditivo da prova de consciência fonológica CONFIAS. Os resultados têm uma correlação ligeiramente mais baixa: Sílabas x Leit. Reg. $-r = .760$; Sílabas x Leit. Irreg. $-r = .713$; Sílabas x Pseudopalavras $-r = .679$ e Sílabas x Tot Leit. $r = .790$. Pode-se verificar o mesmo com o Fonema e as subprovas de leitura: Fonema x Leit. Reg. $-r = .671$; Fonema x Leit. Irreg. $-r = .750$; Fonema x Pseudopalavras $-r = .641$ e Fonema x Tot Leit. $r = .776$.

Os resultados nas provas de consciência fonológica e de leitura de palavras isoladas constituem a parte central da análise da pesquisa. De acordo com os

objetivos se procedeu, em primeiro lugar, à descrição dos resultados da prova fonológica e da prova de leitura e, por último, ao estudo das correlações entre os resultados das duas provas.

O grupo experimental ficou inicialmente constituído por 56 alunos e, ao longo do percurso da pesquisa, ficaram reduzidos a 52 alunos, por transferência das escolas. Uma vez apresentada a análise descritiva das provas a que se sujeitaram, fez-se o estudo correlacional entre os resultados das variáveis de consciência fonológica e os resultados da competência de leitura de palavras isoladas.

Observa-se que, na pontuação da leitura de palavra regular, podendo ser observado no gráfico 3 que os indivíduos obtiveram resultado superior aos 20 pontos válidos. Esses resultados sugerem que, na leitura dessas palavras, os sujeitos utilizaram preferencialmente a rota lexical. Sousa (2000) afirma que ao se recorrer à via lexical, processa-se o reconhecimento da palavra na sua globalidade, apoiado pelo armazém ortográfico.

No gráfico 4, percebe-se que no teste de palavras irregulares, o desempenho é significativamente inferior ao teste de palavras regulares. Tal resultado pode ser, hipoteticamente atribuído ao armazém ortográfico, à memória de longo prazo ou dislexia de superfície ou ortográfica que corresponde à dificuldade de ler palavras irregulares, enfim, é objeto de estudo. Porém, essa hipótese não faz parte dos objetivos de estudo nessa pesquisa. Por outro lado, conforme o que preconiza Sales (2015) entende-se que o indivíduo pode recorrer a rota fonológica, utilizada no processo de conversão grafema-fonema envolvendo a construção de pronúncias para palavras e pseudopalavras.

Segundo Sousa (2000) a via fonológica recorre a regras de correspondência fonema-grafema para atribuir a um código grafêmico a versão fonológica, através da qual terá acesso ao armazém semântico.

No gráfico 5, o que está relacionado as pseudopalavras, apresenta-se ligeiramente superior quando comparado ao resultado das palavras irregulares e inferior ao resultado de palavras regulares. Na verificação das habilidades de leitura, um número maior de indivíduos apresenta desempenho satisfatório na leitura de palavras isoladas. Esses resultados possibilitam inferir que esses indivíduos usam, adequadamente, tanto a rota lexical quanto a rota fonológica.

Sumariza-se que, menos da metade dos sujeitos pesquisados não apresentaram bom desempenho na prova de consciência do fonema, mas nas provas de consciência da sílaba e na avaliação de palavras isoladas, o escore apresenta pontuação significativamente satisfatória para grande parte dos pesquisados, evidenciando bom uso de ambas as rotas de leitura.

A literatura relata amplamente a relação entre as habilidades de consciência fonêmica, consciência silábica e leitura de palavras isoladas (MANN e LIBERMAN, 1984; WAGNER e TORGESEN, 1987; CARDOSO e MARTINS, 1995; SHARE, 1995; MORAIS, 1996).

Embora os resultados, no teste do CONFIAS, apresentem desempenho mais baixo comparado aos resultados da prova de palavras isoladas, a correlação entre os resultados das duas provas é bastante alta. Constata-se que os indivíduos que apresentaram melhor desempenho naquela prova também obtiveram melhor resultado nesta.

Por conseguinte, ao focalizar crianças com idade adequada, qual seja, no início da alfabetização, para a identificação precoce de problemas de leitura, o presente estudo partiu da seguinte pergunta: As habilidades consideradas no CONFIAS e no teste de avaliação da leitura de palavras isoladas predizem problemas de aprendizagem da leitura?

O fato de haver maior proporção de erros na prova do fonema e de palavras irregulares pode-se atribuir ao processo de desenvolvimento imaturo do armazém fonológico/ortográfico e da mediação fonológica ou até às práticas pedagógicas. Esses resultados têm importantes implicações educacionais, porquanto sugerem que os educadores explorem atividades que estimulem diretamente a consciência fonêmica e a leitura de palavras irregulares para que os indivíduos desenvolvam suas capacidades.

Sumariando os resultados obtidos, constatou-se, em consonância com a literatura, que a rota fonológica pareceu essencial, porém, confirmando-se que a proficiência da leitura se encontra junto ao leitor que, habitualmente, usa tanto a rota fonológica quanto a rota lexical. De modo geral, o conjunto de respostas confirma a hipótese proposta para esta investigação, segundo a qual o estudo do desempenho em tarefas de Consciência Fonológica contribui para elucidar a estreita relação entre essa habilidade e o aprendizado inicial da leitura de palavras isoladas.

É importante destacar, visto que o teste de palavras isoladas foi utilizado 10 meses após a aplicação da prova de Consciência Fonológica, que tal resultado sugere um processo de desenvolvimento, evidenciando a evolução no uso das rotas de leitura. A impressão inicial de problemas de aprendizagem analisados através do CONFIAS, na maioria dos indivíduos pesquisados, refuta-se quando discutidos os escores da prova de palavras isoladas.

Adicionalmente, salienta-se a necessidade de reflexões acerca do processo de alfabetização dos escolares brasileiros, a qual deve envolver não apenas o respeito ao perfil leitor de cada criança, mas também ao uso de planos e estratégias de alfabetização que sejam comprovadamente eficazes para a aquisição da leitura.

