ESTUDOS UNIVERSITÁRIOS

Revista de Cultura
v. 38 (especial), n. 2, 2021

As universidades públicas e o desenvolvimento do Brasil

75 anos da UFPE

UFPE

UFPE 75 ANOS

PROEXC
Pró-Reitoria de Extensão e Cultura

ESTUDOS
UNIVERSITÁRIOS
Revista de Cultura

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Reitor
Alfredo Macedo Gomes

Vice-Reitor
Moacyr Cunha de Araújo Filho

Pró-Reitor de Extensão e Cultura e
Presidente do Conselho Editorial
Oussama Naouar

Editor
Adriano Dias de Andrade

Assistente Editorial
Artur Villaça Franco

Conselho Editorial UFPE
Alfredo Cordiviola (Letras), Bernadete Perez Coelho (Ciências Médicas), Carlos Newton Júnior (Artes), Edvânia Tôrres Aguiar Gomes (Geografia), Flávia da Silva Clemente (Serviço Social), Flávio Henrique Albert Brayner (Educação), Janete Maria Lins de Azevedo (Educação), Maria Eliete Santiago (Educação), Marilia Montenegro Pessoa de Mello (Ciências Jurídicas), Paulo André da Silva (Educação), Ricardo Oliveira da Silva (Química)

Conselho Científico
Ana Mae Barbosa (USP), Giane da Paz Ferreira da Silva (UFPE), José Dias dos Santos (UFPE), José Mauro dos Santos Filho (UFPE), Luiz Costa Lima (PUC-Rio), Maria Eliete Santiago (UFPE), Mário de Faria Carvalho (UFPE), Maurício Alves da Motta Sobrinho (UFPE), Miguel Angelo Laporta Nicolelis (Duke University), Rogério Luiz Covaleski (UFPE), Sérgio Alves de Souza (UFPE), Suranjit Kumar Saha (Wales University), Susana Novick (Universidad de Buenos Aires), Tania Bacelar de Araujo (UFPE), Theotonio dos Santos (UFRJ)

ESTUDOS UNIVERSITÁRIOS

Revista de Cultura
v. 38 (especial), n. 2, 2021

As universidades públicas e o desenvolvimento do Brasil

75 anos da UFPE

UFPE

UFPE 75 ANOS

PROEXC
Pró-Reitoria de Extensão e Cultura

Estudos Universitários

Revista de Cultura

v. 38 (especial), n. 2, jul./dez., 2021.

Editor

Adriano Dias de Andrade

Assistente Editorial

Artur Villaça Franco

Revisores

Andressa Lira Bernardino

Fernanda Barbosa da Silva

Isabel Padilha de Castro Perazzo de Andrade

João Gabriel Pereira da Silveira

Pedro Henrique Carvalho de Arruda

Widma Sandrelly Maria de Lima

Projeto Gráfico

Karla Vidal (Pipa Comunicação)

Diagramação

Augusto Noronha e Karla Vidal (Pipa Comunicação)

Catalogação na fonte: Bibliotecária Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

Estudos Universitários, Revista de Cultura / [UFPE]. – Vol. 1, n. 1, (1962)- . – Recife : Ed. Universitária da UFPE, 1962-
v.

Trimestral, jul/set. 1962-out./dez. 1974; semestral, jan./jun.1975- jul./dez. 1985; irregular, 1997-2003; semestral, 2009-
Edições de jul. 1962 – ago. 1964 tem o título: Estudos Universitários,
Revista da Universidade do Recife.
Edição: vol. 38 (especial), n.2, jul./dez. 2021, tem o editor: PROExC.
Inclui referências bibliográficas.
ISSN 2675-7354 (online).

1. Ensino superior – Periódicos. 2. Universidades e faculdades públicas – Brasil. 3. Educação – Estudo e ensino – Brasil. 4. Educação – Aspectos sociais – Brasil. 5. Extensão universitária. I. Universidade Federal de Pernambuco.

378 CDD (23.ed.) UFPE (BC2021-049)

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Avaliadores *ad hoc*

Este número contou com a indispensável colaboração de professoras/es e pesquisadoras/es de diversas áreas do conhecimento, de instituições de todo o país e do exterior, que atuaram como avaliadores *ad hoc*. Agradecemos a todas e todos que contribuíram para a qualidade técnica e textual do volume 38, número 2, 2021, da *Estudos Universitários*: revista de cultura, da Universidade Federal de Pernambuco.

Alina Mira Maria Coriolano
Universidade Federal do Espírito Santo

Anderson Gonçalves Costa
Universidade Federal de Pernambuco

Bibiana Silveira Luft
Universidade Federal de Santa Maria

Bruna Cristina Prolo Massola
Universidade Federal de Mato Grosso

Bruna Padilha de Oliveira
Universidade Federal de São Carlos

Bruno Augusto Nogueira Monteiro Pontes
Universidade Federal de Pernambuco

Bruno Lemos Hinrichsen
Universidade de Coimbra

Carolina Montebelo Barcelos
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

César Augusto Paro
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Daiana Camargo
Rede Sagrado de Educação; Universidade Estadual de Ponta Grossa

Daniella Bertocchi Moreira
Centro Educacional Charles Darwin; Universidade Federal do Espírito Santo

Diana Priscila Sá Alberto
Universidade Federal do Pará

Diego Ramon Souza Pereira
Universidade Federal de São Carlos

Edilson Laurentino dos Santos
Universidade Federal de Pernambuco

Eric Veiga Andriolo
Universidade Federal Fluminense

Fatima Maria Leite Cruz
Universidade Federal de Pernambuco

Flávio de Sá Cavalcanti Albuquerque Neto
Instituto Federal de Pernambuco

Gabriela Carvalho da Nóbrega
Universidade Federal de Pernambuco

Gilberto de Araújo Moreira
Universidade Federal de Pernambuco

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina

Gustavo de Andrade Rocha
Universidade Federal de Pernambuco; Centro Universitário Tabosa de Almeida

Harlon Romariz Rabelo Santos
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Isabelly Cristiany Chaves Lima
Universidade Federal de Campina Grande

Jairo da Silva e Silva
Universidade Estadual de Santa Cruz; Instituto Federal do Pará

Janniny Gautério Kierniew
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Jéferson Alves
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Jefferson Cleiton de Souza
Instituto Federal de Pernambuco

João Ricardhis Saturnino de Oliveira
Universidade Federal de Pernambuco

José Ewerton Felinto dos Santos
Universidade Federal de Pernambuco

Júlio César Baldasso
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Jussara Santos Pimenta
Universidade Federal de Rondônia

Lucio Enrico Vieira Attia
Universidade Federal de Pernambuco

Magna Sales Barreto
Universidade Federal de Pernambuco

Mara Regina Bonini Marzari
Universidade Federal do Pampa

Maria da Purificação Nazaré Araújo
Universidade Federal da Bahia

Mariana Moreira Alves
Universidade Federal de Pernambuco

Marília Rodrigues Lopes Heman
Universidade Federal de Santa Maria

Mayra Louyse Rocha Paranhos
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Neidimar Vieira Lopes Gonzales
Universidade Federal de Rondônia

Nilson Cortez Crocia de Barros
Universidade Federal de Pernambuco

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba

Santiago Silva de Andrade
Universidade Federal de Rondônia

Solange Salete Toccolini Zorzo
Instituto Federal da Bahia

Thais Priscila de Souza Torres
Universidade Federal de Pernambuco

Wagner Silveira Feloniuk
Universidade Federal do Rio Grande

Willian Henrique Cândido Moura
Universidade Federal de Santa Catarina

Coordenação de Gestão Editorial e Impacto Social – Proexc, UFPE
Av. Prof. Moraes Rego, 1235 - Cidade Universitária, Recife, Pernambuco
CEP: 50670-901. Fone: +55 (81) 2126.8130
E-mail: estudosuniversitarios@ufpe.br
Envio de trabalhos e normas: https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/index

Vitral da Biblioteca Central da UFPE.
Memorial Denis Bernardes / Assessoria de Comunicação Social da UFPE.

ESTUDOS
UNIVERSITÁRIOS
Revista de Cultura

Editorial

NAOUAR, Oussama; ANDRADE, Adriano Dias de. Editorial. As Universidades Públicas e o Desenvolvimento do Brasil – 75 anos da UFPE. *Estudos Universitários*: revista de cultura, UFPE/ Proexc, Recife, v. 38, n. 2, p. 9-16, jul./dez., 2021.

DOI: 10.51359/2675-7354.2021.252513

ISSN Edição Digital: 2675-7354

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

As Universidades Públicas e o Desenvolvimento do Brasil – 75 anos da UFPE

> A definição do que é universidade é crucial para que a universidade possa ser protegida da concorrência predatória e para que a sociedade não seja vítima de práticas de consumo fraudulento. A luta pela definição de universidade permite dar à universidade pública um campo mínimo de manobra para poder conduzir com eficácia a luta pela legitimidade[1].
>
> Boaventura de Souza Santos

A história do desenvolvimento do país e a trajetória das universidades públicas se mesclam, nesses mais de duzentos anos de atuação do Ensino Superior brasileiro, em processos de avanços, cisões, reagrupamentos, investimentos, cortes e interiorização. Para além da entrega de recursos humanos especializados e do estímulo à economia local, as universidades públicas têm contribuído com produção de conhecimento sistematizado, pesquisa, *práxis pedagógica*, desenvolvimento de técnicas e tecnologias que possibilitaram e continuam a possibilitar o desenvolvimento socioeconômico do Brasil, mesmo sob constantes ataques e cortes orçamentários.

1. SANTOS, Boaventura de Souza. *Construindo as Epistemologias do Sul:* Antologia esencial: Volume II: Para um pensamento alternativo de alternativas. Compilado por Maria Paula Meneses *et al*. Buenos Aires: CLACSO, 2018. p. 633. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Antologia_Boaventura_PT2.pdf. Acesso em: 25 nov. 2021.

Atuando no campo do ensino, da extensão, da inovação e da pesquisa, as universidades públicas brasileiras têm contribuído com o desenvolvimento do país muito além das questões socioeconômicas, produzindo ações que salvam vidas – como neste período de enfrentamento à Covid-19 – e formulando um pensamento profundo e crítico que reelabora conhecimentos e perspectivas científicos, humanos e culturais, que se materializam em transformação social.

Consoante a esse fazer acadêmico e social, que contribui com o desenvolvimento do Brasil em diversos setores, está a **Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)**. A história institucional da UFPE se inicia em 11 de agosto de 1946 com a união das faculdades de Direito (1827), Medicina (1927), Filosofia (1941) e das escolas de Belas Artes (1932) e Engenharia (1895), formando assim a Universidade do Recife, um dos primeiros centros universitários das regiões Norte e Nordeste, passando por sua federalização em 1965, quando assume o atual nome, e por sua recente expansão para o interior de Pernambuco, em 2009, até à contemporaneidade com a assinatura de convênio para implementação de Núcleo de Extensão e Cultura do Sertão do Moxotó, Ipanema e Pajeú, na cidade de Sertânia, além da expectativa de implantação de outros núcleos, em outras regiões do estado, nos próximos anos.

Neste volume, através da **Estudos Universitários: revista de cultura (EUs)**, a UFPE entrega à comunidade acadêmica e à sociedade um espaço discursivo multidisciplinar que expõe, debate e compartilha, sob múltiplas perspectivas, o fazer acadêmico e social das universidades públicas, de forma geral, e da UFPE, especificamente, e sua contribuição para o desenvolvimento do Brasil.

Abordar num compêndio textual as quase incontáveis atuações de uma universidade pública e, assim, testemunhar a relevância dessa instituição – patrimônio do povo pernambucano e brasileiro – não seria uma tarefa exequível, dadas as muitas possibilidades de temas e de personagens que o volume poderia abrigar. No entanto, ao convidar a comunidade acadêmica a submeter estudos, ensaios, relatos e resenhas, a **EUs** se impôs o desafio de construir um retrato ao mesmo tempo abrangente e significativo da UFPE e dos seus tempos.

Nesta edição, publicamos ensaios e estudos que apresentam, discutem e refletem sobre: a importância de iniciativas de extensão universitária, como o Vestibular Solidário, como *locus* de (auto) reconhecimento crítico e de transformação social, por meio de uma educação emancipatória; a extensão universitária como agente de transformação social a partir da extensão popular; a educação e o projeto nacional de desenvolvimento no contexto do Instituto Superior de Estudos Brasileiros; uma trajetória educativa autobiográfica e as experiências vividas no Centro Acadêmico do Agreste (CAA); a constituição do curso de formação de professores de Biologia ao longo da história da UFPE; e o conturbado período social e político nos anos de Ditadura Civil-Militar no país e os rebatimentos na vida estudantil da UFPE, com a prisão do estudante “Cajá”.

Temos o privilégio de apresentar à comunidade uma entrevista com o professor, do Departamento de Ciência Política da UFPE, Marcos Costa Lima, sobre importantes tópicos que atravessam centralmente esta edição, como o acesso à educação superior, o protagonismo das universidades públicas, a relação das universi-

dades com a sociedade, dentre outros. A interlocução foi conduzida por Artur Villaça Franco, bacharel em Ciência Política, servidor da UFPE e ex-orientando do professor Costa Lima.

Está representada, nesta edição, como um dos pilares fundantes da UFPE, a Faculdade de Direito do Recife (FDR), com estudos sobre: a obra do professor Pinto Ferreira e sua contribuição para o Direito Constitucional; e as iniciativas e desafios para a preservação do patrimônio material e imaterial da FDR no século XXI. Além desses trabalhos, também tomando a FDR como local de atuação e filiação, há o relato de experiência do Grupo de Extensão Robeyoncé, que se dedica ao estudo e enfrentamento de temáticas ligadas à população LGBTQI+ e às mulheres.

Ainda na seção de relatos de experiência, publicamos textos que testemunham: os desafios e conquistas da implementação do diagnóstico molecular da Covid-19 na UFPE; e a realização de um projeto de atividades remotas durante a pandemia no curso de Relações Internacionais da Universidade Federal de Pelotas.

A resenha disposta neste volume ilustra o comprometimento das universidades públicas com uma educação inclusiva e acessível a todas e todos, sem exceção – como propõe e defende a Unesco. Trata-se da apresentação de *Autistas e os espaços escolares adaptados* (Mercado de Letras, 2020), obra de autoria da ex-aluna da UFPE, professora e pesquisadora da Universidade Federal de Goiás, Ana Flávia Teodoro de M. Oliveira. A apreciação crítica foi escrita por Ana Karine Pereira de Holanda Bastos, ex-aluna da UFPE, nos níveis de graduação e pós-graduação, servidora da Secretaria de Educação de Pernambuco, professora substituta no Departamento de Letras da UFPE e mãe de autista.

A seção de criação literária é composta pelo conto *José Inocente e o educador sem cartilha*, de Luiz Eurico de Melo Neto e Edelson de Albuquerque Silva Junior, que elaboram uma narrativa sobre a trajetória educacional do personagem José Inocente e o seu reencontro com o educador Paulo Freire, e o poema *fotografia de guerra*, de Cida Pedrosa, escritora, poeta, ex-aluna da UFPE, vereadora da cidade do Recife e ganhadora do Prêmio Jabuti em 2020, nas categorias Poesia e Livro do Ano.

A **EUs** é uma iniciativa de extensão e cultura, criada por Paulo Freire e colaboradores em 1962, editada pela Coordenação de Gestão Editorial e Impacto Social da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (CGEI/Proexc). Temos orgulho de, há quase 60 anos, estarmos presentes na história da UFPE e atuarmos para a construção, comunicação e circulação dos saberes oriundos do fazer acadêmico em pleno e constante diálogo com a sociedade.

Agradecemos a todas as autoras e a todos os autores que confiaram a nós a divulgação dos seus trabalhos, submetendo-os à chamada para esta edição. Agradecemos às dezenas de profissionais de universidades brasileiras e estrangeiras que, conosco, acreditam na relevância da divulgação acadêmico-científica e cultural e, de forma sempre competente e gentil, nos auxiliam nos processos de avaliação *ad hoc* dos originais.

É preciso também registrar o trabalho atento e comprometido da equipe de servidores e bolsistas da CGEI/Proexc em todas as etapas dos processos editoriais da **EUs**, desde a divulgação das chamadas e envio de *mailing*, submissão dos trabalhos, organização dos textos, até a diagramação e publicação dos volumes. Através dessa equipe, estendemos também o agradecimento a todas

e todos que compõem as equipes da Proexc, da Superintendência de Comunicação e do Portal de Periódicos, pelo apoio e parceria.

Com a publicação deste volume, a **Estudos Universitários** celebra o aniversário de 75 anos da UFPE e reafirma a importância das universidades públicas para o desenvolvimento do país, para o desenvolvimento das pessoas.

Desejamos a todas e todos um ótimo passeio nestas páginas!

Recife, novembro de 2021.

Oussama Naouar
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Doutor em Educação, Filosofia e História das Ideias
Presidente do Conselho Editorial, Pró-Reitor de Extensão e Cultura
E-mail: oussama.naouar@ufpe.br
https://orcid.org/0000-0002-9175-3280

Adriano Dias de Andrade
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Doutor em Letras (Linguística)
Editor, Coordenador de Gestão Editorial e Impacto Social - Proexc/UFPE
E-mail: adriano.dandrade@ufpe.br
https://orcid.org/0000-0002-4199-0069

Público no 26° aniversário da UFPE no Teatro do Parque.
Assessoria de Comunicação Social da UFPE.

ESTUDOS
UNIVERSITÁRIOS
Revista de Cultura

Apresentação

GOMES, Alfredo Macedo; ARAÚJO FILHO, Moacyr Cunha de. Apresentação. Qual universidade pública é requerida para defesa dos valores republicanos? *Estudos Universitários*: revista de cultura, UFPE/Proexc, Recife, v. 38, n. 2, p. 17-24, jul./dez., 2021.

DOI: 10.51359/2675-7354.2021.252635

ISSN Edição Digital: 2675-7354

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Qual universidade pública é requerida para defesa dos valores republicanos?

A construção de instituições de confiança e que beneficiam a sociedade demanda tempo, esforço, seriedade e trabalho em conjunto. É um processo em que muito se acerta, mas também, inevitavelmente, em que erros podem ser cometidos. A República brasileira tem feito fortes avanços nas últimas décadas para efetivar os ideais de uma sociedade livre, onde as escolhas dos cidadãos são respeitadas dentro do arcabouço legal criado por seus representantes eleitos democraticamente e onde os direitos que garantem uma verdadeira cidadania são cada vez mais estendidos, fortalecidos e efetivados. No entanto, nos últimos anos, tornaram-se comuns manifestações, com objetivos diversos, que buscam reduzir a realidade brasileira às más práticas de determinados grupos, induzindo a população a pensar, de forma errônea, que a República brasileira se resume a isto.

Com um discurso simplista e uma prática que busca mais destruir do que construir, algumas personalidades têm propagado ataques contra as instituições (e contra os indivíduos que as compõem ou marcam suas histórias), entre as quais estão as universidades federais. Estas, autarquias que gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, garantida constitucionalmente[1], são lugares onde

1. Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da

é imprescindível a liberdade para se pensar de forma autônoma, sem a qual não é possível fazer ciência. Talvez seja por isso que elas têm se mostrado locais privilegiados de resistência e defesa dos valores republicanos.

O próprio Estatuto da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)[2] nos mostra, em seu Artigo 3º, a indissociabilidade entre a prática desta instituição, que deve obedecer, dentre outros, aos princípios da democratização da educação, da liberdade acadêmica e dos direitos humanos, e a luta pelo fortalecimento das bases da República brasileira. Portanto, seria um contrassenso esperar de nossa instituição uma atuação descomprometida com as necessidades do povo ou que defendesse modelos excludentes, que normalizam desigualdades brutais, agravadas ainda mais pela pandemia de Covid-19 e pela crise resultante, cujos efeitos foram ainda mais dramáticos por conta do negacionismo e da falta de uma coordenação nacional com mais protagonismo para combatê-la.

A verdade é que é um dever dos que compõem a nossa Universidade denunciar os ataques às instituições nacionais e aos direitos que elas garantem, particularmente nestes tempos adversos. Faz-se necessário continuar a defender princípios da institucionalidade, mesmo quando o próprio centro do poder não os defende.

República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 dez. 2021).

2. UFPE. Estatuto e Regimento Geral da Universidade Federal de Pernambuco. *Boletim Oficial da UFPE*: Recife, v. 53, n. 67, p. 1-60, 25 jul. 2019. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/38962/1870976/bo67.pdf. Acesso em: 2 dez. 2021.

É preciso ir em busca da unidade, respeitando e acolhendo a diversidade, mesmo quando muitos preferem o conflito.

Trabalhando de forma conjunta, conseguiremos identificar os principais problemas e enfrentá-los, mesmo neste conturbado contexto de crise sanitária, econômica e política. Vimos isso este ano, quando as várias universidades federais se uniram para responder ao corte no orçamento, que regrediu para níveis de 2011, dificultando a manutenção dos compromissos assumidos e, principalmente, o cumprimento do papel crucial que as universidades desempenham na garantia do direito à educação, conforme define o Artigo 205 da Constituição Federal[3].

Este mesmo artigo da Constituição nos diz que a educação é dever do Estado – fato que não deixa de ser verdade somente porque determinados personagens não o levam a sério ou, o que é mais grave ainda, porque buscam esvaziá-lo do seu conteúdo. Empenhar-se pela educação é uma obrigação e deve visar "ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho"[4] – é neste sentido que nos empenhamos diariamente. Não iremos nos esquecer jamais de que fazemos parte de 10 séculos do empreendimento "universidade". Hoje, participamos do seu processo de maturação, reconhecendo

3. Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 dez. 2021).

4 Art. 205 da Constituição Federal.

os percalços do caminho, mas, principalmente, comemorando os muitos acertos e contribuições para a sociedade.

E não é somente para a produção de conhecimento científico que as universidades federais brasileiras contribuem: atualmente, mais de um milhão de estudantes dessas instituições são de famílias de baixa renda, o que demonstra o importante papel na inclusão social de setores marginalizados e que encontram oportunidades de desenvolvimento nas universidades públicas. São pessoas cujas vozes são cada vez mais ouvidas e que possibilitam, de forma genuína, a construção de conhecimento, que não pode ocorrer sem a discussão e problematização do mundo – sem a leitura do mundo, como nos diz Paulo Freire –, sem a liberdade didática e democracia acadêmica que só a pluralidade pode nos fornecer.

As universidades públicas também são importantes para o posicionamento do Brasil no plano geopolítico internacional. É cada vez mais evidente como o conhecimento é primordial para o desenvolvimento de nossa economia, com produtos e serviços de alto valor agregado, sem os quais o país não conseguirá garantir sua soberania, ficando mais vulnerável diante de crises de naturezas diversas, que surgem em um ambiente global de extrema interdependência e frequente instabilidade, submetendo nossa população a situações de incerteza e, inclusive, a decisões de organismos internacionais nem sempre conectadas com as necessidades de nosso povo. Os agentes do Estado devem ter uma visão estratégica e de longo prazo para o nosso país, e as universidades públicas certamente desempenham um papel importante na consecução dos nossos objetivos.

O conhecimento, fruto das atividades universitárias, exerce uma função fundamental no combate à desinformação e às *fake*

news, esclarecendo e dissipando preconceitos e buscando salvaguardar a vida em seu sentido mais amplo, por meio da criação de condições de liberdade para que as pessoas possam crescer em uma sociedade organizada, em que as regras de convivência, sociabilidade e civilidade sejam respeitadas.

Assim, não vamos esmorecer em nossas mobilizações pela defesa das nossas universidades públicas, particularmente da nossa Universidade Federal de Pernambuco, que completou 75 anos em agosto deste ano. Não vamos perder a esperança na construção conjunta de um futuro mais promissor, mais fraterno. Afinal, como nos disse Paulo Freire (1993, p. 9), *não podemos continuar sendo humanos se fazemos desaparecer em nós a esperança*[5]. É verdade que os desafios são muitos, mas a história nos mostra que a disposição para lutar, para nos posicionar ativamente por uma causa, traz frutos e resultados e permite a criação de laços que nos humanizam mais e mais.

Este volume da *Estudos Universitários: revista de cultura* é testemunha da importância das universidades públicas – e especificamente da UFPE – para Pernambuco e para o Brasil. A edição nos presenteia, a partir da sua pluralidade de seções e conteúdo, com reflexões que alimentam os debates sobre o empreendimento universitário e sua contribuição para o desenvolvimento do país. Estão presentes nas próximas páginas trabalhos de múltiplas áreas – Direito, História, Pedagogia e Saúde, dentre outras – que apresentam aspectos e impactos das atividades de ensino, exten-

5. FREIRE, Paulo. Paulo Freire. “Nós podemos reinventar o mundo”. [Entrevista cedida a] Moacir Gadotti. *Nova Escola*, São Paulo, p. 8-13, nov. 1993. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1414. Acesso em: 2 dez. 2021.

são, pesquisa e inovação desenvolvidas nas universidades públicas, que, inegavelmente, assinalam a importância da Educação Superior pública.

Recife, novembro de 2021.

Alfredo Macedo Gomes
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Doutor em Educação
Reitor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
E-mail: reitor.ufpe@ufpe.br
https://orcid.org/0000-0002-8827-297X

Moacyr Cunha de Araújo Filho
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Doutor em Physique et Chimie de L'Environnement
Vice-Reitor da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
E-mail: vice-reitor@ufpe.br
https://orcid.org/0000-0001-8462-6446

Vista frontal e lateral do prédio da Biblioteca Central.
Assessoria de Comunicação Social da UFPE.

Sumário

ENSAIOS

29 O acesso à universidade pública é um direito: a transformação social através do pré-acadêmico *Vestibular Solidário* do Centro de Educação da UFPE
Auxiliadora Maria Martins da Silva
Luara Poliana de Vasconcelos Sousa

49 Centro Acadêmico do Agreste/UFPE: tecendo fios autobiográficos no chão dessa interiorização
Neide Menezes Silva
Kátia Silva Cunha

ENTREVISTA

79 Marcos Ferreira da Costa Lima, por Artur Villaça Franco
Marcos Ferreira da Costa Lima
Artur Villaça Franco

ESTUDOS

95 Educação e projeto nacional de desenvolvimento: a atuação do ISEB
Márcia Helena Amâncio
Remi Castioni
Guilherme Lins de Magalhães

129 Extensão universitária na transformação social: apontamentos a partir da extensão popular
César Augusto Paro

163 A trajetória do curso de formação de professores de Biologia na Universidade Federal de Pernambuco
Gilmar Beserra de Farias

199 “Cajá está sendo torturado e você vai à aula?”: o imaginário social da prisão do estudante da UFPE em 1978
Evson Malaquias de Moraes Santos
Vinícius Borges de Medeiros

235 Pensamento e ação em Pinto Ferreira: o Direito Constitucional na Faculdade de Direito do Recife
Marcelo Casseb Continentino
Renan Apolônio de Sá Silva

275 Patrimônio tomando as rédeas da história e da memória: o (re)florescimento da Faculdade de Direito do Recife no início do século XXI
Fernando Batista Santos
Emanuela Sousa Ribeiro

RELATOS

313 Grupo Robeyoncé de Extensão Universitária: reconstruindo o gênero na Faculdade de Direito do Recife da UFPE
Mariana Pimentel Fischer
Renata Ataide de Albuquerque
Gustavo de Oliveira Siqueira

335 Ensino remoto no contexto pandêmico: projeto de ensino “Para Além das Fronteiras: Videoconferências em RI”
William Daldegan
Julia Maria Soares Andrade Rudrigues
Luís Gustavo Queiroga de Araújo

361 Curricularização de ações extensionistas na formação de escolares como multiplicadores em primeiros socorros
Estela Maria Leite Meirelles Monteiro *et al.*

379 Desafios e conquistas da implementação do diagnóstico molecular da Covid-19 na Universidade Federal de Pernambuco
Michelly Cristiny Pereira *et al.*

RESENHA

401 Autistas e os espaços escolares adaptados, de Ana Flávia Teodoro de M. Oliveira
Ana Karine Pereira de Holanda Bastos

CONTO

411 José Inocente e o educador sem cartilha
Luiz Eurico de Melo Neto
Edelson de Albuquerque Silva Junior

POEMA

425 fotografia de guerra
Cida Pedrosa

ESTUDOS
UNIVERSITÁRIOS
Revista de Cultura

Ensaio

Texto submetido em: 8 ago. 2021. Aprovado em: 23 set. 2021.

SILVA, Auxiliadora Maria Martins da; SOUSA, Luara Poliana de Vasconcelos. O acesso à universidade pública é um direito: a transformação social através do pré-acadêmico *Vestibular Solidário* do Centro de Educação da UFPE. *Estudos Universitários:* revista de cultura, UFPE/Proexc, Recife, v. 38, n. 2, p. 29-48, jul./dez., 2021.

DOI: 10.51359/2675-7354.2021.251368

ISSN Edição Digital: 2675-7354

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

O acesso à universidade pública é um direito: a transformação social através do pré-acadêmico *Vestibular Solidário* do Centro de Educação da UFPE

The access to a public university is a right: social transformation through the test preparation course Vestibular Solidário of UFPE's Center for Education

Auxiliadora Maria Martins da Silva
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Doutora em Educação
E-mail: auxiliadora.martins@ufpe.br
https://orcid.org/0000-0003-3325-0340

Luara Poliana de Vasconcelos Sousa
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Graduanda em Pedagogia
E-mail: luara.vasconcelos@ufpe.br
https://orcid.org/0000-0002-1825-950X

Resumo

Este ensaio, escrito no contexto pandêmico da Covid-19, homenageia o pré-acadêmico *Vestibular Solidário*, projeto de extensão vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proexc) e ao Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Neste texto, abordamos as vivências de uma ex-aluna e de uma coordenadora da setorial de extensão em 2017. O pré-acadêmico tem como objetivo auxiliar estudantes de escolas públicas e bolsistas da rede privada na preparação para o ingresso a universidades públicas e a outras instituições, possibilitando, também, a integração do professor-aluno baseada em uma relação não-vertical e preparando os/as alunos/as também para sua formação como seres

críticos e com autonomia frente à sociedade. Desse modo, o acesso à universidade é um direito, e, através da transformação social, como um projeto de extensão, o *Vestibular Solidário* rompe os muros da universidade através de práticas educacionais que conversam com a visão freireana da *Pedagogia do Oprimido* e com a *Educação Libertadora*.
Palavras-chave: Pré-vestibular. Transformação social. Desafios. Autonomia.

Abstract

This essay, written in the context of the COVID-19 pandemic, pays tribute to the test preparation course *Vestibular Solidário*, an extension project linked to the Federal University of Pernambuco (UFPE)'s Dean Office of Culture and Community Outreach Program (Proexc) and Center for Education (CE). In this text, we aim to address the experiences of a former student and of an extension sector's coordinator, in 2017. The test preparation course aims to assist students from public schools and students from private schools granted with scholarships that are preparing for admission to public universities and other colleges, also possibilitating the teacher-student integration based on a non-vertical relationship, and forming students as critical beings, with autonomy in society. In this sense, the access to a university is a right and, through social transformation, as an extension project, *Vestibular Solidário* breaks the university walls through educational practices related with the Freirean vision of the *Pedagogy of the Oppressed* and with *Liberating Education*.
Keywords: Test preparation course. Social transformation. Challenges. Autonomy.

Introdução

Uma homenagem. É deste modo que iniciamos esta escrita, que surge em pleno contexto pandêmico de Covid-19. Em tempos tão difíceis, é desafiador demonstrar com palavras o agradecimento ao *Pré-Vestibular Solidário* que integra a Universidade Federal de

Pernambuco (UFPE). Mas, ainda assim, é imprescindível apresentar as perspectivas da transformação social que ocorreram e ainda ocorrem no Centro de Educação (CE), no *campus* Recife. Algumas das situações que serão abordadas nesta produção foram vivenciadas por uma das autoras, estudante que integrou a turma do pré-acadêmico em 2017.

> o ato de tornar a educação uma ação que vá além dos muros da universidade implica em apresentar oportunidades para que todas as pessoas saibam que acessar o espaço acadêmico é um direito

O projeto de extensão *Vestibular Solidário* (VS) demonstra um diferencial na construção da formação de suas turmas, dividindo o total de quarenta vagas em diferentes modos de ingresso (através de prova, sorteio público, cotas afirmativas e texto escrito). Dessa forma, o ato de tornar a educação uma ação que vá além dos muros da universidade implica em apresentar oportunidades para que todas as pessoas saibam que acessar o espaço acadêmico é um direito . Além disso, também implica abordar os desafios e conquistas que um pré-vestibular social pode atingir como projeto de extensão dentro de uma universidade pública, sendo um agente de transformação que proporciona mais do que aulas destinadas à obtenção de uma nota máxima na realização do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem). Este texto caracteriza-se, portanto, como um relato e uma reflexão de uma formação para toda a vida, principal-

mente quando construímos horizontalmente um espaço que acolhe e fortalece a ideia de que entrar na universidade não é um sonho impossível. São iniciativas como essa que permitem a mudança, tal como mostram os dados apresentados pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes)[1] em parceria com o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace)[2], no ano de 2018, os quais revelam que a população pobre representa 70% das ocupações de vagas das universidades federais. O avanço em números como esses não surge em alguns meses, mas leva tempo e requer investimento na educação brasileira, que é capaz de mudar as estruturas da sociedade que favorecem as desigualdades e que tornam o caminho rumo ao ingresso nas universidades públicas mais turbulento. Portanto, cada espaço que ocupamos até este ponto é uma conquista pessoal. Em cada parte de nós contém uma fração de todas as pessoas que construíram a ponte e que a fazem resistir todos os dias para que, hoje e no futuro, seja possível caminhar nos corredores da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

1. A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), criada em 23 de maio de 1989, é a representante oficial das universidades federais na interlocução com o Governo Federal, com as associações de professores, de técnico-administrativos e de estudantes e com a sociedade em geral.

2. O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace) congrega os pró-reitores, sub-reitores, decanos e responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Brasil.

As questões que antecedem o ingresso no pré-vestibular

Quando nascemos e crescemos na periferia, alguns assuntos podem demorar a surgir em nosso cotidiano. Durante muitos anos, uma das autoras deste ensaio não havia ouvido falar sobre o que era uma universidade pública e quais eram as oportunidades de ingresso. E nessa situação, quando a dúvida sobre o que fazer no futuro bate à porta, o sentimento de necessidade logo invade o pensamento, informando que o maior objetivo é conquistar um bom emprego. Esse sentimento, em alguns momentos, se mistura à angústia e ao medo de não conseguir alcançar uma estabilidade econômica e não poder mudar a realidade da família, dando suporte financeiro ou alcançando algo pela primeira vez (como ser a primeira mulher da família a entrar numa universidade pública, caso de ambas autoras deste ensaio em épocas diferentes).

> A universidade pública deve ser apresentada como uma possibilidade viável, mas o seu discurso não deve estar preso apenas como uma sugestão simples e objetiva de empregabilidade

Assim, os caminhos para alcançar esses objetivos precisam abraçar os percalços que os compõem. É preciso observar, antes de tudo, que a conclusão do Ensino Médio pode ser um desafio e,

desse modo, “qualquer tentativa de democratização do ensino superior será inócua enquanto persistirem as desigualdades existentes nos níveis anteriores, primário e secundário” (GOUVEIA, 1968, p. 232). A universidade pública deve ser apresentada como uma possibilidade viável, mas o seu discurso não deve estar preso apenas como uma sugestão simples e objetiva de empregabilidade. Para isso, é necessário que haja políticas públicas que favoreçam os níveis anteriores. Segundo Druck, Filgueiras e Moreira (2017), o Brasil investe 4,2% do PIB[3] em educação, mas o investimento no ensino fundamental público é reduzido pela metade em relação a outros países, chegando a cerca de US$ 3,8 mil por aluno. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) recomenda o investimento mínimo de US$ 8,6 mil. De acordo com o relatório *Education at a Glance,* da OCDE, (EDUCATION AT A GLANCE, 2016 *apud* DRUCK; FILGUEIRAS; MOREIRA, 2017, p. 625), no Ensino Médio, o gasto nacional é de US$ 4,1 mil, menos que a metade em comparação aos demais países da OCDE, em que o investimento é de cerca de US$ 10 mil por aluno.

Compreende-se, portanto, que:

> Já foi suficientemente demonstrado que os problemas que envolvem a seletividade no acesso ao ensino superior e as desigualdades de permanência nesse ensino não são problemas propriamente do mundo universitário, mas de processos excludentes produzidos por uma sociedade historicamente hierárquica e profundamente desigual (ZAGO, 2008, p. 164).

3. O Produto Interno Bruto (PIB) é a soma de todos os bens e serviços finais produzidos por um país em um ano.

Dito isso, os pré-vestibulares surgem como uma alternativa para que o acesso à universidade seja possível para mais pessoas, uma vez que o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) não tem sua concorrência estabelecida de forma igualitária. Afinal, não é viável analisar e verificar o domínio das competências e habilidades dos estudantes de Ensino Médio em um país em que as redes públicas de ensino sofrem com falta de estrutura que vão desde a ausência de papel higiênico no banheiro à ausência de ventiladores nas salas de aula.

Também alimenta o problema o fato de que o corpo docente não tem parte de seus direitos garantidos, a exemplo de um salário digno que possa lhe garantir as condições mínimas de sobrevivência e atuação profissional (em alguns casos falta até mesmo o dinheiro para a passagem de ônibus). Os pré-vestibulares, nesses casos, são como um reforço que irá preparar alunos da rede pública de ensino para que possam concorrer a uma vaga na universidade pública, buscando nivelá-los às classes economicamente privilegiadas que também estão nessa disputa. Neste cenário, a "análise das características sociais, econômicas e culturais do público que reivindica um lugar nos cursos pré-vestibulares para aumentar suas chances nos concorridos vestibulares, especialmente públicos, mostra assim as outras facetas da exclusão" (ZAGO, 2008, p. 164).

Portanto, sob um olhar analítico quanto à exclusão que circunda os vestibulares e através de perspectivas de mudança para questões como essas, o VS evidencia diferentes formas de atuação em uma educação emancipatória.

Perspectivas das vivências no pré-acadêmico *Vestibular Solidário*

A história do VS como pré-acadêmico surge a partir da ideia de auxiliar estudantes de escolas públicas e bolsistas da rede privada na preparação para o ingresso a universidades públicas e a outras Instituições de Ensino Superior (IES). No ano de 2017, o projeto contava com a coordenação conjunta dos acadêmicos Frederico Neto, Danilo Martins e Rodrigo Alcântara, que contavam com o apoio de uma equipe de docentes voluntários constituída, em sua maioria, por ex-alunos/as. Isso ocorre, acreditamos, como um processo de identidade social, ou seja, o "conhecimento do indivíduo de que pertence a certos grupos sociais junto com a significância emocional e de valor para ele dessa pertença grupal" (TAJFEL, 1983, p. 292). Assim, a relação entre os vestibulandos e o pertencimento destes à universidade era construída, principalmente, ao identificarem os/as professores/as voluntários/as, hoje universitários e universitárias, que são pertencentes a contextos semelhantes aos seus. Há, também, o discurso corrente da possibilidade de retorno como futuros professores e professoras para apoiar e fortalecer o pré-acadêmico no futuro, tendo como uma das perspectivas contribuir para o ingresso de outras pessoas que estão imersas em diversos contextos de desigualdade social.

Outra característica do pré-acadêmico é o seu diferencial na formação da turma. Para a inscrição no processo seletivo, é necessário o pagamento de uma taxa de 22 reais, negociável e dispensável em determinados casos. A organização no processo de seleção

inclui as primeiras 25 vagas, que são destinadas aos primeiros colocados por ordem decrescente de classificação e por nota obtida na prova de seleção. Após a aplicação da prova, ocorre também o sorteio público, realizado de modo *on-line* através da plataforma Instagram.

No processo referente à prova realizada em 12 de fevereiro de 2017, o resultado divulgado contemplou o preenchimento de 12 vagas, além de três vagas reservadas para travestis e transexuais. Ao final do preenchimento do total de vagas, o VS ainda acrescentou cinco vagas especiais: o requisito para a ocupação foi através da modalidade da produção escrita em resposta à pergunta: "Por que você quer ser aluno/a ouvinte do VS?", selecionando candidatos como alunos/as "ouvintes"[4] na turma.

Este processo seletivo, pode-se dizer, busca contemplar alguma sorte de reparação às desigualdades historicamente impostas, a exemplo da defasagem nas competências escolares, do processo de apagamento social da identidade e expressão de gênero, entre outros impasses.

A partir disso, concordamos com a reflexão de Freire (1970, p. 24) quando afirma que "a realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso". Além da formação da turma anual, o VS oferece uma turma intensiva nos três meses que antecedem o

4. A modalidade "ouvintes" compreendia uma espécie de período de teste através do qual os/as contemplados/as poderiam comparecer às aulas sem serem avaliados. Com a persistência no comparecimento, esses estudantes eram priorizados para substituir as vagas dos estudantes matriculados que haviam desistido ao longo dos dois primeiros meses.

Enem, ofertando do mesmo modo a distribuição de vagas e isentando a taxa de inscrição para travestis e transexuais.

> assumir-se como projeto social da prática educativo-crítica é mais do que ensinar a responder questões de conhecimentos gerais

A trajetória da democratização da educação apresenta dimensões presentes na pluralidade de experiências, e assumir-se como projeto social da prática educativo-crítica é mais do que ensinar a responder questões de conhecimentos gerais ; é, sobretudo, incentivar a assumir-se como ser social, crítico e pensante. Durante todo o processo construído até o dia da realização da prova mais importante do ano para aqueles que estão cursando o pré-vestibular, surgem desafios que nos levam a pensarmos em desistir; e o pensamento, antes esperançoso, torna-se duvidoso.

Quando alguns voluntários e voluntárias da equipe de docentes, diante da necessidade de decidir não comer para ter passagem para ir ao pré-acadêmico, ou sair de casa sem almoçar para não perder a aula, optavam pelo pré-vestibular, como percebido por estudantes, coordenadores e colegas, isso de certa forma compreendia uma afirmação de que aquele espaço não era voltado somente para a reprodução de conteúdos, mas principalmente para o acolhimento e a liberdade do corpo discente. E isso era percebido por muitos estudantes, inclusive por uma das autoras deste ensaio, como um espaço construído por pessoas que acreditam umas nas outras, mesmo quando as estatísticas demonstram que os alunos

do ensino público não têm chances ou que não merecem ingressar no ambiente acadêmico.

Nos corredores da universidade, enfrentamos olhares que julgam e questionam o porquê de você estar ali – como se uma jovem estudante não pudesse ser professora voluntária no pré-vestibular –, com a comunidade universitária hierarquizando frequentemente o tratamento dado a integrantes de projetos de extensão na universidade. Ao nos depararmos com a dúvida de se no dia seguinte haverá uma sala disponível para nossa turma assistir às aulas ou se iremos enfrentar um calor exaustivo devido a problemas no ar-condicionado, percebemos que esses são apenas alguns detalhes que nos levam a refletir sobre a importância que existir dentro de uma universidade enquanto projeto de extensão nem sempre priorizado pelas gestões da universidade, problema recorrente, inclusive, na percepção de valor entre ensino, pesquisa e extensão.

Por isso, é possível e necessário encontrar forças nas pessoas que, mesmo com dificuldades pessoais, enfrentam conosco, e de forma voluntária, os mesmos desafios. Essas pessoas se comprometem a cuidar de nossas dores e estimular nossos sonhos, e, quando necessário, até cedem um colo e um abraço afetuoso na escadaria do Centro de Educação (CE)[5], para que a chama da esperança não acabe.

A esperança é um importante recurso de manutenção de um sonho que não é individual, mas sim coletivo. E, nessa rede de apoio entre professores, voluntários/as e alunos/as, entende-se

5. Centro de Educação (CE) do *campus* Recife da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

a disponibilidade como uma atitude de quem se preocupa com as relações estabelecidas com o outro. Assim, compreendemos que é preciso ter:

> Disponibilidade à vida e a seus contratempos. Estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam aos sinais mais diversos que nos apelam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ao corpo ou que se fecham na recusa. [...] e quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil (FREIRE, 2005, p. 134).

Nos pequenos gestos encontramos o apoio que, em determinados momentos, não encontramos no mundo. O desafio de decidir continuar no voluntariado ou buscar uma fonte de retorno financeiro são dilemas que muitos voluntários e voluntárias do VS encontram em suas carreiras como educadores/as, uma vez que mesmo o transporte é custeado integralmente por eles e elas. Decisões, assim, podem refletir naquelas pessoas que os cercam. Durante a reta final próxima à prova de vestibular, é comum os/as discentes do projeto de extensão enfrentarem a perda de professores/as por essas escolhas e, em virtude disso, a angústia e o medo retornam, pois sinalizam que, mesmo após "vencer" parcialmente, ingressando na universidade, aquele/a professor/a, também integrante da periferia, precisa fazer escolhas baseadas na sobrevivência mais urgente.

Cada pessoa possui sua rotina em contextos diversos e isso não era diferente no VS. Havia aqueles que moravam há duas horas de distância do local de aulas e outros que moravam em municípios diferentes, ainda mais distantes. A única certeza em meio às angústias é que precisávamos continuar na caminhada. Sendo assim, os/as discentes decidiram realizar reuniões aos sábados na universidade e utilizar uma das salas do CE para que pudessem ensinar o assunto que cada um tinha mais confiança para os outros. Diante disso, foram realizadas aulas de Literatura, História, Matemática, Biologia e o que fosse necessário reforçar. Além dos alunos e alunas, alguns professores e professoras dedicavam suas manhãs de sábado para poder dar aulas de reforço e, no final do período, recolhiam a chave da sala que lhes era confiada, posto que apenas os acadêmicos tinham acesso à chave e podiam ser responsáveis pelo espaço para que a turma pudesse usar. Neste momento, Freire (1997, p. 6) ressurge em nosso pensamento quando afirma que "é na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele [o professor] pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando".

> as ideias de Paulo Freire contidas nos livros *Pedagogia do oprimido* e *Pedagogia da autonomia* dialogam com o projeto quando pautam a educação libertadora através de um conhecimento crítico

Não apenas nesse episódio, mas em diversos outros, percebemos que as ideias de Paulo Freire contidas nos livros *Pedagogia do oprimido* e *Pedagogia da autonomia* dialogam com o projeto quando pautam a educação libertadora através de um conhecimento crítico, significativo e não voltado à memorização de conteúdos. O processo da libertação, na concepção freireana, é uma conquista, e não uma doação. Por isso exige uma permanente busca. Busca que só existe no ato responsável de quem a faz, logo "ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem" (FREIRE, 1997, p. 22).

Conforme as aulas vão se tornando uma ponte para a reflexão sobre quem somos e por que necessitamos do ingresso à universidade, surge o reconhecimento da sociedade em acreditar que a educação é uma das únicas oportunidades para contrariar as estatísticas. Fato é que, seja enquanto professora negra, hoje concursada no Centro de Educação, seja como graduanda indígena de Pedagogia, a posição que ocupamos hoje na sociedade não é apenas aceita como o único papel que podemos ter. É um lugar social imposto pelos opressores ao decorrer de mais de 500 anos de formação de um país que foi explorado e segregado às custas das vidas dos nossos antepassados, principalmente quando nossa história não é contada pelo ponto de vista dos oprimidos. Sobre isso, a *Pedagogia do oprimido*, que se declara como libertadora, elenca dois momentos:

> O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1997, p. 25).

Ao longo do ano de 2017, os discursos dos/das professores/as do VS reforçaram a importância da oportunidade que a turma estava usufruindo. Através das aulas com graduandos e graduandas que já estavam inseridos/as na universidade pública e da nossa posição de já estarmos dentro desse ambiente universitário, destacou-se a importância de nos mantermos dentro dele como um dos desafios que iria nos acompanhar em todos os anos seguintes até a conclusão do curso. Ao defendermos o esforço para que possamos continuar refletindo sobre a condição de jovens periféricos enfrentando condições sociais e econômicas degradantes, há a *reflexão* como fator condicionante da prática e a permanente busca por *libertação*. Tudo isso é somado às questões de raça e de gênero, como bem observado por Patricia Collins (2019, p. 53):

> Raça, classe e gênero ainda constituem formas de opressão que se interseccionam, mas as maneiras pelas quais elas se organizam hoje para produzir injustiças sociais diferem daquelas de épocas anteriores. Assim como teorias, epistemologias e fatos produzidos por qualquer grupo de indivíduos representam os pontos de vista e os interesses de seus criadores, a própria definição de quem tem legitimidade para realizar trabalho intelectual não só está sendo politicamente contestada como tem mudado. (COLLINS, 2019, p. 53).

O ato de libertar não se caracteriza apenas por preparar para ingressar em uma universidade, mas por todo o processo por meio do qual reconhecemos os nossos direitos e não nos limitamos às posições impostas pelo opressor. Os estudantes foram compreendendo, com o tempo, que estar dentro de uma universidade não os tornaria seres libertos, mas sim o ato de buscar conhecer as estruturas que os oprimem e contrariá-las, seja qual for o espaço em que estejam inseridos/as.

A autonomia é um processo, ou seja, ela não ocorre pontualmente em um dia específico, mas é construída ao longo das experiências. O papel de cada professor do VS se tornou indispensável nesse processo de amadurecimento, sendo constituídos como agentes da transformação social e tendo como foco um desenvolvimento para além dos conteúdos de ensino.

Conclusões

Para a escrita deste ensaio, uma das autoras retornou à universidade em um dia vazio, percebendo como o espaço, em comparação à sua época como aluna do VS, parecia maior do que verdadeiramente era. Entretanto, tendo uma perspectiva de compreender sobre esse ambiente através da visão de estar do lado "de fora" (como visitantes), ambas as autoras concluíram posteriormente ter a consciência de que hoje enxergam para além dos muros da universidade. Isso, de certa maneira, ajuda a compreender a importância daqueles encontros realizados em 2017 e como a extensão universitária impacta na transformação social e na potencialização do sentimento de pertencimento, por meio do ingresso, a uma universidade pública.

As contribuições do pré-acadêmico ficaram marcadas na construção de quem somos enquanto estudante e professora no Centro de Educação. A importância se faz presente também na escolha da história do VS e das vivências compartilhadas neste texto. As trocas vivenciadas nos guiaram a ter um olhar sensível para a urgência de incentivar a extensão universitária, principalmente por construir e desconstruir preceitos sobre a presença da periferia dentro da universidade. Podemos mudar quem somos, conhecer novos

lugares, escrever artigos e apresentar palestras, mas há experiências que marcam a nossa memória porque, de alguma forma, nos guiaram até o momento presente.

Nessa caminhada, temos orgulho de nos afirmar como professora coordenadora e como ex-aluna do pré-acadêmico *Vestibular Solidário*. Ao longo dos momentos, encontramos parceiros e parceiras de aprendizado. Cada pessoa seguiu o seu caminho, alguns não estão mais presentes em vida conosco, mas todos e todas são integrantes do VS e sempre serão de alguma maneira. A universidade se tornou o sonho que uniu cada pessoa que estava reconhecendo e aprendendo um com o outro sobre conteúdos e sobre como cada instante pode ser importante. Toda construção que o VS ofertou com autonomia e criticidade revela o quão importantes e especiais somos, cada um/a à sua maneira.

A educação é transformada quando nos incentiva a buscar mais, reproduzir o que colhemos e refletir sobre o que pode ser melhorado. Através de cada sorriso, brincadeiras em sala de aula, encontros no *Éden*[6], dificuldades de coordenação, discussões filosóficas e sociais, brigas, polêmicas na aula de Frederico Neto e Jefferson Gonçalo ou desabafos na aula da professora Ana Pontes, por exemplo, vivenciamos momentos inesquecíveis.

Agradecemos aos vários integrantes do VS, como *Maria Luiza, Érica Rodrigues, Alison Valença, Andreza Cavalcanti* e *Julianny Fonseca*. Em todo percurso até os dias atuais, percebemos a nós mesmos enquanto seres pertencentes da comunidade acadêmica

6. Nome popularizado da parte superior externa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), que era ponto de encontro entre os estudantes da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

da UFPE é motivo de orgulho, ainda que não elimine, naturalmente, as dificuldades do mundo acadêmico, especialmente quando somos as primeiras de nossas famílias a adentrar na universidade sem que tenhamos familiares com quem possamos encontrar um apoio próximo sobre essa vivência.

Continuar assumindo o direito à universidade pública é fortalecer-se em nome dos que vieram antes de nós, dos que não puderam acessá-la (como os nossos ancestrais) e das pessoas que hoje não estão em vida conosco. Este ensaio torna-se uma parte de nós, na forma de escrita acadêmica, mas também se transforma em uma parte compartilhada em homenagem à equipe do *Vestibular Solidário*. Escrevê-lo é pensar que não se desistiu de acreditar na transformação social através de um projeto com uma sala pequena no CE. É, também, relembrar da Sharlene Souza e de Adrian Jordy, que não conseguiram permanecer aqui[7]. Este ensaio é, por fim, parte de uma perspectiva nossa sobre o incentivo à educação pública para transformar o mundo e as pessoas.

7. Sharlene Thalyta, estudante do *Vestibular Solidário*, alegre e querida no grupo de 2017, não conseguiu resistir a um câncer linfático e faleceu em 2018, pouco antes de começar as aulas. Adrian Jordy estudou dois anos no projeto para realizar seu sonho de cursar Direito na Faculdade de Direito do Recife (FDR), conseguindo em 2020. Porém, suicidou-se em 2021.

Referências

COLLINS, P. *Pensamento feminista negro*: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

DRUCK, G.; FILGUEIRAS, L.; MOREIRA, U. Ajuste fiscal e as universidades públicas brasileiras: a nova investida do banco mundial. *Cadernos do CEAS*: Revista Crítica de Humanidades, Salvador, n. 242, p. 602-634, 2017. Disponível em: https://revistas.ucsal.br/index.php/cadernosdoceas/article/view/411/333. Acesso em: 15 out. 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GOUVEIA, A. J. Democratização do ensino superior. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 50, n. 112, p. 232-244, out./dez. 1968.

TAJFEL, H. *Grupos humanos e categorias sociais*. Lisboa: Livros Horizonte, 1983.

ZAGO, N. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 149-174, 2008. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p149. Acesso em: 1 jul. 2021.

ESTUDOS
UNIVERSITÁRIOS
Revista de Cultura

Ensaio

Texto submetido em: 9 ago. 2021. Aprovado em: 27 set. 2021.

SILVA, Neide Menezes; CUNHA, Kátia Silva. Centro Acadêmico do Agreste/UFPE: tecendo fios autobiográficos no chão dessa interiorização. *Estudos Universitários*: revista de cultura, UFPE/Proexc, Recife, v. 38, n. 2, p. 49-78, jul./dez., 2021.

DOI: 10.51359/2675-7354.2021.251376

ISSN Edição Digital: 2675-7354

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Centro Acadêmico do Agreste/UFPE: tecendo fios autobiográficos no chão dessa interiorização

Academic Center in the Northeastern Agreste/ UFPE: weaving autobiographical threads on this interiorization ground

Neide Menezes Silva
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Mestra em Educação
E-mail: neide.msilva@ufpe.br
http://orcid.org/0000-0001-6463-6559

Kátia Silva Cunha
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Doutora em Educação
E-mail: katia.scunha@ufpe.br
http://orcid.org/0000-0001-9282-715X

Resumo

Nosso objetivo, neste ensaio, foi realizar um resgate autobiográfico da trajetória educativa cujos estudos e reflexões teóricas, vivenciados no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC), do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), foram inspiradores. Buscamos demonstrar que esse percurso formativo é imbricado com a UFPE e possibilita a condição de sermos sujeitos autônomos e críticos. Precisamos pontuar que o primeiro *campus* de interiorização da UFPE, o Centro Acadêmico do Agreste, é palco de transformações sociais, econômicas e culturais de Caruaru, de cidades circunvizinhas e da sua população. A UFPE foi o campo de formação no mestrado e, agora, também no doutorado, bem como o lugar de atuação profissional como pedagoga de uma das autoras. Na história

da instituição, encontramos os fios que se mesclam à nossa e vamos tecendo os fios que constituem nossa identidade e profissionalidade. Nesse percurso reflexivo, buscamos aporte teórico em Cunha (2017), Gonçalves (2017), Nóvoa (2007), Roldão (2005), Scartezini (2017), Tardif (2002) entre outros. Este trabalho, de abordagem qualitativa, evidencia que, no percurso formativo, as dimensões pessoal e profissional estão imbricadas num processo de influência mútua na apropriação de saberes e fazeres próprios do exercício profissional. Além disso, também demonstra que a profissionalização fortalece os projetos coletivos mediante a reflexão sistemática da ação profissional. Assim, falar dessa imbricação pessoal e profissional com a UFPE/CAA é falar da importância desta universidade em termos geopolíticos e pessoais, dando novos significados à vida.
Palavras-chave: Percurso formativo. Autobiografia. Identidade. Profissionalidade.

Abstract

Our objective, in this essay, was to do an autobiographical recall of an educational trajectory inspired by the studies and theoretical reflexions experienced at the Graduate Program in Contemporary Education (PPGEduC), of the Academic Center in the Northeastern Agreste (CAA) of the Federal University of Pernambuco (UFPE). We seek to demonstrate that this formative path is intertwined with UFPE, enabling us to be autonomous and critical subjects. We point out that the first campus of UFPE's interiorization process, the Academic Center in the Northeastern Agreste, was the stage for social, economic and cultural transformations in the Agreste and its surrounding cities and population. UFPE was the training space for the master degree and also for the PhD, as well as the place of professional performance as pedagogue of one of the authors. In the institution's history, we find the threads that blend into our trajectory and we go on weaving the threads that constitute our identity and our professionality. In this reflective path, we seek theoretical support in Cunha (2017), Gonçalves (2017), Nóvoa (2007), Roldão (2005), Scartezini (2017), Tardif (2002) and other authors. This work, which uses a qualitative approach, shows that, in the formative path, the personal and professional dimensions are intertwined in a process of mutual influence in the appro-

priation of knowledge and practices inherent to professional practice. It also shows that professionalization strengthens collective projects, through systematic thinking of professional action. Thus, talking about this personal and professional imbrication with UFPE/CAA is recognizing the importance of this university in geopolitical and personal terms, giving new meanings to life.
Keywords: Formative Path. Autobiography. Identity. Professionality.

Introdução

> "A subjetividade é uma das dimensões no interior da qual o processo revolucionário se constrói".
>
> (SAWAIA, 2014, p. 5)

Nosso objetivo, neste ensaio, é realizar um resgate autobiográfico da trajetória formativa de uma das autoras[1] inspirado pelos estudos e reflexões teóricas vivenciados na disciplina Formação de Professores e Profissionalização Docente, no curso de Doutorado vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC) do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Trilhando este percurso, dividimos o trabalho em quatro seções. Na primeira, desenvolvemos uma breve contextualização da inserção da UFPE, no Agreste pernambucano, com a implantação do CAA na cidade de Caruaru, em 2006. Na segunda, apresentamos algumas considerações sobre as categorias teóricas

1. Como este resgate de trajetória diz respeito a uma das autoras deste ensaio (Neide Menezes), será utilizada a primeira pessoa do singular em alguns trechos do texto para marcar a referência à autora específica.

identidade e *profissionalização*, numa abordagem conceitual. Na terceira, discorremos sobre nosso percurso formativo que é tecido, também, na UFPE. E na quarta seção, por fim, apresentamos as considerações finais.

Nesta trajetória, buscaremos demonstrar que este percurso formativo é imbricado com a UFPE, instituição que transforma regiões, cidades e, principalmente, pessoas, possibilitando a condição de nos constituirmos sujeitos autônomos e críticos no exercício profissional e formativo, como sempre defendeu o educador Paulo Freire: "Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História" (FREIRE, 1996, p. 60).

Por esse viés, consideramos relevante discutirmos a questão da profissionalização docente vinculada a nossa própria experiência e à instituição. "Embora o conhecimento jamais tenha estado restrito a esse ou àquele espaço, a universidade tem sido considerada o lugar do conhecimento, por excelência. Desde sempre, um lugar de contradição, de diversidade e multiplicidade de saberes" (ROGGERO, 2016, p. 31).

É nessa perspectiva que defendemos a universidade: como um espaço de diálogo, de pluralidade e de formação de sujeitos autônomos e críticos. Não lhe cabe, portanto, o papel de mera formação para o mercado de trabalho numa lógica capitalista. Há que se supor, assim, o seu contrário: um espaço de possibilidade de superação das contradições sociais. Condição, a nosso juízo, fortalecida pela interiorização das universidades. Este ensaio é um convite à sua abordagem.

Centro Acadêmico do Agreste (CAA) ou *Campus* do Agreste

O CAA foi o primeiro *campus* da UFPE no interior de Pernambuco, cuja escolha pela cidade de Caruaru envolveu a consideração de sua relevância na região do Agreste, tendo como principais características cadeias e arranjos produtivos predominantes nas áreas de confecção e agroindústria, constituindo-se no principal centro de serviços, de negócios e de distribuição de mercadorias.

Nesse contexto, o Projeto de Interiorização do Centro Acadêmico do Agreste (PPI-CAA) foi aprovado, em julho de 2005, pela Resolução n.º 03/2005, do Conselho Universitário da Universidade Federal de Pernambuco, com uma estrutura básica formada por quatro núcleos: *Design;* Formação Docente; Gestão; e Tecnologia. Essa modalidade de organização por núcleo se diferencia do canônico modelo de organização departamental por configurar uma estrutura acadêmica e administrativa multidisciplinar com áreas afins, envolvendo a pesquisa, o ensino e a extensão na formação acadêmica.

De acordo com o PPI-CAA (2005), a instalação desse *campus,* em Caruaru, abre a possibilidade de desenvolvimento de pesquisas associadas às carências tecnológicas do Polo do Agreste, uma vez que estará formando pessoas qualificadas em condições de compreender as necessidades da região, podendo contribuir com o seu desenvolvimento. De acordo com o PPI-CAA:

> [...] a proposta do *campus* da UFPE em Caruaru tem importância estratégica no Agreste pelo fato de Caruaru ser um centro de convergência econômica no estado e pelas características de pólo tecnológico com vários setores econômicos, como artesanato, confecções, fármacos, biotecnologia, turismo. Estas características motivaram a definição dos cursos de graduação para aquela unidade (UFPE, 2005, p. 16).