A percepção das reais dificuldades do aluno no processo da aquisição da leitura não é um trabalho fácil, pois a avaliar do rendimento ou desempenho escolar requer tanto dos professores, quanto para outros profissionais, um conhecimento profundo de instrumentos de avaliação os quais, sempre estão passando de uma a outra metodologia, o que os leva a enfrentar uma certa dificuldade. Por outro lado, há uma falta de instrumentos de medidas desenvolvidos e apropriados a nossa cultura, além da complexidade dos processos envolvidos.

A efetivação de meios de avaliação adequados ao sistema de escrita da língua portuguesa, que reúnam formas de identificar e detectar como a criança está utilizando a habilidade metalinguística envolvida no processo de decodificação de palavras e pseudopalavras, bem como a compreensão desses instrumentos pelo professor, pode propiciar que práticas educacionais adequadas sejam aplicadas com crianças que apresentem dificuldades. É preciso, pois, compreender, quando essas dificuldades aparecem, suas origens, a fim de que melhores proposições de ensino sejam desenvolvidas.

Conclusão

As habilidades fonológicas podem e devem ser estimuladas nas crianças que ainda não conhecem a leitura, pois isto é garantia de sucesso no processo de alfabetização e, posteriormente, na compreensão e na produção textual. No entanto, essas habilidades, primeiro, devem ser conhecidas por quem trabalha com esses alunos, para garantir a correta evolução das crianças, tudo isso corroborará para despertar nos professores e educadores sobre a importância da abordagem desses aspectos da língua e a estreita ligação que eles têm com a alfabetização.

Agradecimentos

Agradecemos as escolas participantes, aos diretores e corpo docente que muito generosamente abriram as portas das escolas a esta investigação.

Referências

- ALVES, D.; FREITAS, M.; COSTA, T. *PNEP - O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação, 2007.
- BLACHMAN, B. Phonological awareness. In: PEARSON, P. D. (Ed.). *Handbook of reading research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 483-502, 2000.
- CAMPBELL, R.; BUTTERWORTH, B. Phonological dyslexia and dysgraphia in a highly literate subject: a developmental case with associated deficits of phonemic processing and awareness.

- Quarterly Journal of Experimental Psychology*, London, v. 37, p. 435-475, 1985.
- CAPOVILLA, A.; CAPOVILLA, F. *Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. São Paulo: Memnon, 2000.
- CAPOVILLA, A.; CAPOVILLA, F. *Alfabetização: método fônico*. São Paulo: Memnon, 2007.
- CARDOSO-MARTINS, C. A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. *Cad. Pesq.*, São Paulo, v. 76, p. 41-49, 1991.
- CARDOSO-MARTINS, C. *Consciência fonológica e alfabetização*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- COLTHEART, M. Modeling Reading: the dual-route approach. In: SNOWLING, M.J; HULME, C. *The Science of Reading – a handbook*. Oxford, UK: Blackwell Publishing, p. 6-23, 2005.
- CUETOS, S. *Psicología de la lectura*. Doagnóstico y tratamiento. Madrid: Praxis, 1990.
- EHRI, L. Learning to Read Words: theory, findings and issues. *Scientific Studies Reading*, Mahwah, v. 9, n.2, p. 167-188, 2005.
- FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FONSECA, V. da. *Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FREITAS, G. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. *Aquisição Fonológica do Português: perfil de desenvolvimento e subsídios para a terapia*. Porto Alegre: Artmed, p. 177-192, 2004.
- FRITH, U. *Beneath the surface of developmental dyslexia*. Londres: LEA, 1985.
- FRITH, U. *Dyslexia as a developmental disorder of language*. London: MRC, Cognitive Development Unit, 1990.
- GAGNÉ, E.; YEKOVICH, C.; YEKOVICH, F. *The cognitive psychology of school learning*. New York: Harper Collins, 1993.
- GOMBERT, J. Les activités métalinguistiques comme objet d'étude de la psycholinguistique cognitive. *Bulletin de Psychologie*, Paris, v. 399, p. 92-99, 1991.
- GOSWAMI, U. Children's use of analogy in learning to read: a developmental study. *Journal of Experimental Child Psychology*, Amsterdam, v. 42, p. 73-83, 1986.
- HARLEY, T Major Review: connectionist approaches to language disorders. *Aphasiology*, London, v. 7, p. 221-229, 1993.
- HULME, C., & SNOWLING, M. Deficits in output phonology: an explanation of reading failure? *Cognitive Neuropsychology*, London, v.9, n. 1, p. 47-72, 1992.
- LANE, H. ; PULLEN, P. *A sound beginning: phonological awareness assessment and instruction*. Upper Saddle River: Pearson Education, Inc, 2004.
- LOPES, Flavia. O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização. *Psicol. Esc. Educ.*, Campinas, v. 8, n. 2, p. 241-243, Dec. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572004000200015&lng=en&nrm=iso. Acesso 10 abr. 2019.
- MANN, V.; LIBERMAN, I. Phonological awareness and verbal short-term memory. *Journal of Learning Disabilities*, Thousand Oaks, v. 17, n.10, p. 592-599, 1984.
- MARTIM, M. Dificultades globales de aprendizaje. In: GARCIA, S. (Ed.), *Bases Psicopedagógicas de la education especial* Madrid: *Marfil*, p. 145-168, 1994.
- MOOJEN, S. (Coord.). *CONFIAS consciência fonológica: instrumento de avaliação sequencial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