Além das questões elencadas acima, o PPI-CAA (2005, p. 9) elucida que "a demanda regional, baseada em uma plataforma de desenvolvimento regional assumida no estado de Pernambuco, e as reivindicações da sociedade civil e comercial organizada" foram decisivas para a definição dos cursos (Administração, Ciências Econômicas, *Design*, Engenharia Civil e Pedagogia) que foram, inicialmente, instalados, quando da criação do *campus* do Agreste, contribuindo para o desenvolvimento social, cultural e econômico do estado.

Nessa conjuntura, as atividades letivas desse *campus* tiveram início no dia 27 de março de 2006 com uma estrutura acadêmica composta por cinco cursos: bacharelados em Administração e em Ciências Econômicas (Núcleo de Gestão-NG); Bacharelado em *Design* (Núcleo de *Design*-ND); Engenharia Civil (Núcleo de Tecnologia-NT) e Licenciatura em Pedagogia (Núcleo de Formação Docente-NFD), contando, inicialmente, com 580 estudantes.

No segundo semestre de 2009, novos cursos de graduação passaram a ser ofertados no CAA: Bacharelado em Engenharia de Produção (NT) e licenciaturas em Física, Química, Matemática, Educação Intercultural Indígena, estas últimas vinculadas ao NFD. No primeiro semestre de 2014, foi instalado o curso de Bacharelado em Medicina (Núcleo de Ciências da Vida - NCV) e, no segundo

semestre de 2015, o de Comunicação Social (ND), totalizando 11 cursos de graduação.

No que tange à Pós-Graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado acadêmico, no primeiro semestre de 2010, o c*ampus* do Agreste passou a oferecer o Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil e Ambiental (PPGECAM). Em 2011, teve início o Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC), juntamente com o Programa de Pós-Graduação em Economia (PPGECON). Em 2013, passou a funcionar o Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção (PPGEP), constituindo-se no primeiro mestrado acadêmico em Engenharia de Produção a ser ofertado no interior da região Nordeste do Brasil.

Em 2015, começou a funcionar o Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), um mestrado de natureza acadêmica, e o Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física (MNPEF). Já em 2019, teve início o Mestrado em Gestão, Inovação e Consumo (PPGIC). Em 2021, no contexto desafiante da pandemia de Covid-19, teve início o primeiro curso de doutorado do *campus* do Agreste, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC).

> a interiorização da UFPE, em seus 15 anos de implantação do *campus* do Agreste, demonstra sua inegável relevância social, econômica, cultural e geopolítica para o estado e toda a região Nordeste

Assim, a interiorização da UFPE, em seus 15 anos de implantação do c*ampus* do Agreste, demonstra sua inegável relevância social, econômica, cultural e geopolítica para o estado e toda a região Nordeste . Essa importância se revela, dentre outros aspectos, na oferta de onze cursos de graduação, oito mestrados e um doutorado em diversas áreas do conhecimento, possibilitando avanços locais, nacionais e globais mediante o processo contínuo de construção e de divulgação do conhecimento, o que parece evidenciar o rompimento de fronteiras que permite construirmos novos mundos.

É importante ressaltar, ainda, que o c*ampus* possui laboratórios integrados de Ciência e Tecnologia, nos quais se desenvolvem projetos de pesquisa, de extensão e de formação continuada. Dessa forma, o c*ampus* procura atender às demandas da região, por meio da interiorização do conhecimento científico, possibilitando melhores condições de vida.

De acordo com dados do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas da UFPE (Sigaa), o c*ampus* do Agreste possui atualmente 4.049 (quatro mil e quarenta e nove) estudantes, distribuídos entre os cursos de graduação existentes, além de contar, também, com 133 servidores técnico-administrativos e 311 docentes. Nesse contexto, referente ao quadro de servidores do qual fazemos parte e sendo uma das autoras deste estudo a primeira pedagoga do *campus*, corrobora-se a importância da interiorização da UFPE na vida dos indivíduos que acessam a educação superior a partir desse tipo de política.

Os números demonstram a consolidação da UFPE no Agreste pernambucano, além de evidenciarem a sua relevância tanto no acesso dos estudantes a um nível de escolarização impensável

em outro contexto histórico quanto no itinerário de outros sujeitos contemplados com essa relevante política de ampliação e de democratização do conhecimento científico, contribuindo para o desenvolvimento local em função da transformação da região e dos impactos dessa mudança na vida das pessoas.

Identidade e profissionalidade: ensaiando uma abordagem conceitual

Como alerta Roldão (2005), o conceito de identificação está diretamente relacionado ao conceito de profissionalidade, pois, embora sejam distintos, estão interligados. Nesse sentido, a profissionalidade é permanentemente atravessada por elementos de *identificação*.

Nossa escolha pelo termo identificação se dá pela nossa filiação aos pressupostos teóricos de Cunha (2017, p. 269-270), quando afirma que nos inserimos "[...] nesse campo discursivo, contudo não nos arvoramos a buscar um fundamento ou um modelo de formação docente que encaminhe para construção de identidades fixadas", uma vez que, "[...] ao afirmarmos que não há fundamento, estamos operando com a compreensão de que o sujeito só pode constituir identidades através de atos de identificação" (CUNHA, 2017, p. 269-270) sempre inconclusos, como elaboração híbrida.

Conforme afirmado por Nóvoa (1997), três processos são fundamentais na construção das identidades profissionais docentes: o desenvolvimento pessoal, que se refere aos processos de produção da vida do professor; o desenvolvimento profissional, que diz respeito aos aspectos da profissionalização docente; e o desenvol-

vimento institucional, que se refere aos investimentos da instituição para a consecução de seus objetivos educacionais.

Lopes (2002, p. 73), por sua vez, afirma que "a identidade profissional docente é, primeiro, uma identidade, depois, uma identidade profissional e, finalmente, uma identidade profissional docente". Assim, para a autora, a identidade – individual ou coletiva – diz respeito ao conteúdo ao qual se associam valorizações pessoais e sociais.

De acordo com Scartezini (2017, p. 5), "[...] o processo identitário se constrói pelo intercâmbio de representações acerca dos significados da profissão, assim como do significado que cada professor atribui à atividade docente em seu cotidiano".

A identificação profissional docente enquanto profissionalidade é constituída por duas dimensões: de um lado, o conhecimento e as técnicas; de outro, as normas e os valores. Por certo, essas dimensões estão entrelaçadas na configuração do ser/fazer docente.

Para tentarmos elucidar esse termo polissêmico, recorremos aos estudos de Barisi (1982). Para este autor, a profissionalidade é concebida enquanto capacidade profissional para exercer determinado tipo de trabalho. Segundo Braem (2000) e Dubar (1987), a noção de profissionalidade indica uma indubitável ligação à qualificação e à competência.

Demailly (1987), seguindo essa linha de raciocínio, estabelece uma relação entre as categorias *competência* e *qualificação*, relacionando-as aos títulos, diplomas e certificados exigidos para exercer tanto a docência quanto a prática/ação docente profissional.

Bourdoncle (1991) alerta que, para que haja a profissionalização, a universidade precisa levar em consideração não só a teorização

da prática, mas também, e principalmente, os aspectos práticos da profissão.

Nesse esforço para uma definição do termo profissionalidade, percebemos um ponto em comum nas diferentes abordagens teóricas: o reconhecimento de que a profissionalidade comporta o caráter empírico, mediante os conhecimentos adquiridos com a prática/experiência, e o caráter científico, voltado para os saberes e as certificações acadêmicas.

> precisamos assumir que a profissionalidade resulta da forma como os docentes vão construindo os modos de ser professor e de responder às circunstâncias do trabalho docente

Desse modo, precisamos assumir que a profissionalidade resulta da forma como os docentes vão construindo os modos de ser professor e de responder às circunstâncias do trabalho docente , ou seja, circunstâncias que são histórica e socialmente contextualizadas que têm como fundamentos aportes teórico-práticos e saberes adquiridos ao longo de sua trajetória formativa e profissional. Portanto, a categoria teórica *profissionalidade* configura-se como provisória ou em permanente processo de reelaboração, como a própria identificação docente que é historicamente transformada.

Assim, de acordo com Gonçalves (2017), a profissionalidade (saberes/fazeres), juntamente ao profissionismo (referente às associações e/ou conselhos profissionais) e ao profissionalismo (adesão

às normas, aos princípios e aos saberes que regem a profissão), constituem as diferentes dimensões da profissionalização.

Em nossa compreensão, essa conceituação ajuda-nos a traduzir os fios que se entrelaçam no nosso percurso formativo, que é, permanentemente, atravessado por questões pessoais, institucionais e profissionais. Discorreremos sobre esse percurso na próxima seção.

Percurso formativo na Educação Básica: tecendo fios da vida familiar e escolar

Do ponto de vista do percurso formativo, esses fios foram conduzidos com muitas interfaces e emoções conturbadas que carecem de ser tecidas a partir do primeiro fio condutor: o familiar. Considerando que esta trajetória diz respeito a uma das autoras (Neide Menezes), utilizaremos a primeira pessoa do singular em algumas passagens do texto para não gerar dubiedade de interpretação.

> Nesse contexto, de um pai sem nenhuma escolarização e em uma sociedade machista e patriarcal, estudar significava uma liberdade não desejada para as mulheres

Nasci em uma família de classe média baixa, com pai analfabeto e mãe que concluiu os anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, o antigo primário da 1ª série à 4ª série. Nesse contexto, de

um pai sem nenhuma escolarização e em uma sociedade machista e patriarcal, estudar significava uma liberdade não desejada para as mulheres. Por esse viés, meu irmão mais velho sempre nos acompanhou durante toda a educação básica. Ele era o guardião da moral e dos bons costumes, configurando-se, metaforicamente, como as amarras sociais e culturais do machismo e do patriarcalismo em nosso destino.

Além desses traços familiares que vão circunscrevendo nossos caminhos pela vida, algo que consideramos importante registrar diz respeito ao Ensino Médio cursado em uma escola pública. Recordamos que algo muito forte naquele período era a valorização desse espaço escolar como referência de qualidade. O jargão sobre as escolas particulares, na época, era "pagou, passou". Por sua vez, na contramão dessa perspectiva, para quem ingressava na Escola Estadual Abelardo Romero Dantas, conhecida como Polivalente, havia uma pressão social e discursiva de que "se não estudar, não passa. Lá não é pra qualquer um, não!". Na época, não percebíamos uma discursividade de desvalorização das escolas e das universidades públicas, tal como se identifica hoje.

Ball (2007) nos ajuda a compreender essa mudança discursiva quando alerta para a necessidade de entendermos a intrincada rede de influências e de forças políticas que atuam no processo de formulação das políticas, evidenciando que "a reforma do setor público é uma oportunidade massiva de novos lucros, uma vez que o 'mercado' educacional (público) vem se tornando um negócio cada vez mais lucrativo" (BALL, 2007 *apud* MAINARDES, 2009, p. 10). Nessa direção, são diminuídas, assim, as fronteiras entre o público e o privado, cuja discursividade opera na desvalorização do público e garante a lógica do mercado e a lucratividade da rede privada.

Nossa trajetória escolar é marcada, nessa fase da educação básica, pela sofrida experiência com o universo das disciplinas exatas, ministradas por professores, em sua maioria, com o domínio dos conhecimentos disciplinares, porém sem a articulação com os saberes didáticos e pedagógicos.

Como indica Roldão (2009), existe um consenso sobre a importância da busca do domínio do conhecimento dos conteúdos disciplinares e do conhecimento pedagógico para a formação e atuação do professor. Entretanto, segundo a mesma autora, "é muito tardiamente que o 'saber sobre o como ensinar' – os saberes pedagógicos e didáticos – assumiu alguma visibilidade" (ROLDÃO, 2005 *apud* CRUZ, 2012, p. 104), evidenciando um caminho ainda em construção.

Além desses dilemas que trazemos e que nos mobilizam a tecer essas relações antes não refletidas e compreendidas, passamos a relembrar nossas dificuldades com a disciplina de Física em nossas respectivas escolas, que para nós era uma tortura; afinal o professor era "excelente", bastante comprometido e com total domínio do conteúdo que ensinava. Entretanto, ele não compreendia o que havia de errado diante do fato de não conseguirmos aprender nada do que era ensinado.

Essas reflexões mostram que faltava ao professor os conhecimentos didático-pedagógicos do fazer docente. Percebemos, então, que não éramos o núcleo central daquele hiato na relação ensino e aprendizagem na disciplina de Física. Hoje, nesta tessitura, compreendemos que faltava àquele professor a natureza compósita da profissão docente que envolve a articulação de diferentes dimensões de conhecimentos, as quais se caracterizam como: saber o que ensinar; saber por que e para que ensinar; saber como ensinar; e saber conceber e escolher como ensinar "de acordo com

cada situação" (ROLDÃO, 2005, p. 97), indicando-se sua condição histórica, situacional, temporal.

Nesse rememorar, Cruz (2012) contribui para esta tessitura quando enfatiza a necessária articulação entre os saberes da docência, sendo estes o conhecimento específico das áreas disciplinares e o conhecimento didático-pedagógico na constituição da profissionalidade docente.

Assim, além do que apontamos acima, constatamos que a diversidade de saberes – constructo teórico estudado por Tardif (2002): das formações profissionais (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), disciplinares, curriculares e experienciais – possivelmente não se articulava à constituição da profissionalidade daquele professor de Física, prevalecendo apenas o domínio dos saberes disciplinares.

É comum o pensamento de que "a ideia de que ser professor é relativamente fácil desde que se 'saiba' a matéria e se consiga 'controlar' os alunos… Esta é, como sabemos, uma representação de senso comum muitíssimo generalizada" (ROLDÃO, 2005, p. 114). A partir disso, consideramos urgente que tal visão seja superada e, nesse compasso, vamos rememorando e tecendo novos fios que se ligam ao nosso processo formativo em nível superior.

Tecendo a formação e profissão docente: fios e desafios que se entrelaçam

Esses fios são tecidos em articulação com muitos desafios da nossa vida pessoal. Após a conclusão do Ensino Médio no Polivalente, acabei seguindo os passos do meu irmão mais velho,

Clenaldo, e fomos para a Unidade Descentralizada do Ensino (Uned), localizada em Lagarto, no estado de Sergipe, para fazermos um curso de nível profissionalizante em Edificações.

Um ponto de destaque desse universo acadêmico é dado à solicitação de um professor, engenheiro de formação, que nos chamou a atenção naquele momento. Só agora, porém, compreendemos seu sentido. O professor fez a seguinte solicitação: "Quando vocês me virem na praia, não gritem: professor! Gritem, engenheiro!". Percebemos, nesse resgate de nossas vivências escolares, uma questão central na fala daquele docente: *ele exercia o magistério, mas não tinha construído uma identificação com a profissão docente*.

A esse respeito, Nóvoa (2007, p. 16) elucida que a identidade do professor é "um lugar de lutas e de conflitos, é um lugar de construção de maneiras de ser e de estar na profissão". Essas memórias, articuladas às considerações de Nóvoa (2007), possibilitam que constatemos que a constituição da identidade profissional daquele professor se mostrava muito frágil. Seu discurso evidenciava que ele se orgulhava, profissionalmente, de ser engenheiro, mas demonstrava constrangimento quando era chamado de professor.

Podemos relacionar essa fragilidade em assumir-se professor com a possível desvalorização da profissão, pois, como destaca Xavier (2014), há fatores de natureza histórica, social e econômica que geram a intensificação e a precarização do trabalho dos professores. Essa situação é ainda mais agravada pela desvalorização salarial e, consequentemente, pelo lugar social que o professor ocupa nesse cenário.

Nessa dimensão conflituosa, compreendemos, agora, o emaranhado de sentidos e de significados na discursividade daquele professor e o reflexo dessas vivências na constituição da nossa

profissionalidade, que é, permanentemente, "atravessada pelas questões de identidade", como bem pontua Roldão (2005, p. 107).

Assim, nessas reflexões, Morgado (2011 *apud* GONÇALVES, 2017, p. 43) contribui para elucidar as articulações presentes nesse processo formativo e profissional ao afirmar que "a construção da profissionalidade docente ocorre de forma progressiva e contínua, e baseia-se no desenvolvimento de competências e da identidade profissional, inicia-se na formação e prolonga-se ao longo de toda a carreira". Nessa dimensão, sem dúvida os professores têm um significativo papel, seja na perspectiva do distanciamento, seja na aproximação por identificação.

Dando continuidade a essa tessitura, minha vida ganhou novos contornos nessa fase. Casei, tive o primeiro filho, Gabriel Galdino, hoje com 24 anos, e fui morar em Caruaru, Pernambuco, sob a condição de permanecer estudando. Assim, comecei a cursar Pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (Fafica).

Nessa caminhada, algumas professoras marcam nossa formação com singularidade, como a professora Alda Roberta Rocha, sempre muito educada, serena, competente, responsável e muito respeitosa com a turma. Tal postura, por certo, marcou com traços de aproximação o nosso ser/fazer docente, pois, como afirma Rosito (2008, p. 281), "o encontro entre o formador e o sujeito em formação revela histórias emaranhadas de formação e identidades de profissionais a desconstruir-se e reconstruir-se".

Porém, em consonância com Frangella (2013, p. 590), "toda identidade é híbrida, fluida. O que temos são atos de identificação, posições que são tomadas no terreno do indecidível", o que nos provoca a pensar a identidade e profissionalidade como processos sempre inconclusos e em constante desenvolvimento.

Dando continuidade a esse traçado, consegui concluir o curso de Pedagogia e suas habilitações em 2001, e, logo em seguida, ingressei no curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, ofertado pela mesma IES, concluindo-o em 2002. Esse curso tinha uma dinâmica diferenciada da graduação, visto que os professores trabalhavam por módulos.

Como essa dinâmica refletia-se em um processo muito intenso e ao mesmo tempo o contato com os professores era temporalmente curto, a recordação mais significativa dessa trajetória formativa fica restrita ao professor-orientador Alder Júlio Calado, de quem recordo com respeito, carinho e admiração.

> ser professor é trilhar o caminho de construção do conhecimento na mediação com os estudantes, em uma relação horizontalizada

Mesmo em um curto tempo, com esse docente percebi que minha profissionalidade é atravessada pelo entendimento de que ser professor é trilhar o caminho de construção do conhecimento na mediação com os estudantes, em uma relação horizontalizada por meio da qual pude reconhecer que existem diferentes saberes que se conectam nesse tear formativo.

Assim, logo após esse percurso inicial de formação, no início de minha carreira na docência, fui convidada por diversas professoras formadoras para substituí-las em suas aulas. Em uma dessas experiências, deparei-me com alguns conflitos e contradições. Ao substituir uma dessas professoras, próximo ao período de finalização dessa substituição, fui surpreendida com a informação dada

por meio da esposa de um dos estudantes, que era minha colega de trabalho, que as turmas estavam se organizando para elaborarem um abaixo-assinado reivindicando minha permanência em lugar da professora efetiva.

Essa experiência me marcou porque eu não conseguia entender e conceber que uma professora inexperiente e com uma formação inferior à professora efetiva, que já era mestra na época, poderia ser considerada uma melhor professora. Nessa retomada, fui compreendendo as diversas faces dessa história, as quais englobam não somente os saberes da formação profissional, mas também tantos outros que vão nos constituindo enquanto professoras em uma relação dialética com os estudantes, através da qual são consideradas suas subjetividades, suas histórias de vida e, nessa dinâmica, o reconhecimento social do nosso trabalho.

Em suma, compreendendo a profissionalidade como a "afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade do ser professor" (SACRISTÁN, 1999, p. 65 *apud* GONÇALVES, 2017, p. 44), é que vamos elucidando a compreensão sobre o comportamento daqueles estudantes, indicando que "dominar" os conteúdos curriculares não basta para o exercício da profissão docente. Diante desse entendimento, vamos compreendendo que nossa profissionalidade não é algo que está pronto, mas que vai se construindo e se (re)construindo ao longo do tempo.

Nessa tessitura, fui em busca de um trabalho regular que me levou ao concurso de Pedagogia na UFPE, para o qual fui aprovada e classificada em 1º lugar. Nesse espaço, o exercício da profissão caminha com o processo de construção formativa. Assim, em março de 2006, eu já estava tomando posse para atuar como a

primeira pedagoga do novo *campus*. Nesse contexto, a política do governo Luiz Inácio Lula da Silva, de expansão e democratização da educação superior pública brasileira, representa não somente um marco histórico para a UFPE, agora em Caruaru, mas, de modo especial e particular, para a minha vida.

Essa caminhada é entrelaçada com novos desafios em 2008: a aprovação no Mestrado em Educação da UFPE, conjuntamente, o nascimento da minha segunda filha, Maria Clara, hoje com 13 anos. Foi uma experiência marcada por muitas adversidades por exigir a conciliação das rotinas de trabalho, de estudo e de maternidade. Nessa retomada, fico a refletir que, possivelmente, o adiamento de uma década para cursar o doutorado – concluí o mestrado em 2010 e só ingressei no doutorado em 2020 – tem forte relação com a vivência turbulenta e desgastante na trajetória do mestrado.

Aqui cabe destacar a relevância do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE (PPGE), em Recife, e do PPGEduC, no c*ampus* do Agreste, em Caruaru, na ampliação da formação qualificada, em nível *stricto sensu*, de inúmeras pessoas, tanto de Caruaru quanto da cidades vizinhas.

Esses programas de formação acadêmica possibilitam o desenvolvimento da reflexão crítica, propondo caminhos para o enfrentamento dos desafios colocados pelos novos paradigmas científicos e educacionais. A partir disso, reafirma-se, assim, o significativo papel das universidades públicas mediante suas ações de ensino, de extensão e de pesquisa, contribuindo para o desenvolvimento cultural, político, econômico e social do nosso estado, regiões e cidades.

Retomando os fios tecidos no mestrado, no PPGE, recordo que nem tudo são pedras no caminho. Minha orientadora, a professora Conceição Carrilho, felizmente era muito humana, respeitosa e compreensiva, atuando como bálsamo a tecer os fios formativos com afeto e admiração. Essa professora sem dúvidas contribuiu na tessitura da minha profissionalidade, cujas reflexões me levaram a pensar que o universo acadêmico e o profissional não se encontram dissociados do nosso mundo subjetivo e pessoal, pois não são excludentes, mas relacionados dialeticamente. Como afirma Nóvoa (2007, p. 16), "o eu pessoal e o eu profissional são indissociáveis". Esse entrelaçamento não se dá, logicamente, sem os conflitos e sem os dilemas que são próprios da vida social bordada pelos fios da contradição.

Nessa reflexão, dando continuidade ao resgate desta caminhada profissional, novas cenas vão se configurando. Logo que assumi o cargo de pedagoga, na UFPE, fui exercer a função de chefe de escolaridade, setor burocrático que se distanciava da minha formação profissional, mas que permitiu contato com a estrutura universitária, possibilitando novos conhecimentos. Em 2014, deixei a escolaridade e passei a assumir a função, de fato, de pedagoga no Setor de Estudos e Assessoria Pedagógica (Seap), cuja atuação engloba todos os núcleos e cursos de graduação do CAA.

Essa experiência profissional tem sido gratificante porque nossa identidade e nossa profissionalidade de pedagoga vão se fortalecendo tanto no âmbito individual quanto no coletivo, na troca com os pares que estão lotados em outros Seap, dos diferentes centros acadêmicos da UFPE. Essa tessitura profissional, logicamente, não é desprovida de conflitos, pois, como bem pontua Gonçalves (2017, p. 48):

> [...] cada sujeito vai desenvolvendo em sua trajetória e em sua prática profissional sentidos que podem ser atribuídos a um tipo específico e individual de profissionalidade e profissionalismo, sendo que estes sentidos podem se cruzar, como também podem divergir, o que marca as experiências individuais e subjetivas de cada sujeito na construção e desenvolvimento de sua prática profissional (GONÇALVES, 2017, p. 48).

Assim, vamos tecendo nossa profissionalidade coletiva sem desconsiderar nossas subjetividades e individualidades, por reconhecermos que esse é um processo que se compõe pela heterogeneidade dos sujeitos envolvidos, não comportando, portanto, a ideia de uma construção homogênea, fixa ou padronizada.

Como defendem Lüdke e Boing (2010, p. 4), "a profissionalidade docente põe em jogo a dimensão afetiva e talentos pessoais de um lado, e a construção social do trabalho do professor de outro. Essa ideia supõe uma abrangência e uma fecundidade consideráveis em sua inevitável imprecisão". Sendo assim, essa dimensão da profissionalidade "reúne os componentes de formação aos de desempenho no trabalho, sempre em confronto com um referencial coletivo vinculado ao grupo ocupacional" (LÜDKE; BOING, 2010, p. 4), reafirmando o entrelaçamento pessoal, profissional e institucional na constituição da profissionalidade.

Em termos institucionais, compreendemos que a política de formação docente da UFPE, através do Núcleo de Formação Continuada Didático-Pedagógica dos Professores da UFPE (Nufope), também contribuiu significativamente para a constituição da profissionalidade a partir do momento em que se configura como um espaço político-formativo de reflexão coletiva sobre o *ser professor* e o seu fazer docente, possibilitando a sistematização de processos

reflexivos sobre as práticas educativas na relação com os processos de ensino-aprendizagem num convite para pensarmos a universidade coletivamente.

Assim, vamos interiorizando uma profissionalidade que acolhe os pares como sujeitos de saberes em uma relação de aprendizagem mútua e em um jogo de subjetividades, de afetividades e de saberes que dialogam na construção de novos conhecimentos. Esse processo comporta conflitos, divergências e desafios que fazem parte do crescimento coletivo e institucional e são, por sua vez, indispensáveis em uma instituição democrática como a UFPE, a qual valoriza a divergência como um movimento de acolhimento da diversidade e da pluralidade própria dos indivíduos.

Entendemos, assim, que a política de profissionalização institucional, desenvolvida pela universidade, é de suma importância para realizarmos o trabalho de maneira qualificada, contribuindo para a profissionalização docente em sintonia com o mundo plural e diverso.

Nessa perspectiva, vamos interiorizando um tipo de profissionalidade que valoriza o confronto de ideias e de pensamentos. Essa profissionalidade dialoga com diferentes interpretações de mundo, possibilitando que aconteçam o acolhimento afetivo e o acolhimento efetivo dos sujeitos que fazem parte desta instituição de formação científica e humana que é a UFPE.

Nesta vivência de reflexividade, compreendemos que a política formativa da UFPE fortalece o nosso trabalho de tal maneira que a reivindicação por parte de coordenações de cursos e de demais professores/as pela ampliação dos Seap na UFPE, no qual atuei como pedagoga, demonstra a importância social do trabalho e do reconhecimento da especificidade dos conhecimentos e dos sabe-

res e nos ajuda a entender que estamos caminhando na tessitura do fortalecimento de caracterizadores de profissionalidade, pontuados por Roldão (2011 *apud* GONÇALVES, 2017) como: a) o reconhecimento social da especificidade da função; b) o saber específico; c) o poder de decisão sobre o trabalho e a autonomia sobre a atividade desenvolvida; e d) a pertença a um grupo coletivo. Entendemos, entretanto, que se trata de um processo em construção, inacabado, incompleto e inconcluso que agrega mudanças.

Além disso, é preciso afirmar, certamente, que essa tessitura é composta por uma teia diversificada de fios que são bordados e tecidos sob a luta pelo reconhecimento e valorização da profissão, porque, de acordo com Nóvoa (1991), compreendemos que a profissionalização é um empreendimento coletivo que provoca mobilidade social, comportando, por certo, movimentos de resistência, embates, enfrentamentos, avanços e recuos.

> os fios da profissão são tecidos, constantemente, no enfrentamento de lutas que nos possibilitam perdas e ganhos, desafios e conquistas, derrotas e vitórias

Nesse sentido, os fios da profissão são tecidos, constantemente, no enfrentamento de lutas que nos possibilitam perdas e ganhos, desafios e conquistas, derrotas e vitórias. Porém, o que fica como certeza é a constante disposição para a luta, pois, como diz a composição do velho Capiba, “nós somos madeira de lei que cupim não rói”.

Tecendo algumas considerações

Neste bordado da vida formativa, que se mescla com os âmbitos pessoal e institucional, nos quais o CAA e a UFPE ocupam lugar de relevância, vou tecendo os fios que conectam a minha história de estudante da Educação Básica, da Educação Superior e da Pós-Graduação, *lato* e *stricto sensu*, com a atuação profissional como pedagoga na UFPE.

É nessa imbricação que a comemoração dos 75 anos da UFPE representa a possibilidade de transformação da região com a interiorização dessa universidade na cidade de Caruaru, no Agreste pernambucano, no ano de 2006, tornando-se palco de mudanças sociais, culturais, políticas, econômicas a partir da formação de quadros que atendem às demandas locais, regionais, nacionais, e por que não dizer globais?

> a democratização do conhecimento científico, que rompe as fronteiras metropolitanas, além de representar significativos avanços, é, para nós, motivo de celebração pessoal e profissional

Assim, a democratização do conhecimento científico, que rompe as fronteiras metropolitanas, além de representar significativos avanços, é, para nós, motivo de celebração pessoal e profissional, porque, no interior de Pernambuco, vamos nos cons-

tituindo enquanto pedagogas em um processo contínuo de profissionalização.

Os 75 anos da UFPE implicam 15 anos do CAA. A existência desse *campus* é concomitante à minha como a primeira pedagoga desse centro e a primeira mestra e doutora[2] de uma família nordestina de nove filhos, um pai analfabeto e uma mãe com pouco estudo. Portanto, falar do meu percurso formativo é, também, falar dessa imbricação pessoal e profissional com o CAA/UFPE em uma trajetória atravessada por afetos. É expressar, portanto, a importância dessa universidade em termos geopolíticos e pessoais.

Nesta trajetória reflexiva, entendemos que a profissionalidade docente é um processo aberto, contínuo, dinâmico e mutável, sendo, portanto, sujeito a transformações, representando "um horizonte para o qual convergem desejos, expectativas, trabalho, esforço, crenças, compromisso" (LÜDKE; BOING, 2010, p. 4). Essa profissionalidade representa, enfim, sonhos que nos impulsionam a fazermos e a sermos mais, como seres humanos e profissionais.

E viva às universidades públicas deste país, que são palcos de construção permanente de sonhos que nos ajudam na luta por um mundo justo. De modo especial, agradecemos ao Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco.

2. Grau a ser obtido em 2024.

Referências

BARISI, G. La notion de “professionnalitá” pour les syndicats en Italie: L’Emploi enjeux économiques & sociaux. *In*: COLLOQUE DE DOURDAN, 2., 1982, Dourdan. *Anais* [...]. Dourdan: Ministère de l’Urbanisme et du Logement, 1982. p. 379-394.

BOURDONCLE, R. La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue Française de Pédagogie*, Lyon, n. 94, p. 73-92, 1991.

BRAEM, S. Le nécessaire développement théorique de la notion de Professionnalité pour la Sociologie des Professions françaises. *In*: INTERIM CONFERENCE OF ISA RESEARCH COMMITTEE SOCIOLOGY OF PROFESSIONAL GROUPS RC 52, 2000, Lisboa. *Anais* [...]. Lisboa: Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa, 2000.

CRUZ, S. P. S. *A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental*: as práticas e os sentidos atribuídos às práticas por professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife. 2012. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

CUNHA, K. S. Docente: identidade mítica. *In*: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, M. R. (orgs.). *Políticas de currículo*: pesquisas e articulações discursivas. Curitiba: CRV, 2017, p. 266-291.

DEMAILLY, L. La qualification on la compétence professionnelle des enseignants. *Sociologie du Travail*, Paris, v. 29, n. 1, p. 59-69, 1987.

DUBAR, C. La qualification à travers les journées de Nantes. *Sociologie du Travail*, Paris, v. 29, n. 1, p. 3-14, 1987.

FRANGELLA, R. C. “Essa é sua pasta e sua turma”: inserção de professores na rede pública de ensino e suas implicações curriculares. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 573-592, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, C. L. *Práticas avaliativas de estudantes-professoras*: desenvolvimento da profissionalidade e profissionalismo a partir dos contextos de influência presentes no cotidiano escolar. 2017. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017.

LOPES, A. Profissão e profissionalidade docente: o caso do 1º CEB. *In*: FERNANDES, M. *et al*. (orgs.). *O particular e o global no virar do milénio*: cruzar saberes em educação. Porto: SPCE, 2002. p. 71-77.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. A profissionalidade docente. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (orgs.) *Dicionário*: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010. CD-ROM.

MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. *Contrapontos*, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009.

NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (org). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 13-33.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre. 4, p. 109-139, 1991.

ROGGERO, R. A educação superior na contemporaneidade: notas sobre mudanças e desafios da universidade. *In*: MONFREDINI, I. (org.). *A universidade como espaço de formação de sujeitos*. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. p. 21-48.

ROLDÃO, M. C. Formação de professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 57-70, 2009. Disponível em: https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/5. Acesso em: 20 out. 2021.

ROLDÃO, M. C. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances*: estudos sobre educação, São Paulo, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

ROSITO, M. M. B. Territórios do eu: narrativas da vulnerabilidade e cuidado de si. *In*: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (orgs.). *Tendências da pesquisa (auto)biográfica*: formação, territórios e saberes. Natal: EDUFRN, 2008, p. 273-281.

SAWAIA, B. B. *T*ransformação social: um objeto pertinente à Psicologia Social? *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 4-17, 2014.

SCARTEZINI, R. A. Formação de professores do Ensino Superior e identidade profissional docente. *In*: REUNIÃO DA ANPED, 38., 2017, São Luís. *Anais* [...]. São Luís: UFMA, 2017. p. 1-17.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). *Projeto político-pedagógico de interiorização da UFPE-CAA*. Recife: UFPE, 2005.

XAVIER, L. N. A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 827-849, out./dez. 2014.

ESTUDOS
UNIVERSITÁRIOS
Revista de Cultura

Entrevista

Texto de autores convidados. Recebido em: 23 nov. 2021. Aprovado em: 26 nov. 2021.

COSTA LIMA, Marcos Ferreira da. Entrevista. [Entrevista concedida a] Artur Villaça Franco. *Estudos Universitários*: revista de cultura, UFPE/Proexc, Recife, v. 38, n. 2, p. 79-94, jul./dez. 2021.

DOI: 10.51359/2675-7354.2021.252586

ISSN Edição Digital: 2675-7354

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Marcos Ferreira da Costa Lima, por Artur Villaça Franco

Marcos Ferreira da Costa Lima, by Artur Villaça Franco

Marcos Ferreira da Costa Lima
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Doutor em Ciências Sociais
E-mail: marcosfcostalima@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-3831-7631

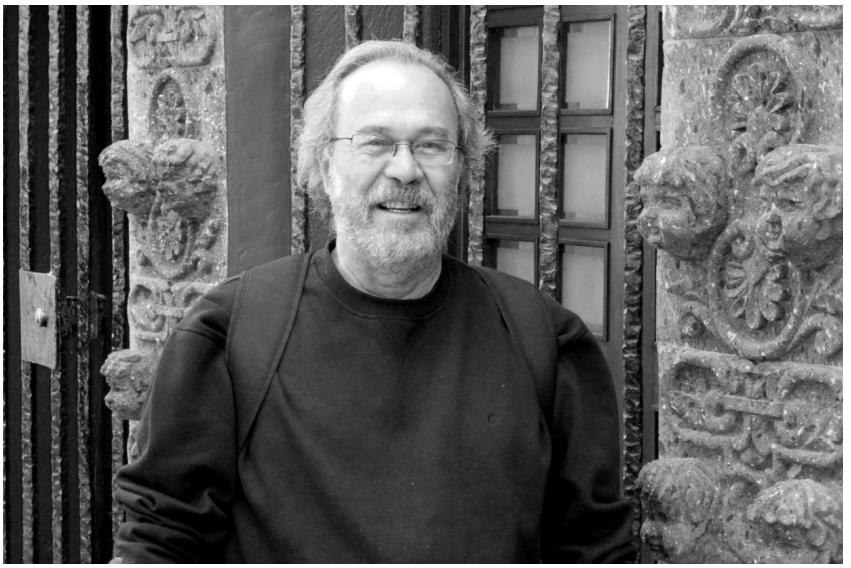
Artur Villaça Franco
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Bacharel em Ciência Política
E-mail: artur.villaca@ufpe.br
https://orcid.org/0000-0002-7397-7176

Resumo

Neste volume, Marcos Ferreira da Costa Lima, graduado em Filosofia Política, pela Université Montpellier 2 - Sciences et Techniques, mestre em Sociologia, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), doutor em Ciências Sociais, pela Universidade Estadual de Campinas, e professor do Departamento de Ciência Política da UFPE concede entrevista a Artur Villaça Franco, bacharel em Ciência Política e servidor da UFPE. Costa Lima, dentre outros temas, escreve sobre a democratização do acesso às universidades e à produção científica, discute a autonomia universitária e problematiza as consequências do atual contexto de capitalismo globalizado para a relação da universidade com a sociedade.
Palavras-chave: Marcos Ferreira da Costa Lima. Entrevista. Democratização da Universidade. Capitalismo. Universidade e sociedade.

Abstract

In this issue, Marcos Ferreira da Costa Lima, Political Philosophy graduate at the Université Montpellier 2 - Sciences et Techniques, Master in Sociology at the Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), PhD in Social Sciences at the Universidade Estadual de Campinas and professor in UFPE's Political Science Department gives an interview to Artur Villaça Franco, Political Science graduate and public servant at UFPE. Costa Lima, among other subjects, writes about the democratization of the access to universities and scientific production, discusses university autonomy, and problematizes the consequences of the current context of global capitalism on the relationship between universities and society.
Keywords: Marcos Ferreira da Costa Lima. Interview. Democratization of University. Capitalism. University and society.



Professor Marcos Ferreira da Costa Lima. Acervo pessoal.

Apresentação

Grande defensor das universidades públicas e da democratização do acesso à produção científica, o professor Marcos Costa Lima possui uma extensa trajetória acadêmica, por meio da qual sempre buscou criar pontes com a sociedade. Além disso, o estabelecimento de laços com instituições estrangeiras e o desejo de encontrar soluções para os desafios comuns enfrentados por diversos países, particularmente aqueles chamados de periféricos, são outras características marcantes de sua vida profissional.

As suas pesquisas são voltadas principalmente para o campo das Relações Internacionais, sempre pensando de forma crítica o processo de Globalização e suas consequências. Nesse contexto, a reflexão sobre o papel das universidades no desenvolvimento econômico e social do país surge de forma recorrente nas aulas do professor Costa Lima, que destaca a importância dessas instituições, desde que estejam vinculadas às necessidades da população e mantenham diálogo com ela, ou seja, desde que não se tornem "torres de marfim".

Costa Lima é graduado em Filosofia Política, pela Université Montpellier 2 - Sciences et Techniques (França), mestre em Sociologia, pela Universidade Federal de Pernambuco, e doutor em Ciências Sociais, pela Universidade Estadual de Campinas. Além desses títulos, o professor também realizou estágio de pós-doutoramento na Universidade Paris XIII (França), apresentando, assim, uma formação diversa no que se refere às áreas de estudo e à disposição geográfica das instituições.

O professor Costa Lima atuou como professor visitante na Universidad de la República (Uruguai) e na Swansea University (Reino Unido), além de ter colaborado com vários centros, conselhos e fundações de pesquisa. Atualmente é professor do Departamento de Ciência Política da Universidade Federal de Pernambuco, atuando na graduação e pós-graduação.

Apesar do fortalecimento do processo de democratização do acesso promovido por governos nas duas últimas décadas, as universidades públicas ainda são vistas por parte da população como lugares desconectados das necessidades reais da sociedade. Na opinião do senhor, quais ações são necessárias para modificar essa imagem?

Do ponto de vista da população em geral, creio que ela tem razão. As universidades sempre foram locais de elite para a elite. O ensino no Brasil jamais foi pensado como algo sistêmico e articulado: primário, secundário, terciário. Somos um país que, por mais de 400 anos, não pensou na sua gente. O ensino dado às elites vinha das escolas religiosas. As escolas primárias públicas eram para os pobres e só começaram suas atividades muito tarde. No tocante às universidades, estavam mais vinculadas a reproduzir o modelo europeu, e não a pensar o país, seus problemas e prioridades. Também as universidades públicas começaram muito tarde e seus quadros, com raras exceções, também invisibilizavam o povo, suas necessidades e suas carências. Não se fazia uma medicina popular, uma arquitetura popular; a cultura popular era algo entendido como sem valor científico. Até as bibliotecas

públicas eram quase inexistentes – e ainda o são. Nos governos Lula e Dilma, foi desenvolvida uma política para dirimir essas diferenças pelo regime de cotas nas universidades para os negros e pessoas que vinham das camadas populares, e também os institutos federais, que atendiam aos jovens numa aproximação com o universo de ciência e tecnologia, além das novas escolas abertas nos interiores de todo o Brasil. É menos uma questão de imagem e mais de vontade política; e há um amplo universo de questões a serem trabalhadas, a saber: a mudança dos currículos para temas de combate à fome, de segurança alimentar, de estudo das favelas, das questões de gênero e opressão às mulheres, da reforma agrária; uma educação e um ensino que valorizem a trajetória histórico-cultural dos trabalhadores, que aprofundem a análise das condições de violência à qual a população está submetida e que tenham uma abertura incondicional aos temas dos Direitos Humanos. E mesmo o ensino das ciências chamadas duras deve apropriar-se de uma linguagem mais simplificada, que não quer dizer simplória, uma vez que, por exemplo, hoje temos uma ampla quantidade de recursos, como filmes sobre os problemas ambientais e regionais.

Vimos, durante a pandemia, os efeitos dramáticos das *fake news*, que também podem ser compreendidas como um sintoma da separação existente entre o que é produzido pela academia e o público em geral, o qual não tem familiaridade com trabalhos científicos, seja pela dificuldade em ter acesso a eles, seja pela linguagem excessivamente técnica que os trabalhos apresentam. Essa separação, entre outros fatores, leva ao consumo em massa de notícias com linguagem simples, leitura rápida e divulgadas pelas redes sociais, sem que haja como contraponto, pelo menos não na mesma escala, a questão da disponibilidade de conteúdo de mais qualidade, fruto de pesquisas sérias e que visam os fatos da forma mais imparcial possível. Como o senhor acredita que podemos democratizar o acesso à produção científica e divulgá-la de forma a atingir um número maior de pessoas?

Há um grande número de produções acadêmicas que mais serve à ascensão social e aos títulos, sem que se faça nenhum esforço para compartilhar essa produção com finalidade de divulgação científica. Há, hoje, algumas poucas revistas de divulgação científica, mas que ainda só circulam nos meios acadêmicos, a exemplo da excelente revista da Fapesp. Vejam como o povo brasileiro, que não teve uma formação sequer simplificada de biologia ou dos órgãos humanos, tem tanta dificuldade em reconhecer uma doença renal ou do fígado. Haveria que fazer com que as TVs públicas pudessem realizar programas paracientíficos voltados para o grande público.

Vocês imaginem, por exemplo, se as melhores teses e dissertações fossem transformadas em brochuras para o grande público e vendidas a preços muito módicos; alguns ou muitos trabalhos sairiam da produção acadêmica para os círculos primários ou secundários. Há um conjunto de iniciativas que deveria ser mais explorado, como os filmes curtos e documentários sobre temas de interesse da população, a exemplo da importância da Amazônia para o meio ambiente global, a questão do estresse hídrico no Brasil, ou, ainda, uma história bem trabalhada sobre a escravidão, ou mesmo sobre o trabalhador urbano. Aqui não há limites, mas pouco existe de financiamento do Governo Federal – e mesmo as instâncias estaduais investem muito pouco nesta direção. Vivemos um tempo em que a evolução dos recursos para o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI) caiu de 11.545 bilhões de reais em 2012 para 1.875 bilhões, em 2021.

Como resultado da globalização, o mundo se encontra interconectado de forma sem precedentes. Qual o papel das universidades públicas no fortalecimento da posição brasileira no cenário internacional e na criação de laços com instituições de outros países?

A globalização é um fenômeno complexo que, sob a forma neoliberal, acaba por ampliar as desigualdades entre países centrais e periféricos. Os centrais concentram a produção científica e tecnológica e nos mantêm na baixa cadeia de produção de manufatura e como grande mercado para as corporações multinacionais. Novamente, são fatores

articulados. Os laços de cooperação internacional são possíveis e devem ser aprofundados, mas sem subordinação, sem dependência. De fato, pouca transferência em Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) vem dos centros avançados em pesquisa mundial. Há um forte controle de patentes que nos faz ficar atrelados aos grandes centros. Vejam, por exemplo, o setor de medicamentos ou mesmo a produção – mais que estratégica – dos semicondutores, entre muitos outros setores. Nós deveríamos estabelecer nossas prioridades e fazer cooperações para avançar. A China está aí para demonstrar que é possível fazer avançar os grupos de pesquisa com participação, respeitando as prioridades locais. Há muita coisa que poderia ser produzida no Brasil, como na área de equipamentos hospitalares, por exemplo, em que as incubadoras e camas poderiam ser produzidas no Brasil mas são importadas.

Por causa de sua própria natureza, as universidades públicas não podem ser completamente desvinculadas de decisões tomadas por autoridades políticas. Como garantir que a soberania das escolhas feitas pelas pessoas que compõem as universidades seja respeitada, diminuindo a possibilidade de haver ingerências políticas e permitindo que haja liberdade para se fazer produção científica?

Não vivemos um período em que a autonomia universitária seja respeitada, infelizmente. No geral, tem ocorrido o contrário. A garantia da soberania das universidades só ocorrerá com a luta de todos que acreditam na consecução de um projeto plenamente democrático para o país, uma democracia de alta intensidade, como nos diz Boaventura Santos. Os professores e estudantes, mas também a sociedade civil, devem defender uma estrutura universitária autônoma, evidentemente vinculada a mais recursos, mais contratações qualificadas, mais inclusão universitária e uma forte ligação com os reais problemas das populações sociais mais desassistidas, com projetos orientados para a produção camponesa, para uma agricultura saudável, para a defesa do meio ambiente, no meio urbano e rural, para a pesca harmônica e não predatória etc. Nessa direção, há muitas ações que podem trazer retornos extraordinários. Precisamos construir uma sociedade solidária, e, para tanto, as universidades podem ajudar, apoiar, sinalizar as boas direções.

É possível perceber, em vários países, inclusive no Brasil, que as parcerias entre universidades públicas e instituições/empresas privadas para a realização de pesquisas e formulação de produtos estão ficando cada vez mais comuns. Qual seria, na sua opinião, a melhor maneira de articular essa relação de modo que os benefícios não fiquem concentrados nas mãos de poucos, mas sejam usufruídos pela sociedade como um todo?

A democratização da ciência é condição necessária a essas parcerias. O Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) buscou, por muito tempo, apoiar algumas iniciativas de alto conteúdo para o país, a exemplo da produção de vacinas e de certos medicamentos. Inclusive apoiou financeiramente empresas *start-ups* capazes de avançar em setores de alto valor agregado. A população brasileira está envelhecendo e o barateamento dos medicamentos seria muito bem-vindo para o bolso do trabalhador. Já se pensou em produzir *laptops* para a população jovem no Brasil, a preços módicos, o que seria uma iniciativa importante. Também seria uma iniciativa valiosa fazer inventários sobre as principais carências das populações que vivem no semiárido, que venham a gerar incentivo à produção, tais como as cisternas, as placas solares, os plantios de sementes selecionadas e a orientação técnica. Isso tudo poderia ser diligência dos governos federal e estadual, que devem estar atentos às prioridades das populações mais pobres. O orçamento da União não deve ser voltado a apoiar os grandes investimentos, que,

ao fim e ao cabo, têm baixo retorno para os pobres. Os investimentos e isenções dados à soja e à pecuária poderiam ser revertidos para projetos de outra natureza.

Existem setores da sociedade que defendem a diminuição de investimentos nas universidades públicas, particularmente em cursos da área de humanas. Um argumento recorrente é que os cursos dessa área não dariam retorno suficiente à sociedade para justificar o dinheiro investido, que seria melhor utilizado se aplicado em outras áreas. O que podemos responder? Qual é a importância dos investimentos em cursos de humanas e de quais maneiras essas formações contribuem para o desenvolvimento do Brasil?

Todos os países ricos sempre contemplaram suas universidades públicas com recursos para as três áreas: ensino, pesquisa e extensão. Hoje, com a convergência das ciências, é difícil trabalhar a Saúde sem contar com o apoio e reflexão oriundos da Sociologia, da Antropologia, da Geografia e da Arquitetura, por exemplo. O estudo das cartografias é mais que necessário para os trabalhos de acompanhamento das populações que vivem nas florestas ou mesmo as ribeirinhas, tendo em vista o nível de destruição que está acontecendo nos cerrados, na Amazônia... Mesmo quando se estuda a questão da água – um recurso essencial –, é necessário saber onde há escassez e por que existe. O trabalho dos antropólogos – sejam urbanos, sejam rurais –, por exemplo, é fundamental para conhecer onde moram e como vivem e sobrevivem as populações

locais. Como se elaborar um projeto de política pública para área de favelas sem saber como vivem, o que pensam e o grau de solidariedade ou mesmo de atrito entre as pessoas que ali habitam? Há, de fato, não apenas um hiato entre as chamadas ciências duras e *softs* (ou humanas). Hoje, várias áreas das ciências duras, como a neurociência, necessitam de vasos comunicantes com as Ciências Sociais. Muitos dos distúrbios são resultado do estresse vivido em uma sociedade capitalista, que gera insegurança, pelo medo do desemprego, e também pelo excesso de trabalho em condições muito precárias. Além disso, trata-se de um sistema econômico que desconhece a ética, um sistema sem responsabilidade. Um exemplo clamoroso é o setor de produção de agrotóxicos, venenos que têm gerado doenças, mortes, infiltrações nas superfícies das plantações e nos lençóis freáticos: verdadeiros crimes promovidos por multinacionais que só veem o lucro e não os seres humanos.

Os resultados de pesquisas acadêmico-científicas são, muitas vezes, analisados simplesmente sob a ótica do aumento da eficiência na produção de determinado bem ou no fornecimento de determinado serviço. Existem outras dimensões que devem ser levadas em conta, na sua opinião, para mensurarmos de forma mais completa o impacto da produção acadêmico-científica no desenvolvimento do país?

Boa pergunta, mas creio que seria necessário muito tempo para enfrentá-la. Penso que o capitalismo contemporâneo está levando o nosso planeta para uma escalada de problemas nunca ocorridos. A economia de mercado é individualista e tem caminhado para concentração de renda e riqueza, ampliando cada vez mais as desigualdades sociais, de gênero, de acesso à educação, o racismo, entre outros problemas. Mas as grandes corporações transnacionais (*transnational corporations* - TNCs) hoje controlam e ditam o que os estados devem fazer. Sobre essa questão, Karl Polanyi, assim como outros estudiosos, já dizia, em seu maravilhoso livro *A grande transformação,* que: "Permitir que o mecanismo de mercado seja o único dirigente do destino dos seres humanos e do seu ambiente natural, e até mesmo o árbitro da quantidade e do uso do poder de compra, resultaria no desmoronamento da sociedade"[1].

1. POLANYI, Karl . A grande transformação: as origens de nossa época. Tradução: Fanny Wrabel. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Compus, 2000. p. 94. *E-book*. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/262942/mod_resource/content/2/A_grande_

Recentemente ocorreu a Conferência das Nações Unidas sobre Mudança do Clima (COP26), mais um esforço para que os países tomem medidas para combater as mudanças climáticas. Neste contexto, qual o papel das universidades públicas brasileiras no combate ao aquecimento global, na construção de uma economia verde e na conscientização ambiental da população?

Escrevi há pouco sobre isto para a Revista Jornalismo e Cidadania[2], cujo texto está no prelo. Concordo com Greta Thunberg e outros que ressaltam que, por maiores que tenham sido os esforços levados adiante pelas Nações Unidas, os resultados foram pífios. Nós estamos vivendo uma emergência climática, analisada por vários estudiosos. Temos problemas graves e de toda ordem, a começar pelo *permafrost* do Ártico, que ano a ano perde gelo e faz elevar o nível das águas dos oceanos, aquecendo essas águas e afastando os peixes que viviam em águas geladas. Mas também é importante mencionar a destruição das florestas, sobretudo da Amazônia, que, segundo dados divulgados antes do evento, pelo Sistema de Alerta de Desmatamento do Instituto do Homem e Meio Ambiente da Amazônia (Imazon), que monitora a floresta por satélites, somente em setembro 2021, foram devastados 1.224 km² na região. Isso

transformac%CC%A7ao_as_origens_de_nossa_epoca_Polanyi.pdf. Acesso em: 24 nov. 2021.

2. A Revista Jornalismo e Cidadania, Recife, pode ser acessada através do endereço: https://issuu.com/revistajornalismoecidadania/docs/jornalismoecidadaniaago21-compactado.

equivale ao tamanho da cidade do Rio de Janeiro. Setembro foi o sexto mês de 2021 em que a Amazônia teve a maior área destruída na década. Esse resultado mostra que o acumulado desde janeiro chegou a 8.939 km², 39% a mais do que o mesmo período do ano passado e o pior índice em 10 anos. Mas há, também, os problemas humanos associados à destruição dos ecossistemas na África, no Brasil e em parte da Ásia, os quais são muito graves. As universidade públicas brasileiras, junto às instituições internacionais que lidam com o problema do aquecimento global, às organizações não governamentais (ONGs) e aos movimentos sociais, que hoje são muitos espalhados pelo planeta, devem se unir e fortalecer uma luta que cresce a cada dia. Essa união deve se voltar tanto para a elaboração de projetos específicos, que partem de grupos locais, quanto à elaboração de estudos que permitam o equacionamento dos problemas globais, capazes de gerar pressão e empoderamento científico a esses grupos.

Agradeço pelas excelentes perguntas.

Recife, novembro de 2021.

ESTUDOS
UNIVERSITÁRIOS
Revista de Cultura

Estudo

Texto recebido em: 15 set. 2021. Aprovado em: 4 out. 2021.

AMÂNCIO, Márcia Helena; CASTIONI, Remi; MAGALHÃES, Guilherme Lins de. Educação e projeto nacional de desenvolvimento: a atuação do ISEB. *Estudos Universitários*: revista de cultura, UFPE/Proexc, Recife, v. 38, n. 2, p. 95-128, jul./dez., 2021.

DOI: 10.51359/2675-7354.2021.251682

ISSN Edição Digital: 2675-7354

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Educação e projeto nacional de desenvolvimento: a atuação do ISEB

Education and the national development project: the role of ISEB

Márcia Helena Amâncio
Prefeitura Municipal de Patos de Minas (MG)
Doutora em Educação
E-mail: lelenaproinfo@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-4319-1866

Remi Castioni
Universidade de Brasília (UnB)
Doutor em Educação
E-mail: rcastioni@globo.com
https://orcid.org/0000-0002-5459-3492

Guilherme Lins de Magalhães
Instituto Federal de Brasília (IFB)
Doutor em Educação
E-mail: guilherme.magalhaes@ifb.edu.br
https://orcid.org/0000-0002-0771-8045

Resumo

Este texto discute o debate efervescente, que vai desde o primeiro governo eleito após o fim do Estado Novo até o fatídico abril de 1964, travado por intelectuais brasileiros sobre educação e o projeto nacional de desenvolvimento. Para isso, o rastreamento das decisões dos atores envolvidos, em seus respectivos contextos sociais, foi o método utilizado para entender as razões das decisões adotadas sobre as políticas da educação como motor para o desenvolvimento nacional do Brasil. Duas

figuras são fulcrais neste debate: Anísio Teixeira, que permaneceu no Ministério da Educação e Cultura (MEC) por treze anos, ocupando os mais importantes cargos entre 1951 e 1964, e o filósofo Álvaro Vieira Pinto, que coordenou o Departamento de Filosofia do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), também vinculado ao MEC. O texto apresenta o profícuo debate que culminou com a criação de dois grandes marcos da educação brasileira: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), que foram fruto de embates entre os próprios intelectuais e as forças conservadoras. Assim, o Brasil conseguiu impor uma agenda para os desafios que se descortinavam com o processo de industrialização e com a criação de oportunidades trazidas pela urbanização. Na justificativa de criação do ISEB, estava a ideia de dar existência histórica a um Brasil que era sonhado, mas que não se concretizava. Passados mais de 50 anos, parece-nos que os sonhos dos isebianos ainda estão por se concretizar.
Palavras-chave: Anísio Teixeira. Álvaro Vieira Pinto. Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). Manifesto dos Pioneiros. Desenvolvimento Nacional.

Abstract

This paper aims to discuss the ebullient debate waged by Brazilian intellectuals about education and the national development project, from the first elected government after the Estado Novo (New State) period until the fateful April of 1964. To do so, it traces the decisions of the actors involved, in their respective social contexts, as a method to understand the reasons behind the decisions taken on educational policies as an engine for the national development of Brazil. Two personages are central to this debate: Anísio Teixeira, who for thirteen years held important positions in the Ministry of Education and Culture (MEC), between 1951 and 1964; and the philosopher Álvaro Vieira Pinto, who coordinated the Department of Philosophy of the Higher Institute of Brazilian Studies (ISEB), also linked to MEC. The paper presents the fruitful debate that culminated in the creation of two great milestones of Brazilian education: the National Education Guidelines and Framework Law (LDB) and the first National Education Plan (PNE) which were a result of clashes between the

intellectuals themselves and with the conservative forces. Thus, Brazil was able to impose an agenda for the challenges that unfolded with the industrialization process and with the creation of opportunities brought about by urbanization. A justification for the creation of ISEB was the idea of giving historical existence to a Brazil that was dreamed of, but which did not materialize. After more than 50 years, it seems that the Isebians' dreams are yet to come true.
Keywords: Anísio Teixeira. Álvaro Vieira Pinto. Higher Institute of Brazilian Studies (ISEB). Manifest of Pioneers. National Development.

Introdução

A releitura dos intelectuais, políticos e educadores dos ideais republicanos e a construção do pensamento pedagógico brasileiro revelam que, com o fim da primeira República, por volta de 1930, é que se pode falar em pensamento pedagógico com identidade brasileira. Por certo, até então, o que se via era a transposição de saberes e práticas próprias de outros espaços educacionais para o Brasil. Naquele momento histórico, emergiram pensamentos e ações questionadoras do modo de produção capitalista e do modelo político e social que bem evidencia os seus privilegiados e os seus excluídos.

É nesse período do Estado Novo que duas concepções ideológicas sobre a formação do trabalhador colidem. Por um lado, os nacionalistas, na tentativa de elevar a capacidade laborativa da população jovem masculina, não apenas oferecendo o conhecimento das técnicas de manipulação, mas também com conhecimento de cultura geral. Por outro, os liberais e conservadores entendiam que a demanda da indústria, e apenas ela, poderia determinar e desenhar a formação dos trabalhadores. Dessa

forma, investir em cultura geral não se fazia necessário, pois um manipulado poderia estar pronto para o trabalho em poucas semanas (CASTIONI; MAGALHÃES, 2021).

Nessa esteira de ações e pensamentos, Anísio Teixeira (1900-1971) é referência a nos recordar como o Brasil criou estruturas sistêmicas e orgânicas de exclusão e desigualdades sociais no campo e na cidade. O período em tela, objeto deste estudo, é marcado pela permanência de Anísio no âmbito do Ministério da Educação e Cultura à frente de importantes instituições ligadas ao MEC. Ele também assumiu cargos e incumbências como secretário geral da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 1951); diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP, 1952); diretor do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE, 1955), além de ter presidido a SBPC (1955-1957 e 1958-1959) e ter integrado a Comissão de Implantação da Universidade de Brasília e ter sido Reitor da mesma universidade, entre 1963 e 1964, até o fatídico dia 1° de abril. Nas palavras do próprio Anísio:

> Não poderemos, entretanto, analisar com justeza a situação escolar brasileira presente sem antes considerar que nosso esforço de civilização constituiu um esforço de transplantação, para o nosso meio, das tradições e instituições europeias, entre as quais as tradições e instituições escolares. E a transplantação não se fez sem deformações graves, por vezes fatais. Como a escola foi e será, talvez, a instituição de mais difícil transplantação, por isso que pressupõe a existência da cultura especializada que procura conservar e transmitir, nenhuma outra nos poderá melhor esclarecer sobre o modo por que vem, entre nós, operando a transplantação da civilização ocidental para os trópicos e para sociedade culturalmente mista (TEIXEIRA, 1953, p. 23).

Visentini (1999), ao analisar as fases da política externa do Brasil, recorda que a formação social e nacional brasileira tem sua origem na expansão europeia, através da colonização portuguesa. Durante quase quatro séculos, a inclusão internacional processou-se por intermédio das potências europeias (mercantilismo português e liberalismo inglês). Na passagem do século XIX para o XX, porém, a linha da diplomacia política e econômica do Brasil voltou-se para os Estados Unidos.

No final da década de 1950, a palavra de ordem que encimou os fóruns hemisféricos organizados pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) foi a economia. Em sua participação nos fóruns, o governo brasileiro se posicionou em defesa da tese de que era necessário o desenvolvimento econômico da América Latina. Os governos democráticos de Kubitschek (1951-1960) e de Jango (1961-1964) foram pródigos na mobilização de ideias debatidas em conferências internacionais e em fóruns nacionais sobre educação.

No Brasil, educadores e demais intelectuais reunidos no Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), dentre eles Anísio Teixeira e Álvaro Vieira Pinto, contrapunham uma alternativa social ao enfoque econômico defendido nos fóruns internacionais. Aqueles intelectuais defendiam um modelo de educação que oferecesse ao aluno a percepção e a compreensão das condições políticas e ideológicas com que se defrontava, além de prepará-lo para o empenho coletivo do desenvolvimento do país (FONSECA, 2009).