- MORAIS, J. *A Arte de ler: psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos, 1996.
- MOREIRA, Cláudia Martins. Os estágios de aprendizagem da escritura pela criança: uma nova leitura para um antigo tema. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, SC, v. 9, n. 2, p. 359-385, maio/ago. 2009.
- NASCIMENTO, L.; KNOBEL, K. *Habilidades auditivas e consciência fonológica: da teoria à prática*. São Paulo: Pró-Fono, 2009.
- NUNES, T.; BUARQUE, L.; BRYANT, P. *Dificuldades na aprendizagem da leitura: teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 1992.
- PESTUN, M. Avaliação psicopedagógica em dislexia: um estudo de caso. *PSI – Revista de Psicologia Social e Institucional*, Londrina, v. 1, p. 37-42, 1999.
- PESTUN, M. Consciência fonológica no início da escolarização e o desempenho ulterior em leitura e escrita: estudo correlacional. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v.10, p. 407-412, 2005.
- PINHEIRO, A. *Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva*. Campinas: Psy II, 1994.
- RODRIGUES, A. P. I. *Processos cognitivos e leitura estudo comparativo em crianças com e sem dificuldades na leitura*. 2012. 93 f. Dissertação (Mestrado em Necessidades Educativas Especiais) - Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, 2012.
- SALLES, J. *O uso das rotas de leitura fonológica e lexical em escolares: relações com compreensão, tempo de leitura e consciência fonológica*. 2001. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- SALLES, J.; PARENTE, M. Relação entre os processos cognitivos envolvidos na leitura de palavras e as habilidades de consciência fonológica em escolares. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, v. 14, n.2, p. 141-286, 2002.
- SALES, M. V. S. *O indivíduo face as dificuldades específicas de aprendizagem: consciência fonológica e leitura de palavras*. 2015. 85 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Instituto de Comunicação, Lisboa, 2015.
- SHARE, D. Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, Amsterdam, v. 55, p. 151-218, 1995.
- SHAYWITZ, S. *Entendendo da dislexia*. Um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SIM-SIM, I. Do uso da linguagem à consciência linguística. In: SIM-SIM, I. *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta, p. 225-236, 1998.
- SOUSA, Ó. de. *Competência ortográfica e competências linguísticas*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 1999.
- SOUSA, Ó. de. Ortografia e Escola. *Revista de Humanidades e Tecnologias*, Paracatu, v.3, p. 95-103, 2000.
- SPRENGER-CHAROLLES, L.; Colé, P. *La lecture et dyslexie*. Approche Cognitive. Paris: Dunod, 2006.
- VARGAS, A.; VILLAMIL, W. El papel de la conciencia fonológica como habilidad subyacente al alfabetismo temprano y su relación en la comprensión de lectura y la producción escrita de textos. *Pensamiento Psicológico*, Cali, v. 3, n. 9, p.163-174, jul./ dez, 2007. Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia.
- VYGOTSKY, L. S. A. *Formação Social da Mente*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1984.
- WAGNER, R. K.; TORGESEN, J. K. The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, Washington, v. 101, p.192-212, 1987.
- ZUANETTI, Patrícia Aparecida; SCHNECK, Andréa Pires Corrêa; MANFREDI, Alessandra Kerli da Silva. Consciência fonológica e desempenho escolar. *Rev. CEFAC*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 168-174, 2008.

PERFIL DOS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA UFMS: A INSERÇÃO PROFISSIONAL

PERFIL DE LOS EGRESOS DEL CURSO DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA DE LA UFMS - CPAN: LA INSERCIÓN PROFESIONAL

Deyvid Tenner de Souza RIZZO*
Rogério Zaim de MELO**

Resumo: Trata-se de uma pesquisa realizada com 29 acadêmicos egressos das quatro primeiras turmas de Educação Física do CPAN, objetiva analisar os aspectos da inserção profissional desses egressos e criar um perfil para esses sujeitos, compreendendo suas perspectivas profissionais para o futuro. A pesquisa utilizou um questionário que buscou informações referentes à inserção profissional. Os dados apontaram que de maneira geral, a maioria dos egressos atua na área profissional de interesse, predominantemente na docência na educação básica, contudo, alguns fatores levaram parte dos egressos a ampliar seus currículos para intervenções profissionais em diversas áreas não restritas a Educação Física Escolar.

Palavras-chave: inserção profissional; mercado de trabalho; universidade; educação física.

Resumen: Se trata de un estudio realizado con 29 académicos egresados de las cuatro primeras clases de Educación Física del CPAN, objetiva analizar los aspectos de la inserción profesional de esos egresados y crear un perfil para esos sujetos, comprendiendo sus perspectivas profesionales para el futuro. La encuesta utilizó un cuestionario que buscó informaciones referentes a la inserción profesional. Los datos apuntaron que de manera general, la mayoría de los egresados actúan en el área profesional de interés, predominantemente

Introdução

A sociedade contemporânea é caracterizada por rápidos avanços tecnológicos globais, o que implica em mudanças nas diversas áreas da vida humana (ANTUNES, 2007). Com esta volatilidade do mercado de trabalho surgem novas conjunturas de atuação e também a necessidade dos novos profissionais se adaptarem às exigências atuais (FEITOSA; NASCIMENTO, 2003).

Na década de 1980, a Educação Física passou por uma crise epistemológica, podemos descrever como um momento de debates efervescentes sobre a formação do profissional de Educação Física, seu campo de atuação e nomeadamente seu objeto de estudo.

Especificamente na área da Educação Física, identificam-se cinco grandes áreas de atuação profissional. Primei-

* Graduação em Educação Física. Doutorado em Educação Física. Professor Adjunto na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: deyvdrizzo1@gmail.com.

** Graduação em Educação Física. Doutorado em Ciências Humanas. Professor Adjunto na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) E-mail: rogeriozmel@gmail.com.

en la docencia en la educación básica, sin embargo, algunos factores llevaron parte de los egresados a ampliar sus currículos para intervenciones profesionales en diversas áreas no restringidas a Educación Física Escolar.

Palabras clave: inserción profesional, mercado de trabajo; universidad; educación Física.

ro a educação, dividida na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior; segundo, a saúde, com os hospitais, clínicas de fisioterapia, clínicas de reeducação motora; em terceiro, o lazer, caracterizado pelos clubes, hotéis, estâncias hidrominerais, hotéis-fazenda, etc; o esporte aparece em quarto, contextualizado pelo níveis amador e profissional de clubes esportivos, empresas, prefeituras e clubes sociais; finalmente, em quinto, as empresas destacadas pelas indústrias, academias e escolinhas de modalidades esportivas em geral (OLIVEIRA, 2003). Em síntese essa diversificação profissional reflete basicamente em dois campos de intervenção construído pelo contexto da Educação Física na escola e demais áreas externas a esse espaço (ANTUNES, 2007; PRONI, 2010; ILHA, 2010).

Podemos dizer que após a conclusão do curso de graduação e ingresso na carreira profissional, os novos professores depararam-se com várias dúvidas, suspeitas, incertezas e conflitos de interesse, surgem também as subversões das teorias estudadas na formação inicial com a realidade da Educação Física Escolar.