Naquela década, a vinculação da educação com a economia entraria na pauta das reuniões interamericanas dos ministros da Educação, realizadas em Punta del Este, em 1961, e em Santiago do Chile, em 1962. Essas conferências foram patrocinadas pela Organi-

zação das Nações Unidas (Unesco), pela Comissão Econômica para a América Latina (Cepal) e, ainda, pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização dos Estados Americanos (OEA). Considerando o contexto histórico, o estudo de Gentilini (1999) observa que a crise econômica mais prolongada pela qual passou o conjunto de países latino-americanos tem origem no esgotamento do modelo econômico dos anos de 1950 a 1970. Junto a isso, observou-se o protagonismo do Estado no desenvolvimento econômico e social latino-americano, fortalecendo-se o *Estado Interventor*.

O economista argentino Raul Prebisch, um dos idealizadores dessa revisão e principal condutor da Cepal, em seus primeiros anos, era afinado com o pensamento de Keynes ao considerar que a intervenção estatal na vida econômica era o caminho para combater o desemprego. Prebisch (1962) escreveu um pequeno compêndio introdutório, aplicável à construção da análise dos condicionantes estruturais do crescimento. Na visão do economista, era necessária a intervenção do Estado para regular essa disfunção estrutural e a insuficiência, em muitos aspectos também estrutural, da demanda agregada nos países da América Latina.

O objetivo deste texto é analisar o período de efervescência que ocorreu entre o segundo governo Vargas e o golpe militar de 1964, quando um conjunto expressivo de intelectuais se mobilizou para dotar o país de um projeto de educação acoplado ao projeto nacional de desenvolvimento, que esteve presente nos governos Vargas, mas foi aprofundado durante os anos de 1955 a 1963.

Para evidenciar esse objetivo, o método utilizado foi o de *rastreamento* de evidências para esclarecer as razões do tema educação estar contido como um dos elementos necessários para o desenvolvimento nacional do Brasil no fim do período das repúblicas

populistas (GERRING, 2007). Porque exatamente as ligações das escolhas individuais dos atores revelam as razões das decisões tomadas à época e as suas respectivas consequências (CAPOCCIA; KELEMEN, 2007).

Todavia, apesar dessa ferramenta estar contemplada no método de análise comparativa histórica (THELEN; MAHONEY, 2015), o rastreamento pode ser usado em análises do contexto de um período histórico (GERRING, 2007; MAHONEY, 2003). Dessa forma, será possível entender as razões das decisões tomadas e os seus resultados (COLLIER, R.; COLLIER, D., 2002), pois as políticas são concebidas e alteradas por indivíduos em contextos sociais (BUSEMEYER, 2012, 2015; BUSEMEYER; TRAMPUSCH, 2012; VOSSIEK, 2018).

Este texto está dividido em duas partes, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira parte, analisa-se a formação do pensamento nacional-desenvolvimentista, tendo como expoentes os intelectuais Anísio Teixeira e Álvaro Vieira Pinto. Na segunda, discute-se a formulação do pensamento desenvolvimentista e sua materialização no *I Plano Nacional de Educação*, a partir dos embates travados pelo Brasil, tanto internamente quanto em diálogo com organismos internacionais. As considerações finais evidenciam algumas divergências na organização da Educação em colaboração com o projeto nacional de desenvolvimento.

Formação do pensamento nacional-desenvolvimentista e a política de desenvolvimento para o Brasil

A forma do Estado intervencionista pode ser identificada por três características principais. São elas: a acentuada intervenção na economia, o fortalecimento da tecnocracia e o reconhecimento dos "direitos sociais" para todos os "indivíduos-cidadãos", podendo implicar em detrimento dos seus direitos civis e políticos (HORTA, 1982, p. 207). Isso significa, para Horta (1982), que o planejamento, enquanto forma de intervenção do Estado, deve ser visto como um processo mais amplo, que também incorpora o elemento social.

No que se refere ao planejamento educacional, importa recordar que os anos que sucederam o retorno de Vargas ao poder, e particularmente durante o governo de Juscelino Kubitscheck, a educação foi tratada como um instrumento eficaz de difusão ideológica para qualificar a mão de obra. Em posição divergente, no rápido governo de Jânio Quadros, foi considerada instrumento para ampliar a consciência do povo para o fortalecimento nacional. Considerando a natureza complexa da política educacional, o planejamento educacional implica assumir compromisso em defesa de princípios para eliminar desigualdades sociais históricas.

> uma análise dos movimentos do planejamento de uma política educacional não pode se esquivar do contexto da política global de um país e daqueles que a definem

Sobre essa questão, Kuenzer; Calazans; e Garcia (1990, p. 13) convergem para a ideia de que “o planejamento num sistema capitalista não é mais a forma de racionalização da reprodução ampliada do capital; fica, portanto, claro que não é o planejamento que planeja o capitalismo, mas o capitalismo que planeja o planejamento”. Assim, uma análise dos movimentos do planejamento de uma política educacional não pode se esquivar do contexto da política global de um país e daqueles que a definem . Como consequência, a definição de seus fins é um problema político no qual se inserem as relações de disputa entre lideranças pelo protagonismo na definição da agenda educacional.

O Plano de Metas proposto por Juscelino Kubitschek (1951-1960) foi elaborado a partir de diagnósticos realizados ainda no segundo governo Vargas, através da Comissão Mista Brasil-Estados Unidos, do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) e da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal). O diagnóstico apontava os “pontos de estrangulamento” da economia brasileira e as metas voltadas para a superação desses “obstáculos estruturais”. As 30 metas elaboradas eram divididas em cinco setores: energia, transporte, alimentação, indústrias de base e educação. Posteriormente foi acrescida a 31ª meta, conhecida como “meta-síntese”, qual seja a construção de Brasília.

Dentro do Programa de Metas, o objetivo da educação era produzir competências técnicas para a mão de obra. Dito de outra forma, a educação objetivava agregar valor aos recursos humanos, com vistas ao desenvolvimento das indústrias de base. Adicionalmente, tomam fôlego e são legitimados os discursos presidenciais em favor da educação como plataforma para o desenvolvimento.

Aqueles discursos foram influenciados pelo maior partido político da época, o Partido Social Democrático (PSD), que tinha como maior expoente, desde 1945, no Congresso Nacional, Gustavo Capanema, que foi o Ministro da Educação mais longevo do Brasil, durante 11 anos, de 1934 a 1945.

Dessa forma, em acordo com os educadores do primeiro Manifesto, de 1932, é iniciado, em 1947, o processo de construção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). O objetivo era expandir a cultura geral dos trabalhadores, sendo o Estado o maior responsável (MAGALHÃES, 2020). Logo, a visão, segundo Horta (1982), de agregar mais valor aos recursos humanos foi responsável pela introdução da ideia de um Plano Nacional de Educação na agenda dos debates sobre o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

De outra parte, em 1959, houve o Manifesto dos Educadores; mais uma vez convocados (AZEVEDO, 2010), os educadores proclamavam que o ensino público, obrigatório e gratuito, deveria ser democrático e possibilitar a participação das camadas populares na vida econômica de forma menos discriminante e mais justa, afirmando, assim, a questão social da educação. Além disso, conclama o Estado a assumir seus deveres de mantenedor do sistema escolar. No entanto, a proposta dos educadores permaneceu apenas enquanto proposição.

Embora houvesse na época uma concordância, tanto na esfera da economia quanto da política, de que o desenvolvimento depende da educação como fator social construtivo, as formas de atuação política da Igreja e de intelectuais políticos como Carlos Lacerda e San Tiago Dantas foram suficientemente fortes para

impedir que se criasse o sistema de que se necessitava. Isso basicamente ocorreu por uma divergência na compreensão do que seria desenvolvimento:

> [...] na visão dos educadores como Anísio Teixeira entre outros, que se articulavam em torno do Manifesto dos Pioneiros, desenvolvimento confundia-se ou tinha como pressuposto básico a democracia, ou seja, um Estado democrático nunca deixa de atender culturalmente a todos para privilegiar somente alguns. Isso porque para eles um Estado que privilegia poucos compromete seu próprio desenvolvimento econômico. Esta era, pois, uma concepção humanista de desenvolvimento. Na cabeça do governo, o que estava em jogo era a sobrevivência do sistema, ou seja, nossa herança cultural e política [...] dos laços que nos ligavam à velha ordem social aristocrática de velho sistema pré-capitalista – abrir a educação a todos, realizar a tarefa de conscientização das massas, seria pôr em risco a própria sobrevivência do sistema (FAZENDA, 1985, p. 46-47).

Esquinsani (2002) observa que, no jogo de interesses políticos que se estabeleceu no Brasil nas décadas de 1940 e 1950, a sociedade civil toma corpo nos embates sobre temas da educação, que se refletem nos partidos políticos, como a União Democrática Nacional (UDN). Carlos Lacerda, principal liderança da UDN, sustentaria as posturas ideológicas que se ligavam aos conservadores da Igreja Católica e da imprensa, que vão combater fortemente as iniciativas dos educadores, particularmente as de Anísio Teixeira. Embora não fosse o ministro, Anísio foi o responsável por boa parte das ações no campo da educação ao longo de 13 anos; de 1951 a 1964, dirigiu os principais órgãos da educação no Brasil, que, segundo Gouvêa (2011), eram responsáveis por 80% do recurso disponível no orçamento da educação.

Um dos principais embates ocorreu quando da tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), com Capanema já fora do MEC, mas na Câmara dos Deputados, e os educadores tensionando a aprovação da lei contra as posições conservadoras dos católicos. A Constituição Federal (CF) de 1946 definiu a educação como direito de todos e o ensino primário como obrigatório. No movimento de elaboração da referida Lei, reuniram-se forças distintas no conflito de interesses entre escola pública e escola particular. Aqui, mais uma vez, os signatários do manifesto se organizaram para convocar o povo e o governo à defesa da escola pública.

Da mesma forma, o tema do planejamento educacional foi um dos focos de divergências e conflitos de interesses. A primeira LDBEN, que veio a ser aprovada em 1961, estabeleceu que os recursos destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino seriam distribuídos em fundos para cada etapa educacional. Ademais, atribuiu ao Conselho Federal de Educação (CFE) a competência de elaborar o plano de aplicação de cada fundo (BORDIGNON, 2011). Para Anísio Teixeira e aqueles que lutaram ao seu lado, foi uma batalha em favor da escola pública que, se não vencida integralmente, pelo menos a salvaguardou com o texto aprovado, transformando-o na Lei nº 4.024/1961.

O debate iniciado em 1947 se estendeu por longos anos. Algumas legislações estabelecidas entre 1950 e 1959 instituíram mudanças na forma como o trabalhador deveria receber a sua formação (BRASIL, 1950). Todavia, com representantes defendendo a autonomia das escolas particulares, sempre havia dificuldades em estabelecer um sistema nacional no qual as instituições particulares e confessionais deveriam estar submetidas.

Dessa forma, a tramitação da LDBEN reacendeu, de um lado, os ideais da Escola Nova, manifestos em 1932 e agora fortalecidos pelas presenças ativas e militantes de Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes, e, por outro lado, os defensores da rede privada de ensino, que tinham no então deputado Carlos Lacerda seu porta-voz. Nesse contexto, o ano de 1958 foi marcado por dois acontecimentos fundamentais no processo de tramitação do Projeto da LDBEN.

No princípio daquele ano, o projeto inicial recebeu um substitutivo do deputado Carlos Lacerda (UDN-DF), apoiando-se nas teses do III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino (1948), sustentando os interesses dos donos e gestores de escolas privadas. O segundo acontecimento diz respeito ao Memorial dos Bispos Católicos do Rio Grande do Sul, que solicitou do presidente Juscelino Kubitschek o afastamento de Anísio Teixeira do cargo que ocupava no Ministério da Educação e Cultura. Conforme observa Esquinsani (1999), os interesses em conflito já na redação do projeto da futura LDBEN extrapolam os limites da sociedade política e passam ao nível da sociedade civil.

O Manifesto dos Bispos repercute no Parlamento e o padre e deputado Fonseca e Silva (PSD-GO) ataca da tribuna da Câmara dos Deputados Anísio Teixeira, em discurso no dia 7 de novembro de 1956. Tomando por base o manifesto dos Bispos, o deputado católico acusa-o de comunista e de tentar destruir as escolas confessionais, clamando, assim, pelo direito da família na educação dos filhos. Ao confundir a filosofia pragmatista de John Dewey, que dava base teórica ao escolanovismo, com a filosofia marxista, o padre Fonseca e Silva proferiu vários discursos para provar o quão perigosas eram as teorias “comunistas” dos que defendiam a Escola Nova e a escola pública. Em 29 de novembro de 1956, o deputado Luís

Viana (UDN-BA) publica no diário do Congresso Nacional (DIÁRIO DO CONGRESSO, p. 12028) um longo discurso defendendo o conterrâneo Anísio Teixeira. Para tal, transcreve uma longa manifestação do então Ministro da Educação, Clóvis Salgado, seguida das explicações do próprio presidente do INEP, Anísio Teixeira. O deputado Luís Viana[1] esteve vigilante na defesa do conterrâneo e quase dois anos depois volta a defender o educador das acusações que fazia mais um deputado, desta feita Newton Carneiro (UDN-PR). Segundo Viana:

> [...] Parece-me de todo improcedente ter-se como arma comunista ou mesmo socialista pleitear-se maior área de ação para a escola pública. Sem dúvida, se o Brasil deseja realmente transformar-se numa grande democracia, há de começar a fazê-lo na escola, na escola primária, que, se não deve ser tida como monopólio do Estado, deve estar em condições de oferecer ensino gratuito e bom a toda a população brasileira.
>
> Não quero também deixar passar a oportunidade para acentuar que, se há algum mal em nossos dias, nenhum é maior do que a comercialização do ensino secundário. É mesmo minha opinião que não há desgraça maior no país, atualmente, do que a extensiva comercialização do ensino (DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL, 1958, p. 571).

Esse episódio gerou o protesto dos pioneiros remanescentes e outros educadores, que se organizaram e lançaram o chamado Manifesto dos Educadores, o *Mais uma vez convocados* (AZEVEDO,

1. O deputado era contemporâneo de Anísio. Suas famílias tinham origens em comum e seus pais se ladeavam na política. Embora conservador, Luís Viana tinha enorme apreço por Anísio Teixeira. Em homenagem ao amigo, publicou o livro *Anísio Teixeira: a polêmica da educação*.

2010), solidarizando-se com Anísio Teixeira e evitando que fosse demitido. Resgatando o ideário liberal definido no *Manifesto dos Pioneiros*, o *Mais uma vez convocados* se posicionava contra o discurso da Igreja Católica sobre a "liberdade de ensino", discurso esse que se transformou em plataforma política do deputado Carlos Lacerda para defender a atuação da rede privada de ensino.

> a aprovação da LDBEN favorece a adaptação de um modelo de educação com a finalidade do país naquele período: o crescimento econômico

Consequentemente, a aprovação da LDBEN favorece a adaptação de um modelo de educação com a finalidade do país naquele período: o crescimento econômico. De acordo com os dados do IBGE, quando Jango assume a presidência, em setembro de 1961, encontra um Brasil com nítido afunilamento em sua estrutura educacional brasileira: menos de 15% da população estudantil do ensino primário passava para o ensino secundário; quase 2% da rede primária chegava ao ensino superior; e apenas 0,5% à pós-graduação; além de 39,5% de analfabetos, distribuídos nas faixas de 15 a 69 anos. Esses dados apontam para três temas que traduzem o contexto do governo Jango na área da educação: a discussão apaixonada com relação à escola pública, os programas de alfabetização de adultos pelos movimentos sociais e a questão da falta de vagas como o grande problema do ingresso no ensino superior.

A partir de 1955, os educadores e intelectuais reunidos no ISEB defenderam a necessidade de discutir as bases de sustentação da política nacional desenvolvimentista no Brasil. Nesse sentido, Horta (1982) e Fonseca (2009) afirmam que os educadores e intelectuais reunidos no ISEB, dentre eles Álvaro Vieira Pinto e Anísio Teixeira, criticaram a inadequação das metas internacionais às condições socioeconômicas de cada país. Além disso, contrapunham uma alternativa social ao enfoque econômico adotado pelas Conferências Interamericanas. Defendiam um modelo de educação que oferecesse ao aluno a percepção e a compreensão das condições políticas e ideológicas com que se defrontava. Ademais, deveria prepará-lo para o empenho coletivo de desenvolvimento do país (FONSECA, 2009). Sobre educação e nacionalismo, Anísio diz:

> Nacionalismo é, fundamentalmente, a tomada de consciência pela nação de sua existência, de sua personalidade e dos interesses dos seus filhos. [...] é um movimento da consciência da nação contra a divisão, o parcelamento dos seus filhos entre "favorecidos" e "desfavorecidos" e contra a alienação de sua cultura e de seus gostos, voltados antes para a imitação e a admiração do estrangeiro. Por que meios – mais do que quaisquer outros – se há de tornar realidade êsse estado de espírito e essa afirmação de vontade? Por certo que pelo novo comportamento dos indivíduos em face dos problemas nacionais, afinal sentidos, analisados e esclarecidos, e por cujas soluções radicais ou graduais passarão a lutar com disciplina, esforço e coerência. E isto é o que vimos tentando no campo do desenvolvimento econômico. Mas, bastará isto? Tão importante, senão mais importante, terá de ser a transformação da escola brasileira, do nível primário ao superior, para fazê-la volver ao próprio país, ao estudo do Brasil, de sua língua, de sua história, de sua cultura e de seus problemas e das soluções que lhes estamos dando ou não lhes estamos dando. E isto é o que não vimos fazendo. (TEIXEIRA, 1960, p. 205).

Para Álvaro Vieira Pinto, que dirigia o Departamento de Filosofia do ISEB, a educação não precede o processo de desenvolvimento, mas acompanha-o contemporaneamente. Entre ambos existe uma tensão dialética que os condiciona mutuamente. As tarefas e desafios que a realidade apresenta ao homem são complexos e difíceis de penetrar e entender, não sendo possível aceitá-los e realizá-los de forma intuitiva, sem preparo e sem consciência. Aqui se situa a Educação, que é justamente "a consciência destas tarefas e a mobilização dos meios e recursos adequados para realizá-la". (ISEB, 1960, p. 118).

Contribuição do pensamento de Anísio Teixeira e Álvaro Vieira Pinto na formulação do I PNE

Chegamos ao planejamento educacional na década de 1960. Contudo, como já mencionamos, o Brasil vivenciou muitos avanços e retrocessos nas relações entre o Estado e a educação. A situação socioeconômica e política, comparada à situação educacional, remete ao fato de o governo Juscelino Kubistchek ter se caracterizado pela criação de uma política voltada para o desenvolvimento econômico com foco no setor privado, notadamente ligado à atração das multinacionais.

Os Estados latino-americanos aceitaram as recomendações internacionais para reformas e ajustes estruturais, dentre eles a área social, à qual ligava-se a educação. Assiste-se a um período de reformas educativas que buscaram adequar os sistemas educacionais às exigências produtivas e tecnológicas. O aumento de investimentos planejados em educação escolar foi justificado

pelo discurso da democratização de oportunidades, promoção da igualdade e diminuição da injustiça social. Decorrente disso, adotou-se a teoria do capital humano, a qual vinculava a economia à educação, mas que encontrava resistência de parte dos isebianos dada sua relação direta entre aumento da escolaridade e elevação da produtividade.

Pela primeira vez, a Educação recebeu destaque na agenda do Plano Nacional de Desenvolvimento do Brasil, sendo a 30ª meta do que viria a ser conhecido como o Programa de Metas do governo de Juscelino Kubitschek. Dos diversos fóruns de que o Brasil participou desde o pós-guerra, surgiram as metas decenais para a educação na América Latina e a recomendação para que a educação fosse integrada aos programas de planejamento econômico e social, tendo em vista o desenvolvimento dos países da região.

Aprofundando a caracterização do contexto educacional na década de 1960, Fazenda (1985) salienta que "o Brasil se encontrava com o estopim da bomba da ditadura aceso". Para a autora, apesar da curta permanência do presidente Jânio Quadros na presidência (31 de janeiro de 1961 a 25 de agosto de 1961), "a educação em seu governo apresentou-se como elemento chave no desenvolvimento nacional" (FAZENDA, 1985, p. 49). Nesse viés, ao adotar medidas de integração nacional e centralizar as decisões relativas à educação em geral, o governo Jânio Quadros utiliza medidas de planejamento educacional respaldadas pela Carta de Punta Del Este e por decisões de nível mundial.

A Conferência de Santiago do Chile e a Comissão Econômica para a América Latina influenciaram a educação no Brasil no sentido de estendê-la e melhorá-la em todos os graus, níveis e aspectos para atingir o Planejamento Econômico e Social no preparo do aluno

para ser produtor, consumidor e portador de mão de obra qualificada para a indústria (FAZENDA, 1985, p. 53). Por outro lado, a educação apresentou-se como elemento chave no desenvolvimento do governo Jânio Quadros, através das ideias divulgadas em sua mensagem enviada ao Congresso Nacional, na abertura da Sessão Legislativa de 1961:

> [...] é indispensável que os benefícios da cultura cheguem a todas as camadas sociais, e deixem de ser regalia das classes economicamente dotadas. [...] Temos urgentemente de estabelecer um sistema de igualdade de oportunidades educacionais, em que todos, sem exceção, tenham possibilidade de ascender aos níveis mais altos da escala educacional, sem outras limitações que as oriundas de suas capacidades e aptidões. [...] [A educação deve ser] um movimento de âmbito nacional [...] com o fim de combater, de forma implacável, o analfabetismo. [...] O desenvolvimento cultural e tecnológico do país requer especial atenção para o ensino técnico-profissional, a ser intensificado e ampliado. Qualquer programa nesse sentido deve, no entanto, articular-se a ser realizado em coordenação com a indústria. (QUADROS, 1961, p. 52-61).

No governo João Goulart, o discurso ideológico uniria as duas ideias, de modo que a educação se tornou o meio para conscientizar o povo da necessidade de uma melhor distribuição dos resultados do crescimento econômico já atingidos. O planejamento educacional foi a agenda das discussões políticas, na medida em que as condições para o processo de modernização social, na América Latina, criaram uma demanda por recursos humanos com qualificação educacional provida por instituições escolares. Logo, a educação ocupou um lugar de destaque, pois impulsionaria o desenvolvimento nacional.

Os planos governamentais dos governos Juscelino Kubistchek e João Goulart também foram influenciados pelo ideário nacional-desenvolvimentista consolidado por meio da produção teórica do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), criado em 1955 como órgão subordinado ao Ministério da Educação e Cultura. Com relação ao tema, Barbosa ainda assevera que:

> [...] as teorias desenvolvidas a respeito da importância do capital humano para o crescimento econômico dos países subdesenvolvidos não foram aceitas de modo imediato, mas recebidas com cuidado e certo receio, como demonstraram as considerações realizadas sobre este assunto em inúmeras reuniões internacionais, que repercutiam em âmbito nacional. (BARBOSA, 2006, p. 19).

Cabe, ainda, mencionar que os educadores do ISEB defendiam um modelo de educação que oferecesse ao aluno a percepção e a compreensão das condições políticas e ideológicas com que se defrontava. Além disso, também deveriam prepará-lo para o empenho coletivo do desenvolvimento do país.

Conforme Abreu (2015):

> [...] o grupo de intelectuais que criou o ISEB tinha como objetivos o estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais, cujos dados e categorias seriam aplicados à análise e à compreensão crítica da realidade brasileira. Além disso, incentivar e promover o desenvolvimento nacional. Para os intelectuais do ISEB, o Brasil ultrapassaria a fase de subdesenvolvimento pela intensificação da industrialização. Todavia, não havia um pensamento homogêneo dentro do grupo (ABREU, 2015, n/p).

Educar para o desenvolvimento não é tanto transmitir conteúdos particulares de conhecimento, reduzir o ensino a determinada matérias, nem restringir o saber exclusivamente a assuntos de natureza técnica; é, muito mais que isso, despertar no educando um novo modo de pensar e de sentir a existência em face das condições nacionais com que se defronta: é dar-lhe a consciência de sua constante relação com um país que precisa do seu trabalho pessoal para modificar seu estado; é fazê-lo receber tudo quanto lhe é ensinado por um novo ângulo de percepção, o de que todo o seu saber deve contribuir para o empenho coletivo de transformação da realidade (VIEIRA PINTO, 1960b).

A ênfase na industrialização e no preparo da população contagiou um grande número de intelectuais à época. A tese de Paulo Freire (1959) para cadeira de titular de história e educação da Escola de Belas Artes da Universidade do Recife (atual UFPE) traz nada menos do que 70 menções à palavra indústria/industrialização como forma de melhorar a condição da sociedade e apenas duas menções à noção de trabalho/trabalhador.

Em Vieira Pinto (1960b), lemos que:

> Neste momento em que a comunidade brasileira atinge o limiar de consciência nacional, caracterizada por inédita representação de sua realidade, e se dispõem a profetar e empreender o desenvolvimento dos recursos materiais, que a deve conduzir a outro estágio de existência, torna-se indispensável criar novo conceito de educação como parte essencial daquele projeto, e condição de seu completo êxito. Não estamos ainda preparados para dizer qual o plano educacional a realizar, porque se trata justamente de elaborá-lo desde os fundamentos. O que nos parece necessário, no entanto, é imprimir novo rumo à nossa educação, a fim de orientá-la, sem compromisso com qualquer credo político,

> no sentido da ideologia do desenvolvimento econômico e social. Uma teoria da educação deverá surgir, cuja tarefa inicial será a de definir que tipo de homem se deseja formar para promover o desenvolvimento do país. [...] As gerações em crescimento deverão ser preparadas para a compreensão do seu papel histórico, na transição de fase por que está passando o mundo brasileiro, capacitando-se das suas responsabilidades nesse processo. É tarefa imensa a programação deste setor da ideologia do desenvolvimento. [...] Apresenta-se, assim, a educação como aspecto capital da teoria do desenvolvimento. Para o Brasil atual, a educação é a difusão dessa ideologia (1960b, p.43-44).

Segundo o entendimento de Anísio Teixeira, o drama sobre o qual se assentava a educação no Brasil decorria da insistência de nossa tradição escolar em considerar a educação um processo de preparo de alguns indivíduos para uma vida mais fácil e, em rigor, privilegiada. Porém, na medida em que o ensino não chegava a formar o "privilegiado", provocava "a deterioração progressiva deste ensino, sobretudo depois que passou ele a contar realmente com esmagadora frequência popular" (TEIXEIRA, 1994, p. 50). Dessa forma, o cenário educacional do Brasil seria fruto de uma perspectiva dualista da educação que, tendo em vista a formação de uma "elite de privilegiados", resguardava exclusivamente a estes uma educação de qualidade. As propostas de Anísio Teixeira para o combate à situação diagnosticada na conferência de 1953 tomariam corpo no Plano Nacional de Educação elaborado em 1962 para o período de sete anos (1963 -1970).

Contribuindo para a caracterização do contexto em tela, Heymann (2004) ressalta que a política educacional do governo João Goulart foi marcada pela atuação de dois dos seis titulares que ocuparam a pasta do Ministério da Educação e Cultura no período:

Darcy Ribeiro, que esteve à frente do ministério de setembro de 1962 a janeiro de 1963, durante o gabinete chefiado pelo primeiro-ministro Hermes Lima, e Júlio Sambaqui, que ocupou a pasta no período presidencialista de outubro de 1963 até o golpe militar de abril de 1964.

Em face do exposto, é possível assegurar que pouco se fala de uma das grandes obras de Anísio Teixeira: o I Plano Nacional de Educação, o PNE de 1963-1970. Se a organização e a aprovação do Plano foram atribuídas ao Conselho Federal de Educação (CFE) pela Lei nº 4.024/1961 (LDB), coube ao conselheiro Anísio Teixeira oferecer subsídios para a distribuição dos recursos federais e das metas quantitativas e qualitativas para os três níveis de ensino da educação.

É importante evidenciar também o relatório apresentado pela delegação brasileira na *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina*, que teve lugar em Santiago do Chile, de 5 a 19 de março de 1962. De acordo com Horta (1982), a elaboração do relatório foi coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Participou de sua elaboração o Departamento Econômico do Ministério do Interior, a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual CAPES) e o Serviço de Estatísticas da Educação e Cultura (SEEC).

Nesse ambiente, conforme abordaremos na análise do Plano, ao mesmo tempo que Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire ocupavam-se com a educação, o economista Celso Furtado desenhou o planejamento para enfrentar os problemas sociais e econômicos. As concepções do economista e dos intelectuais da educação convergem no entendimento da educação como não

somente essencial para o desenvolvimento, mas também como elemento para construir a qualidade do fator humano. Para um amplo programa social, a educação deveria anteceder o investimento reprodutivo:

> A educação interfere no tempo e, melhorando-se a qualidade do fator humano, modifica-se por completo o quadro do país, abrindo-se possibilidades de desenvolvimento muito maiores. Não há país que tenha conseguido se desenvolver sem investir consideravelmente na formação de gente (FURTADO, 2007, p. 11).

De acordo com o Relatório, para cumprir com suas atribuições na elaboração do plano, o CFE deveria estar provido de instrumentos técnico-científicos indispensáveis para o exercício de duas funções de planejamento. Com tais instrumentos, as ações previstas na LDB tomariam forma de planejamento e poder-se-ia evitar que fossem reduzidas a mais uma reforma do sistema educacional brasileiro. Em função desta necessidade, os elaboradores do relatório solicitaram a criação de um Centro de Planejamento Educacional[2] como núcleo do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Além disso, o Centro poderia prestar assessoramento ao Ministério da Educação e Cultura na formulação da política educacional brasileira e adotar o planejamento educacional como norma básica de ação governamental (CONFERÊNCIA..., 1962).

2. O INEP era o grande laboratório de propostas educacionais. Além de ter abrigado a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (CASEB) em 1959, também abrigou a Comissão que propôs a criação da UnB. Por isso encontramos estas questões todas interligadas, uma vez que muitos dos membros eram também pertencentes a outras iniciativas do INEP, como o CBPE.

As propostas da delegação brasileira foram ao encontro das deliberações da Conferência da Educação em Santiago. Contudo, ainda de acordo com Horta (1982), o Centro de Planejamento Educacional, embora previsto no Plano Orientador da Universidade de Brasília e vinculado à Faculdade de Educação, não chegou a funcionar. É necessário considerar também que, além do projeto *Aliança para o Progresso*, cuja previsão era de mais de 80 milhões de dólares, havia investimento maciço na educação, inclusive citado textualmente no I PNE. Destaque-se que este projeto foi o que financiou a experiência de Angicos (RN), que viria a notabilizar o educador Paulo Freire, estando o educador já na condição de professor da Universidade do Recife. Posteriormente, a experiência será absorvida pelo Plano Nacional de Alfabetização sob a guarida do I PNE.

No campo do ensino primário, o projeto promoveu a suplementação do salário dos professores do interior para evitar o abandono do ensino, bem como campanhas intensivas de formação e aperfeiçoamento do magistério, entre outras iniciativas. Na área do ensino médio, desenvolveu a *Campanha para Formação Intensiva da Mão de Obra Industrial*, tendo em vista a preparação de operários para a indústria. Em relação ao ensino superior, duplicou o número de vagas nas faculdades visando ao aproveitamento integral dos candidatos aprovados nos exames vestibulares. Com essa medida, buscava resolver a grave crise que o problema dos excedentes vinha gerando nos meios estudantil e universitário.

a reforma universitária integrava o elenco das “reformas de base” que constituíram o programa de governo do presidente João Goulart, contemplando, entre outras questões, a defesa da autonomia universitária e da liberdade docente no exercício do magistério

Com o golpe militar que depôs João Goulart em abril de 1964, Júlio Sambaqui foi exonerado do Ministério e as iniciativas renovadoras de sua gestão foram suspensas. Vale mencionar que a reforma universitária integrava o elenco das “reformas de base” que constituíram o programa de governo do presidente João Goulart, contemplando, entre outras questões, a defesa da autonomia universitária e da liberdade docente no exercício do magistério, bem como a abolição da cátedra vitalícia. Os governos militares assumiram a bandeira dessa reforma, limitando-a, contudo, a medidas de modernização administrativa e pedagógica. (HEYMAN, 2004).

Em relação ao ensino médio, cuja regulamentação era considerada centralizada e inadequada às necessidades do desenvolvimento nacional, apenas nove jovens de cada cem teriam acesso a escolas desse nível. O último ministro da Educação e Cultura do governo Jango foi Júlio Sambaqui, nome ligado à educação profissional e que já vinha atuando na direção do Departamento de Administração do Ministério. Sua gestão foi marcada por iniciativas de incentivo ao programa de alfabetização de adultos baseado no Método Paulo Freire, o que provocou fortes reações dos setores

conservadores. Além disso, obteve a adesão dos serviços de teatro, cinema, rádio e televisão aos programas de educação do Ministério, e apoiou as caravanas da cultura promovidas por Paschoal Carlos Magno, que levavam atividades culturais e educativas a diversas regiões do país.

O I PNE permitiu a aplicação de recursos significativos em convênios assinados entre o governo federal e os governos estaduais visando à ampliação de matrículas e à intensificação da escolaridade. Indicativos do acatamento da iniciativa do ministro foram, além da aprovação do programa, a dispensa de concorrência para a aplicação dos recursos e a convocação dos secretários de Educação dos estados e territórios pelo próprio presidente da República, para a assinatura dos convênios em reunião realizada em Brasília.

Considerações finais

Diante do desafio de inserir a educação em um processo que aperfeiçoe e estimule o país ao progresso, Anísio Teixeira considerava primeiro ser necessário restabelecer o verdadeiro conceito de educação. Para que isso ocorra, deve-se retirar-lhe o conceito de escola para o privilégio, reguladas apenas pela Lei e pela burocracia formal. A educação deve se caracterizar por um processo de cultivo e amadurecimento individual, "insusceptível de ser burlado", pois corresponde a um crescimento orgânico, humano, governado por normas científicas e técnicas, e não jurídicas, e a ser julgado sempre a posteriori e não pelo cumprimento formal de condições estabelecidas a priori (TEIXEIRA, 1999, p. 98).

No que se refere ao planejamento educacional, ele postula que a educação, como o cultivo da terra, as técnicas da indústria, os meios de cuidar da saúde, não são assuntos de Leis, mas de experiência e da ciência (TEIXEIRA, 1999). Apresentando um adendo, Azanha (1993) considera que a ciência do planejamento pode, em grande parte, tornar-se uma ficção quando idealiza fórmulas e métodos gerais de planejamento aplicáveis à variedade dos componentes políticos, históricos, culturais e econômicos presentes em cada caso. Sobre o mesmo tema, o autor acrescenta a crença no planejamento como caminho da racionalidade, e inclui também a convicção de que, para o êxito do planejamento, é preciso assegurar a sua continuidade. E, para isso, nada mais adequado do que conferir aos planos de educação prazos mínimos para a sua execução. Numa tal perspectiva, talvez seja possível conciliar os propósitos nacionalizadores dos planos com as porções administrativas decorrentes das alternâncias no poder, inerentes à vida democrática.

Vieira Pinto (1960a, p. 121) acreditava que "a conjuntura da época favorecia a convergência de interesses dos diversos grupos que compunham a 'comunidade nacional'", ou seja, o próprio desenvolvimento da nação. Porém, "a ideologia do desenvolvimento somente seria autêntica se extraída da consciência das massas trabalhadoras, traduzindo as suas aspirações, não impondo um projeto a elas". Apesar dessa afirmação, Vieira Pinto (1960b) postulava que a organização da sociedade deveria ser efetuada a partir de interesses gerais (nacionalismo) e não específicos, isto é, de classe.

Nas palavras de Teixeira (1960), o nacionalismo é, fundamentalmente, a tomada de consciência pela nação de sua existência, de sua personalidade e dos interesses dos seus filhos.

Diante das análises arroladas neste estudo, é válido destacar que, passados mais de 50 anos, parece-nos que os sonhos dos intelectuais do ISEB ainda estão por se concretizar. Ademais, corrobora-se com as afirmações de Barreira (2000) de que o pensamento político e pedagógico de Anísio já estava mais refinado e distante das formulações cepalinas e isebianas. O pensamento de Teixeira (1960) não se limitava a reconhecer que o desenvolvimento da educação e a emancipação do cidadão se sustentavam nas estratégias de ordem econômica. Ele argumentava em favor das condições subjetivas que permitiriam a mudança de mentalidade e a tomada de consciência pelos brasileiros a respeito do atraso social, econômico, político e cultural do país. A formação de um novo homem, consciente, capaz de integrar-se socialmente no mundo moderno, tão impessoal e racionalizado, tornava-se, no seu ponto de vista, uma questão de sobrevivência.

Referências

ABREU, A. A. de. *O ISEB e o desenvolvimentismo*. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Economia/ISEB. Acesso em: 13 out. 2016.

AZANHA, J. M. P. Política e planos de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*. São Luís, v. 85, p. 70-78, 1993.

AZEVEDO, F. de *et al*. *Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959*. Recife: Editora Massangana, 2010. 122 p. Coleção Educadores.

BARBOSA, R. de C. R. *Os planos de desenvolvimento e a educação: de Juscelino ao regime militar*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

BARREIRA, L. C. Escola e formação da mentalidade do desenvolvimento no discurso político-pedagógico de Anísio Teixeira. *In*: SMOLKA, A. L. B.; MENEZES, M. C. (orgs.). *Anísio Teixeira 1900-2000:* Provocações em Educação. Campinas: Autores Associados, 2000, p. 23-37.

BRASIL. Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Rio de Janeiro, RJ, col. 1, p. 5425, 12 abr. 1950. PL 314/1949. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/norma/542683/publicacao/15713808. Acesso em: 24 abr. 2021.

BORDIGNON, G.; GOMES, L.; QUEIROZ, A. *O planejamento educacional no Brasil.* Fórum Nacional de Educação. Plano Nacional de Educação. [*S. l*], 2011. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf. Acesso em: 19 jan. 2015.

BUSEMEYER, M. R. Business as a pivotal actor in the politics of training reform: Insights from the case of Germany. *British Journal of Industrial Relations*, Oxford, v. 50, n. 4, p. 690–713, 2012.

BUSEMEYER, M. R.; TRAMPUSCH, C. The comparative political economy of collective skill formation. *In*: BUSEMEYER, M. R.; TRAMPUSCH, C. (orgs.). *The Political Economy of Collective Skill Formation*. Oxford: Oxford University Press, 2012. p. 3–38. Disponível em: http://www.oxfordscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/9780199599431.001.0001/acprof-9780199599431-chapter-1. Acesso em: 12 mar. 2019.

BUSEMEYER, M. R. *Skills and inequality:* partisan politics and the political economy of education reforms in western welfare states. 1. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

CAPOCCIA, G.; KELEMEN, R. D. The study of critical junctures: Theory, narrative, and counterfactuals in historical institutionalism. *World Politics*, Nova Iorque, v. 59, n. 3, p. 341–369, 2007.

CASTIONI, R.; MAGALHÃES, G. L. de. O Binômio oficina-escola na "Era" Vargas. *Revista Labor*, Fortaleza, v. 1, n. 25, p. 367–389, 2021.

COLLIER, R. B.; COLLIER, D. *Shaping the political arena:* critical junctures, the labor movement, and regime dynamics in Latin America. 2. ed. South Bend: University of Notre Dame Press, 2002.

CONFERÊNCIA de Santiago. I. Resolução Al − Extensão e melhoria da educação em face do desenvolvimento econômico e social. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 87, p. 55-107, jul./set. 1962.

DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL, 30 nov. 1956. Seção 1, p. 12028

DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL, 5 mar. 1958. Seção 1, p. 571.

ESQUINSANI, R. S. S. *A igreja católica e a escola nova:* o caso Anísio Teixeira. Portal ANPED Sul, 1999. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Historia_Da_Educacao/Trabalho/05_28_00_A_IGREJA_CATOLICA_E_A_ESCOLA_NOVA_O_CASO_ANISIO_TEIXEIRA.pdf. Acesso em: 10 out. 2016.

ESQUINSANI, R. S. S. *Educação e ideologia:* o caso Anísio Teixeira. 1. ed. Passo Fundo: UPF Editora, 2002.

FAZENDA, I. C. A. *Educação no Brasil anos 60:* o pacto do silêncio. 1. ed. São Paulo: Loyola, 1985.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, mai./ago. 2009.

FREIRE, P. R. N. *Educação e atualidade brasileira*. 1959. Tese (concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação) – Escola de Belas Artes de Pernambuco, Universidade do Recife.

FURTADO, C. *Em busca de um novo modelo:* reflexões sobre a crise contemporânea. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GENTILINI, J. A. *Crise e planejamento educacional na América Latina:* tendências e perspectivas no contexto da descentralização. 1999. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

GERRING, J. *Case study research:* Principles and practices. 1. ed. Nova Iorque: Cambridge University Press, 2007.

GOUVÊA, F. C. F. Os sete encontros capitais do intelectual Anísio Teixeira. 2011. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ANPUH-RIO MEMÓRIA E PATRIMÔNIO, 14., *Anais...* Rio de Janeiro: Unirio, 2011. Disponível em: http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1276177740_ARQUIVO_OsseteencontroscapitaisdointelectualAnisioTeixeira.pdf. Acesso em: 22 ago. 2016.

HEYMANN, L. Q. *Desafios e rumos da política educacional*. [*S. l.*], 2004. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/artigos/NaPresidenciaRepublica/Desafios_e_rumos_da_politica_educacional. Acesso em: 17 out. 2016.

HORTA, J. S. B. *Liberalismo, tecnocracia e planejamento educacional no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Editora Autores Associados/Cortez, 1982.

KUENZER, A.; CALAZANS, M. J. C.; GARCIA, V. *Planejamento e Educação no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1990. Série "Questões de nossa Época".

MAGALHÃES, G. L. de. *Relações entre estado e empresariado no sistema de formação profissional:* uma visão comparada entre Brasil e Alemanha. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/39033. Acesso em: 23 mar. 2021.

MAHONEY, J. Strategies of causal assessment in comparative historical analysis. *In*: MAHONEY, J.; RUESCHEMEYER, D. *Comparative historical analysis in the social sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 337–372.

PREBISCH, R. Exposição na sessão de abertura. *In*: CONFERENCIA SOBRE EDUCACIÓN Y DESARROLLO ECONÓMICO Y SOCIAL EN AMERICA LATINA, Santiago, 5 mar. 1962. *Anais…* Santiago, 1962. p. 1-5. Disponível em: http://archivo.cepal.org/pdfs/cdPrebisch/101.pdf. Acesso em: 17 out. 2016.

QUADROS, J. *Mensagem enviada ao Congresso Nacional na abertura da sessão legislativa 1961*. Brasília, 1961. Disponível em: http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/mensagem-ao-congresso-nacional/mensagem-ao-congresso-nacional-janio-quadros-1961/@@download/file/Mensagem%20ao%20Congresso%20Nacional%20J%C3%A2nio%20Quadros%20-%201961.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.

TEIXEIRA, A. A crise educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 50, p. 23, abril-junho, 1953.

TEIXEIRA, A. Educação e nacionalismo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 80, p. 205-208, out./dez., 1960.

TEIXEIRA, A.. *Educação não é privilégio*. 5. ed. Rio de janeiro: Editora UFRJ, 1994.

THELEN, K. A.; MAHONEY, J. Comparative-historical analysis in contemporary political science. *In*: MAHONEY, J.; THELEN, K. A. *Advances in comparative-historical analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. p. 3–36.

VIEIRA PINTO, Á. *Consciência e realidade nacional*. 1. ed. Rio de Janeiro: MEC/ISEB, 1960(a), p. 121.

VIEIRA PINTO, Á. *Ideologia e desenvolvimento nacional*. Rio de Janeiro: MEC/ ISEB, 1960(b), p. 43-4. Textos Brasileiros de Filosofia, n. 4. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revista_estudos_politicos/article/view/38672/22175. Acesso em: 29 abr. 2021.

VISENTINI, P. G. F. O Brasil e o Mundo: a política externa e suas fases. *Ensaios FEE*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 134-154, 1999.

VOSSIEK, J. *Collective skill formation in liberal market economies?* The politics of training reforms in Australia, Ireland and the United Kingdom. 1. ed. Berna: Peter Lang, 2018.

ESTUDOS
UNIVERSITÁRIOS
Revista de Cultura

Estudo

Texto recebido em: 11 ago. 2021. Aprovado em: 1 set. 2021.

PARO, César Augusto. Extensão universitária na transformação social: apontamentos a partir da extensão popular. *Estudos Universitários*: revista de cultura, UFPE/Proexc, Recife, v. 38, n. 2, p. 129-162, jul./dez., 2021.

DOI: 10.51359/2675-7354.2021.251426

ISSN Edição Digital: 2675-7354

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Extensão universitária na transformação social: apontamentos a partir da extensão popular

University extension for social change: notes based on popular extension

César Augusto Paro
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Doutor em Saúde Coletiva
E-mail: cesaraugustoparo@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-8447-9586

Resumo

Este estudo busca compreender os desafios e as possibilidades da extensão universitária na contribuição para os processos de transformação da sociedade. A partir de uma revisão não-sistemática de literatura para apresentar o estado da arte dessa temática na literatura brasileira, traçamos aspectos históricos sobre a constituição da instituição universitária e o modo como as práticas extensionistas compuseram o *ethos* universitário, bem como apresentamos algumas das tipologias existentes nos estudos sobre extensão universitária, com ênfase na extensão popular, que tem sido a perspectiva mais afinada com o horizonte ético-político-pedagógico de construção de uma sociedade justa e solidária. Mesmo com os avanços no arcabouço legal, em que se destacam o reconhecimento constitucional da extensão no tripé universitário e a formulação de uma política nacional alinhada a uma relação dialógica entre universidade-sociedade com vistas à transformação social, as práticas extensionistas, de um modo geral, ainda têm sido predominantemente orientadas por um caráter difusor de conhecimento, com fluxos comunicativos unilaterais. A problematização dos desafios enfrentados na relação universidade-sociedade e a

proposição de ações que buscam superá-los demandam um compromisso práxico de ação-reflexão-ação de todos os atores envolvidos no cotidiano extensionista. Deste modo, um dos caminhos para inédito-viabilizar a construção de processos de transformação social parece também passar pelo exercício coletivo da reflexão crítica e densa sobre as práticas extensionistas experienciadas, lidando com as tensões e contradições cotidianas da prática para fazer surgir o novo.
Palavras-chave: Universidade. Sociedade. Extensão universitária. Extensão popular. Transformação social.

Abstract

This study aims to comprehend the challenges and possibilities university extension faces in contributing to social change processes. Through a non-systematic literature review to present the state of the art of this subject in Brazilian academia, we describe historical aspects about universities and how extension composed their *ethos*. We also present some typologies from studies about university extension, with an emphasis in popular extension, the perspective which has been more in tune with the ethical-political-pedagogical assumptions for building a fair and helpful society. Despite the legal advances, like the constitutional recognition of extension as part of the university's tripod and the formulation of a national policy aligned with a dialogical relationship between universities and society aiming at social transformation, extensionist practices are, generally, still predominantly oriented by a diffused character of knowledge, with unilateral communication flows. The problematization of those challenges faced in the relationship between university-society, as well as the proposal of actions to overcome them, ask for a praxical engagement: all people involved in the extension quotidian must act-reflect-act about it. Thus, one of the pathways that would allow us to construct processes for social change and the emergence of innovation, the untested feasibility, seems to include the collective exercise of critical and dense reflection about the extensionist practices experienced, dealing with its daily tensions and contradictions to make something new emerge.
Keywords: University. Society. University extension. Popular extension. Social change.

Introdução

A extensão é tida como uma das bases de atuação das universidades brasileiras, que, junto ao ensino e à pesquisa, formam o tripé universitário ensino-pesquisa-extensão. Seja por meio de programas, projetos, eventos, cursos, oficinas ou serviços prestados, ela é representada por atividades que envolvem a interação entre atores das Instituições de Ensino Superior (IES) com demais setores da sociedade. Os discursos que orientam tais práticas não são homogêneos, contando com diversos e, por vezes, opostos horizontes ético-políticos que as balizam.

Nogueira (2013, p. 28) nos aponta que "a discussão da extensão universitária nos reporta a uma reflexão sobre a própria universidade". Nascida no seio de uma sociedade contraditória, a universidade tem se constituído como um espaço de contradições em diversas dimensões, tal qual a da sua relação com a própria sociedade. Ao mesmo tempo em que as produções científicas e tecnológicas têm contribuído para a resolução de certos problemas sociais, essas também repercutem no agravamento de diversos outros, tais como a exploração, a degradação ambiental e o uso do conhecimento como instrumento de opressão e legitimação dos setores dominantes (CRUZ, 2017a). Ademais, critica-se o modo como a universidade tem se relacionado com as mudanças sociais, por vezes se adaptando e produzindo uma acomodação ao *status quo* (DEUS; HENRIQUES, 2017).

A universidade encontra-se conjuntural e estruturalmente despreparada para responder os desafios trazidos pela sociedade e pelo Estado, seja pela rigidez funcional e organizacional, seja pela relativa impermeabilidade às pressões externas ou pela aversão à

mudança. Santos (1999) identifica três crises vividas por esta instituição que são frutos de contradições em diferentes domínios: a crise de hegemonia, derivada da incongruência entre conhecimentos exemplares (como a produção de alta cultura e a formação de elites) e funcionais (como a produção de padrões culturais médios e a formação de força de trabalho qualificada); a crise de legitimidade, dada a oposição entre a hierarquização dos saberes especializados *versus* as exigências sócio-políticas da democratização; e a crise institucional, manifestada a partir da contradição autonomia institucional-produtividade empresarial.

> A universidade encontra-se conjuntural e estruturalmente despreparada para responder os desafios trazidos pela sociedade e pelo Estado, seja pela rigidez funcional e organizacional, seja pela relativa impermeabilidade às pressões externas ou pela aversão à mudança.

Em contraponto a essa universidade "asséptica, isolada e descompromissada" (DEUS; HENRIQUES, 2017, p. 78), alguns grupos acadêmicos, a partir da propositura da democratização do saber e de uma inserção científica pelo trabalho social, passaram a desenvolver ações extensionistas voltadas para as camadas populares com o direcionamento das ações de ensino e pesquisa na busca pela realização dos direitos sociais e humanos dos setores sociais subalternos (CRUZ, 2017a). Aqui, a extensão seria "os 'olhos e os

ouvidos' da universidade" (NOGUEIRA, 2013, p. 13), que traria para si a responsabilidade com a transformação social ou, até mesmo, poderia ser considerada como os braços da universidade que, para uma reforma do pensamento, deveria praticar o abraço para promover a dialogia entre universalidade e singularidade (ALMEIDA, 2001).

Santos (2012, p. 15) discorre sobre a falta de unanimidade entre as universidades sobre o que é a extensão e seu papel e o que é fruto dos conflitos existentes entre agentes universitários, setores sociais e o Estado:

> Para umas, ela é 'função', semelhante ao ensino e à pesquisa, que realiza os compromissos sociais da universidade; para outras, é comunicação, em que a extensão divulga e complementa as atividades de ensino e pesquisa; e, para outras, ainda, é princípio, uma vez que todas as outras atividades passam a ser definidas a partir da extensão (SANTOS, 2012, p. 15).

Para lançar olhares sobre esse *ethos* transformador do agir extensionista, este estudo busca compreender os desafios e as possibilidades da extensão universitária na contribuição para os processos de transformação da sociedade. A partir de uma revisão não-sistemática de literatura para apresentar o estado da arte desta temática na literatura nacional, traçamos aspectos históricos sobre a constituição da instituição universitária e o modo como as práticas extensionistas compuseram o *ethos* universitário, bem como apresentamos algumas das tipologias existentes nos estudos sobre extensão universitária, com ênfase na extensão popular, que tem sido a perspectiva mais afinada com o horizonte ético-político-pedagógico de construção de uma sociedade justa e solidária.

Extensão universitária no Brasil: aspectos históricos e normativos

A universidade é uma instituição socialmente constituída e determinada que reflete historicamente o quadro social da sua época, incorporando em suas agendas temas que são fornecidos pela sociedade em que se insere. Esses temas, conforme afirma Santos (2012, p. 11), abrigam "em si os germes das contradições geradas na e pela própria sociedade, no confronto entre as diferentes perspectivas e interesses que permeiam o todo social".

A universidade surge, inicialmente, em torno da atividade de ensino, no século XII, como uma corporação de mestres e alunos. No início do século XIX, com a criação da Universidade de Berlim, em 1810, forja-se o projeto acadêmico em torno da ideia de pesquisa científica. É somente na segunda metade desse século que a extensão é criada, sendo, portanto, a última dimensão constitutiva da universidade a emergir (NOGUEIRA, 2013).

Os registros das primeiras ações de extensão referem-se a um programa formal de cursos organizados pelos docentes da Universidade de Cambridge para diferentes regiões e segmentos da sociedade inglesa, em 1871. Da Inglaterra, a extensão transitou para a Bélgica, daí para a Alemanha e depois para todo o continente europeu. A sua chegada nos Estados Unidos culmina na criação da *American Society for the Extension of University Teaching*, que impulsionou atividades de extensão em diversas universidades (PAULA, 2013). Nesse país, destacam-se as atividades de assistência aos agricultores promovidas pelos *Land Grant Colleges* e financiadas pelo Governo Federal (NAP, 1995).

A emersão da extensão é coetânea e produto de um momento particularmente crítico da história do capitalismo, uma vez que a imposição do modo de produção capitalista após a consolidação da Revolução Industrial exacerbou contradições que foram expressas em revoluções com a entrada em cena de segmentos sociais historicamente marginalizados:

> É nesse contexto, em que o Estado e outras instituições responsáveis pela manutenção da ordem social despertaram para a necessidade de oferecer políticas capazes de atender/neutralizar reivindicações operário-populares, que também as universidades se voltaram, de fato, para a questão social, inicialmente, e, depois, para um amplo conjunto de campos e interesses (PAULA, 2013, p. 9).

Porém, enquanto a extensão produzida pelas universidades europeias se expressava pelo engajamento da universidade num movimento mais geral, com diversas instituições para ofertar contrapontos às nefastas consequências do capitalismo, a extensão universitária norte-americana aproximava a universidade ao setor empresarial, visando à mobilização para o enfrentamento de questões referentes à vida econômica no sentido da transferência de tecnologia (PAULA, 2013).

Já no contexto latino-americano, observam-se outros parâmetros e motivações. A extensão teve forte relação com o movimento da Reforma Universitária. Um marco histórico foi o manifesto dos estudantes da Universidade de Córdoba, na Argentina, que propôs reivindicações para que a academia se abrisse e se atentasse às questões sociais. Questões como o aprimoramento do cunho extensionista se voltando para fora dos muros da instituição, a inclusão da gratuidade do Ensino Superior, a criação de mecanismos que

assegurassem a autonomia universitária, o ingresso público para a carreira docente e as eleições diretas para a reitoria puderam, então, entregar à sociedade uma universidade mais democrática e socialmente comprometida (DEUS; HENRIQUES, 2017).

No Brasil, apesar de já haver, desde o período colonial, referências sobre a importância da difusão do conhecimento produzido nas IES ao público externo, tal como relatado nos escritos do sacerdote Azeredo Coutinho (1742-1821), as primeiras ações conceituadas como "ações de extensão universitária" foram desenvolvidas pioneiramente pela extinta Universidade Livre de São Paulo (1912-1917), responsável pela organização da Universidade Popular, que, aos moldes das universidades inglesas, promovia conferências e cursos gratuitos abertos aos interessados. No entanto, sua existência foi ignorada pelas classes populares e não se conseguiu atingir o interesse delas: cursos como "O fogo sagrado da Idade Média" e "Importância e progresso da otorrinolaringologia" atraíam muito mais quem frequentava ou frequentou cursos superiores do que a própria massa popular (BATISTA; KERBAUY, 2018).

Outros exemplos no país, desta vez com maior articulação com a população, foram as ações de assistência nas áreas de agricultura e pecuária, destinadas aos fazendeiros e suas famílias, prestadas pelas Universidades Federais de Viçosa e de Lavras (NOGUEIRA, 2013).

No plano jurídico-legal, os registros oficiais sobre extensão universitária aparecem só em 1931, no Estatuto da Universidade Brasileira (Decreto-Lei Federal nº 19.851), tendo uma tônica na transmissão de conhecimentos e assistência. A partir da Reforma Universitária de 1968 (Lei Federal nº 5.540), a extensão universitária torna-se obrigatória nas IES, sendo compreendida como uma

proposta de cursos e serviços especiais estendidos à comunidade. Já na Constituição Federal de 1988, preconiza-se o princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Art. 207). Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394) reafirma a extensão como um dos objetivos da universidade (FORPROEX, 2007).

Antes da promulgação da Constituição Cidadã, havia uma concepção restrita da extensão. No entanto, já no final da década de 1950, observava-se o início da emersão de uma perspectiva mais ampliada advinda do movimento estudantil. A União Nacional dos Estudantes (UNE) preconizava uma atuação estudantil balizada pelo compromisso com as classes trabalhadoras, com cursos acessíveis a todos, ações de alfabetização, serviços prestados a órgãos públicos – principalmente nos municípios menores – e assistência técnica, jurídica e à saúde para as camadas populares. Metodologicamente, já se observavam avanços, como a proposta de atuação conjunta de estudantes de diferentes áreas profissionais (NOGUEIRA, 2013). No entanto, Reis (1996) ressalta que, ainda assim, suas proposições mantêm o caráter de disseminar conhecimento, difundir cultura e prestar serviços.

Antes da promulgação da Constituição Cidadã, havia uma concepção restrita da extensão. No entanto, já no final da década de 1950, observava-se o início da emersão de uma perspectiva mais ampliada advinda do movimento estudantil.

A primeira política de extensão universitária brasileira foi o Plano de Trabalho de Extensão Universitária de 1975, que criou uma comissão para articular ações de dois programas de extensão existentes na época: o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (Crutac) e o Projeto Rondon[1]. Apesar de já trazer avanços no financiamento de ações, ambos os projetos acima referidos tinham ações esporádicas e assistencialistas, e o controle e poder de decisão eram centralizados pelo Governo Federal, só incubindo às universidades a execução dos projetos (NOGUEIRA, 2013).

Do próprio ambiente universitário, inicia-se uma das grandes influências que temos sobre a política de extensão nacional, com destaque para o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (Forproex)[2]. O Forproex foi constituído a partir de representantes de 33 universidades no I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, que ocorreu em Brasília, em novembro de 1987. Dentre suas ações, destaca-se a publicação do Plano Nacional de Extensão Universitária, em 1999, e, mais recentemente, em 2012,

1. O Crutac iniciou-se em 1965 com objetivo de colocar em contato os universitários com as camadas mais carentes da população, tendo 22 unidades ligadas principalmente a universidades nordestinas e nortistas. Já o Rondon recrutava estudantes para "operações nacionais", de cunho assistencialistas, a partir de ideias de desenvolvimento e segurança nacional (NOGUEIRA, 2013).

2. Houve também a criação de outros três fóruns que vêm atuando na esfera do ensino superior no tocante à extensão: o Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias (Forext), em 1999; o Fórum de Extensão das Instituições de Educação Superior Particulares (Forexp), em 2003; e o Fórum de Extensão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Forproext), em 2009 (NOGUEIRA, 2013).

da Política Nacional de Extensão, com vistas a tornar a universidade "um instrumento de mudança social em direção à justiça, à solidariedade e à democracia" (FORPROEX, 2012, p. 10). Esses documentos exploram os conceitos e as diretrizes da extensão universitária, bem como as estratégias para sua institucionalização, financiamento e valorização. O Forproex (2000, p. 11) define extensão como:

> [...] processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade (FORPROEX, 2000, p. 11)[3].

Essa transformação oportunizaria a elaboração da práxis do conhecimento acadêmico, uma vez que, por ser uma via de mão dupla com o trânsito entre comunidade acadêmica e sociedade, os universitários trarão aprendizados a partir dessas vivências, que, ao serem submetidas à reflexão teórica no retorno à universidade, serão acrescidas àquele conhecimento. Como resultado, há a produção de um conhecimento que advém do confronto dos saberes acadêmicos com os populares, da universidade com a realidade. Por isso, a extensão é instrumentalizadora do processo dialético teoria/prática (FORPROEX, 2000).

Para que tal definição possa ser alcançada, o Forproex (2012) preconiza que as ações de extensão devem ser guiadas pelos prin-

3. Em Forproex (2012, p. 42), este conceito é reafirmado e atualizado para: "A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade".

cípios da interação dialógica, da interdisciplinaridade e interprofissionalidade, da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, do impacto na formação do estudante e do impacto e transformação social.

Deus (2013, p. 14) caracteriza o papel transformador da extensão como complexo e multidimensional: "a transformação social proporcionada pela presença da extensão se dá na reflexão permanente em vários aspectos e dimensões diferentes". Essa transformação também não remete apenas às transformações sobre a sociedade, mas sim à ideia de que "a própria universidade pública, enquanto parte da sociedade, também deve sofrer impacto, ser transformada" (FORPROEX, 2012, p. 36).

Nogueira (2013) aponta os avanços do fórum em relação ao aumento do financiamento da extensão universitária junto ao Governo Federal, indo desde a criação do Programa de Fomento à Extensão Universitária (Proexte), em 1993, até o atual Programa de Extensão Universitária (ProExt) (Decreto MEC nº 6.495, de 2008), que vem, nos últimos anos, tendo seus recursos significativamente ampliados.

Em 2018, o Conselho Nacional de Educação do MEC instituiu a Resolução nº 7, que estabelece as diretrizes para a extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta a meta do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) referente à exigência de percentual mínimo de 10% de créditos curriculares para a graduação em programas e projetos de extensão universitária (BRASIL, 2018).

Para além das diretrizes anteriormente mencionadas e já pautadas pelo Forproex, somam-se, às diretrizes do MEC, algumas assunções éticas, tais como a contribuição na formação integral do estudante, estimulando sua formação como cidadão crítico e

responsável; o estabelecimento de diálogo construtivo e transformador com os demais setores da sociedade brasileira e internacional, respeitando e promovendo a interculturalidade; a promoção da reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pesquisa; o incentivo à atuação da comunidade acadêmica e técnica na contribuição ao enfrentamento das questões da sociedade brasileira, inclusive por meio do desenvolvimento econômico, social e cultural; o apoio a princípios éticos que expressem o compromisso social de cada estabelecimento superior de educação; e a atuação na produção e na construção de conhecimentos, atualizados e coerentes, voltados para o desenvolvimento social, equitativo, sustentável, com a realidade brasileira. Apesar de apontar a importância de promoção de iniciativas que expressem compromisso social com todas as áreas, dá destaque a algumas: comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, trabalho e tecnologia/produção – que devem estar em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena (BRASIL, 2018).

Tais diretrizes também trazem uma definição para extensão que atualiza e reafirma as duas noções da Forproex anteriormente apresentadas. Nessa definição, vale destacar a tônica sobre a relação da extensão com os outros dois tripés universitários:

> Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores

> da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (BRASIL, 2018, p. 49).

Partindo dessa relação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão, a extensão parece se constituir enquanto uma importante atividade acadêmica, capaz de imprimir um novo rumo à universidade brasileira e trazendo à luz diferentes contribuições significativas acerca de como podem ocorrer mudanças na sociedade. Daí deriva-se o destaque que a política de formação profissional tem na formação de profissionais comprometidos com as transformações da sociedade (DEUS; HENRIQUES, 2017).

Ademais, a formação enquanto mera preparação profissionalizante não dá conta dos impactos da globalização da economia e do veloz crescimento da taxa de inovação tecnológica, que tornam curta a vida útil do conhecimento contemporâneo. Portanto, advoga-se pela noção de competência profissional, que envolve, para além dos conhecimentos acumulados (os conteúdos) e suas aplicações, as formas como os conhecimentos são produzidos e suas contextualizações históricas. Isso exige o desenvolvimento da atitude investigativa e questionadora, para que o profissional possa (re)criar o conhecimento e manuseá-lo. Aí reside mais um dos aspectos da importância da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, uma vez que a extensão, juntamente com a pesquisa, será imprescindível para o desenvolvimento dessas competências: "o processo de aprendizagem passa a basear-se e a depender de observações próprias, de atitudes reflexivas, questionadoras, que decorrem do diálogo e da interação com a realidade para compreendê-la e transformá-la" (FORPROEX, 2006, p. 43).

Tipologias e classificações das perspectivas extensionistas

Apesar de identificarmos grandes mudanças paradigmáticas sobre o saber e o fazer extensionista ao longo da história nessa rápida trajetória acima descrita, resultando em um quadro epistemológico e político progressista bastante favorável para subsidiar o compromisso da universidade com a transformação da realidade, coexistem, na contemporaneidade, as práticas que incorporam tais horizontes e as que não se atualizaram a partir desses pressupostos/princípios. Cruz (2017a, p. 45) alerta para as diversas perspectivas extensionistas que são orientadas por distintos arcabouços teórico-conceituais:

> Nesse campo de práticas, coexistem diferentes realizações orientadas por concepções distintas sobre qual é mesmo a função social da Universidade. Assim, ao longo dos anos, temos várias perspectivas extensionistas, orientadas por distintas teorias, metodologias e, portanto, ideologias (CRUZ, 2017a, p. 45).

Diversos autores buscaram compreender essas distintas nuances entre as práticas extensionistas, criando classificações e/ou tipologias que auxiliam na caracterização e compreensão destes distintos modos de atuação.

Paulo Freire (2015), em "Extensão ou Comunicação?", publicado em 1968, na época em que trabalhou no Chile, analisa o problema da comunicação entre o técnico e o camponês no processo de desenvolvimento da nova sociedade agrária que estava se desenvolvendo. O autor disserta sobre a escolha metodológica dos educadores, fazendo uma defesa sobre uma educação que não se

reduza à capacitação técnica, mas que abranja o esforço por meio do qual os homens se decifrem como transformadores do mundo (FREIRE, 2015).

O autor inicia o seu trabalho com uma análise do termo "extensão" pelo seu sentido linguístico, que tem como acepção "estender algo a alguém". Neste sentido, tece críticas ao fato de esta palavra não corresponder a um quefazer libertador, pela sua relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, manipulação de um conteúdo que se torna estático: "aos camponeses, não temos que persuadi-los para que aceitem a propaganda, que, qualquer que seja seu conteúdo, comercial, ideológico ou técnico, é sempre 'domesticadora'" (FREIRE, 2015, p. 23).

O autor articula o termo também à noção de invasão cultural, em que há a imposição de valores dos "especialistas" sobre os "populares". O autor nega a assunção de que o trabalho do agrônomo-educador se limite apenas à esfera da substituição dos procedimentos empíricos dos camponeses por suas técnicas. Pelo contrário, sua perspectiva é de que, no processo da reforma agrária, o especialista não dicotomize o técnico e o cultural, mas se comprometa e se insira "com os camponeses na transformação, como sujeito, com outros sujeitos" (FREIRE, 2015, p. 82). Deste modo, para a pergunta que intitula o seu livro, preconiza que "respondamos negativamente à extensão e afirmativamente à comunicação" (FREIRE, 2015, p. 98).

As contribuições dessa e de várias outras obras de Freire, bem como de suas experiências práticas, impulsionaram e impulsionam, até hoje, as concepções e práticas extensionistas. No entanto, a continuidade da utilização desse termo obrigou, conforme nos aponta Paula (2013), a sua radical reconceitualização, incorporando perspectivas dialógicas para a extensão.

Deus e Henriques (2017) apresentam o dilema existente entre extensão e intervenção, apontando que muitas atividades designadas pelo primeiro termo referem-se, na verdade, ao segundo, por não apresentar as características de envolvimento com a sociedade que informa o primeiro. Ambos os procedimentos são essencialmente opostos: "enquanto a extensão compartilha, acolhe e recolhe saberes, a intervenção explora, intervém e impõe certos conhecimentos" (DEUS; HENRIQUE, p. 77).

Considerando a sua conceituação e práxis, Reis (1996) identifica duas linhas de ação nas proposições sobre extensão universitária no Brasil (cf. Quadro 1). Uma seria a eventista-inorgânica, que se caracteriza pela prestação de serviços ou realização de eventos isolados ou desvinculados do contexto local ou ainda do próprio processo de ensino-aprendizagem e da produção de conhecimento na universidade. Já a outra seria a processual-orgânica, que se caracterizaria pelo desenvolvimento de ações de caráter permanente imbricadas ou inerentes ao processo formativo e de produção do conhecimento, tendo a parceria político-pedagógica com a sociedade numa dimensão mutuamente oxigenante e transformante.

Quadro 1. Características das linhas de ação da extensão no Brasil

Linha de Ação	Universidade	Sociedade
Inorgânica-eventual	Forma o aluno, detém e produz o saber (isolado da sociedade), disseminando-o sob forma de conhecimento, cultura e prestação de serviços	Recebe e consome o saber
	É o *locus* do saber	É o *locus* da ignorância
Orgânica-processual	Produz o saber e forma o aluno simultaneamente e em parceria político-pedagógica com a sociedade, numa dimensão mutuamente oxigenante, unificante e transformante	Produz, em conjunto com a universidade, o saber como componente de transformação da sociedade e da própria universidade
	É o *locus* da formação do profissional e da produção de conhecimento	É o *locus* coparticipante na formação do profissional e na geração do conhecimento da sociedade

Fonte: Adaptado de Reis (1996).

Já Pedro Cruz (2017a), a partir da identificação dos princípios das ações de extensão, origens e relação estabelecida entre universidade e sociedade, aponta a existência de três perspectivas extensionistas (sintetizadas no Quadro 2): a assistencialista, a mercantilista e a popular.

Vale ressaltar que o autor distingue o sentido entre a perspectiva assistencialista e a dimensão assistencial:

> A dimensão assistencial da extensão encontra sua importância no desenvolvimento de intervenções técnicas nas áreas de engenharia, saúde, entre outras, que prestam serviços úteis à população, ou então lhes oferece consultoria e assessoria para resolver os problemas pontuais e de caráter estritamente técnico na vida em comunidade, mas envolvendo sua consciência sobre o que se faz, para que se faz e por que se faz. [...] pode compreender, reconhecer e apoiar o saber popular e observar seus limites para a resolução de alguns problemas, assim como ver os limites, mesmo da própria ciência e a necessidade de ser aplicada conforme se conheça, saiba e entenda o popular (CRUZ, 2017a, p. 48-49).

Portanto, a dimensão assistencial pode estar presente numa atividade extensionista de outra perspectiva com a aplicação da técnica em parte do processo, mas não a tomando no processo todo, tal qual no assistencialismo. Isso leva o autor a defender que essa perspectiva, na verdade, aliena essa dimensão.

Quadro 2. Perspectivas extensionistas e suas características[4]

Perspectiva Assistencialista	
Origem	Fim do séc. XIX e início do XX, com as universidades populares europeias e universidades nos EUA
Escopo	Difusão de conhecimentos com a disseminação de “cultura” para o povo ou prestação de serviços para a comunidade

4. Legenda do quadro: CPC - Centros de Cultura Popular; EUA - Estados Unidos da América; MCP - Movimento de Cultura Popular; e SEC/UFPE - Serviço de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Pernambuco.

Relação com a Universidade	Unívoca: universidade numa posição cultural superior à comunidade com capacidade de resolver seus problemas e centrada apenas na prestação de serviços com a aplicação técnica
Relação com o ensino	Aplicar e aprimorar as técnicas ou conhecimentos, por meio do exercício e de transmissão

Perspectiva Mercantilista	
Origem	Década de 1990, com o fortalecimento da concepção neoliberal
Escopo	Geração de tecnologias e aprimoramentos para empresas, grandes empreiteiras e para o mercado em geral, gerando lucro e estabilizando o mercado
Relação com a Universidade	Responsabilidade com os setores da classe dominante e com o consumo (e não com as pessoas)
Relação com o ensino	Qualificar para o mercado, mediante a formação de recursos humanos e a produção de tecnologias pouco acessíveis aos setores sociais subalternos

Perspectiva Popular	
Origem	Décadas de 1950 e 1960, com experiências como a da SEC/UFPE, do MCP, dos CPC e demais experiências lideradas pelo movimento estudantil
Escopo	Transformação social dos setores “subalternos” da sociedade, propondo a democratização do saber e o exercício do papel social da universidade
Relação com a Universidade	Parceria/coautoria do processo
Relação com o ensino	Formação do estudante como ator social, com amadurecimento de sua percepção de construção coletiva e para a valorização da sua capacidade de ser e de fazer mais

Fonte: Adaptado de Cruz (2017a).

Dado que a incorporação da transformação social se dá de maneira mais orgânica na perspectiva da extensão popular, exploramos essa vertente com mais detalhes na próxima seção.

Extensão popular: por uma construção dialógica do conhecimento

Os diferentes horizontes ético-político-conceituais que orientam as práticas universitárias levam autores como Vasconcelos (2017) a definirem a universidade como um "campo de luta". A extensão tem sido uma "trincheira" para a gestação de novas práticas pedagógicas contra-hegemônicas, que busca construir conhecimento de forma dialogada e compartilhada em processos históricos, uma vez que "o novo não é gerado apenas a partir da reflexão de grandes intelectuais" (VASCONCELOS, 2017, p. 31).

As práticas acadêmicas dominantes se caracterizam por: ensinar o individualismo e a competição como o melhor caminho para a excelência profissional; olhar para o outro sem considerar sua complexidade e diferenças; legitimar uma relação instrumental com a natureza; formar profissionais que sejam operadores acríticos de técnicas desenhadas por diversos interesses; multiplicar e legitimar procedimentos técnicos geradores de maior consumo de mercadorias; e reproduzir um modelo de vida centrado no consumismo e na busca de distinção individual. Há, portanto, uma tônica no discurso técnico da eficiência pedagógica e de preocupação "neutra" com a multiplicação de formas mais científicas para o agir profissional (VASCONCELOS, 2017).

Nesse sentido, alguns autores, muitos destes vinculados ao campo da Educação Popular, têm desenvolvido e praticado o que chamam de extensão popular. Cruz (2017b, p. 14-15) a define como:

> [...] referencial ético, político, teórico e metodológico a partir do qual diversos grupos de estudantes, docentes, técnicos e outros atores sociais se mobilizam para construir trabalhos em um processo de comunicação intensa com o mundo concreto, e que se dá, tão somente, com o mergulho profundo nessa realidade social, com suas alegrias, dores, confortos, crises, contradições e processos dinâmicos e complexos. É também um símbolo para experiências universitárias onde, pelo trabalho compromissado com as classes populares, aprende-se a ser mais e a construir uma aplicação da ciência que seja edificante, consequente, dialógica e emancipadora (CRUZ, 2017b, p. 14-15).

Trata-se, portanto, de um trabalho social útil, dada sua origem na realidade humana e abertura para a possibilidade de se criar um mundo mais humano. Sob o exercício do pensamento crítico e do agir coletivo, transforma-se a natureza, criando cultura. Por confluir o diálogo entre membros da universidade com participantes que estão fora dela, o trabalho social afigura-se como um fazer coparticipado que se expressa sobre a realidade objetiva (MELO NETO, 2014). Desse modo, diferente da noção de "público-alvo" presente nos projetos de extensão universitária, de modo geral prenhe de unidirecionalidade, a perspectiva popular adota a noção de sujeitos que compartilham e atuam como protagonistas.

A origem das ações de extensão popular se dá nas classes subalternizadas, também nomeadas por outros autores como os setores periféricos, classes menos favorecidas, excluídos ou oprimidos. No tocante ao aspecto do posicionamento político-filosófico, este

orienta-se pela emancipação humana e transformação das sociabilidades, em confronto direto com a desumanização de tais classes. Para tanto, metodologicamente, esse aspecto prevê processos a partir de uma construção participativa e compartilhada entre sujeitos:

> [...] ações coletivas e de mobilização; atividades educativas, com rodas de conversa e círculos de cultura; reuniões políticas e de articulação; oficinas para trabalhar as dimensões artísticas, culturais e reflexivas dos sujeitos participantes; dinâmicas capazes de integrar mais o grupo envolvido e gerar análises sobre as ações; místicas, muito influenciadas pela tradição pedagógica dos movimentos sociais; assessorias e consultorias, com conhecimentos científicos específicos à resolução de alguns problemas emergentes sentidos na vida em comunidade; e visitas domiciliares, onde se favorece a criação de vínculos e o trabalho a partir das dimensões mais subjetivas, conhecendo-se, também, a objetividade da realidade social observada nas casas, nas ruas e nos espaços sociais da comunidade (CRUZ, 2017a, p. 63).

A extensão popular tem uma dimensão eminentemente política e humanística em que política e subjetividade não são dicotomizadas. Há um modo de se pensar aqui que busca uma racionalidade da "luta humana pela humanização, que é humanizadora e consciente da subjetividade individual e coletiva" (CRUZ, 2017a, p. 69-70). Seus horizontes visam, por conseguinte, à mudança e ao enfrentamento da exclusão social e da desumanização.

No campo epistemológico, essa proposta extensionista prevê uma produção acadêmica a partir de "metodologias que viabilizem a geração de conhecimentos que sejam condizentes com o horizonte de transformação da realidade e que promovam a sensibili-

zação, mobilização e a organização das pessoas envolvidas nessas ações" (ARAÚJO, 2018, p. 83). Sendo assim, a extensão popular implica, para além de reconfigurações da tradicional prática extensionista, uma reconfiguração que abarque também novas compreensões sobre pesquisa e, inclusive, sobre o ensino:

> [...] pensar e fazer Extensão Popular significa: a) fazer do Ensino um exercício de leitura crítica, ativa e reflexiva do mundo e suas contradições. Um espaço em constante formação, que forma seres humanos e lutadores nessa sociedade; b) fazer da Pesquisa um exercício da criatividade e curiosidade dos acadêmicos na busca por compreender bem mais os fenômenos naturais e sociais, objetivando a promoção humana, a justiça e a felicidade; c) a Extensão como lugar constante de ação e reflexão do Ensino e da Pesquisa, que convide a sociedade a participar ativamente da construção do conhecimento (CRUZ, 2017a, p. 71-72).

Apesar do horizonte desta perspectiva de extensão ser a transformação social, nem todas surgem se configurando já como transformadoras. Muitas ações nessa perspectiva (que não necessariamente se intitulam como tal) por vezes se originam em ações de assistência ou prestação de serviços pontuais. No entanto, devido a sua abertura para o diálogo, sensibilização ao reconhecer as desigualdades sociais e testemunho dos caminhos autonomamente construídos pelos movimentos populares, empreendem ações que interagem com as causas estruturais dos problemas, conduzindo paulatinamente a uma extensão com a comunidade que esteja direcionado ao horizonte da transformação (CRUZ, 2017a).

Apesar da emersão de diversas experiências extensionistas orientadas pelo olhar da Educação Popular a partir dos anos 1940 dentro das universidades brasileiras, é em meados dos anos 2000 que elas vêm se configurando processualmente como um movimento social. Para além de práticas sociais, vêm se organizando, portanto, enquanto movimentos e organizações de coletivos que reivindicam e propõem uma perspectiva ético-política popular na ação universitária como um todo. Como exemplo, foi criada, em 2005, a Articulação Nacional de Extensão Popular (Anepop), por diversos atores vinculados a projetos e ações de extensão que a pensam e a refletem em uma ótica progressiva, ensejando novas formas de integração entre a vida universitária e os movimentos sociais (CRUZ, 2017b). Sua criação não foi concebida para a demarcação de uma área específica da extensão universitária, "mas delimitam sim um corpo metodológico e orientador aplicável a qualquer ação de extensão, em qualquer área temática que se proponha, pois seu referencial está em balizas éticas, não em temas a serem discutidos/trabalhados" (MELO NETO, 2014, p. 102).

Na sistematização sobre a experiência da construção da Anepop, Cruz e Vasconcelos (2017) apontam que tal articulação nasce da insatisfação dos atores provindos de experiências de extensão popular nos eventos acadêmicos organizados na década de 1990 pelo Forproex. Esse incômodo se dava pelo fato de esses espaços desvalorizarem a participação estudantil e popular, além de terem a predominância de ações de extensão numa relação bancária e assistencialista com a população e de não serem concebidos como espaços efetivos para trocas de experiências e diálogos sobre a conjuntura extensionista que fomentassem novas perspectivas para o fortalecimento da área.

Isto gerou movimentos para que fossem elaborados enfrentamentos dessas situações, fazendo com que grupos ligados ao movimento estudantil e a alguns projetos de extensão criassem a Ação Nacional de Extensão Universitária, em 2002. Três anos depois, professores e servidores técnico-administrativos, trabalhadores de serviços públicos de áreas sociais, pós-graduandos, graduandos e lideranças de movimentos sociais decidiram criar a Anepop, uma rede nacional de extensionistas com a identidade filosófica da Educação Popular. No documento escrito a partir da reunião de criação da entidade, era reivindicada a democratização da organização nacional da extensão universitária. Sua criação e desenvolvimento, "ao mesmo tempo que aglutina os sujeitos e favorece a qualificação de sua organização política e capacidade de intervenção, dá maior visibilidade à 'alternatividade' da Extensão Popular e forma estudantes universitários sob outra perspectiva" (CRUZ; VASCONCELOS, 2017, p. 285).

Araújo (2018) aponta que, para além da extensão popular, há também outras elaborações teórico-metodológicas com vistas à reorientação das práticas universitárias que possuem um explícito alinhamento com a concepção latino-americana da Educação Popular, como a Ecologia de Saberes, de Boaventura de Souza Santos (2008); a Extensão Comunitária, de Vera Dantas (2009); a Extensão Acadêmica, de Edineide Jezine (2006); a Conversidade, de Reinaldo Fleuri (2004); e a Extensão Crítica, de Humberto Tommasino e Agustín Cano (TOMMASINO *et al*., 2013).

À guisa de considerações finais: reflexões sobre os desafios ao cotidiano extensionista no exercício da transformação social

Mesmo com os avanços no arcabouço legal, em que se destacam o reconhecimento constitucional da extensão no tripé universitário e a formulação de uma política nacional alinhada a uma relação dialógica entre universidade-sociedade com vistas à transformação social, as práticas extensionistas, de um modo geral, ainda têm sido predominantemente orientadas por um caráter difusor de conhecimento, com fluxos comunicativos unilaterais de uma universidade que, ainda endogenamente, permanece fechada em si, ao invés de se articular de maneira mais efetiva com a sociedade.

Dentre os dilemas existentes na contemporaneidade relativos à relação extensão-universidade-sociedade, há a relação subalterna da extensão em detrimento do ensino e pesquisa, sendo que ela é apontada, por vezes, como “função menor” ou “terceira função” (DEUS; HENRIQUES, 2017), que recebe, inclusive, uma destinação de carga da atividade docente menor que as distribuídas para as atividades didáticas e as investigativas (RODRIGUES, 2008). Desse modo, faz-se necessária a compreensão da extensão como uma ação acadêmica de forma efetiva, que deve ser incorporada com maior pujança no processo de trabalho dos professores universitários e da própria progressão docente.

Dentre os dilemas existentes na contemporaneidade relativos à relação extensão-universidade-sociedade, há a relação subalterna da extensão em detrimento do ensino e pesquisa

Para além de ser uma função com menos atenção, há ainda a visão dicotômica dos processos envolvidos no ensino, na pesquisa e na extensão, "pela qual estas três esferas convertem-se em atividades em si mesmas, dotadas, inclusive, de distintos *status* acadêmicos" (SANTOS, 2012, p. 13), que, mesmo quando coexistem dentro das universidades, são mormente tratadas de forma independentes, ao invés de de implementadas conjuntamente à sua necessária interdependência. Daí a importância de ser afirmada a organicidade da indissociabilidade desses processos como fundamentos da universidade.

Por vezes, a prática de extensão se dá numa ação pela ação, que resulta numa relação sem nenhum significado para a comunidade. Essa relação se configura, por exemplo, em práticas assistencialistas que buscam resolver determinados "problemas sociais". Nesse tipo de situação, o pensamento crítico não se configura como um princípio da ação extensionista (RODRIGUES, 2008), o que afasta a oportunidade de gerar maior reflexividade sobre o momento vivido para avaliar as mudanças que se fazem necessárias para construir outros mundos possíveis, de bonitezas e de menos desigualdades sociais.

A problematização dos desafios enfrentados na relação universidade-sociedade e a proposição de ações que visem a superá-los demandam um compromisso práxico de ação-reflexão-ação de todos os atores envolvidos no cotidiano extensionista, incluída aqui a comunidade não universitária incorporada nessas ações. Deste modo, um dos caminhos para inédito-viabilizar a construção de processos de transformação social parece também passar pelo exercício coletivo da reflexão crítica e densa sobre as práticas extensionistas experienciadas, lidando com as tensões e contradições cotidianas da prática para fazer surgir o novo, uma vez que, conforme nos provoca Freire (2016, p. 108), "é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor".

Referências

ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier. Reforma do pensamento e extensão universitária. *Revista Cronos*, Natal, v. 2, n. 2, p. 11-22, 2001. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/14194/pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.

ARAÚJO, Renan Soares. Extensão popular: horizontes teórico-metodológicos para a condução do trabalho social universitário orientado pela educação popular. *In:* ARAÚJO, Renan Soares; CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. *Educação popular e práticas sociais*: ação, processo formativo e construção do conhecimento. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018. p. 49-101.

BATISTA, Zenilde Nunes; KERBAUY, Maria Teresa Micely. A gênese da extensão universitária brasileira no contexto de formação do Ensino Superior. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 13, n. 3, p. 916-930, 2018. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11178. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. *Diário Oficial da União,* Brasília, DF, 19 dez. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em: 1 set. 2021.

CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. Extensão popular: processo de construção de um fazer universitário humanizante, emancipador e compromissado com os grupos socialmente excluídos. *In:* PRADO, Ernande Valentin do *et al*. *Caderno de extensão popular*: textos de referência para a extensão universitária. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017a. p. 13-23.

CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. Extensão popular: um jeito diferente de conduzir o trabalho social da universidade. *In:* PRADO, Ernande Valentin do *et al*. *Caderno de extensão popular*: textos de referência para a extensão universitária. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017b. p. 45-77.

CRUZ, Pedro José Santos Carneiro; VASCONCELOS, Eymard Mourão. *Caminhos da aprendizagem na extensão universitária*: reflexões com base em experiência na Articulação Nacional de Extensão Popular (ANEPOP). São Paulo: Hucitec, 2017.

DANTAS, Vera Lúcia de Azevedo. *Dialogismo e arte na gestão em saúde*: a perspectiva popular nas cirandas da vida em Fortaleza-CE. 2009. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

DEUS, Sandra de; HENRIQUES, Regina Lucia Monteiro. A universidade brasileira e sua inserção social. *In:* CASTRO, Jorge Orlando; TOMMASINO, Humberto (orgs.). *Los caminos de la extensión en América Latina y el Caribe*. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, 2017. p. 77-91.

DEUS, Sandra de. Apresentação. *In*: NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org.). *Avaliação da extensão universitária*: práticas e discussões da Comissão Permanente de Avaliação da Extensão. Belo Horizonte: Forproex, 2013. p. 11-16.

FLEURI, Reinaldo Matias. Conversidade: conhecimento construído na relação entre educação popular e universidade. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. *Anais* [...], Caxambu: ANPEd, 2004. p. 1-45.

FORPROEX. *Política nacional de extensão universitária*. Manaus: Forproex, 2012.

FORPROEX. *Extensão universitária*: organização e sistematização. Brasília: Editus, 2007.

FORPROEX. *Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular*: uma visão de extensão. Brasília: MEC/SESu, 2006.

FORPROEX. Conceito de extensão, institucionalização e financiamento. *In:* NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org.). *Extensão universitária*: diretrizes conceituais e políticas. Belo Horizonte: Proex/UFMG, 2000. p. 11-18.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*: cartas a quem ousa ensinar. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

JEZINE, Edineide. *A crise da universidade e o compromisso social da extensão universitária*. João Pessoa: UFPB, 2006.

MELO NETO, José Francisco de. *Extensão popular.* 2. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

NAP. *Colleges of agriculture at the land grant universities*: a profile. Washington: NAP, 1995.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. A construção da extensão universitária no Brasil: trajetória e desafios. *In:* NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org.). *Avaliação da extensão universitária:* práticas e discussões da Comissão Permanente de Avaliação da Extensão. Belo Horizonte: Forproex, 2013. p. 27-50.

PAULA, João Antônio de. A extensão universitária: história, conceito e propostas. *Interfaces: Revista de Extensão da UFMG*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 5-23, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/18930. Acesso em: 10 ago. 2021.

REIS, Renato Hilário dos. Histórico, tipologias e proposições sobre extensão universitária no Brasil. *Linhas Críticas,* Brasília, v. 2, n. 2, p. 41-47, 1996. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2610. Acesso em: 10 ago. 2021.

RODRIGUES, Rogério. A extensão universitária como uma práxis. *Em Extensão*, Uberlândia, v. 5, n. 1, p. 84-88, 2008. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/revextensao/article/view/20340. Acesso em: 10 ago. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. *In:* SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar (orgs.). *A universidade no século XXI*: para uma universidade nova. 7. ed. Coimbra: Almedina, 2008. p. 13-106.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice*: o social e o político na pós-modernidade. 7. ed. Porto: Edições Afrontamentos, 1999.

SANTOS, Marcos Pereira dos. Contributos da extensão universitária brasileira à formação acadêmica docente e discente no século XXI: um debate necessário. *Revista Conexão UEPG*, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 10-15, 2012. Disponível em: https://revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/3731. Acesso em: 10 ago. 2021.

TOMMASINO, Humberto *et al.* Extensión Crítica: los aportes de Paulo Freire. *In:* CRUZ, Pedro José Santos Carneiro *et al*. (orgs.). *Educação popular na universidade*: reflexões e vivências da Articulação Nacional de Extensão Popular (Anepop). São Paulo: Hucitec, 2013. p. 216-237.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. As trincheiras na universidade de uma guerra em andamento: a luta para preservar e construir uma sociedade que permita a todos a realização dos anseios fundamentais do coração. *In*: PRADO, Ernande Valentin do *et al*. (org.). *Caderno de extensão popular*: textos de referência para a extensão universitária. João Pessoa: Editora do CCTA, 2017. p. 27-32.

Herbário do Centro de Biociências (CB).
Assessoria de Comunicação Social da UFPE.

ESTUDOS
UNIVERSITÁRIOS
Revista de Cultura

Estudo

Texto submetido em: 9 ago. 2021. Aprovado em: 27 set. 2021.

FARIAS, Gilmar Beserra de. A trajetória do curso de formação de professores de Biologia na Universidade Federal de Pernambuco. *Estudos Universitários*: revista de cultura, UFPE/Proexc, Recife, v. 38, n. 2, p. 163-198, jul./dez., 2021.

DOI: 10.51359/2675-7354.2021.251380

ISSN Edição Digital: 2675-7354

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

A trajetória do curso de formação de professores de Biologia na Universidade Federal de Pernambuco

The trajectory of biology teachers' formation program at the Federal University of Pernambuco

Gilmar Beserra de Farias
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Doutor em Educação
E-mail: gilmar.farias@ufpe.br
https://orcid.org/0000-0001-9620-9586

Resumo

No Brasil, a formação de professores nos cursos de licenciatura sempre esteve pautada no domínio dos conteúdos específicos da disciplina a ser ensinada e a sua compreensão histórica está diretamente associada à profissionalização dos docentes. A partir disso, o objetivo deste trabalho é apresentar a trajetória do curso de formação de professores de Biologia na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) entre 1952 e 2021. Para isso, foi conduzido um estudo historiográfico pautado na pesquisa documental. O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPE apresenta uma trajetória de quase sete décadas marcada por três fases distintas: 1) um curso criado na Faculdade de Filosofia de Pernambuco (Fafipe), em 1952, pautado numa concepção dicotômica, valorizando as disciplinas científicas do bacharelado e complementando a formação docente com algumas disciplinas pedagógicas; 2) um modelo reorganizado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de 1996, que oficialmente separou o bacharelado e a licenciatura, mas com alunos se formando numa concepção de teoria separada da prática profissional; e

3) um modelo não eclipsado pela sombra de um bacharelado no ano de 2006, articulando as disciplinas de formação específica e as de formação pedagógica ao longo de todos os semestres do curso.
Palavras-chave: Formação de professores. Ciências Biológicas. UFPE.

Abstract

In Brazil, teacher formation undergraduate programs have always been guided by the apprehension of specific contents from the subject to be taught, and its historical understanding is directly associated with teachers' professionalization. The objective of this paper is to describe the trajectory of the Biological Sciences – Teaching Major program at the Federal University of Pernambuco (UFPE), between 1952 and 2021. To do so, a historiographical study based on documentary research was carried out. UFPE's Biological Sciences – Teaching Major course has a trajectory of nearly seven decades marked by three distinct phases: 1) a course created at the School of Philosophy of Recife (Fafipe), in 1952, based on a dichotomous concept, valuing the scientific disciplines of the bachelor's degree and complementing teacher training with some pedagogical courses; 2) a model reorganized according to the National Education Guidelines and Framework Law (LDB) of 1996, which officially separated the bachelor's degree from the licentiate's degree, though the students received a theoretical framework separated from professional practice; and 3) a new model, starting in 2006, which was not eclipsed by the shadow of the bachelor's degree, articulating the disciplines of specific training with those of pedagogical training throughout the course semesters.
Keywords: Teacher education. Biological Sciences. UFPE.

Introdução

No Brasil, a formação dos professores ocorre por meio dos cursos de Licenciatura em instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas. Historicamente, essa formação docente sempre

esteve ancorada no domínio dos conteúdos específicos, sustentando uma perspectiva equivocada desses cursos que fortalece o modelo da racionalidade técnica. Nesse modelo, o professor é visto como um técnico que aplica com rigor as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico (PEREIRA, 1999). Nas universidades brasileiras, sempre foi predominante o modelo de formação docente baseado no domínio dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina a ser ensinada (SAVIANI, 2011).

Na década de 1930, esse modelo orientou os primeiros cursos de formação de professores para a escola secundária (que atualmente corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio), que foram iniciados nas faculdades de Filosofia. Além desse propósito formativo, essas faculdades também tiveram a incumbência de ser o polo aglutinador das universidades brasileiras, instaladas no Brasil a partir da junção de vários institutos de Ensino Superior (CELESTE-FILHO, 2004).

Em Pernambuco, a instalação de uma universidade ocorreu principalmente pela retomada da autonomia estadual no contexto da redemocratização após a queda do Estado Novo (1937-1945), principalmente por conta do acelerado desenvolvimento da cidade do Recife, provocando um surto de modernização urbana refletido no crescimento do Ensino Superior (PERRUCI, 1986). Dessa forma, em agosto de 1946, foi criada a Universidade do Recife (UR) – hoje Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) – por meio do Decreto-Lei Nº 9.388 (BRASIL, 1946), reunindo as seguintes escolas de nível superior: a Faculdade de Direito do Recife (FDR), a Escola de Engenharia de Pernambuco (EEP), a Faculdade de Medicina do Recife (FMR) (e anexas de Odontologia e Farmácia), a Escola de

Belas Artes de Pernambuco e, de forma agregada, a Faculdade de Filosofia do Recife (Fafire), instituição privada e confessional[1].

Apenas em 1950, com a federalização da Universidade do Recife pela Lei 1.254 (BRASIL, 1950), é que foi criada a Faculdade de Filosofia de Pernambuco (Fafipe), assumindo a tarefa de formar, em nível superior, os professores para o Ensino Secundário. No primeiro ano, funcionou no Grupo Escolar Frei Caneca, no bairro da Soledade (BATISTA NETO, 2019), sendo transferida em 1952 para a Rua Nunes Machado, no bairro da Boa Vista. Na Fafipe funcionaram inicialmente os cursos de Filosofia, Pedagogia, Letras Neolatinas, Letras Anglo-Germânicas, Geografia e História (UR, 1951). Foi na Fafipe que os primeiros cursos de licenciatura da UFPE se instalaram. Entretanto, mesmo com os relatórios sobre o funcionamento dessa instituição nos arquivos da UFPE, pouco se conhece sobre a história dos seus cursos de licenciatura.

O conhecimento sobre a trajetória dos cursos de licenciatura está diretamente ligado à profissionalização dos docentes (DIAS-DA-SILVA, 2005), tornando-se muito importante empreender esforços para resgatar e analisar documentos que permitam uma compreensão ampliada sobre a sua história. Assim, o objetivo desta pesquisa foi elaborar a trajetória do curso de formação de professores de Biologia (antes denominado História Natural) na UFPE entre os anos de 1952 e 2021. Para isso, foi conduzido um estudo historiográfico pautado na pesquisa documental.

1. A partir de 1941, a Fafire passou a oferecer os cursos de Filosofia, Matemática, Geografia e História, Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas. Depois, outros cursos foram autorizados a funcionar: Pedagogia, em 1946, Ciências Sociais, em 1952, e História Natural, em 1956 (UR, 1956).

Segundo Reis (2010), a pesquisa historiográfica está dividida em três fases: a) documentária (sem documentos, não há história); b) explicativa/compreensiva (encadeamento e explicação dos fatos); e c) representativa (escrita/leitura). Essas fases são operatórias e não cronológicas em relação à constituição do *corpus* empírico da pesquisa, pois a fase documental já implica um projeto de explicação e prontamente sugere uma forma narrativa. Essa estratégia permitiu elaborar uma trajetória a partir dos documentos devidamente identificados, conferindo sentido e legitimidade à narrativa (LUCHESE, 2014) e apreendendo conhecimentos históricos passíveis de novas interpretações, descobertas e significados (SCHAFFRATH, 2006).

As fontes documentais utilizadas para buscar informações sobre a trajetória do curso de História Natural na UFPE foram leis, relatórios, resoluções, notícias em jornais, históricos escolares e artigos publicados. Esses documentos estavam disponíveis no Arquivo Geral da UFPE, na Coordenação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Centro de Biociências da UFPE, na Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), na Hemeroteca Digital Brasileira, no Arquivo Público Estadual Jordão Emerenciano (Apeje) e em periódicos disponíveis no formato digital. Em relação às fontes de pesquisa, foi considerada a noção ampliada de documento, que deve ser visto como monumento, nos remetendo ao contexto de sua produção como um produto social (LE GOFF, 2013). A noção ampliada de documento possibilita que qualquer indício de uma época seja utilizado para além dos ditos oficiais (LUCHESE, 2014).

A trajetória do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas na UFPE

O curso de História Natural na Faculdade de Filosofia de Pernambuco (Fafipe)

Na Fafipe, o curso de Bacharelado em História Natural (atualmente denominado Ciências Biológicas), com duração de três anos, iniciou suas atividades em 1952 (UR, 1954). A matriz do curso estava composta exatamente pelos pilares da ciência de referência: 1ª Série (Biologia Geral, Mineralogia, Botânica e Zoologia); 2ª Série (Biologia Geral, Petrografia, Botânica e Zoologia); e 3ª Série (Zoologia, Botânica, Geologia e Paleontologia) (UR, 1953, 1962). Essa composição parecia ser uma tendência consolidada nas universidades brasileiras para aquela época (PEDROSO; SELLES, 2016).

Para os alunos que desejassem uma formação em licenciatura, seria necessário estudar mais um ano do curso de Didática[2]. Isso viria a ser conhecido como o "esquema 3+1". Nesse caso, o aluno estudava três anos de disciplinas relacionadas à História Natural e mais um ano de disciplinas de formação pedagógica. Por muitas décadas, esse padrão privilegiou a formação do bacharelado em relação à licenciatura (FÁVERO, 2003). Segundo Saviani (2009), esse

2. Na UFPE, na década de 1950, não foi identificado em seus relatórios o registro da organização sobre o curso de Didática. Entretanto, o Decreto Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939 (Seção XII, Art. 20) definia as seguintes disciplinas para a formação em licenciatura: 1) Didática Geral; 2) Didática Especial; 3) Psicologia Educacional; 4) Administração Escolar; 5) Fundamentos Biológicos da Educação; e 6) Fundamentos Sociológicos da Educação.

modelo dava menor importância à parte pedagógica e era tratado como uma obrigação formal para obter o registro profissional de professor. Esse tipo de curso de licenciatura, dissociado da realidade educacional e que evidenciava as disciplinas científicas, é geralmente denominado de "formação bacharelesca" (MEDEIROS; MEDEIROS, 2020, p. 1972). As principais críticas impostas a essa concepção de curso são "a separação entre teoria e prática na preparação profissional, a prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e a concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos" (PEREIRA, 1999, p. 112).

Segundo Maria Antônia Amazonas Mac Dowell, a primeira professora do curso de Didática da Fafipe, os alunos terminavam o bacharelado e não havia nenhuma reflexão sobre as questões relacionadas à Educação (SANTOS, 2012). Logo abaixo ela relata a sua percepção assim que iniciou os trabalhos na Faculdade de Filosofia em 1952:

> Eu fui e a primeira coisa a que cheguei foi que àqueles alunos, saídos cada um de seu bacharelado, nenhuma das disciplinas da Licenciatura cuidava de levar a uma reflexão sobre o que é educação. Isso é fundamental, não se vê como um curso que pretende formar professores, que dizer educadores, possa deixar de o ter. Então, no primeiro semestre, o meu curso era isso: o que você entende por educação? O que é isso? O que é educar? A criança, é ela que se educa ou é o professor que a educa? Para que serve a educação? Que se quer com ela? Só no segundo semestre vinha a Didática, com suas 'técnicas', mas não podiam ser aquele receituário, sem seus 'porquês' (SANTOS, 2012, p. 203).

Em 1955, a Fafipe passou a realizar exames de habilitação para efetivar o seu processo seletivo para concessão da matrícula. O Exame de Habilitação em História Natural era realizado a partir de provas escritas que versavam sobre História Natural (Mineralogia, Geologia, Botânica, Biologia e Zoologia), além de Português e Francês ou Português e Inglês (UR, 1956). Em 1956, o curso contava com 66 alunos matriculados (UR, 1957).

No ano seguinte, 16 alunos colaram grau em História Natural, de acordo com o convite de formatura da Universidade do Recife (UR)[3]. Nessa época, o governo estadual começou a contratar os primeiros professores formados em História Natural pela Fafipe[4], que passaram a ocupar os postos de trabalho nas escolas secundárias, substituindo paulatinamente os médicos que, de forma improvisada, ainda ensinavam as disciplinas relacionadas às Ciências Naturais.

No final da década de 1950, o sucesso do processo formativo desse curso foi reforçado a partir da inauguração do Ginásio de Aplicação, fato que fortaleceu a prática de ensino dos licenciandos da Fafipe.

O Ginásio de Aplicação

Em 1958, com as primeiras turmas de História Natural se formando, houve a criação do Ginásio de Aplicação, vinculado à

3. Faculdade de Filosofia de Pernambuco (UR) - Bacharelandos de 1957 (Fundaj - Coleção Valdemar de Oliveira - W.O. Mp2 Cop 1, doc 17, a10g3).

4. Correspondência do Ginásio Pernambucano, 1958 (Apeje - Arquivo Ginásio Pernambucano).

Fafipe. Essa escola serviria como campo de estágio para os alunos dos cursos de Licenciatura, estabelecendo um vínculo de qualidade ao ensino público e fortalecendo a formação docente. O Ginásio de Aplicação funcionava no mesmo prédio da Fafipe, no turno da manhã. O ginásio oferecia, inicialmente, o primeiro ciclo do Curso Secundário (Ensino Ginasial). Depois, a partir de 1969, passou a ser denominado Colégio de Aplicação (CAp), oferecendo também turmas do ciclo colegial (BATISTA NETO, 2019). De 1958 a 1970, essa escola foi dirigida pela professora Maria Antônia Amazonas Mac Dowell (SANTOS, 2012), que, com outros docentes, conduziu "práticas curriculares inovadoras e ousadas para a época" (BATISTA NETO, 2019, p. 202). Os princípios que nortearam a criação dos colégios de aplicação no Brasil estavam pautados nas ideias da Escola Nova de John Dewey. Esse tipo de escola também foi criado para testar teorias da educação e encontrar estratégias eficazes de se ensinar, colocando o aluno como centro da educação e sujeito ativo no processo de aprendizagem (SILVA, 2014).

Batista Neto (2019) destacou o Ginásio de Aplicação da Fafipe como um ambiente que estimulava a liberdade de expressão e o diálogo respeitoso entre os diferentes:

> Portanto, uma educação humanizadora na melhor tradição freireana, ainda que fosse uma escola de orientação pedagógica claramente escolanovista, denotada pela máxima deweyneana [...]. Em definitivo, uma escola impregnada do pensamento de John Dewey (1859-1952), segundo o qual a educação se centraria no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e do espírito crítico do aluno (BATISTA NETO, 2019, p. 200).

O Ginásio de Aplicação se afirmava numa perspectiva de ensino com práticas curriculares ativas, como o Clube de Ciências, por exemplo, que agrupava alunos de diferentes séries por centro de interesse (BATISTA NETO, 2019). Assim, o Ginásio de Aplicação da Fafipe se configurou como um importante espaço para o desenvolvimento dos professores de História Natural. Possivelmente esse cenário de formação docente foi fortalecido a partir das alterações realizadas nos cursos de Licenciatura, a exemplo da inclusão da disciplina Prática de Ensino, consequência da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961).

Essa LDB criou o Conselho Federal de Educação (CFE), colegiado que poderia definir funções normativas para a educação nacional e decidir sobre o funcionamento dos estabelecimentos de Ensino Superior. Em 1962, o CFE estabeleceu o currículo mínimo e a duração de cursos para Ensino Superior, além de publicar um parecer referente às matérias pedagógicas para a Licenciatura (CFE, 1962a).

Em 1963, o curso de História Natural da Fafipe havia introduzido outras disciplinas em sua matriz, cumprindo as exigências dos pareceres do CFE nº 315/1962 e do CFE nº 292/1962, que determinaram, respectivamente, o currículo mínimo de História Natural e a parte pedagógica para os cursos de Licenciatura. O parecer CFE nº 315 definiu a duração do curso em quatro anos letivos e estabeleceu o currículo mínimo em seis grupos de conhecimentos: 1) Biologia (Citologia, Histologia, Embriologia e Genética); 2) Botânica (Morfologia, Fisiologia e Sistemática); 3) Zoologia (Morfologia, Fisiologia e Sistemática); 4) Mineralogia e Petrologia; 5) Geologia e Paleontologia; e 6) Matérias Pedagógicas - Parecer CFE nº 292/1962 (Psico-

logia da Educação, Adolescência e Aprendizagem, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado).

O Parecer CFE nº 315/1962 também permitiu que as faculdades de Filosofia realizassem alterações e acréscimos que julgassem necessários (CFE, 1962b). Dessa forma, a Fafipe adicionou ao currículo novas disciplinas, como observado na matriz do curso de 1963: 1ª Série (Matemática, Complementos de Química, Complementos de Física, Desenho Aplicado às Ciências Naturais, Biologia, Botânica, Mineralogia e Estatística); 2ª Série (Biologia, Zoologia, Botânica e Mineralogia); e 3ª Série (Zoologia, Botânica, Geologia e Paleontologia) (UR, 1963, 1964). As novas disciplinas, denominadas Complementos de Química e Complementos de Física, foram adicionadas provavelmente para instrumentalizar os futuros professores a ensinarem Ciências Físicas e Biológicas, disciplina escolar obrigatória do primeiro ciclo do curso secundário (ginásio).

Mas uma inovação para o curso parece ter sido a inclusão da disciplina de Desenho Aplicado às Ciências Naturais. Nessa disciplina, além dos conteúdos de Geometria, havia unidades específicas sobre desenho macroscópico de peças, animais e vegetais fósseis e viventes e desenho de paisagens e perfis geológicos, conforme apresentava o programa da disciplina (UFPE, 1967). Segundo Valdemar de Oliveira, professor de Botânica da Fafipe, havia a necessidade de utilizar o desenho como um recurso pedagógico cotidiano durante as aulas de História Natural (OLIVEIRA, 1960):

> Adoto, desde muito, nos meus cursos, uma prática que reputo inestimável valor: obrigo meus alunos (em certas turmas todos eles) a 'dar uma aula' sobre assunto de livre escolha à turma ideal, de ginásio ou colégio também à sua escolha. [...] Vejo-os, nessas aulas, ir adiante, convictos, eles com seus colegas, da completa inutilidade da explicação que não se fez acompanhar da indispensável representação gráfica. [...] A este, cabe despertar, no espírito dos alunos, o amor e o interesse pelo desenho e a clara noção de sua utilidade, reconhecida como essencial ao ensino de História Natural (OLIVEIRA, 1960, p. 123-126).

Mesmo com essas mudanças, na mesma década houve um desmembramento do curso de História Natural nas especializações das áreas biológicas e geológicas (CFE, 1963). Segundo Lucas e Ferreira (2017, p. 159), "a ideia foi conferir um destaque menor às Geociências, dando maior ênfase ao estudo das bases físicas e químicas dos fenômenos biológicos, aspecto que o tornaria mais adequado à formação de professores para o nível médio (ginasial e colegial)". Assim, mais adiante, foi definido um novo currículo mínimo para os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas (Parecer CFE nº 510/1964).

> Art.1º O currículo mínimo do curso de Ciências Biológicas para a formação de Bacharelado ou Licenciatura, compreende as seguintes matérias:
> Química e Bioquímica.
> Fisiologia Geral (incluindo Biofísica e Fisiologia Animal).
> Morfologia e Morfogênese (Citologia, Histologia e Embriologia).
> Estatística (Matemática e Biometria).
> Genética (incluindo Evolução).
> Botânica (incluindo Fisiologia, Ecologia, Morfologia e Sistemática Vegetal).

Geologia (incluindo Paleontologia)
Zoologia (dos invertebrados e vertebrados).
Matérias Pedagógicas (Par. nº 292) (CFE, 1964, p. 75).

Na Fafipe, essas alterações não foram completamente introduzidas, conforme observado na matriz do curso de História Natural para o ano de 1966: 1ª Série (Matemática, Complementos de Química, Complementos de Física, Desenho Aplicado às Ciências Naturais, Bioquímica, Biologia, Botânica, Mineralogia e Estatística); 2ª Série (Biologia, Zoologia, Botânica e Mineralogia); 3ª Série (Zoologia, Botânica, Biologia, Petrologia, Geologia, Psicologia da Educação e Introdução à Educação); e 4ª Série (Biogeografia, Paleontologia, Hidrologia, Biogeografia, Didática Geral, Administração Escolar, Prática de Ensino) (UFPE, 1967).

Na década de 1960, o discurso modernizador da ciência de referência provocou mudanças nos conteúdos e na forma de ensinar

Pela primeira vez as disciplinas pedagógicas apareciam como parte integrante do curso, distribuídas nas 3ª e 4ª séries. Entretanto, a aplicação do "esquema 3 + 1" ao processo de formação docente ainda continuava. Outro destaque foi a presença da disciplina Bioquímica no primeiro ano do curso, indicando um evidente processo de modernização de sua matriz. Na década de 1960, o discurso modernizador da ciência de referência provocou mudanças nos conteúdos e na forma de ensinar , fazendo a História Natural paulatinamente ser substituída pela Biologia. Entretanto, a

aproximação dos professores formados em História Natural com a Biologia modernizada não aconteceu na Fafipe, mas a partir da criação do Centro de Ensino de Ciências do Nordeste (Cecine) em 1965, instalado no campus da agora denominada Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)[5].

O Centro de Ensino de Ciências do Nordeste (Cecine)

O Centro de Ensino de Ciências do Nordeste (Cecine), em convênio com o então Ministério da Educação e Cultura (MEC), a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene), a Fundação Ford e a própria Universidade Federal de Pernambuco (CECINE, 1968), foi um dos seis centros de ensino de ciências criados no Brasil que auxiliaram e treinaram professores da educação básica, principalmente com metodologias de ensino e atividades experimentais, em um período que ficou conhecido como Movimento Renovador do Ensino de Ciências. Esse movimento surgiu a partir das transformações sucedidas no ensino das disciplinas científicas nos Estados Unidos (CHASSOT, 2004) e foi expandido e financiado por inúmeros países. No Brasil, também assumiu contornos diferentes, atendendo aos interesses políticos e ideológicos para combater o avanço do bloco socialista e desenvolvendo uma "retórica legitimadora de inúmeras ações" (CASSAB, 2015, p. 21). Nesse contexto, o Cecine ajudou a consolidar em Pernambuco a disciplina

5. A Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965, no Art. 1º, definiu que as universidades e escolas técnicas da União sediadas nas capitais deveriam ser qualificadas como federais e com denominação do respectivo estado (BRASIL, 1965).

escolar Biologia sob a influência do projeto estadunidense *Biological Sciences Curriculum Study* (BSCS)[6].

Esse projeto definiu conteúdos, propôs a metodologia científica como estratégia de ensino, treinou professores[7] e publicou livros didáticos. O *Biological science: molecules to man* (BSCS, 1965), uma das versões do livro didático do referido projeto estadunidense, foi traduzido, adaptado e amplamente utilizado no Brasil por alunos e professores, chegando à impressão de 209 mil exemplares entre 1965 e 1972 (BARRA; LORENZ, 1986). Esse livro didático ajudou a estabelecer uma retórica unificadora para as Ciências Biológicas (FERREIRA; SELLES, 2008) e marcou um maior desenvolvimento dos conhecimentos de Bioquímica, Genética e Evolução (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009). Esse projeto norte-americano foi tão influente no curso secundário em Pernambuco que, a partir de 1965, no Recife, três cursos preparatórios para o vestibular anunciavam nos jornais que as suas aulas estariam de acordo com o BSCS e com professores atualizados no Cecine[8].

---

6. "Cursos de férias no Cecine: o Cecine programou as seguintes atividades para julho próximo: 1. Curso de atualização em Biologia, com duração de um mês, para apresentar a versão azul do BSCS [...]" (CURSOS..., 1965, p. 10).

7. "Centro de Ensino dá novo impulso ao estudo de Ciências no Nordeste: [...] Essa reformulação e atualização do ensino das ciências básicas compreende cursos de treinamento, de aperfeiçoamento, estágio e seminários para professores. [...] o Cecine mantém, atualmente, seis cursos de inverno, que são: Atualização em Biologia (Versão Azul do Biological Sciences Curriculum Study - BSCS), contando com a participação de 30 professores secundários e universitários que ensinam nos cursos colegiais" (CENTRO, 1965, p. 13).

8. "Vestibular Medicina: curso particular Química (CBA), Física (PSSC), Biologia (BSCS)" (VESTIBULAR..., 1965, p. 10); "Vestibulares - Engenharia e similares: Orientação

O Cecine foi responsável por consolidar o currículo americano de Biologia no Ensino Secundário de Pernambuco com grande importância no treinamento e formação de professores

O Cecine, a partir de seus projetos (que envolviam professores de Biologia, Química, Física e Matemática), ofereceu cursos de aperfeiçoamento com a participação da Fafipe por meio da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades)[9], fornecendo equipamentos e realizando eventos de natureza acadêmica (CECINE, 1968). O Cecine foi responsável por consolidar o currículo americano de Biologia no Ensino Secundário de Pernambuco com grande importância no treinamento e formação de professores , tornando-se o modelo de ensino científico para a época. Essa informação corroborou o argumento de Ferreira e Selles (2008), que

moderna e atualizada por parte de professores experimentados e treinados no estrangeiro e no sul do país no ensino de PSSC, BSCS, CBA e CHEMS, de acordo com as novas diretrizes da Universidade (VESTIBULARES, 1967a, p. 3); "CURSO DELTA - Química (CBA) - Física (PSSC) - Biologia (BSCS) - Matemática - Desenho e Inglês. Para Científico e cursos vestibulares (Medicina, Engenharia, Agronomia etc.) ao encargo de professores universitários c/cursos atualizados no CECINE" (CURSO..., 1967, p. 6).

9. No Brasil, entre 1953 e 1970, funcionou a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades). Essa campanha, instrumento de política educacional ligado ao MEC, tinha por objetivo difundir e elevar o nível do Ensino Secundário, realizando cursos e estágios de especialização para professores, oferecendo assistência técnica às escolas, elaborando material didático, entre outras ações (BARALDI, 2003).

afirmaram que, no Brasil, o *BSCS* tornou-se uma referência para os professores que abandonaram as tradições da História Natural.

Em 1966, o curso de História Natural foi transferido para a Cidade Universitária, no bairro do Engenho do Meio, funcionando no prédio do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) (UFPE, 1966), fato que marcou o início de sua modernização. Isso aconteceu no contexto da Reforma Universitária, com a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 (BRASIL, 1968b).

A Reforma Universitária de 1968

A reforma, que aconteceu durante o período do Regime Militar, tinha como objetivo aumentar a eficiência e a produtividade das universidades brasileiras, sendo responsável pela modificação da estrutura e organização do Ensino Superior. Entre as medidas da reforma, destacaram-se a instituição dos departamentos, do sistema de créditos, da matrícula por disciplina, do vestibular unificado e da implementação do ciclo básico e ciclo profissional nos cursos de graduação (BOMENY, 1994; FÁVERO, 2006), além da extinção das faculdades de Filosofia, agora reorganizadas em institutos científicos específicos. A justificativa se deu na suposta constatação de que as faculdades de Filosofia "[...] exerciam, quase exclusivamente, a função de formadoras de professores de grau médio" (CELESTE FILHO, 2004, p. 165). De acordo com Celeste Filho (2004), o desaparecimento das faculdades de Filosofia possibilitaria que as Ciências Exatas e Biológicas ganhassem autonomia em institutos universitários, exatamente como aconteceu na UFPE.

Em um contexto produtivista e tecnicista da Educação (SAVIANI, 2013), a Fafipe foi extinta por meio do Decreto nº 62.493, de 1º de

abril de 1968 (BRASIL, 1968a), e o curso de História Natural ficou vinculado ao Instituto de Biociências – adiante Centro de Ciências Biológicas (CCB) e atualmente Centro de Biociências (CB) –, criado no mesmo ano. O Instituto de Biociências foi organizado em sete departamentos: 1) Biologia Geral, Patologia Geral e Experimental e Genética; 2) Biofísica; 3) Bioquímica; 4) Histoquímica, Histofisiologia e Morfogênese; 5) Botânica; 6) Zoologia; e 7) Ecologia (UFPE, 1969), agrupando disciplinas afins e conferindo uma melhor organização didático-científica. De forma provisória, o Instituto de Biociências funcionava no prédio da Faculdade de Medicina e no Centro de Filosofia e Ciências Humanas, oferecendo os cursos de História Natural e de Ciências Biomédicas[10].

Os alunos interessados na formação para o magistério deveriam cursar as disciplinas pedagógicas, agora sob responsabilidade da Faculdade de Educação, que funcionava no antigo prédio da Fafipe, no centro do Recife, bairro da Boa Vista, distante do *campus* no Engenho do Meio. Segundo Cacete (2014), essa distância física poderia ser responsável pela falta de integração entre a formação específica e a formação pedagógica. Esse fato só reforçava a concepção equivocada de que a licenciatura estaria reduzida a um treinamento de como ensinar, bastando apenas vivenciar algumas disciplinas pedagógicas. Dessa forma, mesmo a transferência da

10. Em 1972, o Instituto de Biociências passou a se chamar Centro de Ciências Biológicas (CCB) e, na década de 1980, sofreu uma ampla reforma de sua infraestrutura, construindo salas de aula, laboratórios de pesquisa e os Departamentos de Zoologia e Botânica, com gabinetes individuais para os professores. Em 1999, foi inaugurado o Jardim Didático, que oferecia material botânico para as aulas (CABRAL *et al*., 2006). Em 2015, passou a ser oficialmente denominado de Centro de Biociências, de acordo com o Boletim Oficial nº 103/2015 da UFPE.

Faculdade de Educação para o *campus* no Engenho do Meio, fato que só aconteceu em dezembro de 1975, passando agora a se chamar Centro de Educação (UFPE, 1975, p. 6; UFPE..., 1975), não foi suficiente para diminuir a distância que existia entre a formação em Licenciatura e Bacharelado em História Natural. Essa perspectiva da licenciatura como um complemento do bacharelado pode justificar o lento avanço nas questões sobre os cursos de formação de professores ao longo das últimas décadas do século XX.

Em 1970, o Conselho Federal de Educação (CFE), a partir do parecer nº 107/1970, estabeleceu uma nova denominação para o curso, mudando de "História Natural" para "Ciências Biológicas". Além disso, propôs modificações curriculares e definiu duas modalidades: licenciatura e bacharelado:

> Foi nesse contexto que se indicou uma duração mínima de 2.500 horas para a Licenciatura em Ciências Biológicas, com o seguinte currículo mínimo: (a) um tronco comum para a Licenciatura e o Bacharelado, Modalidade Médica, com as disciplinas Biologia Geral (incluindo Citologia, Genética, Embriologia, Evolução, Ecologia), Matemática Aplicada, Química e Bioquímica, Física e Biofísica, Elementos de Fisiologia Geral e de Anatomia e Fisiologia Humana; (b) além do tronco comum, a Licenciatura em Ciências Biológicas incluiria as disciplinas relacionadas à Zoologia (incluindo Morfologia, Morfogênese, Fisiologia, Sistemática e Ecologia dos animais vertebrados e invertebrados), Botânica (incluindo Morfologia, Fisiologia, Sistemática e Ecologia das plantas e Botânica Econômica), Geologia (incluindo Paleontologia) e Matérias Pedagógicas, na forma do Parecer nº 107/69-70 (LUCAS; FERREIRA, 2017, p. 161).

Na esteira da Reforma Universitária, a UFPE reestruturou o curso de Ciências Biológicas na década de 1970, instituindo o ciclo geral ou básico e o ciclo profissional. No ciclo profissional havia, por exemplo, disciplinas como Ecologia e Genética das Populações e Evolução (informações confirmadas a partir de histórico escolar do curso de Ciências Biológicas da UFPE emitido em novembro de 1977). Essas disciplinas são bem representativas do processo de modernização das Ciências Biológicas (PEDROSO; SELLES, 2014). Nessa nova matriz, ainda no ciclo profissional, foi possível elencar sete "matérias pedagógicas": Didática, Prática de Ensino de Biologia 1, Introdução à Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2º Grau, Psicologia da Educação 2 (Adolescência), Psicologia da Educação 3 (Aprendizagem) e Prática de Ensino de Biologia 2. Observando a composição do curso, havia uma clara valorização das disciplinas de referência das Ciências Biológicas em relação às disciplinas de caráter pedagógico. Essa diferença deve ter gerado um conflito para a construção da identidade profissional dos alunos (AYRES, 2005), pois legitimava a visão superficial da docência, admitindo que apenas o domínio dos conteúdos específicos seria a condição necessária e aceitável para formar o bom professor (BIZZO, 2005).

Em 1994, o curso de Ciências Biológicas foi separado em dois perfis: licenciatura (perfil 5609) e bacharelado (perfil 5610). Existia um tronco comum aos dois cursos, com disciplinas do ciclo geral e do ciclo profissional, mas, para o perfil da licenciatura, havia uma parte específica, com disciplinas de formação pedagógica. Em 1996, o curso foi oficialmente desmembrado e deu origem aos cursos de Ciências Biológicas/Bacharelado (5401) e Ciências Biológicas/Licenciatura (5501), cada um com sua matriz curricular indepen-

dente e carga horária específica (UFPE, 2010). O curso de licenciatura manteve as disciplinas pedagógicas oferecidas nas duas últimas décadas, mas agora organizadas ao longo dos semestres: Introdução à Educação (1º período), Psicologia da Educação 6 (4º período), Didática 1, Psicologia da Educação 7 (5º período), Estrutura e Funcionamento do Ensino 3 (6º período), Prática de Ensino de Biologia 1 (7º período) e Prática de Ensino de Biologia 2 (8º período), todas ofertadas no CE. Pouco tempo depois, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – reestruturou as políticas de formação docente. Entre as alterações, havia a exigência do estágio supervisionado de 300 horas para os cursos de Licenciatura (BRASIL, 1996), fato que provocou a ampliação da carga horária das disciplinas de Prática de Ensino de Biologia 1 e 2 de 90 horas para 150 horas.