Partimos do princípio que a formação inicial é equivalente ao curso de graduação (TARDIF, 2011; SHIGUNOV, FARIAS e NASCIMENTO, 2002; MARCON, NASCIMENTO e GRAÇA, 2007; NÓVOA, 2000). Considerando que a qualidade da formação inicial está

ligada a teoria e a prática vivenciada durante a formação do futuro profissional (MARCON, 2005). A inserção inicial dos professores com as diversas áreas da Educação Física pode se desenvolver com algumas problematizações que carecem de análise minuciosa.

Marcada também por ser o primeiro ciclo do percurso profissional dos futuros professores de Educação Física, a formação inicial também se caracteriza por ser uma dentre várias fontes de saber (SOUZA NETO; BENITES, 2008), sendo notada como uma etapa de muita exploração (NÓVOA et al., 2000).

Assim como, o aumento gradativo da procura por concursos públicos específicos para profissionais de Educação Física é um aspecto a se destacar numa perspectiva futura da inserção profissional (GALINDO, 2005).

O estudo justifica-se pela necessidade de compreender determinados aspectos da inserção profissional dos egressos do curso de graduação de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) - Câmpus do Pantanal (CPAN). Nesse enredo, outras pesquisas foram desenvolvidas no campo da Educação Física em geral (STEINHILBER, 1999; MENDES, 2010), na docência (MARIANO, 2006; CORSI, 2006) e em outros contextos (GAMBARDELLA, 2000; MELO e BORGES, 2007; SANTANA e PEREIRA, 2010). No bojo das temáticas abordadas, destacam-se o perfil, o local e as condições de trabalho (RAMOS et al., 2008) dos egressos, assim como os campos de atuação e os índices de satisfação envolvidos, locais de sua intervenção (SOUZA; LOCH, 2011), a remuneração (VELOSO et al., 2010; PRONI, 2010).

Na revisão do estado do conhecimento, apesar de terem sido encontrados alguns estudos que abordam o egresso dos cursos de graduação em Educação Física no mercado de trabalho (CANDIDO et al., 2017; SOARES, 2016; GASPAR, 2013; SALLES et al., 2015; MOREIRA e TOJAL, 2013; PEREIRA et al., 2017), são escassas as pesquisas que procuraram investigar a inserção profissional de suas perspectivas futuras. Destarte, objetivamos analisar perfis e os aspectos que giram em torno da inserção profissional dos egressos do curso de graduação de licenciatura em Educação Física da UFMS-CPAN.

Metodologia

A pesquisa é de cunho exploratório. Para Thomas, Nelson e Silverman (2012, p. 293), a pesquisa exploratória é “(...) um estudo do status”. Nesse tocante, o status da inserção profissional dos egressos do curso de graduação de licenciatura em Educação Física da UFMS-CPAN.

No presente estudo, optou-se por uma abordagem de natureza quali-quantitativa, pois como Limena e Rodrigues (2006) afirmam, é a mais indicada para investigar problemas que somente os procedimentos estatísticos não podem alcançar ou representar, em virtude de sua complexidade. Entre esses problemas, destacam-se aspectos sociais, psicológicos, opiniões, comportamentos, atitudes de indivíduos ou de grupos. Minayo (2004, p. 35) afirma que “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”.

A população investigada foi constituída pelas quatro primeiras turmas de egressos (2009/2, 2010/2, 2011/2 e 2012/2) formados a partir do início da proposta de formação inicial em Educação Física da UFMS-CPAN, implementada no ano de 2009. Todos os formados enquadrados nos critérios supracitados consentiram em participar da pesquisa, resultando em amostra composta por 100% dos indivíduos da população alvo. A escolha dos participantes foi intencional (amostragem não probabilística), considerando-se os objetivos da investigação.

A elaboração do instrumento de coleta de dados utilizado no presente estudo foi baseada na versão do questionário de Gaspar (2013), pesquisa que propõe uma análise de diferenças e regularidades dos campos de atuação de egressos de cursos de Educação Física. A posteriori, foi adaptado para respeitar as especificidades desta investigação e especialmente validado a partir de avaliação pelos pares para o presente estudo.

Para coleta de dados foi utilizado um questionário online. Tal questionário foi elaborado com auxílio de uma ferramenta para a criação de formulários “online” do *Google Forms*. O instrumento, composto por 20 questões (abertas, fechadas e de múltipla escolha) buscou reunir informações que caracterizam o perfil dos sujeitos da pesquisa, investigando determinados aspectos relacionados à inserção profissional e, por fim, procurou conhecer seus interesses e perspectivas profissionais para o futuro. O link do questionário foi enviado no e-mail que os egressos cadastraram no sistema interno da Universidade enquanto acadêmicos, um total 130 sujeitos, também foi enviado por meio de mensagens via WhatsApp, Mensagens SMS e em outras redes sociais, e se teve o retorno 29 egressos.

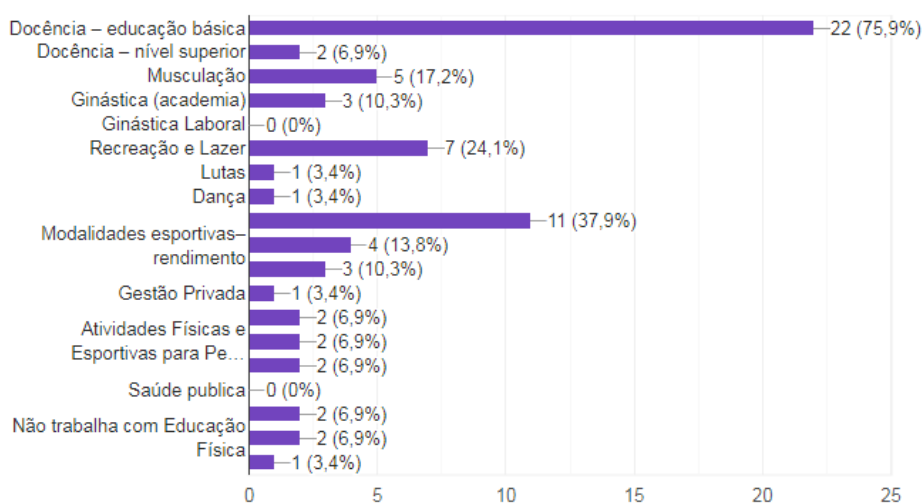
Resultados

Os 29 egressos que caracterizam a amostra de sujeitos é composta por 16 mulheres e 13 homens, com idades que variam entre 24 e 58 anos. Corumbá-MS é a cidade natal de 22 sujeitos, com a exceção de 3 sujeitos que nasceram no Rio de Janeiro, os demais são naturais de outras cidades do MS.

Nesse contexto 75% dos sujeitos ainda residem na cidade de Corumbá-MS, sua maioria, 62,1%, trabalham no poder público municipal, seguidos pelas esferas: privada-31%; estadual-10,3%; federal-3,4%; filantrópica-3,4% e 3,4% não está trabalhando. A faixa salarial de 41,4% é de 1 a 3 salários mínimos; 48,3 % é de 3 a 5; 6,9 de 7 a 10; e 3,4 recebem entre 7 a 10 salários mínimos.

Entre os sujeitos participes, apenas um deles não se formou no tempo previsto com o restante da turma. Atualmente 8,7% possuem registro no Conselho Regional de Educação Física (CREF), 10,3% declaram que não estão registrados. O estado civil do grupo é de 44,8% solteiros; 31% casados; 10,3% união estável; 6,9% namorando e 6,9% divorciados. O gráfico a seguir apresenta o principal campo de atuação dos egressos.

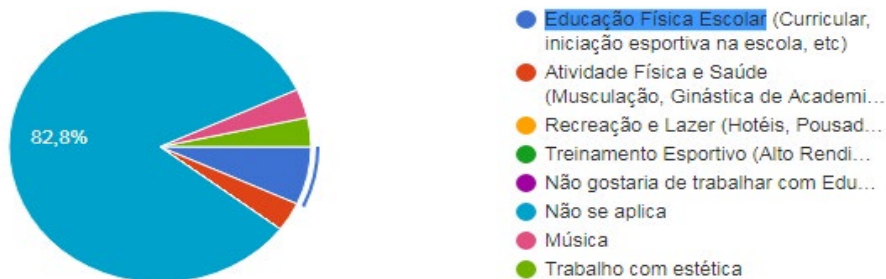
Gráfico 1. Principais campos de atuação



Fonte: dos autores.

Para ingresso da atuação profissional, 62,1% dos sujeitos afirmaram que não tiveram dificuldades para iniciar no mercado de trabalho, contudo, 27,6% relataram que a falta de oportunidade como dificuldade no ingresso, e justificam que a remuneração foi incompatível com a perspectiva.

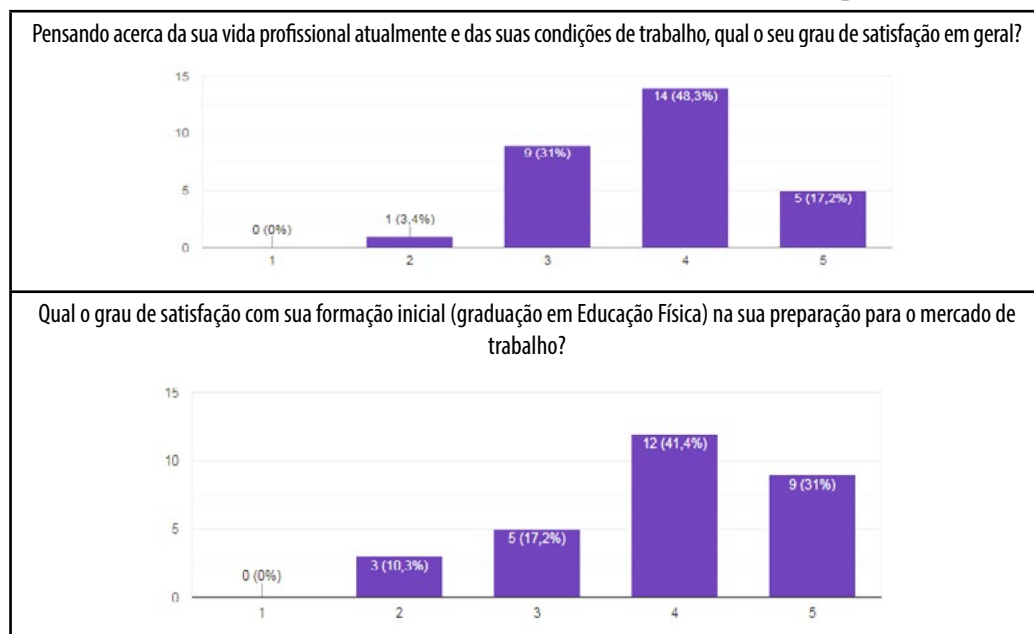
Em relação ao campo de atuação, 89,7% dos sujeitos estão trabalhando na área que desejam. No gráfico abaixo apresenta-se o percentual sobre o campo de atuação que os sujeitos que não estão satisfeitos (10,3%) gostariam de trabalhar., percebe-se que a maioria gostaria de atuar na Educação Física Escolar. Esse grupo alerta sobre a falta de oportunidade para não conseguir emprego neste campo.