Até o início do século XXI, o curso ainda mantinha o insistente modelo dicotômico de formação dos professores de Biologia , pois os alunos da licenciatura continuavam assistindo às aulas das disciplinas técnico-científicas no CCB, local dos laboratórios de pesquisa e dos conteúdos específicos, e cursavam as disciplinas pedagógicas no CE, local no qual se vivenciava uma preparação pedagógica. Esse isolamento e desprestígio das disciplinas pedagógicas estão entre as principais fragilidades historicamente detectadas nos cursos de licenciatura (DIAS-DA-SILVA *et al*., 2008). Essa situação corrobora o argumento de Gatti (2010), o qual defende que, mesmo sofrendo ajustes em razão de novas diretrizes, os cursos de Licenciatura continuavam formando alunos com o foco na área disciplinar específica, com menor espaço para a formação pedagógica.

> Até o início do século XXI, o curso ainda mantinha o insistente modelo dicotômico de formação dos professores de Biologia.

Na UFPE, dois fatores colaboraram para que esse modelo de curso fosse modificado. O primeiro foi a publicação das Resoluções CNE nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e CNE nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que instituíram, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores da Educação Básica e a carga horária dos cursos de licenciatura, permitindo uma concepção mais adequada e específica na formação dos professores de Biologia (CNE, 2002a, 2002b). O segundo fator aconteceu durante o processo de interiorização das universidades, em 2006, com a criação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Centro Acadêmico de Vitória (CAV) da UFPE, no município de Vitória de Santo Antão (PE), mas sem a presença do bacharelado.

A Licenciatura em Ciências Biológicas do Centro Acadêmico de Vitória (CAV)

Sem a sombra da formação "bacharelesca", o novo curso de licenciatura do CAV foi planejado e instalado a partir das novas DCNs, que definiram a carga horária mínima em 2.800 horas distribuídas da seguinte forma: 1.800 horas para conteúdos curriculares de caráter acadêmico e científico, 400 horas direcionadas para práticas como componentes curriculares vivenciadas ao longo do

curso, 400 horas de estágio supervisionado e 200 horas para outras atividades de formação acadêmica, científica e/ou cultural. Em 2002, houve um importante avanço nas novas DCNs, determinando 400 horas de prática como componente curricular, minimizando, em parte, o histórico caráter reducionista entre teoria e prática. A partir dessas novas diretrizes curriculares, nascia um ultimato para reconstruir, organizar e desenvolver os cursos de Licenciatura (SCHEIBE; BAZZO, 2013). Nesse caso, a dimensão prática foi diluída ao longo do curso entre as disciplinas propostas numa relação dialética entre teoria e prática, conforme indicou Real (2012).

Assim, o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas se instalou no CAV com uma matriz curricular que deveria ser desenvolvida em quatro anos, com os componentes curriculares de formação pedagógica geral (Fundamentos da Educação, Política Educacional, Gestão Educacional e Fundamentos Psicológicos da Educação) e de prática pedagógica (Metodologia de Ensino de Biologia - I, II, III e IV - Avaliação da Aprendizagem, Didática e Estágio de Ensino de Biologia - I, II, III e IV) distribuídos ao longo do curso desde o primeiro semestre. Com essa organização, as disciplinas de formação pedagógica do curso integraram os conteúdos curriculares ao lado das disciplinas da ciência de referência.

Em 2008, capitaneado pelo Fórum das Licenciaturas da UFPE, o Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão (CCEPE) publicou a Resolução nº 12/2008 (UFPE, 2008), apresentando novas orientações para os cursos de licenciatura e provocando algumas mudanças, como a imprescindível oferta da disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a obrigatoriedade de o aluno desenvolver um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com o objeto de

investigação relacionado às áreas do campo da educação, prática pedagógica, prática docente, ensino, aprendizagem ou avaliação. Essas alterações foram incorporadas em 2012, a partir de um novo Projeto Pedagógico do Curso (UFPE, 2012).

Quase uma década depois da instalação do curso no CAV, a Resolução do CNE nº 02, de 1º de julho de 2015, apresentou novas DCNs para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (CNE, 2015). De acordo com essas DCNs, os cursos de licenciatura deveriam garantir em seus projetos:

> [...] conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (CNE, 2015, p. 11).

Entre outras questões, as novas diretrizes indicavam um acréscimo de 400 horas na carga horária mínima para as licenciaturas, passando de 2.800 para 3.200 horas e ficando com a seguinte distribuição: 400 horas de prática como componente curricular, 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado, 2.200 horas dedicadas às atividades formativas conforme o projeto de curso da instituição e 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes.

Esse documento impôs às instituições um prazo de dois anos para a reestruturação de seus projetos político-pedagógicos dos cursos de Licenciatura.

Em 2018, atendendo a essa demanda, o Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão (CCEPE) da UFPE elaborou a Resolução nº 7/2018 (UFPE, 2018) e apresentou as diretrizes para as reformas curriculares dos seus cursos de licenciatura, havendo a necessidade de uma urgente mobilização de cada Núcleo Docente Estruturador (NDE) para a elaboração dos novos projetos político-pedagógicos. Entretanto, os novos projetos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPE não foram encaminhados nem no Centro de Biociências, no Recife, nem no Centro Acadêmico de Vitória, no interior do estado, por conta das alterações impostas à educação básica a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e, com isso, houve impacto na previsão de mudanças nas políticas de formação dos professores.

Essas mudanças foram estabelecidas por meio da Resolução CNE nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que apresentou a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP) e revogou as DCNs de 2015 (CNE, 2019). A BNCFP "acena com mudanças de fundamentos, objetivos, conteúdo e estrutura da formação inicial e continuada dos professores" (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020, p. 3). Essa resolução faz parte de uma agenda governamental que implica no controle social da Educação e da formação de professores (MEDEIROS; MEDEIROS, 2020). Na comunidade acadêmica, existe uma forte rejeição à BNCFP, pois o documento apresentou muitas posições consideradas equivocadas ou limitadas sobre a Educação, tais como: 1) responsabilização dos professores pelo suposto fracasso da educação; 2) ausência de

um robusto referencial sobre a formação docente; 3) valorização docente a partir do desempenho em testes padronizados; 4) enfrentamento dos desafios da educação brasileira baseado em mapeamento apoiado em avaliações de larga escala; 5) caracterização simplista do trabalho do professor; entre outros motivos, conforme observado por Rodrigues, Pereira e Mohr (2020).

Esse alinhamento entre BNCC e BNCFP constitui, de forma geral, um enquadramento de políticas neoliberais e neoconservadoras para a formação de professores e, de forma específica, apresenta obstáculos para se ensinar, por exemplo, Origem da Vida e Evolução Biológica (AZEVEDO; BORBA; SELLES, 2020), além de propor uma abordagem reducionista à Educação Ambiental (BARBOSA; OLIVEIRA, 2020). Como observado, esses documentos tornaram-se uma ameaça às políticas de formação docente e, consequentemente, ao ensino da disciplina escolar Biologia.

Considerações finais

O curso de Licenciatura em História Natural, hoje Licenciatura em Ciências Biológicas, iniciou sua trajetória envolvida com a história da própria fundação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que deveria instalar uma Faculdade de Filosofia para promover a formação dos professores secundários como parte de seu projeto institucional.

Ao longo de quase 70 anos, além de todas as reformas curriculares determinadas por força de lei, foram destacados aqui os principais marcos da trajetória desse curso: 1) a sua instalação na Faculdade de Filosofia de Pernambuco (Fafipe), em 1952, possibilitando uma formação específica em História Natural; 2) a criação

do Ginásio de Aplicação, em 1958, empreendendo experiência de qualidade na formação docente; 3) a fundação do Centro de Ensino de Ciências do Nordeste (Cecine), em 1965, modernizando os conteúdos de Biologia; 4) a Reforma Universitária e a criação do Instituto de Biociências, em 1968, permitindo a organização das áreas do conhecimento por departamentos; e 5) a criação de um novo curso de licenciatura no interior do estado, em 2006, permitindo conceber uma trajetória distante da formação bacharelesca. Este último marco permitiu formar centenas de professores que atualmente ocupam postos de trabalho em escolas públicas (municipais e estaduais) e privadas, principalmente no interior do estado, ensinando Ciências da Natureza (Ensino Fundamental) e Biologia (Ensino Médio), refletindo o sucesso desse formato de curso de licenciatura.

Assim, o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPE apresentou uma trajetória histórica com três diferentes fases: 1) um curso pautado numa concepção dicotômica, valorizando as disciplinas científicas do bacharelado e complementando a formação docente com algumas disciplinas pedagógicas; 2) um modelo que oficialmente separou o bacharelado e a licenciatura, reorganizado a partir da LDB de 1996, apresentando projetos distintos, mas com alunos se formando numa concepção de curso com a teoria separada da prática, vivenciando as disciplinas técnicas no Centro de Ciências Biológicas e as disciplinas pedagógicas no Centro de Educação; e 3) Em 2006, um modelo não eclipsado pela sombra de um bacharelado, articulando as disciplinas de formação específica e de formação pedagógica ao longo de todos os semestres do curso.

Referências

AYRES, A. C. B. M. *Tensão entre matrizes*: um estudo a partir do curso de Ciências Biológicas da faculdade de Formação de Professores/ UERJ. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

AZEVEDO, M.; BORBA, R. C. N.; SELLES, S. E. Ameaças à profissão docente no Brasil: desafios ao ensino de Ciências e Biologia em debate. *Fronteiras & Debates*, Amapá, v. 7, n. 2, p. 43-57, 2020.

BARBOSA. G. S.; OLIVEIRA, C. T. Educação ambiental na Base Nacional Comum Curricular. *Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 323-335, 2020.

BARRA, V. M.; LORENZ, K. M. Produção de materiais didáticos de ciências no Brasil, período: 1950 a 1980. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 38, n. 12, p. 1970-1983, 1986.

BATISTA NETO, J. Narrativas da trajetória escolar de um formador de professor: memória, história e formação. *Revista Interritórios*, Pernambuco, v. 5, n. 9, p. 187-212, 2019.

BIOLOGICAL SCIENCE CURRICULUM STUDY (BSCS). *Biologia*: das moléculas ao homem, parte 1. Brasília: Editora da UnB, 1965.

BIZZO, N. Formação de professores de ciências no Brasil: uma cronologia de improvisos. *In*: UNESCO (org.). *Ciência e cidadania*: Seminário Internacional Ciência de Qualidade para todos. Brasília: Unesco, 2005.

BOMENY, H. A reforma universitária de 1968: 25 anos depois. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 26, n. 9, p. 51-65, 1994. Disponível em: http://anpocs.com/-images/stories/RBCS/26/rbcs26_04.pdf. Acesso em: 1 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 1 out. 2021.

BRASIL. *Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 out. 2021.

BRASIL. *Decreto n° 62.493, de 1° de abril de 1968*. Aprova o Plano de Reestruturação da Universidade Federal de Pernambuco. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1968a. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62493-1-abril-1968-403873-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 1 out. 2021.

BRASIL. *Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1968b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 1 out. 2021.

BRASIL. *Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965*. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Brasília, DF: Presidência da República, 1965. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4759.htm. Acesso em: 1 out. 2021.

BRASIL. *Lei nº 4024/1961, de 20 de dezembro de 1961*. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 1 out. 2021.

BRASIL. *Lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950*. Dispõe sobre o sistema federal de ensino superior. Brasília, DF: Presidência da República, 1950. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l1254.htm. Acesso em: 1 out. 2021.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 9.388, de 20 de junho de 1946*. Cria a Universidade do Recife e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1946. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9388-20-junho-1946-417645-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Cria%20a%20Universidade%20do%20Recife%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias.&text=Faculdade%20de%20direito%20do%20Recife,2. Acesso em: 1 out. 2021.

CABRAL, A. M. S. *et al*. *CCB*: 35 anos de história, 1968-2003. Recife: Editora UFPE, 2006.

CACETE, N. H. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, 2014.

CASSAB, M. O movimento renovador do ensino das ciências: entre renovar a escola secundária e assegurar o prestígio social da ciência. *Rev. Tempos Espaços Educ.*, Aracaju, v. 8, n. 16, p. 19-36, 2015.

CECINE. *Relatório das atividades de 1967*. Recife: Cecine, 1968.

CELESTE-FILHO, M. A reforma universitária e a criação das faculdades de educação. *Revista Brasileira de História da Educação*, Paraná, v. 4, n. 1, p. 161-188, 2004.

CENTRO de Ensino dá novo impulso ao estudo de Ciências no Nordeste. *Diario de Pernambuco*, Recife, p. 13, 25 jul. 1965.

CHASSOT, A. Ensino de Ciências no começo da segunda metade do século da tecnologia. *In*: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). *Currículo de ciências em debate*. Campinas: Papirus, 2004. p. 13-44.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (CFE). Parecer n° 107, de 4 de fevereiro de 1970. Currículos mínimos do curso de História Natural e de Ciências Biológicas. *Documenta*, n. 111, p. 173-179, 1970.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (CFE). Parecer n° 510, de 23 de julho de 1964. Fixa o currículo mínimo do curso de Ciências Biológicas para a formação de Bacharelado e Licenciatura. *Documenta*, n. 29, p. 75, 1964.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (CFE). Parecer n° 5/1963. Aprova o desdobramento do curso de História Natural em curso de Ciências Biológicas e curso de Geologia. *Documenta*, n. 12, p. 23, 1963.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (CFE). Parecer n° 292, de 14 de novembro de 1962. Matérias pedagógicas para a licenciatura. *Documenta*, n. 10, p. 95-101, 1962a.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (CFE). Parecer n° 315, de 14 de novembro de 1962. Currículo mínimo do curso de História Natural. *Documenta*, n. 10, p. 75-76, 1962b.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). *Resolução n° 02, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 1 out. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). *Resolução n° 02, de 1° de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file. Acesso em: 1 out. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). *Resolução n° 01, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 1 out. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). *Resolução n° 02, de 19 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF: MEC, 2002b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf. Acesso em: 1 out. 2021.

CURSOS de férias no Cecine. *Diario de Pernambuco*, Recife, p. 10, 13 jun. 1965.

CURSO Delta - Química (CBA) - Física (PSSC) - Biologia (BSCS) - Matemática - Desenho e Inglês. *Diario de Pernambuco*, Recife, p. 6, 3 jun. 1967.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. *et al*. A reestruturação das licenciaturas: alguns princípios, propostas e (pré)condições institucionais. *Revista Diálogo Educacional*, Paraná, v. 8, n. 23, p. 15-37, 2008.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. *Perspectiva*, Santa Catarina, v. 23, n. 2, p. 381-406, 2005.

FÁVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FÁVERO, M. L. A. A faculdade nacional de filosofia: origens, construção e extinção. *Série-Estudos*, Campo Grande, n. 16, p. 107-131, 2003.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016.

LE GOFF, J. *História e memória*. 7. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

LUCAS, M. C.; FERREIRA, M. S. História do currículo da formação de professores de ciências biológicas (1960/70). *Educação em Foco*, Minas Gerais, v. 22, p. 145-166, 2017.

LUCHESE, T. A. Modos de fazer história da educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais. *História da Educação*, Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 145-161, 2014.

MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. *Ensino de biologia*: histórias e práticas em diferentes espaços educativos. São Paulo: Cortez, 2009.

MEDEIROS, E. A.; MEDEIROS, M. L. S. Licenciaturas em ciências biológicas: análise de currículos de formação de professores para o ensino de ciências e biologia. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1967-1990, 2020. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13642. Acesso em: 1 out. 2021.

OLIVEIRA, V. *Botânica e desenho*. Anuário. Recife: Faculdade de Filosofia do Recife, 1960.

PEDROSO, C. V.; SELLES, S. E. A trajetória histórica e curricular dos cursos de ciências biológicas no Brasil (1931-1942). *Revista da SBEnBio*, São Paulo, v. 9, n. 9, p. 6901-6911, 2016.

PEDROSO, C. V.; SELLES, S. E. Formação de professores de biologia na UFSM nas décadas de 1960-1970 e o processo de conversão de história natural para ciências biológicas. *Movimento - Revista de Educação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-21, 2014.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300006.

PERRUCI, G. Um projeto oligárquico liberal de universidade (notas para uma história da UFPE). *Caderno de Estudos Sociais*, Recife, v. 2, n. 2, p. 505-520, 1986.

REAL, G. C. M. A prática como componente curricular: o que significa na prática? *Educação e Fronteiras*, Dourados, v. 2, n. 5, p. 48-62, 2012.

REIS, J. C. *O desafio historiográfico*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. O documento "Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica" (BNCFP): dez razões para temer e contestar a BNCFP. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 20, p. 1-39, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/-view/16205. Acesso em: 1 out. 2021.

SANTOS, E. M. M. *UFPE*: instituição, gestão, política e seus bastidores. Pernambuco: Editora UFPE, 2012.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Poíesis Pedagógica*, Goiás, v. 9, n. 1, p. 7-119, 2011.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SCHAFFRATH, M. A. S. O uso das fontes na pesquisa historiográfica: questões metodológicas iniciais. *Práxis Educacional*, Bahia, v. 2, p. 237-246, 2006.

SCHEIBE, L.; BAZZO, V. L. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura no Brasil: da regulamentação aos projetos institucionais. *Educação em Perspectiva*, Minas Gerais, v. 4, n. 1, p. 15-36, jan./jun. 2013.

SILVA, F. Ensino do teatro (e seu espaço) no Colégio de Aplicação. *TEATRO*: criação e construção de conhecimento, Tocantins, v. 2, n. 2, p. 1-6, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução n° 7/2018*. Estabelece as Diretrizes para as Reformas Curriculares dos Cursos de Licenciatura da UFPE e dá outras providências. Recife, PE: UFPE, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). *Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Licenciatura em Ciências Biológicas*. Vitória de Santo Antão: UFPE, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação Ciências Biológicas Licenciatura (Campus Recife)*. Recife: UFPE, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução n° 12/2008*. Estabelece as diretrizes para as reformas curriculares dos cursos de licenciatura da UFPE e dá outras providências. Recife, PE: UFPE, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). Conselho Universitário. *Resolução n° 01/75*. Autoriza a instalação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE: UFPE, 1975.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). Instituto de Biociências. *Relatório do ano de 1968*. Recife: UFPE, 1969.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). Faculdade de Filosofia de Pernambuco. *Relatório*. Recife: Fafipe, 1967.

UFPE transfere C. de Educação para o Campus. *Diario de Pernambuco*, Recife, p. 6, 30 dez. 1975.

UNIVERSIDADE DO RECIFE (UR). Faculdade de Filosofia de Pernambuco. *Relatório*. Recife: Fafipe, 1964.

UNIVERSIDADE DO RECIFE (UR). Faculdade de Filosofia de Pernambuco. *Relatório*. Recife: Fafipe, 1963.

UNIVERSIDADE DO RECIFE (UR). Faculdade de Filosofia de Pernambuco. *Relatório*. Recife: Fafipe, 1962.

UNIVERSIDADE DO RECIFE (UR). Faculdade de Filosofia do Recife. *Anuário 1941-1956*. Recife: Fafire, 1956.

UNIVERSIDADE DO RECIFE (UR). Faculdade de Filosofia de Pernambuco. *Relatório*. Recife: Fafipe, 1955.

UNIVERSIDADE DO RECIFE (UR). Faculdade de Filosofia de Pernambuco. *Relatório*. Recife: Fafipe, 1954.

UNIVERSIDADE DO RECIFE (UR). Faculdade de Filosofia de Pernambuco. *Relatório*. Recife: Fafipe, 1951.

VESTIBULAR Medicina. *Diario de Pernambuco*, Recife, p. 10, 28 mar. 1965.

VESTIBULARES - Engenharia e similares. *Diario de Pernambuco*, Recife, p. 3, 12 fev. 1967.

ESTUDOS
UNIVERSITÁRIOS
Revista de Cultura

Estudo

Texto recebido em: 6 ago. 2021. Aprovado em: 13 set. 2021.

SANTOS, Evson Malaquias de Moraes; MEDEIROS, Vinícius Borges de. “Cajá está sendo torturado e você vai à aula?”: o imaginário social da prisão do estudante da UFPE em 1978. *Estudos Universitários*: revista de cultura, UFPE/Proexc, Recife, v. 38, n. 2, p. 199-234, jul./dez., 2021.

DOI: 10.51359/2675-7354.2021.251361

ISSN Edição Digital: 2675-7354

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

“Cajá está sendo torturado e você vai à aula?”: o imaginário social da prisão do estudante da UFPE em 1978

“Cajá is being tortured and you are going to class?”: the social imaginary about the arrest of an UFPE’s student in 1978

Evson Malaquias de Moraes Santos
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Doutor em Sociologia
E-mail: evsonsantos080@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-2648-9575

Vinícius Borges de Medeiros
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Graduando em História
E-mail: viniciusborges.1789@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-9917-1875

Resumo

Analisamos o imaginário social construído pelos órgãos de repressão de 1964 sobre a prisão do estudante Edival Nunes da Silva (UFPE), de apelido Cajá, a partir de seus documentos de informação, tais como os coletados pelo Ministério da Justiça e pelo Serviço Nacional de Informações (SNI) à época. Além desses documentos, matérias do jornal Diario de Pernambuco sobre o caso e uma entrevista com Cajá também serviram como material base. Analisamos a racionalidade desse tipo de documento e dos publicados pelo Diario e, para isso, recorreu-se à noção de pressuposição da Análise do Discurso Crítica. A instituição “segurança” se propõe à formação técnico-científica e burocrática, sendo dominada por pressuposições – inimigo e medo ao comunismo. Para a Polícia Federal, Cajá

mereceu ser preso por ser subversivo, comunista e por tentar refundar o Partido Comunista Revolucionário (PCR). Sua prisão foi considerada legal sob a ótica do Estado, enquanto que, para várias instituições sociais, ele foi sequestrado e torturado.
Palavras-chave: Edival Nunes da Silva. Ditadura. Universidade. Burocracia técnico-científica.

Abstract

The present study analyses the social imaginary constructed by the repression agencies of the dictatorship established in 1964 regarding the arrest of the student Edival Nunes da Silva (UFPE), known as Cajá. The study is based on documents from these agencies, such as those collected by the Ministry of Justice and the National Information Service (SNI) at the time. Besides these documents, articles from the newspaper Diario de Pernambuco about Cajá's case and an interview with him were also used. We analyse the rationale behind this kind of document and of those published by the Diario, using the notion of presupposition from Critical Discourse Analysis. The "public security" institution intends to do technical-scientific and bureaucratic formation, and is dominated by presuppositions – enemy and fear of communism. To the Federal Police, Cajá deserved to be arrested for being considered subversive, communist and for trying to refound the Revolutionary Communist Party (PCR). His arrest was considered legal by the State, while, to many social institutions, he was kidnapped and tortured.
Keywords: Edival Nunes da Silva. Dictatorship. University. Technical-scientific bureaucracy.

A educação brasileira golpeada

A ditadura que se instalou no Brasil em 1964 redesenhou as estruturas e instâncias legais e políticas, tornando-as mais repressivas e vigilantes. Imediatamente após o Golpe Militar, o regime não tardou em atacar as principais entidades que elegeram como

suas inimigas, a exemplo de sindicatos, movimentos trabalhistas, intelectuais, estudantes, imprensa e demais instituições democráticas. Toda essa gama de setores civis logo foi marcada sob a alcunha de *subversivos* e, na visão dos golpistas, eram considerados *inimigos da nação*.

> o grande temor dos militares era que a transição para uma democracia civil (anunciada pelos militares desde 1964) fosse orientada justamente pelos civis do campo democrático

Neste trabalho, iremos adentrar na segunda metade da década de 1970. Sob o governo autoritário do presidente e general Ernesto Geisel (1974-1979), vários setores da sociedade civil (jornalistas, estudantes, trabalhadores de toda ordem, artistas, líderes religiosos) estavam fazendo forte pressão para que o sistema político iniciasse um processo de abertura política, que tinha em mira dois objetivos claros: a anistia para os presos políticos; e o fim da ditadura e consequente institucionalização de um regime democrático[1]. Embora esses setores representassem a democracia

1. É um período em que as várias organizações e partidos que estavam enfrentando o regime de maneira mais combativa – através de guerrilhas urbanas e rurais – foram derrotadas pelas sucessivas demonstrações de autoritarismo do regime, no intuito de extingui-las do campo político das oposições. Logo, com o fim da luta armada, o novo grande inimigo da ditadura passa a ser incorporado no Partido Comunista Brasileiro (PCB) e nas lideranças que começam a apostar em uma saída democrática.

de maneiras diferentes, para a ditadura eles continuavam sendo representados como forças que aglutinavam um risco à segurança nacional e que deveriam ser neutralizados dentro de um campo de batalha em que rivalizavam duas forças: a ordem e a subversão. No fundo, o grande temor dos militares era que a transição para uma democracia civil (anunciada pelos militares desde 1964) fosse orientada justamente pelos civis do campo democrático , que envolvia os intelectuais, os sindicatos e as forças democráticas no geral, apontando para uma democratização no campo econômico e financeiro. O que se desejava, ao contrário, era que a prometida abertura fosse tutelada pelas forças armadas e, para tal objetivo, o país deveria passar pelo "rearranjo institucional e pelo diálogo seletivo com a sociedade civil" (NAPOLITANO, 2019, p. 239).

Um documento classificado como "secreto", provavelmente de origem do Serviço Nacional de Informações (SNI), identificado pelo carimbo presente no próprio documento, narra a "situação na área educacional", centrando-se no personagem Edival Nunes da Silva, de apelido "Cajá"[2], e outros presos do Partido Comunista Revolucionário (PCR). O documento, escrito racionalmente e com escrita descritiva e objetiva, identifica o acontecimento com dia, horário, pessoas e documentos (como notas e panfletos, com seus respec-

2. Cajá trabalhava com os pais na roça quando criança, em Bonito de Santa Fé, a 493 km de João Pessoa. Entrou na escola tardiamente aos 8 anos de idade. A designação "Cajá" foi posta por Dom Helder Câmara. Em 1972, chegou ao Recife e foi trabalhar no Banco Industrial de Campina Grande, matriculando-se no Ginásio Pernambucano (GP) e residindo na Casa do Estudante. Em 1975, matriculou-se no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). No dia 12 de maio de 1978, por volta das 20h, na Conde da Boa Vista, um veículo sobe a calçada, homens pulam do veículo e o jogam para o interior do carro. Cajá tinha 28 anos (ROZOWYKWIAT, 2014).

tivos títulos). A narrativa é impessoal e direta, o que se espera de documentos de "informação". Há, também, uma vasta rede de organização da informação estruturada em várias instituições, tais como as educacionais (segundo e terceiro graus), as políticas (parlamentares), as sindicais, as empresariais e as religiosas. Essas redes cumprem a função de monitorar e classificar os investigados e suas ações.

Esses documentos fazem parte da rede nacional de informação, criada pela Ditadura Civil-Militar de 1964, que tem uma estrutura burocrática (dados imparciais e impessoais) e visa criar um banco de dados nacional de todos aqueles considerados "suspeitos" e "contrários à revolução". Se tomarmos esse documento e outros produzidos pela ditadura como documentos-verdade, aceitaríamos as narrativas desses como expressões da realidade, fatos verídicos (especular) e testemunhas oculares do acontecimento. Contudo, a trama que envolveu esse estudante ultrapassou em muito a narrativa linear, objetiva e transparente, chegando ao conhecimento de órgãos internacionais de Direitos Humanos e matérias jornalísticas em várias partes do Brasil.

> As instituições são imaginárias, ou seja, elas se fazem pela representação, pela afetividade e pela intencionalidade

Os órgãos de informação, em seu conjunto, são instituições imaginárias. Estabelecem a si funções e finalidades a-históricas. Constroem identidades, homogeneizam e unificam os seus

membros e estabelecem fronteiras entre os de "dentro" e os de "fora", além de produzirem pressuposições. Entendemos que a sociedade só existe pela e para as instituições (CASTORIADIS, 1991). As instituições são imaginárias, ou seja, elas se fazem pela representação, pela afetividade e pela intencionalidade. Elas não precisam da escrita e da formalidade para existirem – a escrita e a formalidade são formas já instituídas. Se forem instituições imaginárias, são produtoras de sentidos. Não há sociedade sem instauração de sentidos.

Os estudos das instituições imaginárias na educação e no período da Ditadura de 1964 não têm sido referência. Na literatura referente à Educação, em particular nas revistas de história da educação, o tema da Ditadura de 1964 tem estado presente. Encontramos discussões sobre a Lei nº 5.692/71 e a obrigatoriedade da Educação Artística (SUBTIL, 2012), sobre a Editora Brasil (1960-70) (BRAGHINI, 2012) e sobre a investigação institucional entre as décadas de 1960/70, centradas numa experiência de pesquisa e escrita de história e filosofia da educação (BONTEMPI JÚNIOR, 2019). Hollerbach (2019) trata da crise das vagas no Ensino Superior de 1971 na sua conexão com o Ensino Secundário. Em complemento, Carvalho e Ferreira (2014) centram seus estudos na implantação da educação infantil no Brasil durante a ditadura, enquanto Lucena *et al.* (2014) analisam a greve dos petroleiros no governo de João Batista Figueiredo.

Na análise de discurso dos órgãos de informação, no que se refere às instituições imaginárias, deter-nos-emos na noção de "pressuposição". Por pressuposição, entendemos que "são proposições que são tomadas pelo(a) produtor(a) do texto como já esta-

belecidas ou ‘dadas’”, e que, “em muitos casos de pressuposição, o ‘outro texto’ não é um outro texto especificado ou identificável, mas um ‘texto’ mais nebuloso, correspondendo à opinião geral” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 155).

A “lógica estrutural” dos documentos

Há uma variedade de documentos da “comunidade de informação” da Ditadura Civil-Militar, tais como documentos de informação, relatórios, dossiês, prontuários, encaminhamentos e pedidos de buscas. Para este artigo, analisaremos apenas os tipificados como de “informação”.

Identifiquemos, primeiro, o que é comum nos documentos da repressão das secretarias estaduais civis para os militares: todos aqueles que são “subversivos” devem ser registrados identificando nomes, endereços, filiação familiar, e uma certa narrativa descritiva do que o “suspeito” ou o “convicto” subversivo diz ou faz. Contudo, há uma mudança significativa na estrutura compositiva dos documentos da repressão se compararmos com os da Ditadura Civil-Militar, sobretudo com órgãos estaduais de segurança. A lógica burocrática está presente, mas não é tão padronizada quanto os documentos da ditadura. Os órgãos estaduais registram órgão emissor, data, número da informação, nome da pessoa e familiares.

Já a composição dos documentos da Ditadura Civil-Militar são “objetivos”, pois visam a um alto controle, constando, nos documentos dos tipos “confidenciais”: nome do órgão que expediu o documento em letra maiúscula e em destaque, assunto, data,

origem do documento, difusão, anexo, protocolo carimbado, datado e assinado (em caso de cópia, o documento é autenticado). A minuciosidade dos documentos de informação da Ditadura de 1964 demonstra uma "evolução" em relação aos documentos das secretarias de segurança pública estaduais. Esses documentos podem ter pequenas modificações, dependendo do órgão produtor, mas não modificam sua natureza racional, burocrática e pretensamente técnico-científica.

> Os suspeitos ou os convictos subversivos são desumanizados pela linguagem dos órgãos da repressão, que naturaliza-os como "coisas"

Os suspeitos ou os convictos subversivos são *desumanizados* pela linguagem dos órgãos da repressão, que naturaliza-os como "coisas" ao nomeá-los burocraticamente como "epigrafado/a" (intitulado, denominado), "nominado/a" (referente a ele/a) ou "elemento" (sujeito referido), padronizando o tratamento e produzindo eficiência (economia), o que resulta em um imaginário de imparcialidade e neutralidade[3]. Como recurso de enquadramento linear e dedutivo, os documentos se utilizam do termo "antecedentes" como instituidor de uma "essência" identificadora que, certamente, confirma e comprova sua ameaça e o seu perigo à

3. Esse tratamento é padrão (denominar os investigados por epigrafado, nominado) e é encontrado nos formulários de registros.

sociedade. Nos “antecedentes”, foca-se na descrição “objetiva” (amizade, lugar, grupo de pertencimento, profissão/estudante etc.), com sutilezas ideológicas do lugar do “suspeito” ou do “convicto”.

Quando da prisão do estudante Cajá, em maio de 1978, já existiam os órgãos de segurança dentro das universidades federais e do Ministério da Educação e Cultura (MEC), tais como as Divisões de Segurança Institucional (DSI) (1967), as Assessorias de Segurança e Informações (ASI) (1970) e as Assessorias Especiais de Segurança e Informações (Aesi) (1971) (MOTTA, 2008). Um desses órgãos, a ASI da UFPE, criticou a postura do Reitor Paulo Frederico do Rego Maciel por este não ter sido austero com os estudantes – “sequer [pediu] a suspensão da citada greve” e ter postura de “conciliação” (BRASIL, 1983, p. 5-6).

A Presidência da República era comandada pelo general Ernesto Geisel (1974 -1979), que iniciou a chamada “abertura, lenta e gradual”. O seu governo foi identificado pela mídia como o governo da abertura democrática (FAGUNDES, 2018; KUSHNIR, 2012), quando tratava-se apenas de mais uma estratégia de controle dos militares (MATHIAS, 1997; FERREIRA, 2016; FAGUNDES, 2018). As prisões, assassinatos, violências contra as manifestações, manipulações político-eleitorais (“senadores biônicos”[4], manutenção das eleições indiretas para governador) continuaram. Com a descoberta de um documento da CIA (COLBY, 1974),

4. O governo de Ernesto Geisel, em resposta ao crescimento eleitoral do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), lançou o Pacote de Abril, que, entre várias medidas, estabeleceu que um 1/3 dos senadores seriam indicados pelo presidente da República e escolhidos por voto indireto. Assim, esses senadores beneficiados por tal medida ficaram conhecidos como “senadores biônicos”.

em 2018, confirmou-se que o presidente Ernesto Geisel sabia das operações de repressão "ilegais", bem como autorizou assassinatos de "subversivos" (FAGUNDES, 2018).

A prisão de Cajá pelos órgãos de repressão

Para os órgãos de repressão, Cajá "foi preso em Recife/PE, em 12 de maio de 1978, com base no Artigo 59 da Lei de Segurança Nacional (LSN) e indiciado em Inquérito como infrator do artigo 43, daquele diploma Legal, como suspeito de pertencer ao [PCR]" (BRASIL, 1980, p. 1).

Continua o mesmo documento ressaltando que "[...] o nominado presta contas à direção do PCR de suas atividades de aliciamento, assistência e orientação ideológica marxista revolucionaria, referentes a diversas pessoas dos meios estudantis, operários e de outras áreas onde atuava" (BRASIL, 1980, p. 1).

A prisão de Cajá ocorreu após a prisão de jovens pela Polícia Federal, que denominou suas prováveis residências de "aparelhos". Nesses "aparelhos" "foram apreendidos grande quantidade de documentos e materiais de natureza nitidamente subversiva, pertencentes ao [PCR], reveladores de recentes atuações atentatórias à segurança Nacional, desenvolvidas pelos denunciados no meio estudantil, operário, camponês e eclesiástico deste Estado, principalmente ligados à reorganização do aludido [PCR]" (BRASIL, 1979, p. 3).

Para esse processo (nº 132/78), os denunciados vinham:

> [...] se articulando e promovendo frequentemente reuniões nos citados 'aparelhos', objetivando o desenvolvimento das atividades do [PCR], com a disseminação da prática das ideologias marxista-leninistas [...] vale repetir, influenciando e provocando opiniões, emoções, atitudes e comportamentos contrários aos princípios democráticos, exercendo, desta forma, atividades prejudiciais e perigosas à Segurança Nacional. Os exames periciais demonstram, ainda, que vários panfletos e boletins subversivos apreendidos nos "aparelhos" foram da autoria e confeccionados pelos próprios denunciados (BRASIL, 1979, p. 3).

Os argumentos sobre o porquê de os denunciados serem perigosos, até então, eram de ordem ideológica, como ficou evidente na citação anterior: *disseminação do marxismo-leninismo, vários panfletos subversivos, perigo à Segurança Nacional*. Eles não são apenas subversivos e terroristas difusores; são, também, "produtores" de seus próprios documentos, o que, para o Processo nº 132/78 (BRASIL, 1979), é gravíssimo, já que a autonomia do Outro é prova por si só de sua ameaça: ser livre e criador de desejo.

Além das acusações ideológicas, acrescentaram a Cajá acusações de ameaça física: explosivos e armas. Percebemos que as "provas materiais de natureza nitidamente subversiva" são bem genéricas e não explicitam o que são produtos "químicos", quais "tipos de armas e munições" são essas e qual foi a quantidade encontrada. Apesar de essas provas materiais serem passíveis de colocar vidas em risco, essas designações aparecem apenas aí, não sendo repetidas no processo, o que pode sugerir que são "provas" insignificantes do ponto de vista da criação do imaginário social. Já a designação "PCR" aparece 14 vezes e "LSN", apenas

três. As 14 referências ao PCR demonstram que o aspecto ideológico é mais importante do que a proteção das pessoas (ameaça das armas químicas e explosivos). Acrescentando a designação "LSN", as questões referentes ao aspecto ideológico sobem para 17 vezes. Se acrescentarmos as designações "aparelhos subversivos", subimos para 21 referências.

No documento de 30 de junho de 1978 (ou 1980), do Serviço Nacional de Informação (SNI), o relatório cronológico dos "acontecimentos", não faz menção aos "explosivos" e substâncias "químicas" encontradas com seu grupo, mas justificam sua prisão pelo Departamento de Polícia Federal (DPF) por "documentos apreendidos", apenas. Outra prova material, conforme documento, foi ter encontrado contribuições recebidas "mensalmente de várias pessoas" em dinheiro, o que comprova a "atuação dos denunciados como integrantes do [PCR]" (BRASIL, 1978, p. 4).

Podemos inferir do Processo nº 132/78 (BRASIL, 1979) que a ameaça de bomba, explosivos, produtos químicos e contribuições mensais não foram as significações imaginárias centrais, manifestas, mas a defesa do Estado, por meio da Lei de Segurança Nacional (LSN), contra os comunistas enquanto membros do PCR, motivando as denúncias para prendê-los. Não havia nada de concreto sobre eles como ameaça à sociedade e nenhum exemplo concreto de ação ou plano de ação ameaçador à "sociedade democrática". Mas, por serem membros do PCR, de ideologia marxista-leninista, e difusores dessas ideias, amedrontavam os agentes da repressão e assim justificavam suas prisões.

Significações imaginárias e agentes políticos pelos órgãos da repressão

Os documentos da burocracia, imparciais, neutros e descritivos, instituem novas realidades, fabricando uma determinada construção e sentido de sujeito. Vimos que, por trás da impessoalidade, outros valores (e sujeitos) emergem tanto nos documentos do Processo nº 132/78 (BRASIL, 1979) como nos documentos de informação dos órgãos da repressão.

Veremos agora como esses documentos imparciais farão emergir novos sujeitos políticos (que não apenas os membros do PCR), rompendo a linearidade e a não problematização dessas emergências e fazendo-os seguir e continuar com sua linearidade descritiva. Isso se faz pela própria contradição da linguagem, da localização do sujeito na sua relação do Eu com o Outro (ideologia, política, gênero etc.), como fissuras abertas em decorrência das lutas sociais da sociedade.

No documento do Processo, a perplexidade reina quando a "sociedade" irrompe diante de sua linguagem harmônica que classificava todos como *comunistas* e *subversivos* – alcunha que valia por si só. A repercussão e impacto da prisão de Cajá deixa estonteante esse imaginário. Uma resposta ou explicação possível: "um mecanismo qualquer foi acionado" (?!). No discurso burocrático (impessoal), forçosamente aparece a intervenção do político (público) manchando sua linguagem:

> Preso EDIVAL, ocorreu reação jamais vista em termos de imprensa, políticos, clero, sacudindo esta cidade de Recife, com reflexos em todo o País e até no exterior, que teria provocado tais reações? A prisão ocorreu sem grande aparato, outros companheiros seus já tinham sido detidos, o inquérito que apurava as atividades do PCR estava em pleno andamento, sem maior estardalhaço. Evidentemente, um mecanismo qualquer foi acionado em favor de [Cajá] (BRASIL, 1979, p. 8).

Um documento tipificado como "secreto", em 30 de junho de 1978, no qual há um carimbo de 1980 do SNI, elabora um discurso cronológico de "acontecimentos" na UFPE acerca da reação da sua e de outras comunidades diante da prisão do estudante. Iremos apresentar, neste momento, apenas essa cronologia de "acontecimentos" produzida nesse documento, apresentada por meio de uma descrição objetiva entre os dias de 12 a 18 de maio. O documento cita horas, ações (assembleias), falas, local; também identifica pessoas, quantidade de pessoas e entidades envolvidas.

Esses documentos mesclam discursos objetivos, descritivos e impessoais (datas, horário, ação, participantes), com estereótipos, pressuposições e ambiguidades ("quem fala aqui?"), citações diretas e indiretas/metadiscurso e buscas por explicações ou justificações para um determinado tipo de comportamento ou de ação/resolução.

Com frequência, o autor do registro tenta interpretar as ações dos estudantes e suas pretensões, tais como: "os estudantes em passagens por salas de aula, visam 'insuflar' (jogar alguém contra outro) para 'angariar apoio'". Como provas do "acontecimento", da "insuflação" e de objetivos em "despertar" (verbo transitivo indi-

reto: sair do estado de inatividade) pretendidas, o(a) agente faz citação direta, o que tenta demonstrar veracidade ao seu "relatório" (BRASIL, 1980, p. 2):

> Esperamos que nossas palavras não entrem por um ouvido e saiam pelo outro. Esperamos, isto sim, que pensem e reflitam porque hoje foi o CAJÁ (o estudante preso) e amanhã quem será? De modo algum acredito que o universitário esteja envolvido com o [PCR] (leitura de jornal com fala de Dom Helder Câmara) (BRASIL, 1980, p. 4).

Chama a atenção sobre a intensidade das ações "críticas contundentes" (adjetivo) aos "atos da repressão" pelo DPF a serviço do governo. Associações de causa/efeito/consequências são frequentes, recorrendo à conjunção adversativa "entretanto". Para o documento, os estudantes tinham uma intenção, mas foi desfeita devido "às medidas preventivas da polícia" (adjetivo defensivo), que corresponde a um fato não assumido pelo documento: impedir um direito básico de se manifestar em vias públicas em sociedades democráticas, preconizadas pelos próprios documentos. Uma agressão vira virtude: "Estava prevista uma passeata [...] em direção ao DPF/PE, com o objetivo de visitar o companheiro preso. Entretanto, face às medidas preventivas adotadas pela polícia, [...] a referida passeata não se efetivou" (BRASIL, 1980, p. 6).

O documento aponta que o agente público recorreu, também, a uma outra conjunção que visa a uma conclusão lógica de causa ("comprovada ligação com o PCR"; "cumprindo a decisão") e efeito ("o CJM o condenou por unanimidade"; "instaurou inquérito"). (BRASIL, 1980).

> Em 13 Jul 78, foi denunciado pelo procurador Militar de Pernambuco, em virtude de sua comprovada ligação com o PCR. Portanto, o Conselho Permanente de Justiça do Exército da 7ª CJM, em 22 Mai 79, o condenou por unanimidade (BRASIL, 1980, p. 1).
>
> Cumprindo a decisão do TFR, a Polícia Federal instaurou o Inquérito (BRASIL, 1980, p. 2).

O discurso sinaliza, também, para a "bondade" do órgão de repressão, o DPF, ao conceder favor ("permitiu") aos familiares a visita ao estudante preso – ampliando essa bondade à UFPE (o reitor) quando recorre ao advérbio "além", ou seja, priorizando a concessão à autoridade. (BRASIL, 1981). Em outro documento, pela sensibilidade inerente do Juízo (da ordem jurídica militar), revogou-se sua prisão (Cajá). Há uma inversão, própria da ideologia, que é transformar o Senhor como um igual. Mas há outro aspecto que devemos destacar: o direito (igualdade, normas igualitárias) não poderia se manifestar, porque existiam inimigos a serem eliminados. O direito emerge como subserviente (secundário) ao Senhor. Como favor, bondade, ele pode não ser reconhecido pelo sujeito concedido à bondade e não corresponder generosamente a essa ação. Assim, comportou-se Cajá ("aproveitando-se... fez acusações de torturas") (BRASIL, 1981):

> A DPF/PE permitiu uma visita de 15 minutos à mãe do estudante, providenciou exames médicos periciais, além de autorizar ao Reitor [...] Aproveitando-se da oportunidade, o estudante fez acusações de torturas, seguro de que tais boatos encontrariam eco no meio estudantil, constantemente agitado pelo advogado (BRASIL, 1981, p. 6).

> Apenas o marginado aproveitou-se da oportunidade para abrir espaço na imprensa e desmoralizar os órgãos de segurança perante a opinião pública (BRASIL, 1980, p. 3).

> O juízo, porém, sensível à sua situação [de Cajá] e pouca atividade revogou suas prisões preventivas, permitindo-lhes levar uma vida normal no curso do feito (BRASIL, 1979, p. 9).

> [Cajá], porém, logo após ter tido revogada sua prisão pelo CPJEx., de forma até insólita, 'data venia', pois havia recurso em tramitação na Superior Instância e a defesa de tal recurso não desistiu, veio às ruas e sem respeitar sequer sua condição de acusado num processo em pleno andamento [...] arvorando-se em dono por inteiro da verdade [...] onde se pode notar o mesmo estilo de detentor da verdade [...] bem escondido sob sua aparência de moço tímido do interior (BRASIL, 1979, p. 9).

As ações da polícia, naquele momento, eram fundadas na Lei, bem como nos recursos técnico-científicos ("competente exame"), e assim se manifestou no discurso:

> Em 17 de maio de 78, o DPF elaborou 'ofícios expedidos aos Reitores das universidades locais (***sic***), cartazes apontando as razões legais da prisão de [Cajá]' [...] (BRASIL, 1980, p. 7).

> Após o competente exame, EDIVAL que afirmou ter sido 'barbaramente espancado', nada apresentou que provasse suas alegações" (BRASIL, 1980, p. 2).

Outras relações de causalidades foram estabelecidas. No processo nº 132/78 (BRASIL, 1979), a relação causa (quantidade de documentos) e efeito (membro do PCR, reuniões, confecção própria) resulta da relação intrínseca dos presos com o PCR. Várias

provas materiais foram apresentadas como indiscutíveis. Recorreu-se ao advérbio "nitidamente" como reforço da prova contra os comunistas: "'Nestes aparelhos' foram apreendidos grande quantidade de documentos e materiais de natureza nitidamente subversiva – reveladores de recentes atuações atentatórias à Segurança Nacional" (BRASIL, 1979, p. 2). Em outro momento, destaca-se: "Esses documentos refletem claramente que os denunciados" e que "os exames periciais demonstram, ainda, que vários panfletos e boletins subversivos apreendidos nos 'aparelhos' foram da autoria e confeccionados pelos próprios denunciados" (BRASIL, 1979, p. 3).

Novamente, recorre-se aos advérbios e locuções adverbiais "ainda", "também" e "ademais" para reforçar o argumento de que existiam muitas provas contra os presos, coletados em seus "aparelhos" – alguns bem graves (ações "terroristas"). A construção do discurso impõe a quantificação de provas que seriam irrefutáveis na lógica discursiva:

> Os exames periciais demonstram, ainda, que vários panfletos e boletins subversivos apreendidos nos "aparelhos". [...] Ademais, a apreensão de materiais utilizados nas ações terroristas [...] (BRASIL, 1979, p. 3).

> A atuação dos denunciados como integrantes do [PCR] se faz sentir, também, pela obtenção de donativos e conquistas de novos adeptos, inclusive, contribuições em dinheiro recebidas [...] (BRASIL, 1979, p. 4).

Os presos comunistas do PCR fazem mal, são "perigosos", pois "influenciam e provocam" "emoções, atitudes e comportamen-

tos" contra o Estado (LSN) e os "ideais cristãos do povo brasileiro" (BRASIL, 1979, p. 3). Implicitamente, assume-se que os órgãos de repressão são os agentes que defendem a integridade da religião cristã do povo brasileiro e do Estado.

Como se viu, a narrativa de "acontecimentos" foi rompida em seu interior pela perplexidade e pelo reconhecimento da presença de outros sujeitos políticos na arena social, repercutindo em outras leituras e narrativas. Enquanto o DPF e os documentos de informação da repressão diziam representar uma luta negacionista do bem (sociedade democrática e cristã) contra o mal (subversivos, comunistas, terroristas), outros documentos, cada um com sua lógica institucional, participavam da construção de uma contra-narrativa sobre o episódio.

Outras vozes em outros documentos

Apesar de o Diario de Pernambuco, jornal mais antigo da América Latina, ter apoiado o Golpe Civil-Militar[5], este acompanhou de perto a prisão do estudante de Ciências Sociais Cajá, produzindo várias matérias (e sentidos) sobre o assunto. Quanto à prisão de Cajá, a primeira matéria do jornal foi com o título "Estudantes da UFPE em greve até que a polícia liberte Edival Nunes" (PRESO…,

5. No segundo dia do golpe da Ditadura Civil-Militar, 2 de abril, o jornal classifica trabalhadores e estudantes como "agitadores", valorizando a "agitação" em detrimento das "mortes" ocorridas (duas mortes de estudantes secundaristas), assim postando em seu título: "Agitadores provocam tiroteio na Dantas Barreto: 2 mortos" (p. 7).

1978, p. 1). Os ares "democráticos" estavam, certamente, mudando a postura do jornal.

Se tomarmos a quantidade de matérias na mídia impressa que abre espaço para interlocutores pró-Cajá, o resultado foi positivo. Os sujeitos falantes com repercussão na mídia foram sua mãe, a mãe de padre Henrique[6], Dom Helder e as arquidioceses de Recife e Olinda, o Reitor, os estudantes em greve, as entidades estudantis, parlamentares de oposição e até da situação foram favoráveis a ele. Os favoráveis à Ordem foram a própria polícia, religiosos contrários a Dom Helder e o Diretório Central da Fundação do Ensino Superior de Pernambuco.

O Diretório Central dos Estudantes (DCE) da UFPE repudiou, em nota, a associação entre o sequestro do cônsul[7] com o estudante Cajá, envolvendo, também, "a igreja brasileira quando esta se coloca cada vez mais a favor dos oprimidos" (DCE [...], 1978, A-5). A nota diz, ainda, que "a população não é burra como pensa o governador. Repudiamos mais essa farsa! Vamo-nos manter unidos e continuar a nossa luta, isolando cada vez mais o regime militar que há 14 anos mente, oprime e explora a grande maioria da população brasileira em benefício de uma minoria. Vamos continuar na luta

6. Padre Henrique (Antonio Henrique Pereira Neto) foi executado pelo Comando de Caça aos Comunistas (CCC) e por agentes da Polícia Civil no dia 27 de maio de 1969. "Seu corpo foi encontrado com sinais de tortura e tiro na cabeça, na grama, entre o meio fio e uma cerca de arame farpado em uma avenida da Cidade Universitária, em Recife", de acordo com o site "Memórias da Ditadura" ([20--?]).

7. O cônsul honorário, o Sr. Arnaldo da Fonte Dubeux, foi sequestrado por Silvio José Pacheco e, como prova da vinculação dele com Cajá, a Polícia Federal apresentou um revólver e um livro de Poemas de Angola, de Agostinho Neto.

para beneficiar Cajá. Para trazer de volta todos os exilados e banidos. Pela anistia ampla, geral e irrestrita!" (DCE [...], 1978, p. A-5).

O jornal divulgou a nota que tinha como título "Estranho sequestro". O DCE acusou o Governador de Pernambuco, Moura Cavalcanti, e suas brigadas privadas de estarem por trás do "sequestro". Conforme a reprodução da nota, foi "estranho sequestro em que o sr. Moura Cavalcanti diz: 'Veja a ficha de Silvio, ele é um conhecido terrorista'". Ele esclarece, enquanto a PF "declarava [...] [que] ele não tem antecedentes" (DCE [...], 1978, p. A-5). A nota ressalta ainda que o Governador se referiu ao sequestrador como o "terrorista" de "meu filho" e que o mesmo decidiu se entregar após 40 minutos de conversa.

O deputado estadual Roberto Freire (MDB) associou o sequestrador a um "débil mental" e refutou o governo e o DPF por associarem o sequestro a um crime político – na lógica discursiva do deputado, atacar o sequestrador era atacar a PF e o Governo. A desqualificação do sequestrador e os ataques ao Governador foram as tônicas de sua fala. Conforme o jornal, ele se expressou da seguinte forma: "Se, certa vez o jornalista Sebastião Nery acusou o governador Moura Cavalcanti de desempenhar o papel de 'guardanapo do sistema', vejo agora que o papel que ele desempenha é muito mais degradante que isso" (LÍDER [...], 1978, p. A-1).

Após enumerar vários pontos de ataques ao suposto sequestrador Pacheco, colocando-o como terrorista perigoso, a nota estabeleceu várias atitudes infantis para o deputado, como esta versão, defendida pelo governador e pelo DPF: "pretenderam contribuir para criar um clima irreal de recrudescimento do terrorismo e, assim, dar argumentos àqueles que se opõem à redemocratização

do país – inevitável e próxima porque aspiração de todo um povo". (LÍDER..., 27/05/1978, p. A-5). "Ato de terrorismo," observa o deputado, não foi praticado pelo "débil mental Silvio Pacheco", mas pelo governador e pelo DPF (LÍDER..., 27/05/1978, p. A-5).

A Cúria Metropolitana, em nota, contestou também essa versão, afirma o jornal Diario de Pernambuco: "Quem afinal – indaga o boletim – assume a responsabilidade desta acusação. É bom que se saiba, para que se apurem as responsabilidades em juízo" (CONTESTADA [...], 1978, p. A-5). Questiona incisivamente a autenticidade das provas apresentadas pelo DPF e indaga: "Quem vai dizer que os documentos exibidos pela [PF] são autênticos e justificam alguma pena?". (ARQUIDIOCESE..., 1978, A-5). Continua: "Como se vê, quando a Polícia assume funções que atribuem aos juízes, toda a coletividade tem o direito de clamar e exigir que os procedimentos se retifiquem" (ARQUIDIOCESE..., 1978, A-5).

Já o Reitor da UFPE, Paulo Maciel, recusou-se a associar Cajá ao sequestrador (por não ter tido acesso aos relatórios dos dois acusados para poder ter elementos de comparação). O jornal interpretou que ele "não poderia obter elementos para estudar as vinculações apresentadas pelos agentes do DPF. Porém, não tendo acesso aos documentos, preferia não emitir opinião, mesmo porque a posição como reitor não permitia" (REITOR [...], 1978, p. A-5).

Duas questões discordantes perpassam a prisão de Cajá: a sua prisão ilegal (para os estudantes e outros) e a sua tortura desde o seu sequestro (alegados pelo próprio Cajá) até o recinto do Departamento de Ordem Política e Social (DOPS). Nos documentos de "informação" do SNI, a prisão foi "legal" e não houve tortura. Chamamos atenção para o fato de que, nesses documentos, preva-

leceu uma linguagem de medo e de combate ao comunismo, não apresentando "provas" materiais concretas do perigo que Cajá e os supostos membros do PCR ofereciam.

Enquanto que no processo constavam lugares distintos entre a moradia dos acusados e o local onde foram presos, denominados "aparelhos", o jornal considerou que foram presos em suas moradias e refutaram a consideração do local como "aparelhos", segundo constava no processo.

Quanto à prisão, o fato de estar preso havia uma semana era justificado pelo mesmo "tentar reorganizar o PCR", distribuindo carta/pôster ao Reitor Paulo Maciel com os seguintes dizeres: "Por que Cajá foi preso?". Os documentos que identificam Cajá em contato com o PCR são quatro. Cajá recebeu visitas de Pedro Eurico e Newton Wanderley de Siqueira (OAB), com a presença do superintendente da PF, que ficaram apenas dois minutos com o preso. Pela legislação em vigor, o preso poderia ficar 10 dias incomunicável, podendo aumentar para 30 dias a favor de investigação criminal (PRESO [...], 1978, p. A-3).

A Polícia Federal, em nota, reiterou ("com o fim de mais uma vez esclarecer a opinião pública") que a prisão foi legal e que seguiu "os limites da lei" (POLÍCIA [...], 1978d, p. A-1). Esse "mais uma vez" era o reconhecimento da existência de outras vozes desejantes, as quais não aceitavam os argumentos policiais e de criminalização pois precisavam constantemente se "explicar" para justificar o sequestro praticado.

Recorremos aos argumentos das provas que justificavam sua prisão:

> Nos locais que se encontravam foragidos foi apreendido farto material subversivo, tais como armas, munições, produtos químicos para preparo de artefatos explosivos, literatura, panfletos e documentação variada, manuscrita, contendo prova material da participação das outras pessoas nas atividades do PCR, inclusive, relato sobre expropriação (POLÍCIA [...], 1978d, p. A-1).

Percebemos, novamente, a linguagem generalizante de "produtos químicos para preparo de artefatos explosivos" sem mencionar quais tipos de "produtos" eram esses e sua quantidade. Essa ameaça concreta à sociedade sumiu de toda a nota explicativa a partir de então.

Entre as explicitações do crime dos presos estão apenas o viés ideológico e o político, como já citado genericamente no parágrafo anterior: visavam "aliciamento e doutrinação dos novos adeptos do [PCR]" (POLÍCIA [...], 1978d, p. A-1). A nota é concluída com o seguinte conteúdo: "[...] em face dessas provas materiais altamente comprometedoras, com base no artigo 59 da [LSN] foi decretada a prisão [de Cajá], com o objetivo de mais rapidamente serem esclarecidas as circunstâncias do delito e conclusão do inquérito para remessa à Justiça" (POLÍCIA [...], 1978d, p. A-1).

Quanto à tortura de Cajá, o Departamento de Polícia Federal (DPF) reafirmou que essa não ocorreu. O superintendente José Antônio Hahn negou a acusação e distribuiu nota com laudo da perícia constatando "dois ferimentos no tornozelo atribuídos 'à resistência ocorrida no momento da prisão'" (POLÍCIA [...], 1978c, p. A-1). Hahn declarou no jornal: "Pela primeira vez na vida estou me defen-

dendo da acusação de torturador e nunca aconteceu que passasse na cabeça de ninguém que pudesse torturar alguém" (POLÍCIA [...], 1978c, p. A-1). Apesar da incomunicabilidade do estudante preso Cajá, três pessoas foram autorizadas a vê-lo: o Reitor, a mãe de padre Henrique (assassinado em 1969) e a própria mãe do estudante. Ela declarou ao jornal que "seu filho estava sentindo fortes dores de ouvido e tinha machucado os tornozelos e os braços, os pulsos roxos e feridos" (POLÍCIA [...], 1978c, p. A-1).

A nota do DPF acusou de "inconcebível e estapafúrdia" a divulgação de que ele estava sendo "torturado de quatro em quatro horas" (POLÍCIA [...], 1978c, p. A-1). Essa resposta foi sobre a temática encontrada no sétimo e no último parágrafo (o décimo) da nota explicativa, justificando a legalidade e o perigo que representavam os presos. Essa escolha discursiva implicou o DPF a não querer polarizar a denúncia realizada por várias instituições sociais, as quais denunciavam torturas. Ele preferiu o silêncio quase completo sobre o assunto. Pronunciou-se pelo laudo técnico, retirando-se de cena.

O advogado, na Assembleia dos Estudantes, disse que uma de suas clientes, presa desde abril, afirmou que Cajá "estava sendo barbaramente torturado desde o dia que foi preso, a intervalo de quatro em quatro horas, até a madrugada de ontem" (ESTUDANTE [...], 1978, p. A-1). Aos estudantes, descrentes e opostos ao governo ditatorial, não restava outra saída senão a greve e mobilizações diversas. Vários cursos da UFPE entraram em greve, bem como os estudantes da Universidade Católica de Pernambuco (Unicap).

Segundo os documentos do DPF, a greve foi decretada em assembleia no Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) e deliberou: "1) entrar em greve; 2) manter a greve até a quebra da

incomunicabilidade e libertação de Edival Nunes; 3) manterem-se em assembleia permanentemente a partir de hoje às 13 horas (ESTUDANTES [...], 1978, p. A-1).

O objetivo dos estudantes com a decisão da greve foi o de "obter apoio contra o sequestro" (ESTUDANTES [...], 1978, p. A-1). Enquanto o DPF recorreu ao discurso da lei e ameaçou os estudantes de serem subversivos/comunistas para justificar a prisão, estes reiteradamente recorreram à linguagem policial para classificar a ação da PF como: ação de sequestradores. Ou seja, a polícia é quem tem que se explicar, a polícia é quem ameaça a sociedade, a polícia é quem faz violência (sequestro e tortura).

Na nota, os estudantes disseram: "Nosso objetivo é, através de greve, chamar a atenção de toda sociedade e obter seu apoio contra o sequestro de nosso companheiro, também membro da Comissão de Justiça e Paz e da Pastoral da Juventude da Arquidiocese de Recife e Olinda" (ESTUDANTES [...], 1978, p. A-1). Foi também solicitado ao Reitor Paulo Maciel que formasse uma comissão e tentasse visitá-lo, a qual o Reitor prontamente aceitou[8]. Aos professores, na figura institucional da sua associação, foi solicitado que permanecessem em assembleia permanente para acompanhar a situação. No dia 18 do mesmo mês, dois dias após a solicitação, os professores, através de sua associação, ameaçaram realizar uma assembleia extraordinária caso se confirmassem as

8. Cajá, em conversa com a pesquisa, interpretou a visita do Reitor à sua pessoa na cela por pressão da assembleia, a qual o forçou a solicitar uma visita. O Reitor foi vaiado ao afirmar, no seu retorno à assembleia, que não existia sinais de tortura e que Cajá estava bem. Com esse dado, o Reitor queria encerrar a greve. Outro aspecto dito por Cajá é que, na sua visita, o Reitor passou apenas alguns segundos em silêncio e se retirou.

torturas feitas ao estudante. Pelas matérias analisadas, a entidade não aderiu à greve (PROFESSORES [...], 1978, p. A-1).

Estudantes de Direito da UFPE, em assembleia, também entraram em greve. A greve seria de um dia, com uma queima simbólica da Lei de Segurança Nacional (LSN). O diretor da Faculdade de Direito do Recife (FDR) mandou rasgar cartazes e faixas do Diretório Estudantil, pois a ação ia de encontro às leis que regulavam os diretórios acadêmicos. Conforme o jornal, o diretor não quis se explicar à imprensa acerca desses atos e afirmou: "O responsável pela faculdade sou eu. O diretor sou eu. O reitor também está contra a greve" (ALUNOS [...], 1978b, p. A-3).

A queima simbólica da LSN precedeu o canto do Hino Nacional e a leitura de um manifesto. Compareceram cerca de 30 alunos, conforme o jornal. Rádios patrulhas circulavam pela Faculdade. O manifesto bradava por "liberdade" do povo brasileiro contra os "carrascos opressores", que representavam o "imperialismo norte-americano" e os interesses dos "latifundiários", usando de "instrumentos ilegítimos e ilegais, sufocar e subjugar a Nação brasileira" (LEI [...], 1978, p. A-7). "O grito do oprimido", continuou o manifesto, "durante anos, ecoará nos corações e mentes de todos os amantes da liberdade, e as cadeias opressoras, que pairam sobre as cabeças não medíocres, serão quebradas e desaparecerão, para sempre, do nosso solo pátrio" (LEI [...], 1978, p. A-7).

Uma semana após a assembleia que decretou a greve, em 22 de maio, a greve terminou, mas a luta continuou para libertar o colega, disse o jornal. Compareceram cerca de 300 estudantes de todos os cursos. A argumentação para seu término foi a preocu-

pação de seu esvaziamento, já que a chantagem de docentes nas provas no básico estava intimidando os estudantes (ALUNOS [...], 1978a, p. A-1).

Considerações finais

As imagens constituídas/instituídas sobre a prisão de Cajá são contemporâneas da "abertura política", "lenta e gradual", e "segura", comandada pelo presidente da República, Ernesto Geisel.

Nós nos filiamos à interpretação de que a natureza dessa presidência era autoritária, representante desse projeto nacional e internacional, e que sua aparência de democracia era parte de uma estratégia política para não perder os dedos, apenas os anéis. Tanto a crise do modelo econômico-político como a ascensão de sujeitos falantes/desejantes (incluindo os estudantes), além da luta interna nos quadros militares que buscavam a melhor saída para seus objetivos, resultaram nas escolhas implementadas.

Nesse contexto, outras instituições foram permeadas por essa conjuntura/estrutura e se manifestaram nos documentos da repressão (que se propõe burocrática e técnico-científica) e nos jornais (que mudaram de um apoio incondicional ao golpe à simpatia pela libertação de Cajá). Essa questão é importante de ser ressaltada, já que esses órgãos de segurança na atualidade recorrem ao imaginário técnico-científico para se legitimarem na sociedade de forma positiva. Por trás dessa neutralidade, esconde-se uma prática institucional feroz, violenta, que não se encerrou com a Ditadura Civil-Militar.

Nos documentos da repressão predominam a construção discursiva que impregnava um imaginário bipolar de bem *versus* mal , através da qual o primeiro (bem) é representado pelo Estado militarizado e o segundo (mal) são todos aqueles que se desvirtuam, por menor que seja a Revolução. O discurso objetivo e descritivo dos documentos de informação do SNI expressa um imaginário anticomunista obsessivo que os colocava em uma missão "salvadora" de erradicar da Terra o mal. Pela análise dos documentos de informação da repressão e de publicações em jornais da época, ficou claro que não havia, por parte dos órgãos de repressão (SNI, DPF e MPJM), uma preocupação pela sociedade pernambucana, recifense ou brasileira, nem com a integridade dos cidadãos. Foi dada pouca ênfase ao quesito "artefatos explosivos", o que sugere que a prisão de Cajá e dos outros foi exclusivamente ideológica, fortemente embasada na pressuposição de uma ameaça externa/interna ("comunista" e "infiltrados") que têm nos rótulos e símbolos seu canal de difusão. As frequências categoriais nos documentos analisados ("PCR", "LSN", "subversivos", "aparelhos") predominaram absolutamente nos discursos, contrastando, quando citada, a preocupação com a pátria e a cristandade do povo brasileiro.

Nos documentos da repressão predominam a construção discursiva que impregnava um imaginário bipolar de bem versus mal

A reação contrária à prisão por parte dos estudantes, em primeiro lugar com o impacto nos meios religiosos, políticos e internacionais, repercutiu no interior desses órgãos. Com efeito, a acusação sistemática de sequestro e tortura, de certa forma, repercutiu nos órgãos de repressão, em particular no DPF. A prisão de Cajá transformou-se em caso internacional. A inclusão circunstancial do sequestrador, como mais uma prova da ameaça que o estudante Cajá prometia, aumentou a indignação. Por esse motivo, novas críticas foram desferidas contra o DPF por parte das instituições sociais, religiosas e civis. Como já chamamos a atenção, esse ocorrido não estava presente nos registros dos documentos analisados, o que pode sugerir sua inexistência.

A indiferença do reitorado de Paulo Maciel aos argumentos do DPF, não se somando a eles, também contribuiu para fragilizar a ofensiva do Estado autoritário. O prestígio do Reitor na comunidade política das forças conservadoras e na sociedade pernambucana (educacional) não era de se menosprezar. Também não podemos esquecer que ele era conservador na universidade quanto às observações de Cajá, que criticava sua conduta diante de sua prisão e sobre a sua própria gestão, já que seu reitorado estava bastante afastado dos estudantes.

Dos oito acusados, quatro foram absolvidos por unanimidade, apesar da alta convicção das “fartas” provas apresentadas pela PF. O estudante Cajá, por seus bons antecedentes, recebeu pena mínima, com reclusão de 1 ano de detenção (BRASIL, 1979, p. 15).

Referências

ALUNOS suspendem greve: luta continua. *Diario de Pernambuco*, Recife, 23 maio 1978a. p. A-1.

ALUNOS de Direito decretam greve em favor de “Cajá”. *Diario de Pernambuco*, Recife, 19 maio 1978b. p. A-1.

ARQUIDIOCESE questiona autoridade da PF em julgar e aplicar penas. *Diario de Pernambuco*, Recife, 27 maio 1978. p. A-1.

BONTEMPI JÚNIOR, B. O ‘Grupo de Laerte’ e a escrita da história da educação (1962-1972). *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 19, p. 1-19, jul. 2019. DOI: https://doi.org/10.4025/rbhe.v19.2019.e060.

BRAGHINI, K. M. Z. A Editora do Brasil S/A nos anos 1960-1970: a consolidação de uma editora brasileira no mercado didático e o ensino de educação moral e cívica. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 12, n. 3, p. 153-178, set./dez. 2012. DOI: http://dx.doi.org/10.4322/rbhe.2013.007.

BRASIL. SNI-Agencia Recife. 1981. *Informação no. 460/119/ARE/78*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional do Rio de Janeiro. 1981. Acervo da Ditadura Militar.

BRASIL. SNI-Agencia Recife. *Informação no. 333/19/ARE/83*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, 20 abr. 1983. Acervo da Ditadura Militar.

BRASIL. Ministério da Justiça. *Edival Nunes da Silva - Cajá*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, 16 out. 1980. Acervo da Ditadura Militar.

BRASIL. Presidência da República. Serviço Nacional de Informações. *Atividades de Edival Nunes da Silva e outros - Recife/PE nº 241/116/ARE/.* Processo nº 132/78. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, 11 jun. 1979. Acervo da Ditadura Militar.

BRASIL. *Informação nº 42, 119, ARE, 78*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional do Rio de Janeiro, 30 jun. 1980. Acervo da Ditadura Militar.

CARVALHO, C. H.; FERREIRA, A. E. C. S. Educação infantil no período militar: nuances políticas de sua implantação na Escola Estadual João Pinheiro (Ituiutaba, MG, 1964 a 1985). *Revista HISTEDBR On-Line*, Campinas, n. 56, p. 202-219, mai. 2014. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640444/8003. Acesso em: 19 out. 2019.

CASTORIADIS, C. *A Instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

COLBY, W. E. 99. Memorandum from director of central intelligence Colby to secretary of state Kissinger. *Office of the Historian*, Washington, 11 abr. 1974. Disponível em: https://history.state.gov/historicaldocuments/frus1969-76ve11p2/d99. Acesso em: 22 set. 2021.

CONTESTADA ligação Edival-sequestrador. *Diario de Pernambuco*, Recife, 27 maio 1978. p. A-1.

DCE analisa sequestro e faz críticas à polícia federal. *Diario de Pernambuco*, Recife, 27 maio 1978. p. A-1.

ESTUDANTE Edval foi torturado, afirma advogado. *Diario de Pernambuco*, Recife, 17 maio 1978. p. A-1.

ESTUDANTES da UFPE em greve até que a polícia liberte Edval Nunes. *Diario de Pernambuco*, Recife, 16 maio 1978. p. A-1.

FAGUNDES, P. E. Ernesto Geisel: o General da “abertura”? *Revista Ágora*, Vitória, n. 28, p. 104-115, 2018. Disponível em: periodicos.ufes.br/agora/article/download/21678/15967. Acesso em: 17 ago. 2019.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: UnB, 2001.

FERREIRA, R. L. Legalizar ou não? A discussão durante o governo Geisel sobre a implantação da quebra do sigilo de correspondências dos presos políticos. *Hydra*: Revista de Pós-Graduação em História, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-32, mar. 2016. Disponível em: https://periodicos.unifesp.br/index.php/hydra/article/view/9114. Acesso em: 17 ago. 2019.

HOLLERBACH, J. G. Reformas educacionais e ensino médio na Ditadura Militar: colégios universitários e a crise dos excedentes. *Revista HISTEDBR On-Line*, Campinas, v. 19, p. 1-21, 2019. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651635/19238. Acesso em: 19 out. 2019.

KUSHNIR, B. *Cães de guarda*: jornalistas e censores, do AI-5 à constituição de 1988. São Paulo: Boitempo, 2012.

LEI de segurança é queimada. *Diario de Pernambuco*, Recife, 20 maio 1978. p. A-7.

LÍDER do MDB critica atitude de Moura. *Diario de Pernambuco*, Recife, 27 maio 1978. p. A-1.

LUCENA, C. *et al*. Seis de julho: a greve dos petroleiros de 1983 contra o governo figueiredo e o fundo monetário internacional. *Revista HISTEDBR On-Line*, Campinas, n. 56, p. 234-251, maio. 2014. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640446/8005. Acesso em: 19 out. 2019.

MATHIAS, S. K. A história para Geisel. *In*: D'ARAUJO, M. C.; CASTRO, C. (orgs.). *Ernesto Geisel*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1997. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/viewFile/2045/1184. Acesso em: 17 ago. 2019.

MEMÓRIAS DA DITADURA. Antônio Henrique Pereira Neto (Padre Henrique). Memórias da Ditadura, Brasília, [20--?]. Disponível em: http://memoriasdaditadura.org.br/memorial/antonio-henrique-pereira-neto-padre-henrique/. Acesso em: 27 set. 2021.

MOTTA, R. P. S. Os olhos do regime militar brasileiro nos campi. As assessorias de segurança e informações das universidades. *Topoi*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 16, p. 30-67, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/topoi/v9n16/2237-101X-topoi-9-16-00030.pdf. Acesso em: 22 jul. 2017.

NAPOLITANO, M. *1964*: História do regime militar brasileiro. São Paulo: Contexto, 2019.

POLÍCIA já faz ligação entre Pacheco e Cajá. *Diario de Pernambuco*, Recife, 26 maio 1978a. p. A-1.

POLÍCIA Federal distribui nota. *Diario de Pernambuco*, Recife, 19 maio 1978b. p. A-1.

POLÍCIA Federal diz que não faz tortura. *Diario de Pernambuco*, Recife, 18 maio 1978c. p. A-1.

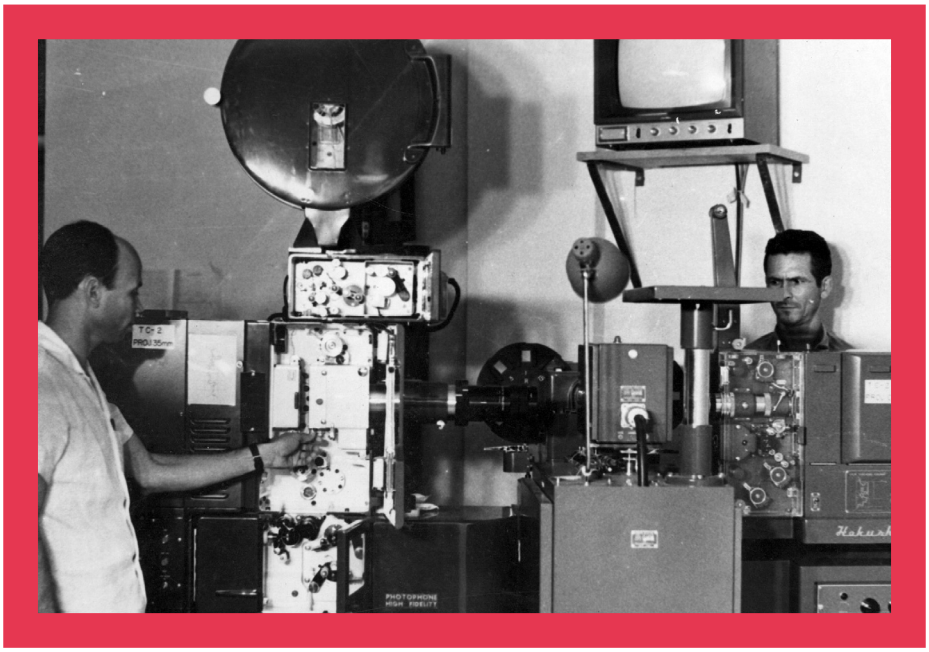
POLÍCIA Federal diz que prisão é legal. *Diario de Pernambuco*, Recife, 18 maio 1978d. p. A-1.

PRESO afirma ao superintendente que foi torturado. *Diario de Pernambuco*, Recife, 19 maio 1978. p. A-1.

PROFESSORES contra atos de violência. *Diario de Pernambuco*, Recife, 18 maio 1978. p. A-1.

REITOR evita comentar acusações. *Diario de Pernambuco*, Recife, 27 maio 1978. p. A-1.

SUBTIL, M. J. D. A lei nº 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente. *Rev. bras. hist. educ*., Campinas, v. 12, n. 3, p. 125-151, set./dez. 2012. Disponível em: http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/rbhe.2013.006. Acesso em: 10 jul. 2019.



Tele cine de 35 mm no interior de um estúdio da TV Universitária.
Assessoria de Comunicação Social da UFPE.

ESTUDOS
UNIVERSITÁRIOS
Revista de Cultura

Estudo

Texto submetido em: 9 ago. 2021. Aprovado em: 13 out. 2021.

CONTINENTINO, Marcelo Casseb; SILVA, Renan Apolônio de Sá. Pensamento e ação em Pinto Ferreira: o Direito Constitucional na Faculdade de Direito do Recife. *Estudos Universitários*: revista de cultura, UFPE/Proexc, Recife, v. 38, n. 2, p. 235-274, jul./dez., 2021.

DOI: 10.51359/2675-7354.2021.251378

ISSN Edição Digital: 2675-7354

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Pensamento e ação em Pinto Ferreira: o Direito Constitucional na Faculdade de Direito do Recife[1]

Pinto Ferreira's thinking and action: Constitutional Law at the Law School of Recife

Marcelo Casseb Continentino
Universidade de Pernambuco (UPE), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)
Doutor em Direito
E-mail: macasseb@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-9084-2273

Renan Apolônio de Sá Silva
Ordem dos Advogados do Brasil - Subsecção Olinda (OAB)
Bacharel em Direito
E-mail: renan.sud25@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-9914-8456

Resumo

Este artigo tem por objetivo investigar a trajetória constitucional do professor Luiz Pinto Ferreira durante o período vivenciado na Faculdade de Direito do Recife (FDR), tanto como aluno, quanto como professor. Também

1. Os autores agradecem penhoradamente aos dois avaliadores anônimos que, com seus comentários, ajudaram a aperfeiçoar o texto, bem como à bibliotecária da Faculdade de Ciências Humanas de Pernambuco, Maria de Fátima Robespierre, e aos professores André Melo Gomes Pereira, Marcelo Neves, João Maurício Adeodato, José Luiz Delgado e Vamireh Chacon, com quem tiveram a oportunidade de discutir tópicos relevantes da presente pesquisa.

busca analisar o impacto de seu pensamento na história constitucional brasileira. Inspirado no método indiciário de Carlo Ginzburg, que valoriza as particularidades e os pequenos detalhes do dia a dia como estratégia para compreender o contexto histórico geral, a pesquisa revisitou o percurso acadêmico, jurídico (como filósofo, professor e pensador social) e político do professor Luiz Pinto desde os anos 30. Verificou-se que, dada a extensão e profundidade de suas principais obras no campo do Direito Constitucional e Público, o professor contribuiu para o desenvolvimento do pensamento constitucional brasileiro na qualidade de jurista, professor e político, tendo especial participação no processo de elaboração da Constituição Federal de 1988, como membro integrante da Comissão Afonso Arinos, e da Constituição do Estado de Pernambuco de 1989, como autor do seu anteprojeto. Conclui-se que a associação de seu pensamento constitucional e de sua ação política, de modo indissociável à sua condição de professor e catedrático da Faculdade de Direito do Recife, também contribuiu para a projetar a imagem da Faculdade de Direito e da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) como um relevante centro jurídico e político do país.
Palavras-chave: Constitucionalismo. História constitucional brasileira. Luiz Pinto Ferreira. Pensamento político. Faculdade de Direito do Recife.

Abstract

This article aims to analyse Professor Luiz Pinto Ferreira's constitutional trajectory during his period both as a student and as a scholar at the Law School of Recife (Faculdade de Direito do Recife - FDR). It also aims to analyse the impact of his thinking in Brazilian constitutional history. Inspired by Carlo Ginzburg's evidential paradigm, which values daily life particularities and details as a strategy to understand the general historical context, the research revisited Pinto Ferreira's academic, legal (as philosopher, professor and social thinker) and political path since the 1930s. We found that, given the range and depth of his main works on Constitutional and Public Law, Pinto Ferreira has contributed to the development of Brazilian constitutional thought as a jurist, professor and politician, having played a special role in the process of elaboration of the 1988's Constitution of the Federative Republic of Brazil, as a member of Comissão Afonso Arinos;

and of the State of Pernambuco's 1989 Constitution, as an author of its draft. We conclude that the coupling of his constitutional thought and his political performance, both inseparable from his being a scholar at the Law School of Recife, has also contributed to spread the image of the School and of the Federal University of Pernambuco (Universidade Federal de Pernambuco - UFPE) as a relevant legal and political center in Brazil.
Keywords: Constitutionalism. Brazilian constitutional history. Luiz Pinto Ferreira. Political thought. Law School of Recife.

Introdução

Em 2018, quando a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 completou trinta anos, celebrou-se também o centenário de nascimento de Luiz Pinto Ferreira, jurista que, desde sua juventude, dedicou-se ao estudo em profundidade do Direito. Pinto Ferreira tornou-se um destacado teórico e professor do Direito Constitucional brasileiro e contribuiu com o processo constituinte de redemocratização do Brasil, que resultou na vigente Constituição Federal de 1988 e a Constituição do Estado de Pernambuco de 1989. Um homem de pensamento e ação, cujo nome foi projetado nos anais da história do pensamento constitucional brasileiro.

É possível, contudo, referir-se a um pensamento constitucional brasileiro? O que o configuraria e qual seria o lugar de Pinto Ferreira nesse percurso constitucional? Raymundo Faoro, em um de seus textos mais lidos e debatidos entre os cultores das ciências sociais, discorreu sobre o que seria o pensamento e sobre o que seria o "pensamento político brasileiro", chegando a uma definição elementar de "pensamento": "é o que se tem em mente quando se reflete com o propósito de conhecer algo, de entender alguma coisa e quando se delibera com o fim de tomar uma decisão" (FAORO, 1987, p. 9).

O pensamento político, por sua vez, não se confunde com a filosofia política, ciência política ou mesmo a ideologia política. A redução do pensamento político a qualquer dessas categorias, alertava Faoro, nos levaria "a desfigurar a política e a converter a história à história das ideias", perdendo, assim, seu viés crítico e construtivista (FAORO, 1987, p. 10).

O pensamento político, por sua vez, não se confunde com a filosofia política, ciência política ou mesmo a ideologia política.

Desse modo, Raymundo Faoro propunha que o pensamento político estivesse "ali", em algum lugar entre a filosofia política e a ideologia, configurando uma espécie de "práxis que se desenvolve no *logos*" com o objetivo de "direcionar a conduta humana em determinado sentido" (FAORO, 1987, p. 12). Representaria, certamente, ideias em marcha.

Desvendar o pensamento político ou constitucional de um algum personagem da história brasileira não é, portanto, uma missão das mais fáceis. Ao mesmo tempo que revisitamos a biografia e a obra (intelectual e prática) de Pinto Ferreira, conhecemos mais um importante personagem da história das ideias políticas e constitucionais do Brasil do século passado.

Entender em qual contexto histórico se inseriu Pinto Ferreira é tarefa complexa e, deve-se reconhecer, impossível senão para uma pesquisa estruturada em longo prazo, haja vista que o jurista produziu mais de duzentos livros ao longo de sete décadas. O historiador Carlo Ginzburg (1989, p. 143-179), que resgatou na pesquisa

histórica o método indiciário, valoriza as particularidades e os pequenos detalhes do dia a dia como estratégia para compreender o contexto histórico geral de um determinado período de tempo. Atendo-nos a alguns detalhes biográficos, Ginzburg nos possibilita melhor situar a obra e o pensamento de Pinto Ferreira no contexto nacional. Desse modo, sob a inspiração de Ginzburg, examinar o percurso e a genealogia do pensamento constitucional de Pinto Ferreira nos permite compreender o quadro mais geral da história constitucional brasileira.

Procuramos, destarte, resgatar os principais elementos biográficos e bibliográficos de Pinto Ferreira, além do recurso às matérias jornalísticas do Diario de Pernambuco que trazem à tona detalhes cruciais para entender as facetas de seu pensamento constitucional no complexo xadrez da vida política e constitucional brasileira, trabalhando com a hipótese de (a) que esse personagem histórico contribuiu ativamente no processo de transição democrática pré-constituinte e (b) que sua vida e obra – ou seu pensamento constitucional e ação política – mostram-se ainda presentes no cenário jurídico nacional, mesmo passados mais de dez anos de seu falecimento.

Ambas as hipóteses nos parecem plausíveis, tendo em vista diversos fatores que, mesmo sem apresentarem uma relação de causalidade entre si, chamam a atenção e provocam a presente investigação. A título de exemplo, podemos mencionar o fato de Pinto Ferreira ter ocupado a cátedra de Direito Constitucional da Faculdade de Direito do Recife (FDR) por cerca de quarenta anos, a sua imensa produção intelectual (científica e cultural) e o seu ativismo político em torno de um credo político-jurídico bem definido.

Do bacharelado à Cátedra - a formação do pensamento de Pinto Ferreira

Um início promissor

Tendo ingressado na Faculdade de Direito do Recife aos 17 anos, o acadêmico Pinto Ferreira, que concluiu com a láurea sua graduação no bacharelado em Direito (FERREIRA, L., 1983a, p. 13), começava a despontar no cenário nacional com a publicação, em 1937 (e às vésperas da decretação do Estado Novo), de *Novos rumos do direito público*.

Nessa obra da juventude, em que assumiu uma perspectiva científica do Direito à luz das dimensões sociológica, filosófica e jurídica, no campo da teoria do Estado, Pinto Ferreira originalmente defendeu a tese da autonomia constitucional do Estado em face do direito das gentes. Precocemente, já ia revelando destacada maturidade de pensamento e seu repertório enciclopédico do conhecimento jurídico, além de suas principais influências intelectuais, a exemplo do pensamento do jurista Pontes de Miranda, a quem posteriormente identificaria como "elo" entre as primeira e segunda gerações da "Escola do Recife" (FERREIRA, L., 1994c, p. 383-388), movimento intelectual e filosófico do século XIX de profundo impacto no pensamento jurídico nacional (SALDANHA, 1985; ADEODATO, 2003, p. 303-326; CHACON, 2008, p. 139-164).

Dentre vários comentários por juristas e intelectuais de todo o mundo, *Novos rumos* mereceu elogiosas considerações de Pontes de Miranda que, na visão de Pinto Ferreira, é talvez a maior referência de publicista e intelectual (FERREIRA, L., 1942; FERREIRA,

L., 1983a, p. 651), e de Clóvis Beviláqua, que compunha a fina flor da "Escola do Recife", a qual teria inaugurado a tradição jurídica em que ele próprio se identificaria futuramente. O pertencimento a uma tradição comum[2] é fundamental à compreensão de sua produção intelectual, não sendo por outra razão que ele escreveu diversos textos e artigos sobre a história da Faculdade do Recife.

A "Nova Escola do Recife" e o germanismo em Pinto Ferreira

Ao analisar-se o pensamento de Pinto Ferreira sob qualquer aspecto, é possível identificarmos um desejo, ou quiçá um projeto, de criar um "sentimento de pertença" ou de "identidade" com uma tradição específica da Faculdade de Direito do Recife, que responde pelo epíteto, cunhado por Sílvio Romero, de "Escola do Recife". Em tese de doutorado que teve por objeto a história das histórias da Faculdade de Direito do Recife, André Melo Gomes Pereira (2019, p. 237) destacou, com propriedade, que Pinto Ferreira pretendeu compreender sua obra, especialmente no campo do Direito Público, dentro de uma tradição específica da Faculdade de Direito do Recife; contudo, se verifica uma "ausência historiográfica" que fundamente tais encadeamentos [3].

2. Sobre a importância do conceito de "tradição jurídica" na história do pensamento jurídico, vide Thomas Duve (2018, p. 1-19).

3. O projeto de "criar" (ou dar continuidade) a uma "(nova) escola" foi criticado por Abaeté de Medeiros (1951, p. 2 e p. 8), que empreendeu dura análise do discurso de posse de Pinto Ferreira na cátedra de direito constitucional, intitulado *Tobias Barreto e a Nova Escola do Recife*. Ao problematizar o conceito de "Eschola" e seus usos, não

Nessa linha de investigação, é interessante questionar: por que criar-se um tal "elo" entre a geração de Tobias Barreto e seus "discípulos" e a sua própria geração? A reflexão instigante de um importante historiador do Direito, Thomas Duve, diretor presidente do Instituto Max Planck para a História do Direito em Frankfurt, desenvolve uma importante chave de leitura, que pode ajudar a compreender a questão: o papel das tradições e da história do Direito no pensamento jurídico contemporâneo.

> Em tese de doutorado que teve por objeto a história das histórias da Faculdade de Direito do Recife, André Melo Gomes Pereira (2019, p. 237) destacou, com propriedade, que Pinto Ferreira pretendeu compreender sua obra, especialmente no campo do Direito Público, dentro de uma tradição específica da Faculdade de Direito do Recife; contudo, se verifica uma "ausência historiográfica" que fundamente tais encadeamentos

obstante reconhecendo os méritos do professor Pinto Ferreira, que seria dono de uma cultura "imperialista" e "latifundiária", dada a sua grandeza de conhecimentos, Abaeté de Medeiros se questionou: "o que há de seguro sobre a Escola Nova do Recife?", pois, a seu ver, à míngua de uma identidade ideológica, filosófica e jurídica, não se poderia admitir tal uso do conceito escola, senão por força da retórica do discurso.

Para Thomas Duve (2018, p. 1-19), em brevíssima síntese, o conceito de "tradição jurídica" tem, entre outros tantos usos pelos juristas, o fundamental papel retórico de legitimação de narrativas do presente, e portanto o papel de interagir como vigoroso instrumento de persuasão e convencimento de teses e teorias em argumentação. Assim, o esforço histórico-teórico de Pinto Ferreira em rediscutir a história da Faculdade de Direito do Recife, em certo sentido, pode ser lido como um esforço de destacar seu "lugar de fala", legitimando seu discurso "no presente", haja vista a "tradição jurídica" de que, eventualmente, seria um autêntico porta-voz ou sucessor.

Pinto Ferreira se reconhecia como pertencente àquela que ele mesmo denominou de "segunda geração da escola do Recife" (CHACON, 2008, p. 172), cujo surgimento teria se evidenciado após a Revolução de 1930 e cujo elo entre as gerações, como já dissemos, seria composto por um dos mais respeitados juristas do país, Pontes de Miranda. A agitação social e ideológica do início da segunda metade do século XX, para Pinto Ferreira, identificava as semelhanças afetivas entre as duas gerações da Escola do Recife, uma no século XIX; outra, no século XX, que alcançaria mestres como Nelson Saldanha, Gláucio Veiga, Cláudio Souto, Lourival Vilanova, Vamireh Chacon e, ainda, duas mulheres brilhantes que lhe dariam continuidade, marcando a história da FDR: as professoras Maria Bernadete Pedrosa e Margarida Cantarelli.

> Pinto Ferreira se reconhecia como pertencente àquela que ele mesmo denominou de "segunda geração da escola do Recife" (CHACON, 2008, p. 172), cujo surgimento teria se evidenciado após a Revolução de 1930 e cujo elo entre as gerações, como já dissemos, seria composto por um dos mais respeitados juristas do país, Pontes de Miranda

Nesse sentido, vemos com clareza em estudos de Pinto Ferreira e também em seus clássicos, a exemplo de *Princípios Gerais do Direito Constitucional Moderno* (1948), a influência do Direito alemão, que seria outro importante elemento de identidade da Escola do Recife, o germanismo.

Tanto que, em 1974, Pinto Ferreira publicou *A Influência do Direito Alemão no Direito Brasileiro* (1974), em que esclareceu a linhagem germanista da "Escola do Recife", passando por figuras como Tobias, Sílvio Romero, Clóvis Beviláqua, Martins Junior e, numa etapa posterior, nomes como Rui Barbosa (ainda que indiretamente), João Mangabeira, Pontes de Miranda e Luiz Sebastião Guedes Alcoforado.

Aqui devemos ressaltar, naquela perspectiva do paradigma indiciário do historiador Carlo Ginzburg (1989, p. 143-179), a importância de um dos grandes mestres da Faculdade, relativamente desconhecido das gerações posteriores, Luiz Sebastião Guedes Alcoforado. Sucessor de Virgínio Marques Carneiro Leão na cátedra de Direito

Público, o professor Guedes Alcoforado, que estudou na prestigiada Universidade de Berlim nos idos de 1920, foi, nas palavras de Pinto Ferreira, um "renovador do Direito Político", exercendo profunda influência sobre os estudiosos do Direito Público. Foi sob sua batuta que a geração de Pinto Ferreira pôde aproximar-se das matrizes culturais, filosóficas e político-jurídicas do constitucionalismo social de Weimar (1919) e de juristas como Herman Heller, Carl Schmitt, Hans Kelsen, Rudolf Smend e Gerhard Anschütz, que se tornariam hegemônicos no pensamento constitucional por décadas (FERREIRA, L., 1994c, p. 293-298 e p. 311-314).

Foi nos seminários acadêmicos promovidos pelo professor Guedes Alcoforado que Pinto Ferreira apresentou a primeira versão de *Da Soberania*, a partir da qual, continuando sua pesquisa sobre o tema, elaborou sua tese de livre-docência em teoria geral do Estado, apresentada em 1943 (FERREIRA, L., 1945).

Mesmo sob a intempérie do Estado Novo, cujas principais marcas residiam no autoritarismo político de viés paternalista, além da "preeminência do executivo com plenos poderes de ditador" (FERREIRA, L., 1948, p. 97), Pinto Ferreira defendeu o projeto de seu socialismo democrático, fiel ao que se compreendia dentro de uma tradição jurídica que, vindo da "primeira geração" da Escola do Recife, associava-o à "segunda geração", em linha direta de descendência de Pontes de Miranda e de Guedes Alcoforado.

Nesse ponto, é possível perceber certa preferência de Pinto Ferreira (em suas diversas fases) pelo uso de palavras como "novo" e "moderno", na medida em que ele claramente se reconhecia numa época de transição, como um ator a defender mudanças e rumos distintos para o país de seu tempo. Pensamento e ação, pois, andavam juntos em Pinto Ferreira, desde muito cedo.

A conquista da cátedra de Direito Constitucional

Após a derrocada do Estado Novo, mas com o país já mergulhado no contexto da polarização mundial do pós-Segunda Guerra, Pinto Ferreira participou do concurso à cátedra de Direito Constitucional da Faculdade de Direito do Recife (FDR), um "concurso que marcou época" (TEIXEIRA, 2005, p. 111).

Gláucio Veiga (*apud* FERREIRA, L., 1983a, p. 235-240) publicou artigo no Diario de Pernambuco, em 12 de janeiro de 1950, no dia seguinte à realização do concurso, no qual reconheceu que a grande expectativa não estava exatamente na disputa pela cátedra – Pinto Ferreira terminou como candidato único –, mas sim na banca examinadora, cuja composição sofreu várias recusas e desistências de professores de todo o país.

Revestindo-se de repercussão nacional, novamente comparado ao lendário concurso de Tobias Barreto (talvez propositalmente), a banca examinadora contou com a participação de destacados publicistas da época. A Luiz Maria Delgado e Sérgio Loreto Filho (professores da Faculdade de Direito do Recife que examinaram Pinto Ferreira para a livre-docência), uniram-se Djacir Menezes e Pedro Calmon (ambos da Faculdade Nacional de Direito, hoje UFRJ), além de Guedes de Miranda (da Faculdade de Direito de Alagoas).

Pinto Ferreira, com o apoio de toda a plateia – verdadeiros torcedores, nas palavras de Gláucio Veiga –, respondeu às arguições com profundidade. Seu desempenho foi marcado pela referência às tradições do pensamento constitucional brasileiro, com amplo domínio histórico-jurídico de publicistas nacionais (a exem-

plo de Pimenta Bueno e Zacarias de Góes e Vasconcellos) e estrangeiros, pelos autores de vanguarda que transitavam no espectro político associado tanto ao capitalismo quanto ao socialismo soviético[4], e também pelo vasto domínio linguístico demonstrado, seja no vernáculo, seja em línguas estrangeiras (Pinto Ferreira dominava o espanhol, francês, inglês, alemão, russo, italiano, grego e latim).

Pinto Ferreira, em sua prelação, defendeu a universalidade dos princípios constitucionais gerais, quais sejam os princípios da supremacia da Constituição: o democrático, o liberal, o socialista e o federalista. Conforme já referido, era o ano de 1950, uma época em que vigorava um frágil equilíbrio político tecido no bojo de um processo de redemocratização incipiente, com seus percalços e incertezas, dado o contexto de polarização política mundial; contudo, Pinto Ferreira defendeu inovadoramente a tese de que a Constituição não se tratava de mera diretriz política, e seus princípios fundamentais eram vinculantes normativamente.

Sua tese de cátedra, publicada sob o título *Princípios Gerais do Direito Constitucional Moderno* (1948), influenciou diversas gerações. Salta aos olhos seu caráter enciclopédico, profundo e pretensamente universal, o que poria seu autor no rol seleto dos grandes constitucionalistas do país. Sobre ela, Vamireh Chacon (2008, p. 171), que distinguiu Pinto Ferreira como um dos herdeiros intelectuais da Escola do Recife, apontou seu caráter inovador não só pela

4. Esse aspecto revela o caráter pretensamente enciclopédico e universal de suas obras, a que fizemos referência em algumas oportunidades ao longo desta pesquisa, por outro lado, lança-o ao difícil, senão impossível, dilema de elaborar uma síntese teórica com clareza e coerência de pensamento.

abordagem enriquecida do Direito Constitucional sob lentes afins do Direito Constitucional (entre elas, a Ciência Política e a Teoria do Estado), mas, em particular, pelo fato de haver associado tradições de pensamento tão distintas que iam do republicanismo de Weimar ao trabalhismo britânico de Harold Laski, caracterizando-o como um pensador democrata socialista.

Conforme defendido em sua tese para catedrático (1948, p. 21-22), o Direito Constitucional se configuraria como uma ciência positiva, mas, diferentemente de Hans Kelsen, que postulava por uma perspectiva puramente jurídica da norma fundamental, Pinto Ferreira demonstrou ser necessário complementar a dimensão eminentemente jurídica com as lentes da Sociologia e da realidade social e histórica, de sorte que, em sua opinião, o Direito Constitucional refletia uma ciência jurídica sistemática de conteúdo histórico-social[5].

5. Reconhecemos, contudo, que sua visão não foi prevalecente no âmbito da Faculdade de Direito do Recife, podendo lembrar-se de que a tese *O problema do objeto da teoria geral do Estado*, defendida pelo professor de Lourival Vilanova (1953; 1947), que sucedeu a Pinto Ferreira na cátedra de teoria do Estado, bem como a tese *Sobre o conceito do direito*, partem de pressupostos metodológicos distintos, prevalecendo a visão jurídico-filosófica ancorada na fenomenologia de Edmund Husserl, além de outras influências teóricas, que lhes permitissem atingir e compreender cientificamente a ontologia do direito e do Estado com validade absoluta e universal. De Gláucio Veiga (1977), Lourival Vilanova, sem dúvida um jurista à altura de Pinto Ferreira e a quem no plano das ideias representou um significativo contraponto, mereceu o seguinte comentário elogioso: "A tese *Sobre um conceito de direito* inovou não só sobre o tema mas quanto à estrutura orgânica do trabalho" (1977, p. 547).

Em sua tese de cátedra, Pinto Ferreira (1948, p. 22-26) sustentou que da realidade histórico-social se induzem os lineamentos básicos para estruturação do Estado, que seriam positivados mediante seus princípios gerais, que vieram a modelar-se como fundamentos do constitucionalismo moderno. Mais do que isso, em tempos de Estado forte, Pinto Ferreira (1948, p. 22-39) argumentou em favor do constitucionalismo social, uma vez que as declarações de direitos individuais do século XVIII seriam "imortais, mas não imutáveis", devendo as novas Constituições cederem ao "sopro da socialização, que agita o mundo" (1948, p. 39).

Em sua tese de cátedra, Pinto Ferreira (1948, p. 22-26) sustentou que da realidade histórico-social se induzem os lineamentos básicos para estruturação do Estado, que seriam positivados mediante seus princípios gerais, que vieram a modelar-se como fundamentos do constitucionalismo moderno.

A partir de uma perspectiva histórico-comparada do Direito Constitucional associada a uma história das ideias políticas e filosóficas, Pinto Ferreira desenvolveu sua tese de que os princípios gerais do Direito Constitucional moderno, fundamentais para a reconstrução da civilização contemporânea marcada pela crise dos autoritarismos e da Segunda Guerra Mundial, estabeleciam uma ontologia constitucional a configurar a essência da ordem política e jurídica, a qual deveria ser assentada nos princípios da supremacia

constitucional, da democracia e da liberdade, do socialismo liberal e do federalismo; esses princípios fundamentais constituiriam a pedra angular para a reconstrução da legitimidade perdida na política e no direito da sociedade. Justamente aí se revela o mérito dessa obra fundamental para o pensamento constitucional brasileiro, cujas conclusões permanecem válidas ainda hoje.

Pensamento e ação de Pinto Ferreira na política brasileira

O resgate da história e do percurso jurídico de Pinto Ferreira não se pode limitar às décadas de 1930 e 1950, pois nesse período apenas se iniciou a trajetória do pensador jurídico e político que foi Pinto Ferreira. Nas décadas seguintes, Pinto desenvolveu e aprofundou seu pensamento jurídico e também se aproximou da práxis constitucional por meio de sua ação política.

Conquistada a cátedra de Direito Constitucional, Pinto Ferreira ampliou suas investigações acadêmicas em profundidade (multiplicaram-se suas publicações em matéria constitucional, desde artigos a manuais), em variações temáticas dentro e fora das ciências jurídicas (muitas foram as publicações no campo da Literatura, Sociologia, Filosofia, História) e em espaços geográficos (publicou livros e artigos em diversas línguas estrangeiras).

É bem verdade, contudo, que sua expressiva produção intelectual, marcada pelo enciclopedismo e incansável pretensão de exaurir seu objeto de estudo, por vezes, revelou obras não suficientemente maturadas e ressentidas de ineditismo ou originalidade. Talvez a imagem do catedrático onisciente voltado ao estudo de todos os ramos do Direito, que certamente seria sua própria autoi-

magem, impusesse-lhe o dever moral de se pronunciar sobre todas as matérias do Direito. É possível, assim, indicar livros seus de menor impacto acadêmico e jurídico: *Medidas cautelares*, *Inventário*, *Partilha e ações de herança*, e *Curso de direito processual civil*, publicados respectivamente em 1983, 1986 e 1998.

Por outro lado, no campo da ação, Pinto Ferreira também se fez presente na política partidária e eleitoral. Eleito suplente do senador José Ermírio de Moraes, e como este não pôde exercer imediatamente o mandato por estar no exercício de cargo de ministro de Estado, Pinto Ferreira exerceu o referido mandato político nos anos de 1962 e 1963, pelo Partido Trabalhista Brasileiro[6].

Durante o Regime Militar (1964-1985), Pinto Ferreira foi membro fundador do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) em Pernambuco, presidindo o Diretório Estadual do MDB entre os anos de 1971 e 1979, um dos períodos mais duros do regime (FERREIRA, L., 1983a). Em vários de seus textos, destaque-se, Pinto Ferreira (1985b, p. 139-152) denunciou o golpismo e a traição aos postulados constitucionais que asseguravam os valores democráticos e as liberdades fundamentais[7].

6. No Senado Federal (2021), apresentou dois projetos de lei e realizou pronunciamentos, sempre se mostrando atento aos interesses do Estado de Pernambuco e do Nordeste, sem esquecer os contextos nacional e internacional. Participou de quatro comissões do Senado Federal – Constituição e Justiça, Educação e Cultura, Economia, e do Servidor Público (FERREIRA, L., 1983a, p. 193). Em todo esse período à frente do Senado Federal, não descuidou da vocação acadêmica e publicou, na *Revista de Informação Legislativa* - o mais prestigiado periódico acadêmico publicado pelo legislativo brasileiro – diversos artigos, inclusive na primeira edição após seu lançamento, em 1964.

7. Pinto Ferreira, em geral, tinha seu nome associado à esquerda, quiçá ao comunismo,

Pinto Ferreira também foi atuante na política interna da Faculdade de Direito do Recife, um importante centro de conhecimento e poder, não sendo diferente no período da ditadura, quando exerceu o cargo de vice-diretor e de diretor *pro tempore* da Faculdade de Direito do Recife no início da década de 1980. Como membro da Congregação da Faculdade, conforme destacou Mário Maia (2018, p. 205-207), foi sempre um oposicionista às reformas universitárias promovidas pelo governo federal, atritando-se com colegas professoras, o que não condizia com sua personalidade generosa.

Pinto Ferreira tinha consciência histórica do momento e do papel que ele e a Faculdade de Direito do Recife tinham naquele delicado momento de transição política de restauração democrática. No ano de 1984, ainda como diretor *pro tempore*, organizou o *I Congresso Brasileiro de Direito Constitucional*, conforme podemos inferir de seu discurso de encerramento:

> Em toda a minha vida ensinei a verdade, defendi a lei, evangelizei a democracia, a constituição e a justiça social, mesmo nos momentos mais difíceis do cesarismo bonapartista que dominou a nação e o mundo. [...] As forças do obscurantismo sempre bloquearam com

conforme sugeriu Gilberto Freyre (1964, p. 4) ao se referir a ele (e também ao professor Gláucio Veiga) como "professores ostensiva e honestamente marxistas nas suas ideias". Ademais, como fundador do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), Pinto Ferreira fez vários atos e discursos contra o governo autoritário. Porém, o que era característico de sua personalidade amistosa e generosa, própria de um articulador político que bem transitava em diversos círculos e grupos políticos, não deixou de realizar atos públicos de apreço a favor de autoridades ligadas ao governo militar, caso do discurso realizado ao ex-vice-presidente Pedro Aleixo, a quem Pinto Ferreira se referiu como "autêntico patriota, que sempre situou os interesses do País acima dos seus desejos como pessoa humana", além de referir-se a seu caráter "liberal" e "democrata no seu mais amplo sentido" (PEDRO, 1970, p. 2).

> inveja subliminar este desabrochar renascentista da Faculdade. Mas esta casa é uma eterna liturgia de primavera, quer dizer, de vida e de floração de ideias. [...] Este Congresso de Direito Constitucional foi uma apoteose, revela a vitalidade histórica deste templo do direito, herança dos nossos antepassados. (FERREIRA, L., 1985a, p. 3-4)

Nos últimos anos de sua participação na gestão da Faculdade, Pinto Ferreira dedicou-se à campanha da redemocratização. Então, viu mais uma oportunidade de advogar pelos valores que antes havia defendido ao longo de sua trajetória. Uma de suas significativas ações foi a organização do *I Congresso Brasileiro de Direito Constitucional*, realizado na Faculdade de Direito do Recife, em março de 1984, ocasião em que apresentou sua *Proposta de uma Constituição para a República Federativa do Brasil* (FERREIRA, L., 1985c), destacando, no discurso de apresentação, que:

> A liberdade criativa e o espírito de reflexão crítica e rebeldia são o estigma da Faculdade de Direito do Recife. Ela é uma instituição meta-histórica, que se perpetua na evangelização do direito, da justiça social e da lei, sempre fiel ao seu ideário perene e eterno. [...] A Escola do Recife revive um momento de resplendor com o seu Congresso de Direito Constitucional, que tem como sede o Salão Nobre da Casa de Tobias. Tal Congresso visa ao debate dos temas políticos, sociais, econômicos e culturais, apresentando também uma proposta de Constituição para a República Federativa do Brasil, com subsídio ao Congresso Nacional, aos debates tanto dos parlamentares como da opinião pública. Ele visa a restabelecer a plenitude do Estado Social de Direito e da cultura, consolidando a soberania econômica do País como base da sustentação da soberania política. (FERREIRA, L., 1985a, p. 7)

Seu anteprojeto de Constituição foi marcadamente democrático e revestido de sensível conteúdo social[8], fiel à tradição do pensamento político de tendência socialista adotado por Pinto Ferreira desde sua juventude, quando estava em voga a teoria do constitucionalismo social, que tinha atingido, com sua tese *Princípios Gerais do Direito Constitucional Moderno*, o *status* de princípio fundamental da ordem constitucional.

Em 1985, Pinto Ferreira foi convidado pela Câmara dos Deputados a participar do *Simpósio sobre Temas Constitucionais*, dissertando sobre direitos humanos e sociais (FERREIRA, L., 1986b). Esse simpósio foi um importante precursor dos debates constitucionais em meados da década de 1980, antecedendo e preparando o caminho para as discussões que se travariam, ainda no âmbito do Congresso, quanto à convocação de uma Constituinte e do subsequente projeto de Constituição.

8. Ressaltamos que algumas das definições apresentadas por Pinto Ferreira nessa proposta figuram como pontos de defesa do movimento do "novo constitucionalismo latino-americano", que, dentre outras características, enfatiza a participação popular na elaboração das leis na democracia e na participação do governo, conforme apontaram João Paulo Teixeira e Raquel Sparemberger (2016, p. 52-70). Pinto Ferreira (1985c) previu em seu anteprojeto a revogação de mandato presidencial ("*recall* político", art. 139), a iniciativa popular para elaboração de emenda constitucional (art. 106, IV) e, ainda, conselhos com a participação popular, a exemplo do Conselho Nacional Econômico e Cultural (art. 222), para elaborar plano de desenvolvimento nacional, cultural, político e social. O caráter social também se deixa revelar no aludido anteprojeto nas disposições referentes à reforma e política agrária (art. 41 e seguintes) e à socialização (art. 52), instituindo o regime de propriedade coletiva para os recursos naturais e os grandes meios de produção. Por outro lado, na temática da família, mostrou-se conservador, tratando exclusivamente da família como sociedade estável entre o homem e a mulher (art. 26), concepção essa há muito superada pela nossa ordem constitucional e que não mais reflete a pluralidade e diversidade da sociedade brasileira.

Ainda em 1985, o presidente da República, José Sarney, convocou cinquenta destacados intelectuais brasileiros para, sob a coordenação de Afonso Arinos, elaborar um anteprojeto de Constituição que serviria de base à futura Constituinte. Pinto Ferreira foi um dos juristas escolhidos. Além dele, integravam a Comissão Afonso Arinos os pernambucanos Alexandre Barbosa Lima Sobrinho (então com 85 anos), Cristóvam Buarque (residindo já há muito em Brasília), José Francisco da Silva (sindicalista) e José do Rego Barros Meira de Araújo (sociólogo), entre outros intelectuais notáveis como: Celso Furtado, Fábio Konder Comparato, Joaquim Falcão Neto, José Afonso da Silva, Saulo Ramos, Jorge Amado, Miguel Reale, Paulo Bonavides, Raul Machado Horta e Rosah Russomano.

Em matéria de agosto de 1985, pouco depois que José Sarney enviou ao Congresso Nacional a proposta de emenda que convocou a nova Constituinte, a Folha de São Paulo (CONSTITUINTE…,1985, p. 6), sobre Pinto Ferreira – integrante da aludida Comissão, destacou: "É considerado um dos mais importantes constitucionalistas do País".

Terminada sua participação na Comissão, Pinto Ferreira escreveu um livro sobre ideias para a Assembleia Constituinte (FERREIRA, L., 1986a), outro sobre a Comissão Afonso Arinos (FERREIRA, L., 1987a) e um artigo sobre o anteprojeto por ela elaborado (FERREIRA, L., 1987b). Em 1987, escreveu mais um artigo na Revista de Informação Legislativa, no qual defendeu a separação entre duas das principais atribuições do Ministério Público à época, quais sejam a defesa do interesse público e a defesa do interesse do Estado, tese que se tornou vencedora na Assembleia Constituinte (FERREIRA, 1987c, p. 201-232).

Sua consciência da necessidade de renovação política também se revelou na obra *O Suicídio das Ideologias* (FERREIRA, L., 1987d), escrita às vésperas da Constituinte de 1987-1988, quando apontou a falência de nossas instituições políticas, dos partidos de então e da política brasileira em geral. Não era, portanto, Pinto Ferreira um jurista ingênuo ou encastelado em suas próprias ideias e livros, que pensasse o Direito como um sistema de normas que bastasse a si mesmo no que tange às mudanças de que a sociedade brasileira necessitava.

Seus esforços constitucionalistas, contudo, não se encerraram em 1988. Profundo estudioso do federalismo e pernambucano apaixonado, Pinto Ferreira foi, podemos dizer, o "pai" da Constituição do Estado de Pernambuco.

A Constituição Federal de 1988, no art. 11 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, conferiu autoridade constituinte às Assembleias Legislativas dos Estados, autorizando-as a elaborarem as próprias Constituições no prazo máximo de um ano a partir de 5 de outubro de 1988, quando da promulgação da Constituição Federal.

A pedido do então presidente da Assembleia Constituinte do Estado de Pernambuco, deputado João Ferreira Lima, o professor Pinto Ferreira (1989) elaborou o anteprojeto de Constituição para o Estado de Pernambuco, que serviu de parâmetro para a Carta Magna Estadual a ser elaborada pela Assembleia Constituinte Estadual.

Fiel aos princípios constitucionais fundamentais que consistentemente defendeu em sua trajetória, Pinto Ferreira (1989, p. 14 -28) destacou que seu anteprojeto objetivou fortalecer, de um lado, o Poder Legislativo, que fora cooptado em face da hipertrofia

do Poder Executivo durante o período ditatorial, e, de outro lado, a autonomia do Estado e dos Municípios, deixando-se influenciar pelos modelos de federalismo norte-americano e alemão, sem perder de vista as raízes históricas do constitucionalismo brasileiro.

Por fim, mesmo entendendo ser a questão técnica e juridicamente discutível, optou pela previsão de uma declaração dos direitos e garantias constitucionais na Constituição de Pernambuco, dada a nossa história política recente e a finalidade educativa de que se revestem os direitos fundamentais, dizendo: "A Constituição é uma espécie de bíblia para o povo, conhecimento de seus direitos e deveres" (FERREIRA, L., 1989, p. 20); declaração que, no entanto, não se manteve no texto final da Constituição de Pernambuco.

O legado de Pinto Ferreira

Anos finais de atividade acadêmica

Finalizada a transição para a democracia após o período ditatorial com o qual não se sentia à vontade, Pinto Ferreira exerceu o magistério superior na Faculdade de Direito do Recife até sua aposentadoria compulsória em 7 de outubro de 1988, dois dias depois da promulgação da nova Constituição do Brasil. Sua aposentadoria, entretanto, não significou o encerramento de suas atividades pedagógicas, intelectuais ou autorais.

Ainda em 1988, Pinto Ferreira publicou novas edições de alguns de seus livros e escreveu outros inéditos, além de continuar o ensino de Direito Constitucional nos cursos de Direito da Faculdade de Olinda, de Caruaru e de Pernambuco (atual SOPECE, da qual foi o fundador). Pinto Ferreira manteve um ritmo intenso de

produção acadêmica (FERREIRA, M., 2009, p. 17), seguindo também com conferências e publicações no exterior.

Sobre a nova Constituição do Brasil, escreveu o *Manual de direito constitucional*, de 1989, de perfil mais curricular e didático, e uma coleção em sete volumes, *Comentários à Constituição Brasileira*, lançada entre os anos de 1989 e 1995. Os *Comentários*, assim como o *Manual*, possuem valor acadêmico e científico por se tratarem de obras cujo autor não apenas foi um profundo estudioso do tema, mas também vivenciou alguns dos anos mais ricos da história constitucional brasileira.

Na década de 1990, já se aproximando dos 80 anos de vida, dedicou-se a analisar temas jurídicos mais recentes, dentro do novo espírito democrático que se anunciava. Não faltaram os temas mais polêmicos, como *impeachment* (FERREIRA, L., 1993a; 1993b) e revisão constitucional (FERREIRA, L., 1994a), jurisdição constitucional (FERREIRA, L., 1994b; 2000, p. 309-335), neoliberalismo e a Constituição brasileira (FERREIRA, L., 1996; 1999, p. 25-39), entre outros, continuando sua consistente reflexão e produção intelectual até o início do século XXI.

Em junho de 1999, Pinto Ferreira foi distinguido com o título de professor emérito da Faculdade de Direito do Recife e, em julho de 1999, com o título de doutor *honoris causa* da Universidade de Coimbra. Em 2008, em seus 90 anos, foi agraciado com a medalha do mérito Faculdade de Direito do Recife, conferida no salão nobre da Faculdade.

A morte de Pinto Ferreira

Pinto Ferreira faleceu em sua residência, no Recife, em 7 de abril de 2009, seis meses antes de completar 91 anos. Foi velado na Faculdade de Direito do Recife (FDR), com orações do colega Cláudio Souto, que nele reconhecia o valor inestimável do "professor-professor" (SOUTO, 2009, p. 21), e do discípulo e também professor da Faculdade de Direito do Recife, Ivo Dantas (FERREIRA, M., 2009, p. 18).

Sua morte foi tema de diversas homenagens, como a do portal jurídico *Migalhas* (2009), que destacou sua participação em diversas instituições nacionais e estrangeiras: Sociedade Brasileira de Sociologia, Instituto de Filosofia, Sociedade de Semântica Geral (Chicago), Academia Americana de Ciência Política e Social (Filadélfia), Associação de Filosofia e Ciência (Detroit), Instituto Peruano de Sociologia (Lima), Instituto Ibero-americano de Direito Constitucional (México), Associação Internacional de Filosofia Social e de Direito, Academia Brasileira de Letras Jurídicas, Academia Internacional de Jurisprudência e Direito Comparado e Academia Pernambucana de Letras.

Outra homenagem significativa foi oferecida pelo renomado constitucionalista espanhol Francisco Fernandez Segado (2009), com quem Pinto Ferreira colaborou por décadas no prestigiado periódico científico *Anuario Ibero-americano de Justicia Constitucional*, para quem Pinto Ferreira foi "uno de los más grandes maestros del constitucionalismo brasileño" (2009, p. 13).

Seu falecimento foi lamentado na Assembleia Legislativa de Pernambuco (2009), em pronunciamento da deputada Jacilda Urquiza, que destacou:

> O professor Pinto Ferreira encerrou a longa e produtiva missão terrena, após construir um magnífico patrimônio acadêmico, que servirá de legado para a atual e futuras gerações. Além disso, foi um humanista por natureza (ALEPE, 2009).

Na Câmara dos Deputados, foi o deputado Roberto Magalhães (2009), também professor da Faculdade de Direito do Recife, quem se manifestou a respeito da triste notícia:

> Sr. Presidente, faleceu hoje, em Recife, o Prof. Luiz Pinto Ferreira, grande pernambucano e brasileiro, catedrático de Direito Constitucional da Faculdade de Direito do Recife, a mesma de Tobias Barreto e Castro Alves, aquela que para Recife sempre representou um ponto alto na vida universitária. V. Exa. certamente conheceu o Prof. Luiz Pinto Ferreira, porque também é constitucionalista e professor. (MAGALHÃES, 2009, n.p.)

A esse pronunciamento, replicou o então presidente da Câmara dos Deputados, o deputado federal Michel Temer (2009):

> O Prof. Pinto Ferreira, eminente constitucionalista, foi professor de muitas gerações, inclusive da minha. Eu fui seu aluno indireto, na medida em que, na condição de professor de mestrado da PUC de São Paulo, em várias oportunidades o convidei para proferir palestras na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O Prof. Luiz Pinto Ferreira deixa um extraordinário legado jurídico para o País (TEMER, 2009, n.p.).

E, no Senado Federal, o senador Jarbas Vasconcelos (2009), um dos fundadores do MDB, assim se manifestou sobre o falecimento de Pinto Ferreira:

> [...] uma perda gigantesca para Pernambuco e para o Brasil, pois ele foi um emérito professor de Direito, de renome internacional e teve suas obras traduzidas para várias línguas. [...] O professor Pinto Ferreira deu uma contribuição inestimável à causa democrática. Sua decisão de ingressar no MDB ocorreu num momento em que as pessoas temiam ficar contra o regime militar. O professor doou sua representatividade ao MDB que começava sua caminhada para resgatar a democracia (VASCONCELOS, 2009, n.p.).

A Universidade Federal de Pernambuco decretou luto oficial de três dias em memória a Luiz Pinto Ferreira (UFPE, 2009). Também o Governo do Estado de Pernambuco decretou luto oficial em todo o estado por três dias em virtude de seu falecimento, ao editar o Decreto nº 33.265, de 7 de abril de 2009. Como destacou a deputada federal Ana Arraes (2009), dias após o falecimento de Pinto Ferreira, o professor "se destacou como político, professor, jurista, filósofo e sociólogo". Tendo sido um dos fundadores do MDB pernambucano, "muito contribuiu para a redemocratização do Brasil", "enfrentou com coragem os desafios que se impunham nas décadas de 60 e 70" e "nunca se afastou das atividades jurídicas" (ALENCAR, 2009, n.p.). Mais uma vez, vemos que pensamento e ação foram marcas presentes de sua biografia.

A memória presente

O reconhecimento do legado de Pinto Ferreira como constitucionalista se faz presente mesmo anos depois de seu falecimento.

Em 2012, com base na Lei Estadual nº 13.176, de 27 de dezembro de 2006, que "cria o memorial de homenagens póstumas a cientistas pernambucanos, denominado: Notáveis Cientistas Pernambu-

canos: Um Memorial do Seu Povo" (PERNAMBUCO, 2006), Luiz Pinto Ferreira foi homenageado como um dos mais notáveis cientistas pernambucanos pelo Espaço Ciência (2021) na categoria Ciências Humanas, Sociais e Letras, ao lado de nomes como Gilberto Freyre, Paulo Freire, Josué de Castro, Ariano Suassuna e Nelson Saldanha.

No período entre 1988 e 2012, Pinto Ferreira foi indicado como o quinto constitucionalista mais citado pelos ministros do STF, ao lado de constitucionalistas consagrados, como Gilmar Ferreira Mendes e José Afonso da Silva

Em 2013, Bruno Meneses Lorenzetto e Pedro Henrique Gallotti Kenicke (2013) divulgaram pesquisa em que procuraram quantificar a citação dos doutrinadores referidos em decisões do Supremo Tribunal Federal (STF) nas ações de controle de constitucionalidade. No período entre 1988 e 2012, Pinto Ferreira foi indicado como o quinto constitucionalista mais citado pelos ministros do STF, ao lado de constitucionalistas consagrados, como Gilmar Ferreira Mendes e José Afonso da Silva.

Embora os números possam impressionar, nada se compara ao impacto do pensamento constitucional que o jurista pernambucano legou à comunidade brasileira, sobretudo nos momentos de transição e ruptura políticas, quando não tergiversou sobre as ideias e os princípios que, em sua convicção, configuravam a essência da democracia constitucional.

Em 2018, quando se completou o centenário de seu nascimento, foram-lhe feitas diversas homenagens. Em março, a Academia Pernambucana de Letras (2018) realizou uma sessão especial em que o acadêmico Abdias Moura atuou como conferencista, e cuja apresentação foi intitulada *Pinto Ferreira, o erudito que marcou uma geração*.

Em abril, na Câmara dos Deputados, o ex-constituinte e deputado federal Gonzaga Patriota (2018) prestou suas homenagens ao saudoso catedrático, deixando registrado nos anais da Casa que "o nosso Mestre Pinto Ferreira ainda hoje inspira juristas, advogados, educadores, ex-alunos e sucessores, que repassam os ensinamentos recebidos às atuais e novas gerações, porque os seus ensinamentos e ideais são dotados de poesia e perenidade" (PATRIOTA, 2018).

No dia 5 de outubro, no Espaço Memória da Faculdade de Direito do Recife, foi realizada conferência comemorativa aos *30 anos da Constituição Cidadã e 100 anos do Democrata Pinto Ferreira*, na qual palestraram o diretor da Faculdade (Francisco Queiroz), o professor titular de Direito Constitucional e seu sucessor (Ivo Dantas) e o professor decano (José Luiz Delgado), bem com a professora Maria Regina Pinto Ferreira, filha do homenageado. A conferência, organizada pela Biblioteca da Faculdade, incluiu a abertura de exposição bibliográfica, na qual foram exibidos itens que retratavam tanto a história constitucional brasileira quanto a vida de Luiz Pinto Ferreira (UFPE, 2018), mais uma vez mostrando como sua trajetória pessoal se entrelaça com o nosso percurso histórico constitucional brasileiro.