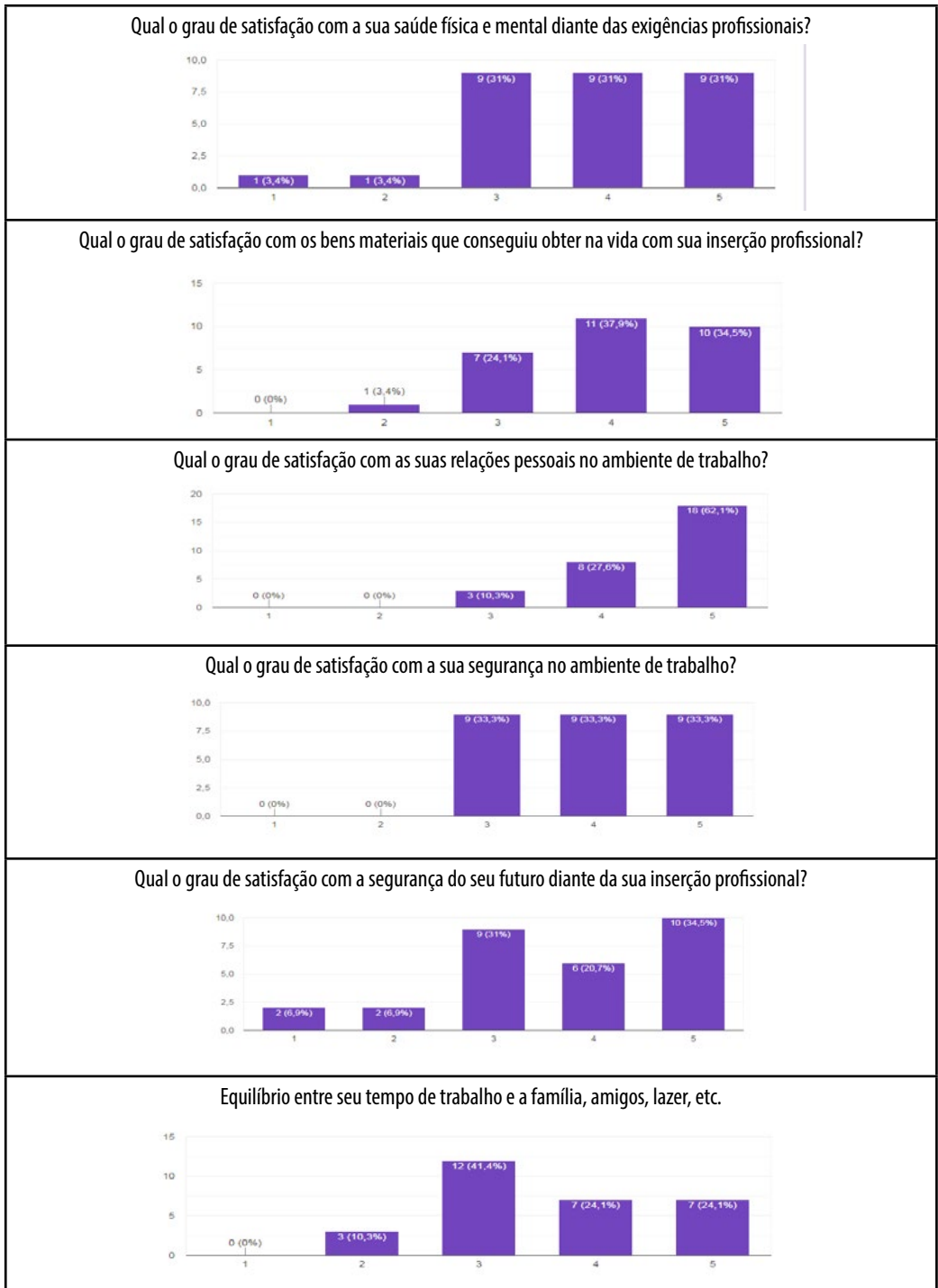
Gráfico 2. Campo de atuação que gostaria de trabalhar

Fonte: dos autores

Quando questionados se sentiram a necessidade de realizar algum curso de formação continuada na sua área de atuação profissional após a graduação, 89,3% responderam que sim, destes, 18,5% não realizaram os cursos de formação continuada alegando a falta de recursos financeiros; 10,7% afirmaram que se sentiram preparados apenas com o curso de graduação.

No quadro a seguir, oito perguntas questionam, numa escala de “0” a “5”, o grau de satisfação acadêmicos acerca da sua vida profissional. “0” significa que se sente totalmente insatisfeito e “5” significa que se sente totalmente satisfeito.

Quadro 1. Grau de satisfação acadêmicos acerca da sua vida profissional.



Fonte: dos autores

Por fim, com uma pergunta aberta, os acadêmicos foram questionados sobre suas perspectivas profissionais para o futuro. Excepcionalmente para essa questão,

as respostas dos depoentes foram analisadas com auxílio do software IRAMUTEQ, um tipo específico de análise de dados, que se trata especificamente da análise de material verbal transcrito. Então foram analisados diferentes grupos de palavras, e com isso categorizou-se quatro classes entre os depoentes.

Na primeira classe se destacam os egressos que sonham com melhorias por meio da formação continuada, com títulos acadêmicos em nível mestrado e doutorado, a segunda classe destaca a meta de “passar” num concurso público, a terceira classe almeja melhorar sua remuneração, finalmente, a quarta classe pretende iniciar o próprio negócio no ramo empresarial.

Discussão

O distanciamento e variedade entre as idades dos sujeitos do estudo, assim como a moradia fixa da maioria dos egressos na cidade em que realizaram a formação inicial aponta que o mercado de trabalho da região absorveu a demanda de profissionais de Educação Física formados na área durante os períodos de 2009/2, 2010/2, 2011/2 e 2012/2. Contudo, percebe-se que alguns destes estão atualmente trabalhando em áreas que não correspondem a licenciatura, apontando a necessidade da formação em bacharel.

O principal campo de atuação dos egressos é a docência na educação básica, e, apesar das polêmicas que geram aproximações e distanciamentos entre as opiniões dos profissionais de Educação Física, Gaspar (2013) destaca que em termos de “campo de atuação” não existe uma limitação por parte do Licenciado em trabalhar com Educação Física fora do contexto escolar, apesar das tentativas recorrentes do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) em fazer esta limitação através de resoluções internas. Complementa ainda que o parecer Conselho Nacional de Educação (CNE) 400/2005 que foi uma resposta dada a uma Faculdade que tinha questionado o fato de o CONFEF estar:

expedindo Registro diverso conforme interpreta ser a graduação estruturada na forma de:

5.1- Licenciatura com base na Resolução CFE nº 3/1987 – atuação plena;

5.2- Licenciatura com base na Resolução 1/2002 – atuação de Educação Física no Ensino Básico;

5.3- Bacharelado com base na Resolução nº 3/1987 – atuação plena;

5.4- Graduação com base na Resolução CNE/CES nº 7/2004 – atuação “Fitness” (BRASIL, 2005, p. 2).