Considerações finais

Analisar a história de Pinto Ferreira não é fruto de um exercício biográfico ou bibliográfico simples. É uma verdadeira imersão num dos momentos mais ricos da história e da cultura constitucional brasileira do século XX, considerando-se que sua trajetória, que transcendeu vários tempos constitucionais, foi surpreendente. Ao que parece, foram atendidas as expectativas lançadas sobre o jovem Pinto Ferreira em 1937, por ocasião da publicação de seu primeiro livro, *Novos rumos do direito público*, quando Pontes de Miranda, antevendo suas qualidades, o aconselhou: "Concentre-se, não se disperse; construa sem precipitação, com essa probidade intelectual que é essencial ao sábio".

É digno de nota o fato de que Pinto Ferreira manteve sua trajetória de jurista e de político orientada por uma linha de pensamento e valores, que ele próprio tentou sintetizar no opúsculo *Meu credo jurídico-político* (1983b), tomando por empréstimo o título da oração de Clóvis Beviláqua e de Rui Barbosa. Importante destacar excertos de *Meu credo*, que apresentam facetas de seu pensamento:

> Creio na democracia, que é um regime constitucional das maiorias que, com base na liberdade, permite às minorias o direito de representação e crítica no parlamento e a alternância do poder.
>
> Creio na liberdade, como o poder de desenvolver a atividade física, moral e intelectual ou econômica sem outras restrições senão aquelas que o Estado impõe para defender a liberdade dos demais [...]. Creio no direito, que é a disciplina coativa da vida social, com base na consciência moral e no ideal da justiça, promovendo a garantia

> das atividades da pessoa humana e garantindo a sua coexistência. O direito é a força que domina a força, diminuindo a energia do ***quantum*** despótico, para convalidar a força da lei e da justiça.
>
> Creio na autoridade, que é a forma legítima do poder, estabelecendo a ordem da convivência humana [...].
>
> Creio na moral que aperfeiçoa o espírito, ilumina o caráter, desenvolve a bondade, fundamenta o compromisso à palavra empenhada nas relações entre os homens.
>
> Creio na justiça social, porque a justiça é o ideal do direito, permitindo a constante e progressiva eliminação do desnível de classes entre os homens, o constante desenvolvimento da vida social, dessa justiça que não distingue entre ricos e pobres em face do direito, dessa justiça que é o único escudo dos pequenos contra os grandes e o anteparo protetor do povo humilde e simples.
>
> Creio no socialismo aperfeiçoado pelo pluralismo ideológico e pela liberdade, que é o estigma perene do ideário da democracia, pois só é livre o povo que elege diretamente líderes carismáticos que comungam com os anseios populares [...].
>
> Creio na liberdade dentro da ordem, a igualdade em face da lei, a justiça social garantindo a ordem, a liberdade, a igualdade e a democracia, como uma eterna primavera para a civilização. (FERREIRA, L., 1983, p. 39-40.)

Como já indicado, esse credo político e jurídico foi perpetuado em diversas obras e originais ao longo de sua carreira acadêmica, sendo de se destacar, inicialmente, *Novos rumos do direito público* (1937) e, em especial, *Princípios gerais de direito constitucional moderno* (1948).

Um importante valor defendido por Pinto Ferreira em *Novos rumos*, no longínquo ano de 1937, esse mais específico da atividade acadêmica, é a interdisciplinaridade. Ele já advogava contra a corrente do normativismo puro que invadia o pensamento jurídico nacional quando dizia que a "unidade das Ciências porque elas não se porfiam nem se guerreiam, mas se juntam na causalidade universal" (FERREIRA, L., 1937, p. 15), hoje algo tão naturalizado na academia. Ao longo de sete décadas de produção, Pinto Ferreira mostrou ter um norte interdisciplinar em suas pesquisas e publicações do qual nunca se afastou.

Dos *Princípios Gerais*, publicado em 1948, podemos notar que os princípios da supremacia da Constituição, o democrático, o liberal, o socialista e o federalista se veem em parte refletidos no *Credo jurídico-político*, escrito em sua fase de maturidade (1983), quando postulava pela democracia, liberdade, direito, autoridade, moral, justiça social e socialismo democrático.

> Não poderia ser mais adequada a afirmação de José Luiz Delgado (2016, p. 218), para quem "embora intelectual puro, Dr. Pinto era paradoxalmente também muito pragmático"

Os princípios e valores formulados por Pinto Ferreira, de várias formas, também vieram a moldar sua atuação política (antes, durante e depois do regime militar), desenvolvendo-se até influenciar a Constituição Federal de 1988 (por meio dos anteprojetos por

ele elaborados, da participação em eventos acadêmicos em todo o país e na Comissão Afonso Arinos), que ainda hoje consagra tais princípios e valores. Não poderia ser mais adequada a afirmação de José Luiz Delgado (2016, p. 218), para quem "embora intelectual puro, Dr. Pinto era paradoxalmente também muito pragmático".

De outro lado, sua intensa participação na política ajudou a projetá-lo como liderança política regional, assim como a imagem institucional da Faculdade de Direito do Recife e da Universidade Federal de Pernambuco. Usualmente, as referências ao nome de Pinto Ferreira eram precedidas pelo título de professor (ou catedrático) da Faculdade de Direito do Recife, o que tinha um efeito de legitimação retórica significativo. Seu envolvimento na política também alavancou a figura do teórico do Direito Constitucional, que foi convidado a integrar a Comissão Afonso Arinos, encarregada pelo presidente da república José Sarney para elaborar o anteprojeto de Constituição para o Brasil, e também convidado a elaborar o anteprojeto de Constituição para o Estado de Pernambuco.

Essa trajetória, porém, não deve ser mitificada. Pinto Ferreira foi filho de seu tempo, formado na esteira de grandes mestres e juristas da Faculdade de Direito do Recife e do país. Sua precoce conquista da cátedra de Direito Constitucional, em 1950, elevou-o a um patamar tal de autoridade científica que, associada ao caráter pretensamente enciclopédico e universal que marcava suas principais obras, até certo ponto dificultou ou inibiu a crítica acadêmica por seus pares. Acreditamos que não por outra razão, na pesquisa realizada, não se encontraram comentários críticos substanciais à sua obra seminal, *Princípios gerais do direito constitucional moderno,* antes breves referências elogiosas ou citações corriqueiras.

Contudo, isso não foi o suficiente para que Pinto Ferreira conseguisse criar e propagar uma "escola", como pretendeu. É fato que sua trajetória pode ser enquadrada numa linhagem de grandes juristas da Faculdade de Direito do Recife, mas sua busca incessante pela universalidade e exaustividade do conhecimento com esforço de síntese de autores e teorias tão diversas talvez lhe tenha custado por vezes alguma originalidade e identidade própria de pensamento, o que poderia ter possibilitado a formação de vários discípulos que lhe retomariam ideias, formando uma escola revestida de identidade constitucional.

Precisamos reconhecer, no entanto, que, seja como célebre promessa juvenil, seja como professor catedrático de Direito Constitucional, seja como político ativo na causa democrática ou como pensador político-social e jurídico, é inegável sua contribuição ao pensamento constitucional brasileiro; e sua trajetória, que atravessou as mais agitadas décadas do século passado e se faz notar nestas primeiras décadas do século XXI, moldou e foi moldada pela história da Faculdade de Direito do Recife e da Universidade Federal de Pernambuco.

Referências

ACADEMIA PERNAMBUCANA DE LETRAS (APL). *Homenagem ao Prof. Pinto Ferreira*, mar. 2018. Disponível em: https://www.aplpe.org.br/homenagem-a-prof-pinto-ferreira/. Acesso em: 4 jul. 2021.

ADEODATO, J. M. O positivismo culturalista da Escola do Recife. *Novos Estudos Jurídicos*, Itajaí, v. 8, n. 2, p.303-326, maio/ago. 2003.

ALENCAR, A. L. A. de. *Pronunciamento de 14 de abril de 2009 na Câmara dos Deputados*. Disponível em: https://www.camara.leg.br/. Acesso em: 25 maio 2021.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE PERNAMBUCO (ALEPE). *Homenagem a Pinto Ferreira*. Recife, 2009. Disponível em: http://www.alepe.pe.gov.br/2009/04/09/direito-homenagem-a-pinto-ferreira/. Acesso em: 4 jul. 2021.

CHACON, V. *Formação das ciências sociais no Brasil:* da Escola do Recife ao Código Civil. 2. ed. Brasília/São Paulo: Paralelo 15; LGE; Unesp, 2008.

CONSTITUINTE independente divide membros da comissão. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 21 ago. 1985, p. 6. Seção Política.

DELGADO, J. L. *A casa de Clóvis e de Andrade Bezerra.* 1 ed. Recife: Ed. UFPE, 2016.

DUVE, T. Legal traditions: A dialogue between comparative law and comparative legal history. *Comparative Legal History*, [*S.l.*], v. 6, n. 1, p. 1-19, maio, 2018.

ESTADO DE PERNAMBUCO. *Lei nº 13.176, de 27 de dezembro de 2006.* Cria o memorial de homenagens póstumas a cientistas pernambucanos, denominado: Notáveis Cientistas Pernambucanos: Um Memorial do Seu Povo. Disponível em: http://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=7224. Acesso em: 4 jul. 2021.

ESPAÇO CIÊNCIA. *Luiz Pinto Ferreira, 102 anos*. Disponível em: http://www.espacociencia.pe.gov.br/?p=10731. Acesso em: 4 jul. 2021.

FACULDADE DE DIREITO DO RECIFE (FDR). *Centenário do professor emérito da UFPE – Luiz Pinto Ferreira. In*: Arquivo da Faculdade de Direito do Recife. Disponível em: https://www.ufpe.br/arquivoccj/curiosidades/-/asset_publisher/x1R6vFfGRYss/content/centenario-do-professor-emerito-da-ufpe-luiz-pinto-ferreira/590249. Acesso em: 25 maio 2021.

FALECIMENTO: Luiz Pinto Ferreira. *Migalhas*, [*S.l.*], 8 abr. 2009. Disponível em: https://www.migalhas.com.br/Quentes/17,MI81887,51045-Falecimento+Luiz+Pinto+Ferreira. Acesso em: 25 maio 2021.

FAORO, R. Existe um pensamento político brasileiro? *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 1, n. 1, out./dez., 1987, p. 9-58.

FERREIRA, M. R. Luiz Pinto Ferreira. *Advocatus Pernambuco*. Recife, ano 2, n. 3, out., 2009, p. 17-19.

FERREIRA, L. P. Pequena História da Faculdade de Direito do Recife. *In*: *A Faculdade de Direito e a Imprensa*. Recife: CEPE, 2002.

FERREIRA, L. P. A jurisdição constitucional e o controle difuso e concentrado da constitucionalidade das leis. *Anuário Iberoamericano de Justicia Constitucional.* Madri, n. 4, 2000, p. 309-335.

FERREIRA, L. P. Democracia, neoliberalismo e globalização. *Revista do Curso de Direito (SOPECE).* Recife, ano 2, n. 1, 1999, p. 25-39.

FERREIRA, L. P. *O neoliberalismo e sua crítica.* Recife: 1996.

FERREIRA, L. P. *A constituição e o poder de reforma constitucional:* (revisão e emenda). Recife: SOPECE, 1994a.

FERREIRA, L. P. *A jurisdição constitucional:* o judiciário e a constituição. Coordenação de Sálvio de Figueiredo Teixeira, São Paulo: Saraiva, 1994b.

FERREIRA, L. P. *História da Faculdade de Direito do Recife.* 2.ed. Recife: Faculdade de Ciências Humanas de Pernambuco, 1994c.

FERREIRA, L. P. *O "impeachment".* Recife: SOPECE, 1993a.

FERREIRA, L. P. *Parecer sobre o "impeachment" do presidente Fernando Collor.* Recife: SOPECE, 1993b.

FERREIRA, L. P. *Anteprojeto de Constituição do Estado de Pernambuco*. Recife: Faculdade de Ciências Humanas de Pernambuco, 1989.

FERREIRA, L. P. *Comissão Afonso Arinos.* Recife: SOPECE, 1987a.

FERREIRA, L. P. O anteprojeto da comissão provisória de estudos constitucionais (Comissão Afonso Arinos). *Revista da Faculdade de Direito de Pernambuco*: SOPECE, n. 3, Recife, 1987b.

FERREIRA, L. P. O ministério público e a advocacia do estado. *Revista de Informação Legislativa*. Brasília, ano 24, n. 96, p. 201-232, jul./set. 1987c.

FERREIRA, L. P. O suicídio das ideologias. *Revista da Faculdade de Direito de Pernambuco (SOPECE).* Recife, n. 3, 1987d.

FERREIRA, L. P. *Constituinte, Assembleia Nacional Constituinte e Constituição (Caderno nº 9).* Recife: Faculdade de Direito de Pernambuco; Sociedade Pernambucana de Cultura e Ensino, 1986a.

FERREIRA, L. P. Direitos sociais e direitos fundamentais da pessoa humana. *In: Anais do Simpósio Temas Constitucionais.* Brasília: Câmara dos Deputados, Comissão de Constituição e Justiça, v. 1, 1986b.

FERREIRA, L. P. *Mensagem de adeus:* discursos pronunciados no Congresso de Direito Constitucional (Caderno nº 152). Caruaru: Faculdade de Direito de Caruaru, n. 16, 1985a.

FERREIRA, L. P. Teoria geral do poder constituinte: as Constituições do Brasil e a Constituição da 6ª República. *Revista de Informação Legislativa*. Brasília, ano 22, n. 87, p. 139-152, jul./set. 1985b.

FERREIRA, L. P. Proposta de uma constituição para a República Federativa do Brasil. *Revista da Faculdade de Direito de Pernambuco (Sopece)*, Recife, ano 1, n. 1, 1985c, p. 91-189.

FERREIRA, L. P. *Curriculum vitae.* 4. ed. Recife: SOPECE, 1983a.

FERREIRA, L. P. *Meu credo jurídico-político (Caderno nº 3)*. Recife: FDR/UFPE, 1983b.

FERREIRA, L. P. *História da Faculdade de Direito do Recife.* 2.ed. Recife: Universitária UFPE, 1980.

FERREIRA, L. P. A influência do direito alemão no direito brasileiro. *Revista da Divisão Jurídica do Instituto do Açúcar e do Álcool*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 125, p. 66-88, abr./jun., 1974.

FERREIRA, L. P. *Tobias Barreto e a Nova Escola do Recife*. 2. ed. Rio de Janeiro: José Konfino, 1958.

FERREIRA, L. P. Princípios gerais do direito constitucional moderno. *Jornal do Commercio*, Recife, 1948.

FERREIRA, L. P. *Da soberania.* 1. ed. Recife: Oficinas Gráficas do Jornal do Commercio, 1945.

FERREIRA, L. P. *Sociologia das relações:* algumas opiniões críticas sobre o autor Pinto Ferreira. 1. ed. Recife: Oficinas Gráficas do Jornal do Commercio, 1942.

FERREIRA, L. P. *Novos rumos do direito público*. 1. ed. Recife: Casa do Estudante de Pernambuco, 1937.

FREYRE, G. Ainda a propósito do novo reitor da Universidade do Recife. *Diario de Pernambuco*, Recife, 16 ago. 1964, p. 4.

GINZBURG, C. *Mito, emblemas e sinais:* morfologia e história. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LORENZETTO, B. M.; KENICKE, P. H. G. *Relação dos doutrinadores brasileiros de direito constitucional mais citados pelo Supremo Tribunal Federal*. Disponível em: https://www.migalhas.com.br/arquivo_artigo/art20130708-05.pdf. Acesso em: 13 abr. 2021.

MAIA, M. *Humanismo, existencialismo e fenomenologia no campo do direito:* um estudo de sociologia do conhecimento no ambiente institucional da Faculdade de Direito do Recife. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2018.

MAGALHÃES, R. *Pronunciamento de 7 de abril de 2009 na Câmara dos Deputados*. Disponível em: https://www.camara.leg.br/. Acesso em: 25 maio 2021.

MEDEIROS, A. de. A propósito de "Escholas". *Diario de Pernambuco*, Recife, 8 abr. 1951, p. 2 e p. 8.

PATRIOTA, L. G. *Discurso proferido na Câmara dos Deputados em 18 de abril de 2018.* Disponível em: https://www.camara.leg.br/. Acesso em: 25 maio 2021.

PEDRO Aleixo defendeu a independência do Legislativo. *Diario de Pernambuco*, Recife, 1 set. 1970, p. 2.

PEREIRA, A. M. G. *E vieram os espíritos fecundos...uma história das histórias da Faculdade de Direito do Recife*. 2019. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, UnB, Brasília, 2019.

SALDANHA, N. *A Escola do Recife.* 2. ed. São Paulo: Convício/INL, 1985.

SENADO FEDERAL. *Perfil do senador Pinto Ferreira*. Disponível em: https://www25.senado.leg.br/web/senadores/senador/-/perfil/2976. Acesso em: 21 maio 2021.

SEGADO, F. F. Luiz Pinto Ferreira *In Memoriam*. *Anuario Ibero-americano de Justicia Constitucional*, Madrid, n. 13, 2009, p. 13-14.

SOUTO, Cláudio. Mestre Pinto Ferreira. *Advocatus Pernambuco*, Recife, ano 2, n. 3, out., 2009, p. 20-21.

TEIXEIRA, J. P. A.; SPAREMBERGER, R. F. L. Neoconstitucionalismo europeu e novo constitucionalismo latino-americano: um diálogo possível? *Revista Brasileira de Sociologia do Direito*, Recife, v. 3., n. 1, p. 52-70, jan./abr. 2016.

TEIXEIRA NETO, M. *Pinto Ferreira* – vida e obra. Olinda: Polys, 2005.

TEMER, M. *Pronunciamento de 7 de abril de 2009 na Câmara dos Deputados*. Disponível em: https://www.camara.leg.br/. Acesso em: 25 maio 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). Ato nº 1, de 7 de abril de 2009. *Boletim oficial da UFPE*, Recife, v. 44, n. 19, 9. 2, 8 abr. 2009. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/38962/1537561/bo19.pdf/ab82ac4a-e75e-4d9a-9ae7-9f2dcd3fcdd1. Acesso em: 25 maio 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). *Exposição comemorativa sobre os 30 anos da Constituição e os 100 anos do professor Pinto Ferreira*. Disponível em: https://www.ufpe.br/arquivoccj/noticias/-/asset_publisher/ZMrEb3rj0qvJ/content/05-10-2018-ciclo-de-palestras-e-exposicao-bibliografica/590249. Acesso em: 29 set. 2018.

VASCONCELOS, J. de A. *Pronunciamento de 7 de abril de 2009 no Senado Federal*. Disponível em: https://www25.senado.leg.br/web/atividade/pronunciamentos/-/p/texto/378603. Acesso em: 25 maio 2021.

VEIGA, G. Um pensador dialético. *Ciência & Trópico*, Recife, v. 11, n. 2, 1983, p. 241-256.

VEIGA, G. Carta a Nilo Pereira de 28 de março de 1976. *In*: PEREIRA, Nilo. *A Faculdade de Direito do Recife* (1927-1977). Recife: UFPE, 1977, p. 545-549.

VILANOVA, L. *O problema do objeto da teoria geral do Estado*. Recife: Universidade do Recife, 1953.

VILANOVA, L. *Sôbre o conceito do direito*. Recife: Universidade do Recife, 1947.

ESTUDOS
UNIVERSITÁRIOS
Revista de Cultura

Estudo

Texto recebido em: 11 ago. 2021. Aprovado em: 13 set. 2021.

SANTOS, Fernando Batista; RIBEIRO, Emanuela Sousa. Patrimônio tomando as rédeas da história e da memória: o (re)florescimento da Faculdade de Direito do Recife no início do século XXI. *Estudos Universitários*: revista de cultura, UFPE/Proexc, Recife, v. 38, n. 2, p. 275-312, jul./dez., 2021.

DOI: 10.51359/2675-7354.2021.251413

ISSN Edição Digital: 2675-7354

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Patrimônio tomando as rédeas da história e da memória: o (re) florescimento da Faculdade de Direito do Recife no início do século XXI

When heritage takes the reins of history and memory: the (re)flourishment of the Law School of Recife at the beginning of the 21st century

Fernando Batista Santos
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Doutorando em Cultura e Sociedade
E-mail: fernando.batista@ufba.br
https://orcid.org/0000-0002-6614-6008

Emanuela Sousa Ribeiro
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Doutora em História
E-mail: emanuelasousaribeiro@yahoo.com.br
https://orcid.org/0000-0002-8105-6801

Resumo

Projeto do Império executado pela República e atualmente sob a tutela da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), o prédio-sede da Faculdade de Direito do Recife (FDR) se configurou, nos tempos do Regime Militar, em um emblemático exemplo do descaso que não raro acomete nossas heranças patrimoniais, não obstante a histórica vinculação daquela edificação com a elite socioacadêmica e política de Pernambuco (SANTOS, 2016). Berço da Universidade do Recife e do primeiro Reitor da UFPE, Joaquim Ignácio de Almeida Amazonas (1946 a 1959), o prédio de 110 anos se encontra atrelado à história e à memória dos cursos jurídi-

cos e sociais criados em 1827. Entretanto, ameaçado à quase ruína – que motivou o tombamento federal e uma paliativa intervenção estrutural de modo a salvaguardá-lo –, foi apenas no início do século XXI que o prédio começou a se reerguer nas dimensões arquitetônica, histórica e memorial, graças às ações da gestão Luciana Grassano (2007-2015). Na primeira seção deste texto, por meio de registros fotográficos, o artigo destaca peculiaridades históricas e arquitetônicas do bem patrimonial que o assegura como monumento nacional brasileiro desde 1980. Na segunda seção, são expostas as ações da gestão Grassano, que implicaram o soerguimento institucional em seus aspectos memorial e histórico. Conclui-se que a ausência de política institucional que garanta a manutenção do patrimônio edificado e bens integrados no âmbito da UFPE viola a norma constitucional (RIBEIRO, 2016) e, se não ameaça, compromete a saúde e longevidade de bens patrimoniais como a FDR, ao deixá-los à mercê da idiossincrasia de efêmeros administradores.
Palavras-chave: Faculdade de Direito do Recife. UFPE. Luciana Grassano. Patrimônio cultural universitário.

Abstract

An Imperial project executed by the Republic and, nowadays, under the tutelage of the Federal University of Pernambuco (UFPE), the headquarters of the Law School of Recife (FDR) constituted, during the military regime, an emblematic example of the neglect that often affects our patrimonial heritage, despite the historical link of that building with the socio-academic and political elite of Pernambuco (SANTOS, 2016). Cradle of the University of Recife and of UFPE's first dean, Joaquim Ignácio de Almeida Amazonas (1946 to 1959), the 110-year-old building is linked to the history and memory of the Law and social courses created in 1827. Nevertheless, threatened with near ruin - which motivated the federal registration and a palliative structural intervention in order to safeguard it - it was only at the beginning of the 21st century that the building began to re-erect in its architectural, historical and memorial dimensions, due to the actions of the Luciana Grassano administration (2007-2015). In the first section of this text, through photographic records, this article highlights the historical

and architectural peculiarities of the property that resulted in it being a Brazilian national monument since 1980. In the second section, actions of the Grassano administration, that implied institutional uplift in their memorial and historical aspects, are exposed. A conclusion is reached that the absence of an institutional policy to ensure the maintenance of the buildings and assets within the scope of UFPE violates the constitutional rule (RIBEIRO, 2016), and, if it does not, it compromises the health and longevity of patrimonial assets such as FDR, by leaving them at the mercy of the idiosyncrasy of ephemeral administrators.
Keywords: Law School of Recife. UFPE. Luciana Grassano. University's cultural heritage.

Introdução

Berço da Universidade do Recife (UR), posteriormente denominada de Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e nascida naqueles corredores por ação e graça do ex-diretor da Faculdade de Direito do Recife (FDR), Joaquim Ignácio de Almeida Amazonas, primeiro Reitor da universidade criada em 1946, o prédio-sede da FDR, malgrado os tempos áureos acadêmicos e sociais vivenciados no decorrer do século XX, alcançou os anos 1970 sob risco de ruína, como noticiava a imprensa à época (DESCASO…, 1979; FACULDADE..., 1979).

As intervenções que lhes faltaram ao longo do século XX, visando à manutenção e permanência da edificação ao longo dos anos, foram-lhes aplicadas paliativamente nos anos 1980, após conclusão do processo de tombamento pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). A proteção ocorreu para salvaguardar uma edificação em risco no que concerne ao seu aspecto estrutural e se concretizou no âmbito das três órbitas federativas. Entretanto, há fortes indícios de que o aspecto

memorial da instituição, resguardado por bens que se encontram na penumbra – muitas vezes mais à sombra que à luz – das visões social e governamental, encontrava-se em situação não menos ameaçada.

Em 18 de julho de 1980, mediante o Decreto nº 11.632, a Prefeitura do Recife promoveu a preservação do conjunto (prédio e praça Dr. Adolpho Cirne), que corresponde a uma área de 3.600 m². Em 6 de agosto de 1980, o edifício foi registrado pelo Iphan nos livros Histórico (nº 480) e das Belas Artes (nº 544) (MEDEIROS *et al*., 2007, p. 10). O prédio é protegido, em âmbito estadual, pela Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco (Fundarpe), por força do artigo 4° da Lei Estadual n° 7.970, de 18 de setembro de 1979, regulamentada pelo Decreto n° 6.239, de 11 de janeiro de 1980, *in verbis*: "[...] Art. 4° - Consideram-se tombados pelo Estado, sendo automaticamente levados a registro[1], todos os bens que, situados no seu território, sejam tombados pela União" (BRASIL, 2000, p. 1). Ao tombamento se seguiu uma intervenção conduzida pela Prefeitura do Recife, e, conforme documentos arquivados na Diretoria de Planos e Projetos da Superintendência de Infraestrutura da UFPE, essa intervenção foi restrita ao aspecto estrutural da edificação.

Contudo, a edificação, ao evidenciar limites da política de salvaguarda do governo brasileiro e inexistência de política preservacionista patrimonial no âmbito da UFPE ao longo dos seus vários reitorados, alcançou o século XXI num estado de precariedade

1. Com o advento do Decreto Federal nº 3.551, de 4 de agosto de 2000, o termo passou a identificar o instituto mediante o qual passaram a ser salvaguardados os bens culturais brasileiros de natureza imaterial.

talvez mais agudo que o verificado durante o regime militar – a considerar as notícias veiculadas pela imprensa local à época, que pareciam repetir as matérias do final dos anos 1970.

Diante deste contexto, o presente estudo se propõe a destacar inicialmente a história e, por meio de registros fotográficos, as peculiaridades arquitetônicas do prédio-sede da Faculdade de Direito do Recife (FDR)[2], *locus* material da pesquisa. Na seção seguinte, são apresentadas as ações da gestão administrativa que implicaram o soerguimento físico, histórico e memorial da edificação a partir da primeira década do século XXI e que, em 75 anos de criação da UFPE, ainda se configuram em exemplo inédito e louvável de salvaguarda patrimonial universitária. Ao contemplar o aspecto memorial, concomitantemente ao físico, em ações da gestão é que tivemos noção do amplo espectro de ruína de que padecia a FDR. Referimo-nos à gestão da professora Luciana Grassano, "responsável pela institucionalização de modernas práticas da gestão pública no que diz respeito à gestão cultural daquela secular Instituição nacional" (RIBEIRO; SANTOS, 2019, p. 2).

Vale ressaltar, ainda, que a discussão aqui desenvolvida trata-se de estudo de caso resultante de pesquisa concluída no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvi-

2. Apesar de institucional, rejeita-se, neste trabalho, a nomenclatura "Centro de Ciências Jurídicas" não apenas por carecer de lógica, vez que a existência de um centro acadêmico pressupõe a junção de diversos cursos, o que não é o caso; mas principalmente por resultar de um ato que menospreza a história e a importância institucional da FDR, lançando-a à vala da homogeneidade. Além disso, a instituição, considerando os seus anexos edilícios, é referenciada como FDR por seu corpo técnico-administrativo, docente e discente, ressaltando-se que o primeiro autor deste texto ali exerceu suas funções administrativas no período de 2007 a 2017.

mento do Nordeste da UFPE, que tomou como parâmetro a gestão patrimonial da FDR entre 2007 e 2015.

Projeto do Império executado pela República

Criado em 11 de agosto de 1827, por decreto da Assembleia Nacional sancionado pelo imperador Pedro I, e proposto inicialmente como Cursos Jurídicos e Sociais de Olinda na então capital da província pernambucana, o curso perambulou por instalações provisórias – dentre as quais duas que se notabilizaram pela insalubridade – por 84 anos, até ocupar, a partir de 1912, o palácio que foi idealizado pelo Império, mas construído pela República (SANTOS, 2016).

> a instalação dos Cursos Jurídicos e Sociais em Pernambuco ocorreu em paralelo ao contexto histórico e político no qual Recife emerge como berço de insurgências anti-imperiais

Já os Cursos Jurídicos e Sociais de São Paulo, também criados pela mesma lei imperial, encontram-se instalados na fundação no Largo de São Francisco, na capital paulista. O fator comum é apenas o fato de que ambos os cursos emergem em berços católicos – corroborando o vínculo do ensino no Brasil, em sua origem, ao catolicismo, como destaca Azevedo (2010).

Ao evidenciar que a capital paulista já se encontrava politicamente a postos para abrigar o empreendimento, ressaltamos que a criação dos Cursos Jurídicos e Sociais no Brasil se deve a José Feliciano Fernandes Pinheiro, o Visconde de São Leopoldo – hoje "bustificado" na Praça Dr. Adolpho Cirne –, que, enquanto deputado da Assembleia Constituinte em 1823, apontou unicamente São Paulo para a instalação de uma universidade no Brasil durante o Império.

Contudo, a instalação dos Cursos Jurídicos e Sociais em Pernambuco ocorreu em paralelo ao contexto histórico e político no qual Recife emerge como berço de insurgências anti-imperiais (SANTOS, 2016). Daí uma das hipóteses para a sua preterição, quando da escolha do local que sediaria os Cursos Jurídicos, seria a punição pela intransigência republicana da futura capital pernambucana, como sugere o professor Faelante da Câmara, "o cronista mais eloqüente" da Faculdade de Direito, segundo Gilberto Freyre (FREYRE, 1968, p. 42). Assim, do Mosteiro de São Bento, em Olinda (1828 a 1848), ao antigo Convento dos Jesuítas (1882 a 1911), na então Praça D. Pedro II, e a partir de 1890, na Praça Dezessete, no Recife, o Direito entre nós vagou errantemente.

Apesar das dificuldades, atas de reuniões da Congregação da FDR do ano de 1875, recentemente digitalizadas pelo Projeto Memória Acadêmica da Faculdade, evidenciam que, àquele ano, se discutia a escolha de um local para a construção do edifício que abrigaria de modo digno o curso de Direito em Pernambuco (FACULDADE DE DIREITO DO RECIFE, 1875).

Dois locais eram cogitados para a construção do atual prédio: a Praça da República – no mesmo local onde nos anos 1930 viria a ser edificado o Palácio da Justiça de Pernambuco – e a área

pantanosa contígua ao passeio público idealizado pelo francês Louis-Léger Vauthier, em 1844, conforme Freitas (2006), que nos traz a cartografia daquela área de Recife à época (Figura 1). Venceram os lentes que defenderam a segunda opção, os quais vislumbravam a construção de uma futura universidade mediante a expansão da edificação:

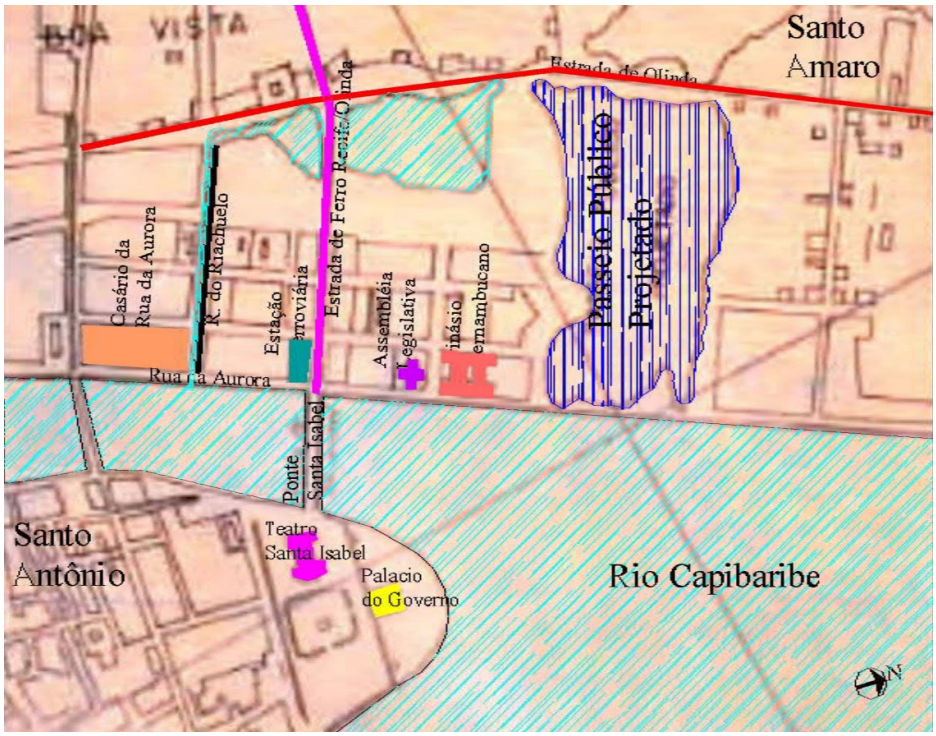


Figura 1. Mapa do Recife em 1875, vendo-se a área onde atualmente está localizada a FDR
Fonte: Freitas (2006, p. 75).

Tratava-se de uma "coroa arenosa, ilhada por camboas e que se denominava Ilha dos Ratos", conhecida anteriormente como Ilha *Tomás Cock* (CAVALCANTI, 1977 *apud* FREITAS, 2006, p. 58), ressaltando-se que a construção testemunha a "expansão territorial urbana do Recife através de aterros das camboas" (MEDEIROS *et al*., 2007, p. 6).

A Ilha dos Ratos estava localizada em frente ao sobrado que sediava a Faculdade, desde a transferência desta de Olinda, em 1854, e ali foi abrigada até 1882. Localizado na esquina do então Largo do Hospício com a Visconde de Camaragibe (atual Rua do Príncipe), onde hoje temos o Hospital Geral do Exército, o casarão notabilizou-se pela insalubridade e fragilidade de suas instalações, passando a ser conhecido até hoje como pardieiro.

Compreendendo a área onde atualmente nós temos o Parque Treze de Maio (inaugurado em 1939), tratava-se de uma área pantanosa cruzada por duas importantes linhas de bonde (Estrada de Olinda e Estrada da Várzea), que recebia as águas do rio Capibaribe por intermédio do então canal que adentrava a que passaria a ser conhecida como Rua do Riachuelo. Nos momentos de maré vazante, roedores ficavam à mostra, atraídos pela sujeira ali represada que os citadinos já àquela época lançavam ao Capibaribe. Daí a popular alcunha. (CAVALCANTI, 1977 *apud* FREITAS, 2006, p. 60)[3].

3. A nociva relação entre recifenses e o mais emblemático rio de Pernambuco parece ter se tornado prática institucionalizada e contaminado outros pernambucanos, pois, além de persistir, hoje se estende ao longo de todo o leito do rio, reproduzindo-se o hábito secular dos moradores da capital por todas as cidades pernambucanas banhadas pelo Capibaribe. Assim, o tempo contribuiu para que a aterrada Ilha dos Ratos fosse substituída pela própria Recife, que se tornou uma espécie de império para as ratazanas cosmopolitas (*Rattus norvegicus*) ali conhecidas como *gabirus*.

Do pardieiro, a Faculdade de Direito migrou para o extinto Convento dos Jesuítas, na atual Praça Dezessete, no bairro de Santo Antônio; e lá a instituição se encontrava quando a pedra fundamental da atual sede foi lançada, em 19 de agosto de 1889, no Largo do Hospício, pelo notório Conde D'Eu, Luís Filipe Maria Fernando Gastão, em solenidade noticiada um dia antes pelo Diario de Pernambuco, à qual compareceram as mais altas autoridades da província e para a qual se convidava quem ali quisesse comparecer. Estávamos, no entanto, no entardecer do Império, o que resultou em um projeto inconcluso pelo Governo Imperial brasileiro e que a República colocaria em prática apenas 17 anos após golpear a monarquia.

Há pouco menos de dois meses do lançamento daquela pedra fundamental, falecia no Recife, aos 50 anos, Tobias Barreto de Meneses, que seria eternizado não apenas em busto nos jardins da futura edificação, mas também batizando-a, vinculando-se simbolicamente à construção. Talvez por isso a própria instituição se confunda em tempos atuais quando afirma, como na edição de 2011 do periódico "Revalorizar – O Direito Passa por Aqui", que o sergipano circulou pelos corredores de um prédio que sequer viu tomar corpo. Os corredores conhecidos por Tobias foram os do célebre pardieiro, quando estudou na FDR de 1864 a 1869; e os do antigo convento dos jesuítas, quando retornou à FDR como lente.

A Casa de Tobias Barreto: o ecletismo sob aço, mármore e ferro

Inaugurado à época dos bondes puxados a burros, dois anos antes da chegada da energia elétrica na capital pernambucana, o prédio da FDR (Figura 2) é, conforme Medeiros *et al*. (2007), um dos mais significativos exemplares da arquitetura em aço e concreto armado do Recife.

Projetado pelo arquiteto francês Gustave Varin e executado pelo engenheiro pernambucano José Antônio de Almeida Pernambuco, o prédio é, também, significativo exemplar da arquitetura em ferro, elemento que se encontra presente desde as carteiras dos anfiteatros, em modelo especialmente concebido pela inglesa Mapple & Co. Ltd. (Figura 3) aos guarda-corpos e colunas que emolduram e sustentam os alpendres dos pavimentos térreo e superior e circundam o pátio interno da edificação, passando pelas portas e corrimãos que trazem incrustado o monograma FD aos colunelos e ornatos em ferro fundido que lhe decoram o vestíbulo.

Figura 2 . O prédio da FDR recém-inaugurado
Fonte: Acervo do Museu da Cidade do Recife, 1911.

Figura 3. Carteiras produzidas pela Mapple & Co. Ltd. instaladas no anfiteatro 2 da FDR
Fonte: Os autores, 2014.

O teto resguardado por platibandas traz a presença das telhas cerâmicas, das quais o prédio ainda conserva algumas originais provenientes de Marselha, França (Figura 4). O pioneirismo da incorporação dessas telhas, assim como do ferro como elementos decorativos das construções, se deve ao ecletismo.

Para além da incorporação dos já citados elementos decorativos, o prédio da FDR apresenta características que contribuem para torná-lo, entre nós, um icônico emblema do estilo arquitetônico que surgiu na França na segunda metade do século XIX. A base, o corpo e o coroamento que asseguram a grandiosidade da edificação se dão sob rigorosa simetria nos quatro lados da mesma: um lado é exatamente o rebatimento do outro, como se observa na Figura 5. Apenas o coroamento se distingue na fachada frontal: o zimbório em ardósia que coroa não apenas o prédio como o salão nobre da edificação e da qual parece emergir o minarete, que na verdade coroa a fachada posterior.

Figura 4. Telha cerâmica, proveniente de Marselha, utilizada na cobertura da FDR
Fonte: Os autores, 2014.

Figura 5. Fachada principal do prédio da FDR (Rua Princesa Isabel)
Fonte: Lopes & Valadares arquitetos associados, 2015.

Observa-se, ainda, a não menos precisa hierarquização dos espaços internos e uso de figuras atreladas à funcionalidade do prédio – como as esculturas concebidas por Charles Perón em liga metálica e contíguas à cúpula de ardósia que coroa a fachada principal, representando a genialidade coroando a Ciência e iluminando a Justiça (Figura 6).

O diálogo com o clássico nos legou um salão nobre em que Gustave Varin exalta a arquitetura renascentista de *Andrea di Pietro della Gondola*, vulgo *Palladio* (1508-1580), ícone da arquitetura ocidental. Além da simetria que se observa na face externa da edificação, o espaço, soerguido em 2011 durante a gestão Grassano, caracteriza-se pela riqueza decorativa com máscaras leoninas – vez que, desde tempos imemoriais, o leão é símbolo de poder, justiça e soberania –, frontões coroando esquadrias, e aplicação de cartelas, guirlandas e florões (Figura 7), além do majestoso *plafond soleil* no centro do teto do espaço, como observa o arquiteto Jorge Passos (MEDEIROS *et al*., 2007).

Face ao exposto, o palácio é considerado "bastante representativo do período eclético" e, "possivelmente, no gênero, o [...] mais significativo de Pernambuco", como reconheceu Lygia Martins Costa em parecer emitido na fase final de instrução do processo de tombamento junto ao Iphan (COSTA, 1980 *apud* SANTOS, 2016, p. 41). Executado em apenas quatro anos, o prédio, cujo piso térreo se encontra a doze degraus lapidados em mármore de Carrara acima do nível da rua, impunha-se imponente na paisagem e assim se manteve até começar a ser amesquinhado pela verticalização que adoeceria o Recife a partir dos anos 1950.

Figura 6. A genialidade coroando a sabedoria e iluminando a Justiça
Fonte: Ribeiro; Araújo; Newton Júnior (2017, p. 78-79). Foto de Dudu Schneider.

Figura 7. Salão nobre da FDR
Fonte: Acervo pessoal, 2014.

Por que os atores que tanto se mobilizaram para o tombamento do bem não asseguraram perenidade das suas ações? Ou acreditavam na suficiência do instituto do tombamento para afastar do patrimônio as ameaças de ruína física e memorial?

Contudo, a edificação que representou um ideal político para o Império, e especialmente para a República Velha (1889-1930), alcançou o fim do século XX adoecida e em precário estado físico e memorial. Se a mobilização notada por Lygia Martins da Costa, em trecho do parecer acima citado, logrou êxito em assegurar o tombamento da edificação e, consequentemente, obras de intervenções emergenciais nos anos 1980, parece-nos que o prédio da FDR não alcançou o século XXI em estado menos precário que o verificado em fins dos anos 1970. Por que os atores que tanto se mobilizaram para o tombamento do bem não asseguraram perenidade das suas ações? Ou acreditavam na suficiência do instituto do tombamento para afastar do patrimônio as ameaças de ruína física e memorial? Por outro lado, ações que contemplariam a recuperação de bens integrados à edificação evidenciaram que os danos lhe extrapolavam o invólucro físico, facilmente perceptível, ameaçando-lhe a memória histórica e institucional.

A Casa de Tobias Barreto: o ecletismo sob ruínas

Em pesquisa realizada por Fonseca (2013), no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste da UFPE, foram entrevistados cinco ex-diretores da FDR, a fim de produzir um diagnóstico da gestão das ações de preservação da Faculdade entre os anos de 1980-2012. Segundo a autora, faltou aos gestores "[...] sensibilidade em relação à gestão do patrimônio cultural da FDR", o que, em sua concepção, "[...] pode estar associado ao [fato de o] objeto por ser público [e, por isso, ao se invocar uma gestão difusa a impossibilitar a identificação de única e exclusiva responsabilidade tutelar, justificar inércia administrativa?] ou ao próprio gestor, por não ter, muitas vezes, a sensibilidade e a consciência de perceber a importância desse bem cultural" (FONSECA, 2013, p. 97).

Foi no cenário de ruína física e memorial da FDR que emergiu, aos 180 anos de criação dos Cursos Jurídicos e Sociais em Pernambuco, Luciana Grassano de Gouvêa Mélo (Figura 8), eleita em chapa que a elegeu a primeira mulher diretora da instituição, ao lado de Fabíola Santos Albuquerque – posteriormente Fabíola Albuquerque Lôbo. Eleitas em 2007, ambas foram reeleitas em 2011, encerrando o mandato em 2015.

Figura 8. Luciana Grassano no último dia da sua gestão à frente da FDR, em 15 abr. 2015[4]. Fonte: Os autores, 2015.

Como demonstrado em trabalhos anteriores (SANTOS, 2016; RIBEIRO; SANTOS, 2019), constituiu-se em marca da gestão Grassano a sensibilização e mobilização de poderosos aliados em favor da causa defendida: o soerguimento físico – inclusive dos espaços exibidos acima – e memorial da FDR.

4. Ocasião em que o quadro que a retrata, e que se vê na foto, foi inaugurado na galeria dos ex-dirigentes da FDR. À esquerda, o ex-Reitor Amaro Lins; à direita, o então Reitor Anísio Brasileiro.

Neste trabalho, interessa-nos elencar ações que evidenciam as atuações, especialmente em favor da memória institucional, empreendidas desde o alvorecer da gestão Grassano, 119 anos após se permitir o assento das primeiras mulheres nas carteiras da Mapple & Co. Ltd. em meio aos "eleitos de Minerva"[5]. Porém os esforços seriam inócuos se o soerguimento da FDR empreendido por Luciana Grassano se pautasse por uma gestão que não privilegiasse o equilíbrio entre os aspectos material e imaterial do patrimônio.

Em 2007, o prédio histórico só abrigava três unidades departamentais: a direção, a coordenação administrativa e a biblioteca histórica – esta restrita ao corpo administrativo, tamanho o grau de desgaste físico das obras que ali ainda resistiam às intempéries do tempo e do menosprezo administrativo –, estando as três unidades em precárias instalações. Nenhum ambiente contava com aparelhos de refrigeração. O Salão Nobre – bem como as escadarias de acesso ao mesmo em ambos os lados do vestíbulo; os cinco anfiteatros; o salão dos espelhos; a sala da congregação; o Museu Ruy Barbosa; e a cave da edificação se encontravam interditados ao uso e permanência. A fachada – em todos os ângulos da edificação – e o teto clamavam por reparos urgentes. O relógio, abrigado pelo majestoso minarete, há muito se encontrava silenciado. Bens avariados se amontoavam em espaços utilizados administrativamente, como ocorria com o Departamento de Teoria Geral do Direito e Direito Privado, que ocupava metade da área do que viria a se transformar no Espaço Memória.

5. Assim referia-se aos alunos do curso de Direito, todos homens até 1888, o engenheiro executor daquela Casa (SANTOS, 2016).

Diante desse cenário, as salas de aula se encontravam dispersas em espaços não menos acústica e climaticamente desfavoráveis no bloco E do anexo II da FDR. No térreo deste anexo (Casa de Joaquim Amazonas, que abrigou a primeira Reitoria da UFPE à época da Universidade do Recife e, posteriormente, a sede da extinta Delegacia Regional do MEC em Pernambuco), abrigava-se a escolaridade do curso. Outros blocos do mesmo anexo abrigavam negócios de cantina e de reprografia. Ou seja, a vida discente ali se concentrava.

119 anos depois: bendita fostes tu, Luciana Grassano, entre os eleitos de Minerva

Embora a matéria seja importante para a permanência no tempo da memória, a conservação restrita àquela não basta a esta. Por isso, Dantas (2010, p. 65) afirma que "a preservação às vezes parte do pressuposto equivocado de que, conservando a matéria, o significado permanecerá, o que leva à conservação descontextualizada dos bens".

> No caso da FDR, a história e a memória encontram suporte não apenas na pedra e no cal, mas também em livros e jornais raros que persistiram ao mofo, às traças e ao descaso administrativo.

Trata-se da complexa imaterialidade que dá lógica aos bens culturais, como admite Souza Filho (2005), pois o valor cultural de um bem decorre do que evoca, arremata o autor. No caso da FDR, a história e a memória encontram suporte não apenas na pedra e no cal, mas também em livros e jornais raros que persistiram ao mofo, às traças e ao descaso administrativo.

Guardiã de relíquias, a biblioteca[6] da FDR assegurou protagonismo por toda a gestão Grassano, evocando-se continuamente nomes que fizeram a história da instituição graças à preservação documental que ali se promoveu de forma inédita não apenas no âmbito da FDR, mas seguramente de toda a UFPE. Para além das obras de restauro, investiu-se na consolidação da Biblioteca de Obras Raras da FDR, do Laboratório de Conservação e Restauro, inaugurado em 2010 (FONSECA, 2013, p. 73) e do Arquivo Histórico da FDR, reinaugurado em 2014 juntamente à hemeroteca.

Os primeiros projetos de restauração do acervo bibliográfico e documental da FDR estão sintetizados no Quadro 1, a seguir, e demonstram a amplitude das ações realizadas.

6. Além da biblioteca de uso corrente da FDR (circulante), existe a biblioteca histórica (coleção especial), que preserva o acervo bibliográfico e documental amealhado pela FDR desde a sua criação, em 1830, e que conta com obras muito mais antigas procedentes dos acervos das ordens religiosas que abrigaram em suas edificações o antigo curso jurídico. Também há coleções de obras raras adquiridas pela FDR e recebidas em doação.

Quadro 1. Projetos de conservação e restauro dos acervos documentais, bibliográficos e iconográficos da FDR

Ano	Descrição da ação
2009	Higienização, acondicionamento e pequenos reparos no acervo da hemeroteca do Arquivo da FDR. Incluiu exemplares datados de 1857 a 1974. Dentre esses, estão presentes documentos do Jornal do Recife (1879), do Diario do Congresso (1890), do Diario de Pernambuco (1857) e do Jornal do Commercio (1919), acervo que registra a história administrativa, social, econômica e cultural do país.
2010-2011	Projeto de conservação do acervo bibliográfico da Coleção Especial da FDR, constante de inventariação e ações de conservação preventiva de 1.821 volumes de livros que pertencem à Coleção Especial (Cesp) da FDR.
2011-2012	Restauração de telas, fotos e gravuras da FDR, expostos na Galeria dos ex-diretores da FDR e no Espaço Cátedra (conversão dos corredores que ligam, de um lado, o Salão dos Espelhos ao Salão Nobre; do outro, o Salão Nobre à Sala da Congregação, em salas de estudo climatizadas, trazendo expostas permanentemente, após restauro, as gravuras dos professores catedráticos da FDR).

Fonte: FACULDADE DE DIREITO DO RECIFE (2009a, 2009b, 2010a, 2010b, 2011, 2012). Elaborado pelos autores.

Para a realização destas ações, que se mostram relevantes até os dias atuais, houve amplo apoio institucional da UFPE, que financiou os primeiros esforços. Destacou-se também a Diretora da Biblioteca Central (BC) à época da gestão Grassano-Albuquerque, Adelaide Maria de Lima, aposentada em fevereiro de 2018, que apoiou, a partir da Gestão Central do Sistema de Bibliotecas da UFPE, a criação de um núcleo técnico especializado na área da conservação e restauro, liderado pela restauradora Angélica Mello de Seixas Borges e pelo restaurador Gerardo José Moura Bezerra.

Até os dias atuais, em toda a universidade, apenas a FDR possui servidores especializados no trato com os bens móveis de valor cultural, e as atividades de conservação dos acervos raros da FDR são realizadas cotidianamente, dependendo de projetos apenas para ações de maior vulto.

Ademais, a partir do fortalecimento deste corpo técnico, a gestão buscou estratégias para reforçar o sentido de pertencimento de discentes, servidores docentes e técnicos em relação à FDR, utilizando, entre outros expedientes, a estratégia da socialização dos seus acervos. Para tanto, foram realizadas diversas exposições e publicações de catálogos, discriminados no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2. Exposições e lançamento de catálogos na FDR durante o período de 2007 a 2015

Ano	Título	Descrição
2008	Exposição “A nacionalização do saber jurídico”.	Exposição de manuais do século XIX elaborados por professores do Curso Jurídico de Olinda.
	Exposição “Constituições do Brasil – de 1817 a 1988”.	Exposição de exemplares das Constituições do Brasil (1817 a 1988) existentes nas coleções especiais da Biblioteca da FDR.
2009	Catálogo e exposição “Resgate documental dos jornais raros da FDR”.	Exposição retratando os trabalhos do projeto de mesmo nome e lançamento do Catálogo “Resgate documental jornais raros: trabalhos de higienização, inventário e acondicionamento do acervo da hemeroteca/Biblioteca da Faculdade de Direito do Recife”.
	Catálogo e exposição “Tobias Barreto: as marcas de um homem”.	Exposição em homenagem aos 170 anos de nascimento de Tobias Barreto e lançamento do catálogo homônimo.

2010	Catálogo e exposição “Joaquim Nabuco: o homem, o político e o intelectual”.	Exposição em comemoração ao Ano Nacional Joaquim Nabuco e lançamento do catálogo homônimo.
2011	Catálogo “Obras raras e valiosas da biblioteca da FDR”.	Publicação do inventário do repertório bibliográfico dos séculos XVIII ao XX que pertencem à Coleção Especial (CESP) da FDR.
2012	Exposição “A Imprensa Estudantil da Faculdade de Direito do Recife (1863 – 1982)”.	Exposição sobre a atuação dos movimentos estudantis que sempre foram muito presentes na vida institucional da FDR.
2014	Exposição “A repressão atinge as Universidades: 1964 – 1974”.	Exposição retratando os períodos mais duros de repressão do regime militar à liberdade acadêmica.

Fonte: FACULDADE DE DIREITO DO RECIFE (2009a, 2009b, 2010a, 2010b, 2011, 2012). Elaborado pelos autores.

Embora não se tratasse de exposições grandiosas em termos de recursos expográficos, eram exposições que buscavam aproximar os acervos raros custodiados pela FDR das pessoas que estavam na instituição no dia a dia, bem como mostrar os resultados dos trabalhos realizados.

As inaugurações dos espaços físicos eram realizadas com pequenas cerimônias, buscando congregar não apenas as autoridades externas e da UFPE, mas também estudantes, servidores técnico-administrativos e docentes da instituição, como se pode ver, por exemplo, na Figura 9, que apresenta a inauguração da hemeroteca e do arquivo histórico da FDR instalados na Casa de Joaquim Amazonas. Em toda inauguração de novo espaço

físico ou de cada exposição realizada, Luciana Grassano contava com a presença da mais alta autoridade da UFPE nos dois reitorados pelos quais a sua gestão atravessou na FDR, a evidenciar não apenas o efetivo apoio, mas também o grau de sensibilização com que a sua atuação impactou a administração central.

Figura 9. Inauguração das novas instalações da Hemeroteca e do Arquivo Histórico[7]
Fonte: INCampus (ASEVEDO, 2014). Foto de Passarinho.

Em síntese, as ações de soerguimento físico do prédio histórico se encontram elencadas no Quadro 3 abaixo.

7. Da esquerda para a direita: Prof. Anísio Brasileiro (então Reitor da UFPE), Luciana Grassano, Jandira Alves da Silva, Ingrid Rique da Escóssia Pereira, Valéria Diniz Araújo e Elivanda Pereira de Souza.

Quadro 3. Ações que implicaram o soerguimento físico da FDR no período 2007-2015

Ano	Descrição
2009	Reforma da cave, criando ali nove salas de aula (climatizadas, com tratamento acústico, novos mobiliários e instalação de equipamentos didáticos) e acomodando naquele espaço, também, dentre outros setores administrativos, as três unidades departamentais, a escolaridade, o laboratório de informática, a cantina e a reprografia. Ali foram criados, ainda, um refeitório e uma sala de convivência para os funcionários terceirizados que atuam na FDR.
	Reforma do sistema de iluminação e instalação de climatização (em todos os espaços da cave).
	Espaço Memória (recuperação do Museu Ruy Barbosa e criação da Sala Castro Alves).
	Auditório Tobias Barreto com capacidade para 80 lugares.
	Recuperação e instalação nos corredores da cave das placas dos formandos desde 1955.
2010	Laboratório de Conservação e Restauro de Obras Raras (Labor).
2011	Recuperação dos forros, coberturas e fachada dianteira.
	Recuperação do Salão Nobre.
	Espaço Cátedra.
2012	Recuperação da Praça Dr. Adolpho Cirne (novo gradil e ampliação do estacionamento).
2014	Recuperação do andar térreo do anexo II, inaugurando-se ali a hemeroteca e o arquivo histórico da FDR.
	Recuperação de quatro anfiteatros.
	Criação de salas de aula no andar térreo e no primeiro piso, mediante a ressignificação de antigos espaços.
2015	Acessibilidade aos portadores de deficiências visual e motora, mediante abertura lateral ao nível da cave, cujos corredores passaram a contar com piso tátil. Sinalização em braile em todos os andares da edificação, que passaram a ser conectados por elevador.

Fonte: FACULDADE DE DIREITO DO RECIFE (2009a, 2009b, 2010a, 2010b, 2011, 2012). Elaborado pelos autores.

As intervenções físicas acima elencadas implicaram não apenas o ressurgimento e/ou reconfiguração de espaços já existentes, mantidas as funções que originariamente lhes foram concebidas, como o Salão Nobre, por exemplo, mas principalmente a criação de novos espaços, incorporando-se, portanto, novas funções ao prédio da FDR. Por conseguinte, o prédio foi integrado, mesmo que extemporaneamente, às atuais demandas administrativas, acadêmicas e sociais.

O uso dos espaços soerguidos ou criados foi assegurado por atenderem às necessidades práticas do corpo discente, evidenciando-se a possibilidade de conciliar a preservação do patrimônio com o uso efetivo do mesmo. Harmonizavam-se, também, as exigências por espaço físico decorrentes da realização de atividades como as indicadas no Quadro 2.

Portanto, as ações produziram significância para o patrimônio cultural, a qual só pode ser constatada considerando os valores atribuídos aos bens culturais pelos grupos sociais aos quais se encontram vinculados. Como afirma Costa (2016, p. 39): "[...] a significância não está associada apenas aos aspectos físicos ou aparência de um objeto, mas é relacionada a todos os elementos que contribuem para o seu significado, incluindo seu contexto, sua história, seus usos e seus valores sociais e espirituais". No caso específico da gestão da FDR, no período estudado, as ações empreendidas contribuíram para estimular e favorecer tais vínculos, que, se não perdidos, encontravam-se ao menos esmorecidos.

Por fim, ressalta-se que, embora o período da gestão Grassano (2007-2015) tenha coincidido com o Programa de Apoio a Planos de

Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)[8], mediante o qual se observou um aporte orçamentário destinado às IFs (COSTA, 2016), a figura do gestor público não deve ser menosprezada, uma vez que é atuação dessa figura que implica a maximização ou não no uso dos recursos alocados. Neste sentido, destaca-se que, muito além das obras pontuais de restauro ou dos projetos com recursos externos, a gestão buscou lançar mão de estratégias de validação e significação social da FDR, além da criação e consolidação de instituições da área da informação – biblioteca e arquivo – cuja atuação é permanente e, presentemente, vêm auxiliando até mesmo a gestão central da UFPE em outras ações de gestão do patrimônio cultural universitário.

Desafios à manutenção patrimonial: reflexões finais

A importância histórica do prédio-sede da Faculdade de Direito do Recife, que o legitima como monumento nacional, não se restringe apenas aos fatos ali vivenciados e testemunhados desde a sua inauguração no segundo decênio do século XX, muito menos ao fato de se configurar enquanto emblema da arquitetura eclética entre nós.

8. Instituído por meio do Decreto Federal nº 6.096, de 24/04/2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) foi um programa de expansão e consolidação do Ensino Superior público federal, concebido sobre quatro eixos: (1) Reestruturação acadêmico-curricular; (2) Renovação pedagógica da educação superior; (3) Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação; (4) compromisso social da instituição; e (5) mobilidade intra e inter-institucional.

Embora a instituição seja maior que a edificação, a história desta se confunde com a daquela por conservar não apenas a memória, mas também suportes memoriais que remetem a todo o passado do curso de Direito em Pernambuco desde a sua criação como Cursos Jurídicos e Sociais, na então capital pernambucana, Olinda, em 1827.

Entretanto, ao evidenciar os riscos que acometem os bens culturais brasileiros – de natureza material ou imaterial – e, no caso da FDR, apesar de se tratar de um bem de pedra e cal historicamente vinculado à elite política e acadêmica, a pesquisa mostrou que nada disso bastou – nem mesmo o socorro advindo com o tombamento pelo Iphan – para afastar do prédio-sede da FDR o risco de ruína física e memorial com que alcançou o século XXI.

Luciana Grassano de Gouvêa Mélo representou um marco na gestão patrimonial universitária por não apenas afastar o mais valioso bem patrimonial da UFPE desse risco, mas, principalmente, por, ao evitar priorizar apenas a matéria quando do seu soerguimento, livrá-lo de tornar-se um "zumbi patrimonial". Além disso, ao promover ações que possibilitaram a reocupação do prédio histórico mediante adequação às novas demandas acadêmicas, científicas e sociais de acessibilidade, assegurou-lhe fôlego. Por isso, a História deve lhe assegurar – e o tempo corroborar – assento privilegiado dentre os personagens históricos da quase bicentenária instituição.

Contudo, deve-se ressaltar que a reocupação do prédio centenário, mediante adequação do patrimônio à dinâmica cultural acadêmica, leva-nos a lidar com os desafios paradoxais impostos pelo campo patrimonial – vez que a vida exige uso; e o uso ameaça.

Portanto, a manutenção predial emerge como principal gargalo para a gestão a partir de agora. No entanto, trata-se de pauta que deve ser abraçada pela administração central por extrapolar "limites grassanos", a exigir ação do imediato tutor patrimonial.

De fato, como demonstrou Ribeiro (2016), o Tribunal de Contas da União (TCU), em reiteradas decisões, aponta a manutenção predial como um dos pontos que carece de eficiência na gestão do patrimônio universitário pela UFPE, indicando que a instituição carece de um plano de manutenção preventiva que assegure a eficaz salvaguarda dos seus bens imóveis.