Não é mérito deste estudo discutir sobre a expedição de carteiras profissionais, mas de apontar que diversos campos de atuação fora da Educação Física Escolar estão sendo explorados pelos egressos e fazem parte do perfil desses sujeitos.

Os salários que não atendem as expectativas dos egressos os forçam a procurarem diversos locais diferentes para sua inserção profissional e isso se reflete na carga horária de trabalho elevada para alguns. A esfera pública municipal é o local com maior adesão profissional dos sujeitos, para tanto, as dificuldades que alguns profissionais encontram para ingressar no mercado de trabalho, tentativa de trabalhar no campo de atuação que gosta e algumas vezes se endividar com cursos de formação continuada, os conduzem para realização de altos investimentos. Nesse tocante, Palma et al. (2007) esclarece que o professor de educação física frequentemente trabalha em mais de um local, por este motivo as características encontradas podem não refletir integralmente as condições de um só posto de trabalho.

Pode-se constatar com as perguntas em escala que a maioria dos egressos estão satisfeitos com suas condições de trabalho e que a formação inicial favoreceu para a preparação desses profissionais para o mercado de trabalho. Nos dias atuais, diante de vários escândalos e barbáries, tanto nas escolas como fora delas, a saúde mental dos professores é permeada por conflitos e contradições, e por muitas vezes encontra-se enferma. Contudo, a grande maioria dos egressos apontam que diante das várias exigências profissionais, admitem que estão em ótimas condições mentais e físicas, apontando satisfação com os bens materiais adquiridos, segurança profissional e equilíbrio entre trabalho, lazer e seus relacionamentos sociais.

Em relação as perspectivas dos egressos, por meio de seus depoimentos percebeu-se uma articulação muito significativa entre suas atividades de trabalho atuais com uma prática crítica e reflexiva para o futuro. No sentido da concepção reflexiva, Günther e Molina Neto (2000) dizem que a perspectiva de reconstrução social, torna-se um dos suportes para uma transformação das práticas sociais.

Ou seja, parte dos sujeitos que estão satisfeitos com sua inserção profissional, ainda buscaram aperfeiçoamento para melhorar sua atuação, e, os que não estão satisfeitos buscarão caminhos para atingir seus objetivos para realização profissional.

Considerações finais

Nos propomos a analisar os aspectos da inserção profissional dos egressos do curso de graduação de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - Câmpus do Pantanal e um perfil para esses sujeitos para compreender suas perspectivas profissionais para o futuro. Nessa direção, esta investigação permitiu traçar um perfil dos sujeitos partícipes e identificar suas principais perspectivas para formação continuada e melhoria de salários. De ma-

neira geral, a maioria dos sujeitos egressos estava atuando na área profissional de interesse, predominantemente na docência na educação básica na rede municipal de ensino.

Nesse bojo, também percebemos que a notória valorização de práticas de atividades físicas promotoras de saúde, lazer e qualidade de vida em geral tem crescido na sociedade contemporânea, principalmente a preocupação da manutenção de um “modelo de corpo” a ser alcançado, fatores que levaram alguns profissionais de Educação Física a ampliar seus currículos para intervenções profissionais em diversas áreas que não se restringem a Educação Física Escolar.

Os dados apontam um alto grau de satisfação em geral sobre as áreas de atuação na inserção profissional dos sujeitos egressos. Entretanto, deve-se apontar que a ampliação da amostra é fundamental para confirmar estas que são evidências.

Referências

- ANTUNES, A.C. Mercado de trabalho e educação física: aspectos da preparação profissional. *Rev. Educ.*, Londrina, v. 10, n. 10, p. 141-149, 2007.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES nº 400/2005, de 24 de novembro de 2005*. Consulta sobre a aplicação das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para a educação básica e das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em educação física (licenciatura) tendo em vista a resolução CONFEF nº 94.2005. Brasília, 1995.
- CANDIDO, L. DE O.; ROSSIT, R. A. S.; OLIVEIRA, R. C. DE. Inserção profissional dos egressos de um curso de Educação Física com ênfase na formação em saúde. *Trabalho, Educação e Saúde*, Pombal, v. 16, n. 1, p. 305–318, 2017.
- CORSI, A. M. Dificuldades de professoras iniciantes e condições de trabalho nas escolas. In: LIMA, E. F. (Org.). *Sobrevivências: no início da docência*. Brasília: Líber Livro; 2006. p.53-65.
- FEITOSA, W. M. N.; NASCIMENTO, J. V. As competências específicas do profissional de educação física que atua na orientação de atividades físicas. *Rev. Bras. Cien. Mov.*, Taguatinga, v. 11, p. 19-26, 2003.
- GALINDO, A. G. Mercado de trabalho da educação física: um breve ensaio sobre os impactos da regulamentação profissional. In: CICLO DE PALESTRAS DA SEMANA DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2005, Macapá. *Anais [...]*. Macapá, 2005.
- GAMBARDELLA, A. M. D.; FERREIRA, C. F.; FRUTUOSO, M. F. P. Situação profissional de egressos de um curso de nutrição. *Rev. Nutr*, Campinas, v. 13, p. 37-40, 2000.
- GASPAR, R. A. *Os campos de atuação do egresso do curso de Educação Física da UFSC após a fragmentação em licenciatura e bacharelado: diferenças e regularidades*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- GÜNTHER, M. C. C.; MOLINA NETO, V. Formação permanente de professores de educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre: uma abordagem etnográfica. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85- 91, jan./ jun. 2000.
- ILHA, F. R. S. *O curso de licenciatura em educação física e os desafios da formação profissional: o processo de ensinar e aprender a docência*. 2010. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

- LIMENA, M. M. C.; RODRIGUES, M. L. *Metodologias multidimensionais em ciências humanas*. Brasília: Liber Livro, 2006.
- MELO, S.L.; BORGES, L. O. A transição da universidade ao mercado de trabalho na ótica do jovem. *Psicol Ciênc Prof*, Brasília, v. 27, p. 376-395, 2007.
- MARCON, D. *A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em Educação Física*. 2005. 277 f. Dissertação (Mestrado em Teoria e Prática Pedagógica em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- MARCON, D.; NASCIMENTO, J.V.; GRAÇA, A. A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 11-25, 2007.
- MARIANO, A. L. S. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas. In: LIMA, E. F. (Org.). *Sobrevivências: no início da docência*. Brasília: Liber Livro; 2006. p.17-26.
- MENDES, A. D. *Atuação profissional e condições de trabalho do educador físico em academias de atividades físicas*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 2004.
- MOREIRA, E. C.; TOJAL, J. B. A. G. Prioridades dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física: a visão dos egressos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Brasília, v. 35, n. 1, p. 161-178, mar. 2013.
- NÓVOA, A. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.
- OLIVEIRA, A. A. B. A formação profissional em educação física: legislação, limites e possibilidades. In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Org.). *Formação profissional em educação física: estudos e pesquisas*. Rio Claro: Biblióetica, 2003.
- PALMA, Alexandre; JARDIM, Silvia; LUIZ, Ronnir Ragio; SILVA FILHO, Ferreira da. Trabalho e saúde: o caso dos professores de educação física que atuam em academias de ginástica. *Cadernos IPUB*, Rio de Janeiro, v. XIII, p. 11-30, 2007
- PEREIRA, M. P. V. DE C.; PEREIRA, D. C.; FARIAS, G. O. Egressos dos cursos de licenciatura em educação física: um estudo de revisão. *Kinesis*, Santa Maria, v. 35, n. 3, 2017.
- PRONI, M. W. Universidade, profissão educação física e o mercado de trabalho. *Motriz*, Rio Claro, v.16, p. 788-798, 2010.
- RAMOS, G.; GONÇALVES, J. L.; PASCHOALINO, L. C.; SANTOS, L. Egressos do curso de educação física da Universidade Federal de São Carlos (1997-2003): formação e atuação. *Mov Percepc*, Espírito Santo do Pinhal, v. 9, p. 249-265, 2008.
- SALLES, W. DAS N.; FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. Inserção profissional e formação continuada de egressos de cursos de graduação em Educação Física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 29, n. 3, p. 475-486, 2015.
- SANTANA, V. I. T.; PEREIRA, L. M. R. Atuação profissional dos egressos de um curso de nutrição. *Rev Interdiscip Novaafapi*. Uruguai, Teresina, v. 3, p.24-28, 2010.
- SHIGUNOV, V.; FARIAS, G. O.; NASCIMENTO, J. V. O percurso profissional dos professores de Educação Física nas escolas. In: SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. (Org.). *Educação Física: conhecimento teórico x prática pedagógica*. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 19 -53.
- SOARES, J. L. *Percepções dos alunos egressos sobre a formação no curso de educação física modalidade a distância da Universidade de Brasília*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SOUZA, S. C.; LOCH, M. R. Intervenção dos profissionais de educação física nos núcleos de apoio à saúde da família em municípios do Norte do Paraná. *Rev Bras Ativ Fis Saúde*, Florianópolis, v.16, p. 5-10, 2011.

SOUZA NETO, S.; BENITES, L. C. *Perspectivas para o desenvolvimento e construção do Ser-Professor: Educação Física em questão*. Projeto de extensão – PROEX. Rio Claro: UNESP, 2008.

STEINHILBER, J. *Inserção mercadológica dos egressos das Instituições de Ensino Superior de Educação Física do Estado do Rio de Janeiro*. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Castelo Branco; Rio de Janeiro, 1999.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. *Método de pesquisa em atividade física*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

VELOSO, J. M. et al. O professor de educação física: uma análise da valorização profissional e social. *Lect Educ Fis Deportes*, Buenos Aires, v. 144, n. 1, 2010.

Editorial

**Análise Multitemporal da Arenização na
Bacia Hidrográfica do Córrego Guanabara,
Reserva do Cabaçal-MT**

*Adivane Morais Nogueira
Nely Tocantins
Peter Zeilhofer*

**Políticas Públicas para o Desenvolvimento
Rural Sustentável: aquisição de gêneros
alimentícios na modalidade compras
institucionais da agricultura familiar**

*Ludgero Rêgo Barros Neto
Armando Lirio de Souza*

**Diagnóstico da Situação Fundiária:
identificação das glebas públicas rurais
federais inseridas no bioma Pantanal em
Corumbá/MS**

Matias Pereira Rodrigues

**O Mercado de Trabalho em Corumbá: uma
análise de 2003 a 2016**

*Raul Assef Castelhão
Alessandra Trotta
Daniel Massen Frainer*

**Crimes Fiscais: uma análise das
apreensões efetuadas pela receita federal
na fronteira Brasil/Bolívia e em nível
nacional**

*Leice Anne Oliveira Carvalho
Arthur Lopes Ferreira Silva
Elisabeth Regina de Toledo*

**Análise do Ensino de Empreendedorismo
nas Escolas Municipais de Ensino
Fundamental no Município de Ariquemes,
Estado de Rondônia**

*Aparecido Cláudio Scavassa
Maria Aparecida Santos e Campos
Olímpia Torres Fernandes Franco*

**Estudantes Internacionais nas
Universidades Brasileiras: motivações e
produção de diferença**

Rubens da Silva Ferreira

**A Ausência de Fronteira no Ensino de
História: uma análise documental de duas
escolas entre Brasil e Bolívia**

*Tânia Bernadete Perucci Pascoal
Lucilene Machado Garcia Arf*

**A Cultura Afro-brasileira nos
Estabelecimentos de Ensino Médio: uma
experiência de resistência e silêncios do
PNFEM**

*Maria Aparecida Santos e Campos
Leandra Jacinto Pereira
Celia Magalhães de Souza*

**A Importância do Desenho Infantil para o
Desenvolvimento da Escrita no Ensino
Fundamental**

*Rosely Yavorski
Maria Aparecida Santos e Campos*

**O Aluno do Ensino Primário e às
Dificuldades Específicas de
Aprendizagem: consciência fonológica e
leitura de palavras**

*Maria Veronica Santana Sales
Maria Aparecida Santos e Campos*

**Perfil dos Egressos do Curso de
Licenciatura em Educação Física da UFMS:
a inserção profissional**

*Deyvid Tenner de Souza Rizzo
Rogério Zaim de Melo*