Ressalva-se, entretanto, que um plano de manutenção preventiva edilícia não deve ser implementado de forma homogênea, sem observância das peculiaridades históricas de cada edificação. Diríamos que, no âmbito da UFPE, por se tratar de única edificação tombada como patrimônio nacional, a qual possui valiosos bens que lhe são integrados, o prédio-sede da FDR impõe exigências específicas em editais licitatórios e contratos administrativos que visam, por exemplo, a contratação de serviços de limpeza, além de educação patrimonial do corpo terceirizado que lhe será alocado. Isso porque a manutenção deve implicar atenção à salvaguarda histórica.

A título de ilustração do estado de ruína física da edificação encontrado por Grassano, vale destacar que, não obstante a promoção das intervenções físicas indicadas no Quadro 3 deste estudo, a gestora legou ao sucessor alguns espaços do prédio histórico como os encontrou: as escadarias de acesso ao Salão Nobre à esquerda do vestíbulo sob escoras e o anfiteatro 5 interditado, por exemplo. Entretanto, coube ao atual gestor a inauguração de outros cuja recuperação foi resultado dos processos

licitatórios realizados sob a égide de Luciana Grassano, como a recuperação do teto da biblioteca histórica e de toda a fachada posterior do prédio histórico, incluindo o minarete que coroa o emblemático relógio da FDR fabricado em 1908 pela relojoaria francesa *Societé des Etablissements Henry-Lepaute*, que voltou a funcionar e a badalar depois de anos silenciado.

Por outro lado, todo o investimento destinado à reforma do subsolo da FDR, promovido pela Gestão Grassano, corre o risco de se mostrar, se não desperdiçado, inútil, apenas doze anos após a reocupação daquele espaço do prédio histórico, em momento que coincide com a publicação deste artigo. Isso porque, em recente vistoria técnica, a Superintendência de Infraestrutura da UFPE atestou a insalubridade do espaço, recomendando a desocupação do mesmo. Desse modo, a atual gestão da FDR se encontra envidando esforços para alojar ao menos as salas de aula em outro espaço acadêmico.

Nos idos dos anos 1960, o rebaixamento do subsolo da FDR, com fins de ocupação, implicou, desde então, a maior agressão àquele prédio, como consta no processo que instruiu o tombamento junto ao Iphan. O fato demonstra que, embora louváveis, os esforços para assegurar vida ao patrimônio, lançando-o à dinâmica sociocultural e, no caso específico da FDR, à acadêmica, devem observar limites de modo a afastar riscos à vida arquitetônica, em seus aspectos históricos de autenticidade e originalidade, mas igualmente à humana.

Demonstra-se, ainda, que a nocividade da idiossincrasia dos gestores patrimoniais é agravada pela falta de um perene plano de sustentabilidade patrimonial na UFPE, que imponha, norteie e limite ações àqueles, visando não apenas à manutenção, mas

também à longevidade de seus bens patrimoniais. Ações que, sobretudo, não só coíbam como também previnam a extemporaneidade de atos administrativos por setores aos quais cabe zelar pela eficácia e eficiência da tutela patrimonial.

No fôlder de apresentação da exposição "A Imprensa Estudantil da Faculdade de Direito do Recife (1863-1982)", Luciana Grassano, em artifício de linguagem, pluraliza-se indagando "O que queremos?", para justificar suas ações em prol da salvaguarda da memória da FDR:

> Queremos que a nossa comunidade conheça o nosso valor e se reconheça como parte da história que estamos construindo.
>
> Queremos que os nossos alunos conheçam o esforço de tantos que colaboraram ao longo dos anos para construir o legado que temos.
>
> Queremos que todos se sintam responsáveis e comprometidos a dar o melhor de si como professores, alunos, dirigentes e servidores.
>
> Queremos estimular a ação, a realização e a dedicação à arte, à cultura, à política e ao saber jurídico tão presentes nas publicações estudantis que a partir de hoje expomos.
>
> Queremos exibir quem somos para que não reste qualquer dúvida sobre o valor que temos.
>
> Luciana Grassano de Gouvêa Mélo, em 27.03.2012
> (FACULDADE DE DIREITO DO RECIFE, 2012).

Que assim seja!

Referências

ASEVEDO, H. Novas instalações para o acervo documental da FDR. *INCampus* – Boletim Informativo da Universidade Federal de Pernambuco, n. 197, set. 2014. p. 8.

AZEVEDO, F. de. *A cultura brasileira*. 7. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

BRASIL. Decreto Federal nº 3.551, de 4 de agosto de 2000. Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 7 ago. 2000.

CAVALCANTI, V. B. *Recife do corpo santo*. Recife: PCR, 1977.

COSTA, R. F. *Campus Joaquim Amazonas*: da relação entre a gestão institucional e a conservação de um patrimônio urbano. 2016. 216 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Urbano) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

DANTAS, F. *Direito fundamental à memória*. Curitiba: Juruá, 2010.

DESCASO com a Faculdade. *Diario de Pernambuco*, Recife, ed. 241, 5 set. 1979. Caderno Opinião. Disponível em: http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/. Acesso em: 1 ago. 2021.

FACULDADE DE DIREITO DO RECIFE. *Atas da Congregação da FDR*: visando à deliberação da escolha do local para construção do prédio da Faculdade no Recife. Recife, 1875. Documento escaneado.

FACULDADE DE DIREITO DO RECIFE. *Revalorizar*: o Direito passa por aqui. Recife, jan. 2009a.

FACULDADE DE DIREITO DO RECIFE. *Resgate documental jornais raros*: trabalhos de higienização, inventário e acondicionamento do acervo da hemeroteca/Biblioteca da Faculdade de Direito do Recife. Recife, 2009b.

FACULDADE DE DIREITO DO RECIFE. *Revalorizar*: o Direito passa por aqui. Recife, jul. 2010a.

FACULDADE DE DIREITO DO RECIFE. *Catálogo da exposição Joaquim Nabuco*: o homem, o político e o intelectual/Biblioteca da Faculdade de Direito do Recife. Recife, 2010b.

FACULDADE DE DIREITO DO RECIFE. *Obras raras e valiosas da Biblioteca da Faculdade de Direito do Recife*: repertório bibliográfico dos séculos XVIII ao XX. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011. 243 p.

FACULDADE DE DIREITO DO RECIFE. *A Imprensa estudantil da Faculdade de Direito do Recife* (1863-1982). Recife, 2012. Fôlder.

FACULDADE está ao abandono. *Diario de Pernambuco*, Recife, ed. 240, 4 set. 1979a. *Caderno Educação.* Disponível em: http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/. Acesso em: 1 ago. 2021.

FONSECA, Z. M. G. C. *Gestão do patrimônio cultural da Faculdade de Direito do Recife (1980-2012)*. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

FREITAS, C. *O Parque 13 de Maio na modernização do Recife*. 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Urbano) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006. Disponível em: http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3452. Acesso em: 6 ago. 2021.

FREYRE, G. *Olinda*: 2º guia prático, histórico e sentimental da cidade brasileira. 4. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1968.

MEDEIROS, J. P. de *et al*. *Projeto de restauro dos forros, paredes, pisos, bens integrados e mobiliário do Salão Nobre da Faculdade de Direito do Recife*. Recife, nov. 2007. 48 p. Documento escaneado.

RIBEIRO, E. S. *Responsabilidade civil do Estado sobre o Patrimônio Cultural de Ciência e Tecnologia e o Patrimônio Universitário*: análise crítica frente à gestão realizada pela Universidade Federal de Pernambuco. 2016. 77 f. Monografia (Graduação em Direito-Bacharelado) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2016.

RIBEIRO, E. S.; ARAÚJO, B. M. de; NEWTON JÚNIOR, C. (orgs.). *Universidade Federal de Pernambuco*: patrimônio artístico em exibição. Recife: Editora UFPE, 2017.

RIBEIRO, E. S.; SANTOS, F. B. dos. *Stakeholders e sustentabilidade patrimonial universitária*: uma análise da gestão da Faculdade de Direito do Recife no período 2007 a 2015. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 6., 2019, Recife. *Anais* [...]. Recife: UFPE, 2019. Disponível em: https://www.even3.com.br/anais/vicbeo/. Acesso em: 6 ago. 2021.

SANTOS, F. B. dos. *Stakeholders e sustentabilidade patrimonial universitária:* uma análise da gestão da Faculdade de Direito do Recife a partir de 2007. 2016. 209 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25782. Acesso em: 6 ago. 2021.

SOUZA FILHO, C. F. M. de. *Bens culturais e sua proteção jurídica*. Curitiba: Juruá, 2005.

Pessoas no píer do Lago do Cavouco.
Assessoria de Comunicação Social da UFPE.

ESTUDOS
UNIVERSITÁRIOS
Revista de Cultura

Relato

Texto submetido em: 5 set. 2021. Aprovado em: 6 out. 2021.

FISCHER, Mariana Pimentel; ALBUQUERQUE, Renata Ataide de; SIQUEIRA, Gustavo de Oliveira. Grupo Robeyonce de Extensão Universitária: reconstruindo o gênero na Faculdade de Direito do Recife da UFPE. *Estudos Universitários*: revista de cultura, UFPE/Proexc, Recife, v. 38, n. 2, p. 313-334, jul./dez., 2021.

DOI: 10.51359/2675-7354.2021.251672

ISSN Edição Digital: 2675-7354

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Grupo Robeyoncé de Extensão Universitária: reconstruindo o gênero na Faculdade de Direito do Recife da UFPE

Robeyoncé Group: reconstructing gender at UFPE's Law School of Recife

Mariana Pimentel Fischer
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Doutora em Direito
E-mail: mariana.pfpacheco@ufpe.br
https://orcid.org/0000-0003-3217-5756

Renata Ataide de Albuquerque
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Bacharela em Direito
E-mail: renataataide.a@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-7156-8611

Gustavo de Oliveira Siqueira
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Graduando em Direito
E-mail: gustavo.oliveira703@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-0074-6884

Resumo

O texto relata a experiência do Grupo Robeyoncé de Extensão Universitária, formado em 2016 na Faculdade de Direito do Recife da Universidade Federal de Pernambuco (FDR/UFPE). O grupo passou por três fases distintas e, em todas elas, buscou encontrar caminhos para aliar estudos *queer* e decoloniais à defesa dos direitos das mulheres e da população LGBTQI+, particularmente em questões ligadas ao encarceramento feminino e retificação de prenome e gênero de travestis e transexuais. Narrar

a história do grupo tem o objetivo de estimular uma reflexão ampla sobre possibilidades e desafios para uma formação jurídica mais crítica, engajada e sensível a questões de gênero.
Palavras-chave: Extensão. Direito. Gênero. Identidade. Cárcere.

Abstract

This paper discusses the experience of the Robeyoncé Group, formed in 2016 at the Law School of Recife/Federal University of Pernambuco (FDR/UFPE). The group experienced three different phases, and in all of them it has tried to find new paths to combine queer and decolonial studies with the advocacy of women's and LGBTQI+ people's rights, particularly in cases related to women's incarceration and transvestites's and transgender's change of name and gender. By telling our history we intend to stimulate a discussion about possibilities and challenges for a more critical, engaged and gender sensitive education in law.
Keywords: Extension. Law. Gender. Identity. Incarceration.

Introdução

Pretendemos, aqui, relatar a experiência do grupo Robeyoncé de Extensão Universitária, gestado na Faculdade de Direito do Recife da Universidade Federal de Pernambuco (FDR/UFPE). O grupo surgiu em 2016 a partir de discussões realizadas na disciplina *Direito e Sociedade*, ministrada pela Prof.ª Mariana Pimentel Fischer. Naquele período, já existiam iniciativas organizadas por estudantes para avançar nos estudos de gênero, como o grupo *Toda Forma de Amor* (que se ocupava de questões ligadas à população LGBTQI+[1]) e o

1. Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, queer, intersexos e outras.

grupo *Diadorim* (dedicado a discutir e atuar a partir de perspectivas feministas). As alunas e os alunos já estavam em contato com movimentos sociais e com a Defensoria Pública do Estado (em que muitos tinham experiência de estágio); também já organizavam grupos de estudo e rodas de conversa dirigidas a discutir a situação de mulheres e pessoas LGBTQI+ na FDR. O que faltava, então, era conectar melhor tais atividades a outras realizadas na FDR, bem como garantir que ganhassem um maior espaço institucional.

A escolha do nome teve uma especial carga simbólica: uma homenagem a Robeyoncé Lima, que integrava o grupo e havia finalizado o curso de direito na FDR

O caminho da extensão universitária era, certamente, bastante apropriado. Desde o começo, as professoras e principalmente as alunas e alunos (que protagonizam as ações do Robeyoncé) procuraram formas de associar teoria, diálogo com a sociedade (especialmente com movimentos sociais) e *advocacy* (o termo se refere a formas de agir jurídica e politicamente para influenciar mudanças em defesa de causas de impacto social). A escolha do nome teve uma especial carga simbólica: uma homenagem a Robeyoncé Lima, que integrava o grupo e havia finalizado o curso de direito na FDR (nos anos seguintes ela se tornaria a primeira advogada trans do eixo Norte-Nordeste a conquistar seu nome social na OAB e co-deputada estadual pela mandata coletiva das Juntas Co-Deputadas).

Naquela época, buscávamos nos posicionar como uma alternativa para estudantes que ansiavam por uma formação mais crítica ao saber hegemônico no Direito. As alunas e alunos atentos a questões de gênero, em especial aquelas e aqueles que participavam de grupos de discussão sobre o assunto nos departamentos de Sociologia, Antropologia e Sociologia da UFPE, sabiam que os estudos feministas e LGBTQI+ chegaram com atraso no mundo jurídico em comparação a outras áreas das humanidades. Assim, sem desconsiderar o conhecimento mais estritamente técnico-jurídico, o grupo pretendia ir além, incorporando ideias que já eram efervescentes na vida de estudantes próximos a movimentos sociais. A nossa tarefa, desde o início, era conectar a teoria a realidades subalternas.

Hoje, no final de 2021, podemos dizer que, apesar de termos pouco mais de cinco anos de existência, o Grupo Robeyoncé passou por três fases distintas, a partir das quais organizamos este relato: 1) primeira fase: estudo da teoria *queer* e início de diálogo com movimentos sociais e instituições governamentais; 2) segunda fase: retificação de nome e gênero, encarceramento feminino e consolidação da parceria com a Defensoria Pública do Estado de Pernambuco (DPPE); e 3) terceira fase: o Robeyoncé resiste na pandemia.

Em todos os momentos, tentamos garantir o contato direto com a sociedade visando à produção de conhecimento e à interlocução das atividades acadêmicas de ensino e de pesquisa através de processos ativos de formação. O grupo nunca se restringiu a ler e debater temas dentro dos muros da FDR e o conhecimento sempre foi levado às ruas e transformado em práticas diversas. Com isso, os extensionistas sentiam como ideias podem ser capazes de, efetivamente, modificar vivências e vice-versa, assim como percebiam como experiências concretas podem provocar a reconstrução da

teoria. Queríamos, portanto, uma educação libertadora, como ensinou Paulo Freire (1970).

O grupo segue as orientações metodológicas da pesquisa-ação, definida por Tripp (2005, p. 447) como "uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide realizar para melhorar a prática". Almejamos não somente pensar como também alterar o campo de investigação, contribuindo para a ampliação e efetivação de direitos das mulheres e da população LGBTQI+. Para tanto, como explica Tripp (2005), precisamos planejar, descrever, monitorar e transmitir os efeitos de nossas práticas de maneira a possibilitar uma constante reavaliação. A relevância do presente relato agora deve estar mais clara: queremos ampliar a discussão sobre o caminho que percorremos e os resultados que alcançamos para que, com ajuda de nossas leitoras e leitores (principalmente mulheres, população LGBTI+, professoras, pesquisadoras e alunas da UFPE), possamos repensar e aperfeiçoar nosso trabalho.

Primeira fase: teoria *queer* e início do diálogo com movimentos sociais e instituições governamentais

Em 2016, ano de formação do Robeyoncé, organizamos um grupo de estudos que se concentrava nas ideias da filósofa norte-americana Judith Butler, articulamos encontros com movimentos sociais pernambucanos, realizamos uma aula magna simbólica sobre feminismos e impulsionamos uma discussão sobre a criação de uma disciplina eletiva sobre Direito e gênero.

Inspirado por discussões na disciplina *Direito e Sociedade,* nosso grupo de estudos sobre Judith Butler encontrava-se uma vez por mês na FDR[2]. Parecia fundamental, para os objetivos do grupo, compreender uma vertente do feminismo que pretendia ultrapassar as fronteiras do próprio feminismo e aproximá-lo de uma perspectiva *queer.* Vale lembrar que o termo *queer*, nos EUA, era utilizado na década de 1980 para insultar pessoas LGBTQI+ (semelhante ao uso da palavra "bicha" no Brasil). Na década de 1990, entretanto, ativistas engajados à *teoria queer* insistiram em repetir a palavra em outro contexto e a seu modo, forçando a constituição de um outro sentido. Por conta desse movimento, o vocábulo *queer* hoje, na maior parte dos EUA, perdeu sua conotação pejorativa, sendo agora utilizado para se referir às pessoas que não se enquadram em qualquer referência conhecida para o gênero. A ressignificação

2. Destacamos alguns dos textos que marcaram nossos debates: BUTLER, 1999, 2004a, 2004b, 2015; BENTO, 2014; FISCHER, 2019.

da palavra *queer* ilustra o que Judith Butler chama de performatividade: a possibilidade de repetir e ao mesmo tempo transformar (cf. BUTLER, 1999, 2004a, 2015). No Brasil atual, há tentativas de reconfigurar tal estratégia de ação política tendo em conta as peculiaridades do país; fala-se, aqui, em *teoria bicha* (cf. TAKARA, 2017; COLLING, 2012).

Dentre os encontros com integrantes de movimentos sociais, nossa conversa com Amanda Palha, militante, travesti, educadora popular e assessora parlamentar, foi particularmente marcante. Palha nos falou sobre a atuação do movimento travesti em Pernambuco e narrou não somente experiências ligadas ao sofrimento e ao preconceito, mas também os caminhos para a transformação. A partir disso, aprendemos que um estilo de crítica travesti de base marxiana insiste em visibilizar (ao invés de esconder) ambiguidades, de maneira a subverter categorias estruturadas pelo modo capitalista de gestão da vida.

O trabalho no grupo de leitura, somado a conversas com militantes como Palha, impulsionaram investigações sobre desejo, corpo e política. Seria possível realizar uma crítica social pós-identitária? Qual seria o papel do Direito?

por que a Casa de Tobias Barreto não poderia ser também a Casa de Robeyoncé Lima?

Ainda no primeiro ano do grupo, realizamos uma aula magna sobre feminismo ministrada pela atual co-deputada estadual Robeyoncé Lima e pelas professoras Marília Montenegro e Mariana Fischer. A aula teve um efeito simbólico forte, já que aconteceu

no Salão Nobre da FDR. O espaço teve os principais assentos ocupados, pela primeira vez, somente por mulheres, inclusive por uma mulher negra e trans. Para funcionárias e funcionários da FDR, foram reservados lugares especiais, ao lado das palestrantes. Conversamos sobre a ressignificação de símbolos da FDR: por que a Casa de Tobias Barreto não poderia ser também a Casa de Robeyoncé Lima? Lembramos que, por conta de dificuldades com o transporte, a nossa primeira aluna trans, acolhida por funcionários, teve que fazer de nossa faculdade genuinamente sua casa.

No final de 2016 e começo de 2017, continuamos realizando discussões sobre teoria *queer*, desta vez associando-a de maneira mais direta ao neoliberalismo. Organizamos encontros para discutir ideias de Michel Foucault e conversamos sobre o que exatamente o filósofo francês queria dizer ao afirmar que a homossexualidade foi criada em meados do século XIX (cf. FOUCAULT, 1988). A homossexualidade estaria sempre conectada a discursos, sobretudo ao discurso do saber médico? Teria então um caráter performativo? Falamos ainda sobre algumas dificuldades ligadas à realização de uma crítica ao Direito a partir dos textos de Foucault. Parecia fundamental associá-los a ideias de novos foucaultianos. Lembramos que a criminologia é, hoje, o campo jurídico mais bem articulado a estudos pós-foucaultianos e que, na FDR, as investigações de nossas parceiras, as professoras Marília Montenegro e Manuela Abath, seguiam nessa direção.

Complementarmente, discutimos textos da cientista política estadunidense Wendy Brown sobre o Frankenstein do neoliberalismo. Brown (2019) escreveu sobre o crescimento da ultradireita no mundo, indicando formas pelas quais, nesse processo, um modelo de empreendedorismo se associa ao sexismo, ao racismo,

à LGBTQI+fobia e ao autoritarismo. Ela percebe que, nos EUA, existe o avanço de uma nova jurisprudência neoliberal; há uma nova constelação argumentativa em decisões da Suprema Corte que gravita em torno de noções como propriedade, religião, liberdade de expressão e artística. A partir de suas ideias, debatemos as razões pelas quais a Corte respaldou a recusa de um dono de confeitaria a vender um bolo de casamento para um casal homoafetivo, postura que, na opinião do grupo, parecia bastante com a recusa de restaurantes (e outros estabelecimentos) a servir negros nos EUA segregacionista da década de 1950. Estaríamos vivenciando algo parecido no Brasil? Em que medida nossos tribunais ainda resistem a novas formas de LGBTQI+fobia?

Sabíamos, entretanto, que não bastava estudar a teoria *queer* pós-estruturalista de base estadunidense ou europeia; precisávamos pensar problemas brasileiros também à luz de um ponto de vista decolonial. Em virtude disso, em 2017, passamos a organizar melhor tais caminhos de leitura. A partir de *Memórias de plantação*, de Grada Kilomba (2019), conversamos sobre cenas em que a experiência do racismo cotidiano pode aparecer como um choque, situando questões negras em coordenadas coloniais. Além da obra mencionada, também utilizamos o *Putafeminismo*, de Monique Prada (2018), que nos permitiu debater a potência do olhar de uma prostituta para questões ligadas ao seu trabalho e sua sexualidade.

Segunda fase: retificação de nome e gênero, encarceramento feminino e consolidação da parceria com DPPE

As ações que mais fortemente marcaram a segunda fase do grupo foram aquelas ligadas à alteração do prenome e gênero de pessoas transexuais e travestis. Por meio delas, consolidamos nossa parceria com movimentos sociais e com a Defensoria Pública do Estado de Pernambuco (DPPE).

Em meados de 2017, o procedimento exigido para a mudança do prenome e gênero demandava um processo judicial bastante desgastante e pouco conhecido pela comunidade jurídica e pela população LGBTQI+. Assim, o Grupo Robeyoncé, em parceria com o Núcleo de Direitos Humanos da DPPE e por intermédio do defensor Henrique da Fonte, promoveu a criação de uma cartilha direcionada à população travesti e transexual informando sobre o direito à retificação do nome e gênero.

Participamos, ainda em 2017, de um mutirão realizado pela DPPE, auxiliando as interessadas em processos de retificação de nome e gênero nos documentos oficiais. A ação nos fez perceber de maneira muito clara nosso impacto na vida daquelas pessoas e era por meio dela que olhávamos para a inclusão de pessoas travestis e transexuais no mercado formal de trabalho e para formas de redução da violência que sofrem cotidianamente.

Em 2018, surgiu uma nova e benéfica interpretação do ordenamento jurídico. A Ação Direta de Inconstitucionalidade 4275 (ADI 4275) possibilitou interpretação conforme a Constituição Federal do Art. 58 da Lei 6.015/1973 (BRASIL, 1973) no sentido de tornar viável a

alteração de prenome e gênero de pessoas transexuais no registro civil mediante a simples averbação no registro original. Não era mais necessário um demorado processo judicial e a retificação poderia ocorrer independentemente de cirurgia de transgenitalização.

Iniciamos uma série de ações ligadas à assessoria jurídica de pessoas travestis e transexuais. Buscamos informar as pessoas acerca da existência da referida decisão e ajudar eventuais interessadas a realizar a retificação.

Também organizamos intervenções em pontos de prostituição e cinemas pornôs da cidade do Recife/PE. A nossa estratégia era a seguinte: em primeiro lugar, abordávamos as trabalhadoras sexuais por meio da distribuição de camisinhas e lubrificantes. Em seguida, apresentávamos o grupo e falávamos sobre os direitos da população "T" (transsexuais, transgêneros e travestis), em especial o direito fundamental ao nome, e sobre caminhos para conquistá-los.

Os encontros com as trabalhadoras nem sempre seguiam o caminho que esperávamos. Apesar do interesse de muitas em realizar a retificação de nome e gênero, algumas questionavam a relevância do processo. Perguntavam, por exemplo, se seria realmente capaz de garantir emprego formal. Chegaram a indagar se teríamos outra proposta ou se estávamos ali somente para atrapalhar; como disse uma das pessoas abordadas, "mudar de nome por mudar de nome é só um atrapalho na minha vida". Elas nos interpelaram acerca do que genuinamente conquistariam com o direito ao nome, já que tinham que lidar com problemas muito mais urgentes, como moradia, alimentação e recursos mínimos para seguir até o dia seguinte.

a busca por retificação de nome e o gênero não seria ainda uma busca por encaixe em um binarismo opressor?

Certamente havia questões extremamente difíceis que não conseguimos dar conta em nossas intervenções. Em lugar de abandonar as perguntas que a experiência havia suscitado, optamos por mantê-las presentes em nossos debates internos. A fala das entrevistadas apontava para a gravidade do problema da redistribuição. Em nossas formações e grupos de discussão, conversamos sobre o assunto e tentamos refletir sobre o que significa adotar uma perspectiva anticapitalista: como intervenções pontuais e limitadas poderiam ao mesmo tempo impulsionar processos de transformação mais profundos? De outro lado, a partir de estudos *queer* e da experiência do movimento travesti que nos foi contada por Amanda Palha, surgiam, ainda, outras indagações: a busca por retificação de nome e o gênero não seria ainda uma busca por encaixe em um binarismo opressor? Não deveríamos tentar insistir em formas mais ambiciosas de intervenção, tal como aprendemos com o movimento travesti?

A nossa experiência mostrou que, apesar dos limites, para muitas pessoas a retificação do nome e gênero gerava oportunidades de emprego formal, assim como possibilidade de trânsito em espaços que historicamente lhes foram negados. Isso nos pareceu suficiente para continuarmos trabalhando. Ao longo de dois anos, acompanhamos os processos e dezenas de pessoas conquistaram seus direitos por intermédio do grupo e/ou da Defensoria Pública.

No final do ano de 2018, tivemos uma triste surpresa: observamos a diminuição do interesse e, em alguns casos, o desejo pela volta do *nome morto* (nomenclatura dada ao nome de registro de nascimento). Parece-nos que tal virada ocorreu em função da eleição do presidente Jair Bolsonaro e do medo de perseguições a transexuais e travestis.

Em 2019, o Grupo Robeyoncé passou a se dedicar a outro eixo de fundamental importância: o encarceramento feminino. Em conjunto com o Coletivo Liberta Elas e com a Defensoria Pública da União (DPU), foi possível promover a construção quinzenal de rodas de diálogo com mulheres encarceradas na Colônia Penal Feminina Bom Pastor.

Realizávamos também visitas, por meio das quais anotávamos os dados pessoais das detentas, apresentávamos informações sobre os processos de cada uma, falávamos sobre as diligências necessárias e perguntávamos se havia interesse na realização de acompanhamento processual definitivo pelo Grupo.

Nesses momentos, as detentas contavam um pouco de suas histórias, tiravam dúvidas e também nos ensinavam bastante a respeito da realidade do processo penal e, principalmente, acerca do processo de execução. Eram histórias muito difíceis de serem ouvidas, contadas por mulheres que sofreram as mais diversas violações a direitos humanos básicos, as quais foram perpetradas, muitas vezes, pelo próprio Estado. Não nos esqueceremos da história de uma detenta que foi eletrocutada grávida e o caso de uma jovem de 19 anos que foi presa no lugar de seu irmão, pois os policiais não queriam “perder a viagem”.

Dentre as diversas petições e diligências realizadas, foi possível auxiliar na conquista da liberdade condicional de uma detenta.

Acompanhamos, também, o caso de uma segunda detenta que estava presa preventivamente desde 2019 e seguiu presa até setembro de 2021 (data de submissão deste artigo), apesar de, desde o início, possuir as condições necessárias para a sua prisão domiciliar.

No natal de 2018, realizamos um mutirão com o objetivo de confeccionar petições visando a transferência para a prisão domiciliar de cerca de 10 grávidas e lactantes presas preventivamente naquela colônia penal.

Avançávamos bem, o grupo estava conseguindo chegar mais perto da população interessada em realizar a retificação do nome social e também de detentas. Veio, então, a pandemia de Covid-19.

Terceira fase: o Robeyoncé resiste na pandemia

Persistir na pandemia vem sendo difícil para grupos de extensão como o nosso, através dos quais o contato direto com grupos vulneráveis é uma das mais importantes frentes de ação. Com todos os limites, entretanto, continuamos firmes.

As visitas à Colônia Penal do Bom Pastor e os encontros diretos com as pessoas nas ruas tiveram que ser interrompidos. Continuamos, contudo, acompanhando alguns processos; seguimos, por exemplo, auxiliando atualmente uma mulher a se divorciar de seu ex-marido abusivo.

Esforçamo-nos, durante a pandemia, para manter fortes as ações que poderíamos realizar de maneira remota. Organizamos debates, formações, reuniões acerca das implicações da Covid-19 no âmbito prisional e outros temas, principalmente aqueles relacionados à segurança pública. Nesse ínterim, houve a criação de um

clube do livro. Nele, compartilhamos impressões sobre a leitura de *Memórias da plantação,* de Grada Kilomba (2019), e *Madame Satã*, de Rogério Durst (2005).

Acerca das atividades do âmbito criminal durante a pandemia, cabe mencionar as mobilizações de fiscalização do poder judiciário feitas no ano de 2020. Encaminhamos ofícios para 209 varas criminais no âmbito do Tribunal de Justiça de Pernambuco (TJPE), bem como para a Ordem dos Advogados Brasileiros, secção de Pernambuco (OAB/PE), e para a Corregedoria do TJPE, comunicando o precedente do Superior Tribunal de Justiça (STJ) que ordenou a soltura, independentemente do pagamento, de todos os presos a quem foi concedida liberdade provisória condicionada a fiança.

Após o contato que realizamos, o Conselho de Magistratura de Pernambuco decidiu, por unanimidade, oficiar novamente todas as varas criminais do estado. Tais acontecimentos foram bastante relevantes para a difusão da súmula em questão no judiciário, constituindo uma forma de monitoramento das ações nas varas. Percebemos que grande parte delas não possuíam um mapeamento qualificado das circunstâncias geradoras do encarceramento em cada processo.

> compreendemos, na prática, como o uso estratégico de ofícios pode pressionar os agentes do serviço público a agirem

Assim, compreendemos, na prática, como o uso estratégico de ofícios pode pressionar os agentes do serviço público a agirem. Além disso, tivemos ao menos um resultado bastante palpável: uma das varas contatadas identificou uma pessoa nas condições supramencionadas que, portanto, foi solta.

Procuramos ainda ler textos que narram experiências ou elaboram diagnósticos acerca das estruturas de opressão que impulsionam o funcionamento do sistema prisional com o qual tínhamos que lidar na prática.

O livro de Grada Kilomba (2019) forneceu intuições importantíssimas sobre os processos de racialização e as distintas formas em que o racismo é produtor de constrangimento, violência e desigualdade. Os textos sobre as memórias de Madame Satã nos deram acesso a um conjunto de experiências atravessadas por questões ligadas ao crime, à sexualidade, à raça, à classe e ao gênero. Eles nos fizeram discutir as múltiplas possibilidades de uma pessoa ser constituída socialmente como "o malandro" ou "a travesti"; conversamos, então, sobre vidas possíveis para os indivíduos marcados por essas categorias.

Realizamos dois encontros remotos sobre abolicionismo penal. No primeiro, debatemos alguns textos da criminologia crítica brasileira e um texto sobre alternativas penais de autoria de Angela Davis. No segundo encontro, que teve como pergunta demarcadora "As prisões são necessárias?", discutimos uma entrevista com Ruth Wilson Gilmore realizada pelo jornal The New York Times.

A entrevista nos interessou bastante, contudo, apenas parte dela havia sido traduzida para o português. Decidimos não só traduzir a parte que faltava da entrevista, como também o prólogo e o epílogo

de *Golden Gulag: prisons, surplus, crisis, and opposition in globalizing California,* também de Ruth Wilson Gilmore. Posteriormente, publicamos online os textos *O ônibus* e *O outro ônibus*, que narram uma viagem protagonizada por familiares de pessoas presas:

> Os viajantes de sonhos foram convocados por um pesadelo, feito palpável pelo número aterrorizante de presos e de prisões produzidos durante a geração passada, enquanto estávamos todos nós, presume-se, acordados. Tão real quanto as crescentes raízes do ativismo contra a expansão da criminalização e das celas como a solução genérica para os problemas sociais (OLIVEIRA, 2020, n. p.).

> A fim de realizar seus sonhos de justiça nos casos individuais, os viajantes decidiram, através da luta, do debate, do fracasso e da renovação, que eles deveriam buscar a liberdade para todos de um sistema em que a punição se tornou tão industrial quanto a feitura de carros, roupas, mísseis ou o cultivo do algodão. Contrariando as probabilidades, eles tinham desembocado no ativismo — encenando, pelos detalhes de práticas modestas, a crença de que ‘‘nós vamos superar’’ as profundas divisões tidas como fato imutável no ***apartheid*** americano. Em outras palavras, eles dividiam mais do que um interesse: um propósito os fazia viajar (OLIVEIRA, 2020, n. p.).

A tradução do prólogo e epílogo garantiu mais do que a difusão do texto na língua portuguesa. Craig Gilmore, militante anticárcere da *Critical Resistance* e marido de Ruth Wilson Gilmore, teve acesso ao texto e nos enviou uma mensagem de agradecimento, afirmando que a autora tomou conhecimento da tradução realizada pelo grupo. Craig Gilmore ficou interessado em nossas atividades e disse que gostaria de continuar se comunicando conosco. Para nós, tal fato representou um genuíno reconhecimento dos

trabalhos realizados e o sentimento de que é possível a conexão com organizações com a história e o peso da *Critical Resistance* – fundada nos EUA por Angela Davis, Ruth Wilson Gilmore, pessoas encarceradas e familiares de presos.

Conclusão: conexão entre ensino, pesquisa e extensão e projetos para o futuro

A associação entre ensino, pesquisa e extensão está a todo tempo presente na vida do grupo. Conforme relatamos anteriormente, extensionistas confrontam cotidianamente a teoria com as experiências de detentas e pessoas LGBTQI+ em situação de vulnerabilidade extrema. Tais vivências retornam à Faculdade de Direito do Recife (FDR) na medida em que são debatidas em sala de aula e reelaboradas em pesquisas de iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso e artigos científicos.

Particularmente sobre o ensino, importa ressaltar que começamos a partir de conversas na disciplina *Direito e Sociedade* e que uma de nossas primeiras iniciativas foi impulsionar a criação de uma disciplina sobre Direito e gênero, que, no ano seguinte, se tornou eletiva na FDR. Nos últimos semestres, ministrada pela Profa. Mariana Fischer, a disciplina *Direito e Gênero* contou com a participação de extensionistas, que atuaram como alunos, monitores e expositores. Elas e eles não só sugeriram temas e textos a serem debatidos como também relataram em sala de aula as experiências do grupo.

Acerca da associação com a pesquisa, devemos mencionar os trabalhos de extensionistas apresentados e publicados em anais de Congressos. Quatro deles foram publicados no IX e X Encontros

Internacionais da Associação Brasileira de Pesquisadores em Sociologia do Direito (Abrasd), sendo o primeiro realizado em 2018, e o segundo, em 2019, em Recife[3]. Vale destacar a importância do texto *A criminalização da dissidência sexual em Recife: uma análise sobre as "intervenções subterrâneas" na cidade*, escrito pelos extensionistas Paulo Borges e Gustavo Pires Carvalho.

Vale ressaltar, também, que extensionistas do Robeyoncé conseguiram usar a experiência no grupo como subsídio para seus trabalhos de conclusão de curso e iniciação científica. Destacamos a pesquisa de Pibic de Gustavo Oliveira Siqueira, bolsista da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (Facepe), intitulada *Movimentos LGBT em Pernambuco e subjetividades punitivas: o discurso reativo à violência*, que utilizou intuições alcançadas pelo grupo em suas práticas associadas ao encarceramento feminino. Também foi desenvolvido o trabalho de conclusão de curso de Anny Laysa Rodrigues Silva, intitulado *Direito à autodeterminação da identidade de gênero na prática jurídica pernambucana: retificação de nome de gênero de pessoas trans e travestis*, que, como diz o título, está diretamente ligado à parceria do grupo ao lado da DPPE dirigida à retificação de nome e gênero.

Acreditamos, portanto, que estamos formando um grupo sólido e cada vez mais reconhecido na universidade, em grupos militantes e governamentais do Brasil e até mesmo do exterior.

Nossas preocupações para projetos futuros envolvem três questões fundamentais. A primeira delas se refere à atração de alunos

3. Os trabalhos podem ser acessados em: https://doity.com.br/x-congresso-abrasd/blog/anais-completos.

recém-ingressos da graduação da UFPE, para renovar e manter um corpo de extensionistas ativo. Rodas de conversa, seminários internos e diálogos diretos com os calouros são algumas das ações que realizamos com tal objetivo.

Em segundo lugar, buscaremos melhorar a conexão com o Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD) da UFPE. Há dois fatores que poderão facilitar esse processo: a recente ampliação de discussões sobre gênero no PPGD/UFPE com o ingresso das professoras Manuela Abath, Flavianne Nóbrega e Mariana Fischer, em 2019, e o fato de que muitos extensionistas do Robeyoncé demonstraram interesse e poderão ingressar no PPGD/UFPE nos próximos anos.

Por fim, planejamos manter e expandir nossas parcerias. Como dissemos, a parceria com a DPPE foi bastante frutífera e buscaremos ampliá-la especialmente por meio do nosso projeto atual, que envolve a discussão sobre a chamada "ideologia de gênero". Já mapeamos projetos de leis municipais contrários àquilo que alguns interpretam como uma suposta "ideologia de gênero" nas escolas pernambucanas. A ideia é garantir que o Robeyoncé e a DPPE se posicionem sobre projetos que, em sua maioria, impedem uma discussão saudável sobre questões de gênero e sexualidade em um momento fundamental para o desenvolvimento dos jovens.

Referências

BENTO, Berenice. Nome social para pessoas trans: cidadania precária e gambiarra legal. *Contemporânea*: Revista de Sociologia da UFSCar, São Carlos, v. 4, n. 1, p. 165-182, jan./jun. 2014.

BROWN, Wendy. *Nas ruínas do neoliberalismo*: ascensão de políticas antidemocráticas no ocidente. São Paulo: Politeia, 2019.

BUTLER, Judith. *Notes toward a performative theory of assembly*. Cambridge: Harvard University Press, 2015.

BUTLER, Judith. *Undoing gender*. Londres: Routledge, 2004a.

BUTLER, Judith. *Precarious life*: the Powers of mourning and violence. Londres: Verso, 2004b.

BUTLER, Judith. *Gender trouble*: feminism and subversion of identity. Londres: Routledge, 1999.

COLLING, Leandro. Como pode a mídia ajudar na luta pelo respeito à diversidade sexual e de gênero? *In*: PELÚCIO, Larissa *et al*. (orgs.). *Olhares plurais para o cotidiano*: gênero, sexualidade e mídia. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

DURST, Rogério. *Madame Satã*: com o diabo no corpo. São Paulo: Editora Brasiliense, 2005.

FISCHER, Mariana Pimentel. Ler Judith Butler: sujeito, desidentificação, performatividade. *Princípios*: Revista de Filosofia, Natal, v. 21, n. 52, p. 165-179, jan./abr. 2020. DOI: https://doi.org/10.21680/1983-2109.2020v27n52ID19317.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação*: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

OLIVEIRA, Gustavo. *Golden gulag*: prólogo e epílogo por Ruth Gilmore. Medium, Recife, 14 jun. 2020. Disponível em: https://medium.com/@gugovisky/golden-gulag-pr%C3%B3logo-e-ep%C3%ADlogo-por-ruth-gilmore-b1fe5777b5b3. Acesso em: 27 ago. 2021.

PRADA, Monique. *Putafeminista*. São Paulo: Veneta, 2018.

TAKARA, Samilo. Pode uma bicha comunicar? At(r)aques para uma teoria da comunicação. *Tríade*: Comunicação, Cultura e Mídia, Sorocaba, v. 5, n. 10, p. 18-32, 2017. DOI: https://doi.org/10.22484/2318-5694.2017v5n10p18-32.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

ESTUDOS
UNIVERSITÁRIOS
Revista de Cultura

Relato

Texto submetido em: 5 ago. 2021. Aprovado em: 19 ago. 2021.

DALDEGAN, William; RUDRIGUES, Júlia Maria Soares Andrade; ARAÚJO, Luís Gustavo Queiroga de. Ensino remoto no contexto pandêmico: projeto de ensino "Para Além das Fronteiras: Videoconferências em RI". *Estudos Universitários*: revista de cultura, UFPE/Proexc, Recife, v. 38, n. 2, p. 335-360, jul./dez., 2021.

DOI: 10.51359/2675-7354.2021.251360

ISSN Edição Digital: 2675-7354

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Ensino remoto no contexto pandêmico: projeto de ensino "Para Além das Fronteiras: Videoconferências em RI"[1]

Remote teaching in the pandemic context: "Para Além das Fronteiras: Videoconferências em RI" teaching project

William Daldegan
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
Doutor em Relações Internacionais
E-mail: william.daldegan@ufpel.edu.br
https://orcid.org/0000-0001-5806-0557

Julia Maria Soares Andrade Rudrigues
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
Graduanda em Relações Internacionais
E-mail: juliarudrigues@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-8052-1951

Luís Gustavo Queiroga de Araújo
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)
Graduanda em Relações Internacionais
E-mail: gustavoqa1@gmail.com
https://orcid.org/0000-0003-4080-1382

1. Trabalho desenvolvido com auxílio de bolsa de iniciação ao ensino, concedida pela Pró-Reitoria de Ensino da Universidade Federal de Pelotas (PRE/UFPel) por meio do Edital 03/2020 – Projetos com ênfase em ensino (modalidade: ampla concorrência).

Resumo

Este trabalho analisa os desafios enfrentados, durante a pandemia de Covid-19, pela educação no Brasil, especificamente a adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE) pela universidade pública. A fim de garantir a qualidade, a universalidade de acesso e o vínculo entre os corpos técnico, docente e discente, diversas iniciativas foram tomadas pelo país. O projeto de ensino *Para além das fronteiras: videoconferências em RI* foi uma iniciativa do curso de Relações Internacionais da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) que, por meio de parceria com centros de ensino e pesquisa, estabeleceu metodologia própria baseada na adoção exclusiva de recursos digitais e acesso remoto. Além disso, o projeto promoveu inúmeras palestras remotas com pesquisadores de todo o país, fomentou debates de qualidade e assegurou o vínculo dos participantes, garantindo a universalidade de acesso ao material produzido. Desse modo, o objetivo deste texto é, em formato de relato crítico, discutir a experiência do projeto de ensino, cuja primeira edição teve lugar no contexto pandêmico de 2020, e avaliar a utilização do ensino remoto observando suas potencialidades e limitações. Por meio de revisão bibliográfica aplicada aos dados resultantes do projeto, considera-se que a utilização do ensino remoto foi, para o projeto de ensino, satisfatória no que tange ao conteúdo e alcance, mas que, ainda assim, deve ser amplamente discutida para fins de realização de propostas de metodologias de ensino-aprendizagem adequadas ao formato que garantam a manutenção do vínculo de seus participantes.
Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial (ERE). Projeto de ensino. Videoconferência. Pandemia. Relações Internacionais.

Abstract

This paper analyzes the challenges faced, during the Covid-19 pandemic, by education in Brazil, especifically the adoption of emergency remote teaching by the public university. In order to guarantee quality, universal access and a link between technical, teaching and student bodies, initiatives were taken across the country. The *Teaching beyond borders: video conferencing in IR* project was an initiative of the International Relations course at the Federal University of Pelotas (UFPel). Through a partnership

with teaching and research centers, the project established its own methodology based exclusively on the use of digital resources and remote access. Besides, it promoted numerous remote lectures with researchers from all over the country, fostered good debates and ensured the participants' bond, guaranteeing universal access to the material produced. In this sense, this text aims, in a critical review format, to discuss the experience of the teaching project, whose first edition took place in the pandemic context of 2020, and to evaluate the use of remote learning, observing its potentialities and limitations. Through a literature review applied to the data that resulted from the project, we consider that the use of remote learning was, for the teaching project, satisfactory in terms of content and scope, but that it should be widely discussed in order to propose teaching-learning methodologies appropriate to the format and guarantee the maintenance of the connection between participants.
Keywords: Emergency Remote Learning. Teaching project. Video conferencing. Pandemic. International Relations.

Introdução

O projeto de ensino *Para além das fronteiras: videoconferências em RI* (PADF) consiste em uma iniciativa fundamentada na utilização de recursos tecnológicos a favor do conhecimento, desenvolvida por meio de parcerias interinstitucionais. O PADF tem origem em Pelotas, cidade localizada no sul do Rio Grande do Sul, e é organizado pelo grupo de pesquisa *Economia, Política e Desenvolvimento Internacional*[2] (EPDI), ligado ao curso de graduação em Relações Internacionais da Universidade Federal de Pelotas (RI-UFPel), contando com o apoio da Pró-Reitoria de Ensino (PRE) da universidade. O relativo isolamento geográfico e a escassez de recursos associados

2. Mais informações sobre o grupo de pesquisa *Economia, Política e Desenvolvimento Internacional* podem ser consultadas em: https://wp.ufpel.edu.br/epdi/.

à demanda por interação com pesquisas e pesquisadores externos aos limites físicos da Universidade formam os pilares motivadores para o desenvolvimento deste projeto de ensino, que teve sua primeira edição em 2020.

Proposto no período pré-pandemia e executado de maneira ajustada à realidade do contexto pandêmico, o projeto se estabeleceu como atividade acadêmica da graduação em Relações Internacionais durante o calendário alternativo estabelecido pela UFPel e foi realizado por meio de parceria informal com o Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais San Tiago Dantas (Unesp, Unicamp, PUC-SP). Foram realizadas 16 videoconferências – 15 delas organizadas por meio da parceria com o referido programa de pós-graduação e uma de maneira autônoma. A promoção dos debates sobre temas relevantes das Relações Internacionais ocorreu de modo interativo ao estimular a participação ativa do público por meio da plataforma de *streaming* YouTube, através da dinâmica de perguntas e respostas em tempo real.

O presente texto tem como objetivo apresentar, por meio de um relato (porém atento à discussão crítica embasada na literatura existente), a metodologia e os resultados alcançados pelo PADF durante as atividades realizadas no ano de 2020, demonstrando o alcance, os êxitos e as falhas da educação no formato remoto. O alcance das atividades por meio da internet são evidentes: o público interessado é oriundo de diferentes regiões do país, estudantes ou não. A manutenção de uma rotina associada a encontros virtuais interativos e regulares com pesquisadores externos, além do acervo criado e disponibilizado livremente na internet, são características positivas do formato adotado. Todavia, o desgaste

do formato remoto desse tipo de atividade, executado prolificamente durante o período pandêmico, se coloca como desafio para sua manutenção.

O texto é estruturado em cinco seções: além desta introdução, este relato conta com mais três seções e as considerações finais. Na segunda seção, é estabelecido o debate acerca da adoção da modalidade de ensino remoto como forma de garantir vínculo e acesso ao conhecimento da comunidade universitária. O relato da sua adoção e do emprego de metodologias ativas e recursos digitais compõe o conteúdo da terceira seção. Na quarta seção, são apresentados os resultados alcançados pelo PADF em sua primeira edição. Um conjunto de dados recolhidos e modelados com o auxílio das ferramentas digitais permite construir uma série de considerações. Essas, por sua vez, subsidiam o uso desse formato de atividade no processo de ensino-aprendizagem, bem como indicam desafios e estimulam novas reflexões acerca do tema que são discutidas nas considerações finais.

O debate acerca da modalidade de ensino: o ensino remoto como recurso no contexto pandêmico

Em 30 de janeiro de 2020, o diretor geral da Organização Mundial de Saúde (OMS), Tedros Adhanom, declarou estado de calamidade pública internacional decorrente da propagação do Sars-CoV-2, vírus causador da Covid-19. Em decorrência dos desdobramentos da pandemia em território brasileiro, em 17 de março do mesmo ano, o Ministério da Educação (MEC) publicou no Diário Oficial da

União a Portaria 343/2020, autorizando, em caráter excepcional, a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação como alternativa opcional para oferecer as disciplinas presenciais em vigor no ensino superior (BRASIL, 2020).

A Portaria 343/2020 delegou às Instituições de Ensino Superior (IES) a responsabilidade da definição das disciplinas a serem ofertadas em formato remoto e da disponibilização de ferramentas para a entrega de instruções aos alunos. Sendo assim, a suspensão das atividades presenciais e a resolução dos órgãos reguladores competentes de recomendar atividades remotas emergenciais demandou das IES e dos professores a adaptação do conteúdo e da metodologia presencial das aulas para as plataformas digitais *on-line*. (RONDINI *et al.*, 2020).

Segundo Oye, Salleh e Iahad (2012, p. 48, tradução nossa), no século XX ocorreu a passagem da Era Industrial para a Era da Informação e desta para a Era do Conhecimento, sendo caracterizada pela "aquisição, armazenamento, transferência, recuperação, aplicação e visualização eficientes do conhecimento [que] geralmente distinguem as organizações bem-sucedidas das mal sucedidas"[3]. Disso denota a relevância do gerenciamento do conhecimento e de sua aplicação para determinar o sucesso das organizações, nesse caso do MEC e das IES, durante a pandemia de Covid-19.

O MEC estabeleceu, além da portaria 343/2020, outras portarias ao longo de 2020 que *pari passu* concederam autonomia às IES na condução das atividades ao longo do contexto pandêmico.

3. No original: "Efficient acquisition, storage, transfer, retrieval, application, and visualization of knowledge often distinguish successful organizations from the unsuccessful ones" (OYE; SALLEH; IAHAD, 2012, p. 48).

Na UFPel, a transição para o ensino remoto se deu logo após a suspensão das atividades presenciais. Após amplas discussões da comunidade acadêmica, deu-se início ao calendário alternativo em junho de 2020. Coube a cada unidade acadêmica e seus respectivos departamentos e colegiados a oferta e condução de atividades no formato remoto, sejam administrativas, sejam de ensino, pesquisa e extensão.

> As atividades de ensino, objeto deste texto, são elemento fundamental da construção do conhecimento e constituem a função primária das escolas, encontrando no professor seu agente multiplicador

As atividades de ensino, objeto deste texto, são elemento fundamental da construção do conhecimento e constituem a função primária das escolas, encontrando no professor seu agente multiplicador. Se o ensino pressupõe o papel do professor de orientar e multiplicar o conhecimento, esse tem no aluno a razão de ser do aprendizado que se dá de inúmeras formas que, sobretudo, perpassam os limites físicos da escola (TORI, 2017). Tal atividade de ensino pode ser alocada em diferentes formatos, podendo ser presencial, a distância e remoto. Moran (2000, p. 63) afirma, porém, que "ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e estudantes".

Moore, Dickson-Deane e Galyen (2010) veem como problemática a troca de termos como *on-line*, baseado na *web*, *e-Learning* e

outros para descrever o ambiente de aprendizagem, assim como a mistura de termos como “curso” e “programa” e o conceito de “objetos de aprendizado”:

> [...] não só o segundo problema leva a problemas relacionados ao escopo e às características instrucionais que serão incorporadas com base no tipo de ambiente de aprendizagem, como também destaca os termos usados para definir uma instância de tais ambientes de aprendizagem (MOORE; DICKSON-DEANE; GALYEN, 2010, p. 130, tradução nossa[4]).

Por sua vez, Hodges *et al.* (2020) distinguem o Ensino Remoto Emergencial (ERE), popularizado na pandemia de Covid-19, do aprendizado *on-line*. Para os autores, uma das mais relevantes diferenças entre ambos reside no fato de que enquanto o aprendizado *on-line* é pensado e construído através de metodologias próprias para acontecer no ambiente *on-line*, o ERE é, em sua natureza, uma mudança temporária na entrega de instruções cuja construção e metodologia foram pensados para o ambiente presencial ou híbrido, fornecendo “acesso temporário a suportes de conteúdos educacionais de maneira rápida […] durante uma emergência ou crise” (HODGES *et al.*, 2020, p. 1, tradução nossa[5]).

4. No original: "[...] not only does the second issue lead to problems related to scope and the instructional characteristics that will be embedded based on the type of learning environment, it also highlights the terms used to define an instance of such learning environments” (MOORE; DICKSON-DEANE; GALYEN, 2010, p. 130).

5. No original: “[…] temporary access to instruction and instructional supports in a manner that is quick […] during an emergency or crisis (HODGES *et al*., 2020, p. 1).

O ensino presencial constitui aquele em que professores e alunos dividem o mesmo espaço físico e se apropriam de metodologias de ensino baseadas nas aulas expositivas e exercícios de fixação num diálogo direto e aberto. Seria uma troca entre agentes e meio – professores e alunos (HAJJ, 2007). O ensino a distância, por sua vez, independe da presença física do professor e do aluno, adotando metodologias específicas para garantir o ensino-aprendizagem. O uso de recursos didáticos, tais como livros, apostilas e vídeos, ferramentas para esse tipo de ensino, ocorre, assim como o diálogo, por meio de questionamentos enviados e selecionados previamente. O ensino a distância é assim definido pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, da Presidência da República:

> [...] a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (BRASIL, 2017, p. 3).

David (1996) adverte que as tecnologias de aprendizado a distância podem tanto estender o melhor das práticas em sala de aula como replicar o pior dessas práticas. Skylar (2009), por sua vez, assinala haver necessidade de mais pesquisas sobre novas tecnologias multimídia, de forma que os pesquisadores continuem a se aprofundar na eficácia geral de ambientes *on-line* como uma ferramenta educacional, ajudando a descobrir mudanças paradigmáticas na forma como os cursos *on-line* devem ser ensinados.

Para a Portaria 343/2020, em seu artigo 1º, as atividades de ensino consistiriam na "substituição das disciplinas presenciais,

em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor" (BRASIL, 2020, p. 39). Todavia, esse formato, estabelecido pelo MEC, foi questionado pela UFPel como sendo a adoção simples do ensino a distância em detrimento do ensino presencial (UFPEL, 2020a). Coube à UFPel estabelecer o formato emergencial e seu objetivo como segue:

> [...] manter a Universidade ativa, notadamente do ponto de vista do ensino de graduação e de pós-graduação, e os alunos e professores em interação social, cognitiva e emocional, contribuindo para que a comunidade acadêmica continue fortalecida e se aproprie de outras formas pedagógicas, com o uso de ferramentas virtuais e de ensino remoto, que serão necessárias até mesmo quando a situação voltar à condição de normalidade, ou, como é prudente destacar, outra forma de normalidade (UFPEL, 2020b, p. 1).

Segundo Silveira *et al.* (2020), o ensino remoto se estabelece, portanto, em caráter emergencial diante de situação imprevista onde têm sido utilizadas tecnologias digitais e de comunicação. No contexto pandêmico de 2020, essa foi a solução encontrada para ofertar educação formal por meio de recursos digitais (WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020). Como ressaltam Oye, Salleh e Iahad (2012), a chave para a sobrevivência de países, organizações e indivíduos no século XXI é dependente não apenas da acumulação de conhecimento, mas também da aplicação deste conhecimento.

Os recursos tecnológicos para ensino remoto em caráter emergencial durante a pandemia de Covid-19 parecem insuficientes e não garantidores da supressão do ensino presencial. A adoção de tecnologias educacionais aplicadas a esse formato deman-

dam reflexões acerca da forma, enquanto política pública; do acesso, tendo em vista as desigualdades digitais; e de disciplina ofertada, no que se refere a espaço e experimentação. (WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020). Embora essas reflexões tenham sido levantadas e continuam sendo na literatura, o uso emergencial de tecnologias de comunicação tem servido para o ensino remoto. E cabendo, na sua adoção, a aplicação de metodologias ativas de ensino-aprendizagem.

Projeto de ensino: sua metodologia e os recursos utilizados

Três pilares justificam e guiam o *Para além das fronteira*s (PADF) enquanto ferramenta de ensino: (i) a demanda pelo acesso a novas abordagens e metodologias de aprendizagem associada à pluralidade de ideias; (ii) a promoção do intercâmbio de pesquisas, pesquisadores e alunos associada a parcerias interinstitucionais; e (iii) o rompimento com as dificuldades físicas e de recursos para atração e debate com pesquisadores externos à Universidade. Porém, o início da pandemia de Covid-19 e o advento do Ensino Remoto Emergencial (ERE) durante o ano civil 2020 trouxeram consigo novas demandas para a comunidade acadêmica do curso de Relações Internacionais da Universidade Federal de Pelotas (RI-UFPel), dentre as quais podemos mencionar a inédita realidade do distanciamento do aluno em relação ao espaço físico da universidade e à figura do professor.

a adoção de metodologias ativas para garantir o envolvimento do aluno nas atividades da UFPel, bem como a assimilação dos conhecimentos necessários à sua formação, determinou a trilha seguida

Diante desse cenário, a adoção de metodologias ativas para garantir o envolvimento do aluno nas atividades da UFPel, bem como a assimilação dos conhecimentos necessários à sua formação, determinou a trilha seguida pelo PADF. Sobre as metodologias ativas, Moran (2018, p. 2) afirma que "são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada, híbrida". A participação efetiva dar-se-á seja pela participação dos alunos nas equipes do projeto, seja, sobretudo, pela forma como interagem na ocorrência das atividades remotas. A construção da aprendizagem, enquanto objetivo-fim do PADF e diante do contexto pandêmico, ocorre de forma flexível ao permitir a participação de modo síncrono e assíncrono por meio da gravação das videoconferências e *chat* simultâneo, além da ligação com as diferentes disciplinas de RI e com o modelo híbrido a partir das leituras recomendadas pelos palestrantes convidados (análogo ao ensino a distância) e pelo diálogo aberto ao longo das atividades síncronas (análogo ao presencial).

O PADF foi desenvolvido tendo como público-alvo primário os alunos de graduação em Relações Internacionais da UFPel e como público-alvo secundário a comunidade universitária local e regional.

A participação de público externo era esperada como desdobramento do recurso utilizado – o YouTube. A estratégia de divulgação coordenada pela equipe teve como foco, portanto, a comunidade acadêmica da UFPel e de outras instituições da região Sul do Brasil. A presença de palestrantes de outros estados e instituições do país atraiu público de outros locais para além dos selecionados pela estratégia de divulgação principal, como pode ser observado nos gráficos 1 e 3.

Para a realização da primeira edição do projeto, ocorrida entre 10 de junho e 16 de setembro de 2020, assim como da videoconferência especial, ocorrida em 13 de novembro de 2020, um conjunto de quatro etapas foi estabelecido. A primeira delas consistia no convite ao palestrante via *e-mail*. Definidos os temas e acertadas as datas, foram criados eventos na plataforma Eventbrite[6] como mecanismo de divulgação e inscrição prévia do público interessado, caracterizando a segunda etapa. O evento e o endereço eletrônico para inscrição eram divulgados por meio das seguintes plataformas digitais: *sites* do grupo de pesquisa EPDI, do curso de Relações Internacionais da UFPel[7], portal da UFPel[8], *e-mail* via sistema institucional (Cobalto-UFPel), Facebook e WhatsApp.

O projeto, portanto, adotou uma metodologia com vistas a explorar recursos digitais de comunicação exclusivamente remota

6. O *site* da plataforma pode ser consultado em: https://www.eventbrite.com.br/.

7. O site do curso de Relações Internacionais da UFPel pode ser consultado em: https://wp.ufpel.edu.br/ri/.

8. O site da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) pode ser consultado em: http://portal.ufpel.edu.br/.

dentro da realidade pandêmica e sob as diretrizes normativas da UFPel. Segundo Almeida e Valente (2012), esses recursos, conhecidos como Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), são capazes de, a partir da convergência de tecnologias e mídias, facilitar o acesso aos conteúdos e conhecimentos a partir de dispositivos eletrônicos, tais como computadores, aparelhos celulares e *tablets*.

A terceira etapa se subdividia em duas: a primeira delas consistindo na realização da videoconferência através das plataformas StreamYard[9] e YouTube e a segunda na disponibilização de um formulário do Google[10]. Este, por sua vez, era utilizado com a finalidade de registrar a presença do público e colher informações diversas, tais como avaliações qualitativas do evento, mídia social pela qual o público tomou conhecimento do evento, instituição de origem e curso do participante. Ao longo da videoconferência, o público era incentivado a direcionar questões para o debate com o palestrante convidado.

A quarta e última etapa consistia na organização dos dados colhidos nas plataformas em relatórios gerais. Como subproduto do trabalho semanal, foram confeccionados relatórios com informações da atividade incluindo comentários e dados de audiência, sendo esse posteriormente remetido ao convidado palestrante.

9. O site da plataforma pode ser consultado em: www.streamyard.com.

10. A ferramenta do Google pode ser consultada em: www.docs.google.com/forms.

Para Além das Fronteiras: videoconferências em RI - alcance, êxitos e falhas

Foram realizadas 16 videoconferências no período de junho a dezembro de 2020. Quinze destas foram organizadas em três blocos temáticos, intitulados, respectivamente: "Os EUA na última década", "A conjuntura latino-americana" e "Debates contemporâneos em RI". Uma videoconferência especial não vinculada à parceria com San Tiago Dantas (Unesp/Unicamp/PUC-SP) e a nenhum bloco temático, com o título "Biden presidente eleito nos EUA: o que esperar?", foi realizada em 13 de novembro de 2020. Todas as videoconferências foram ministradas por professores e pesquisadores e estão disponíveis, com autorização expressa dos convidados, no canal do grupo de pesquisa "Economia, Política e Desenvolvimento Internacional", no Youtube[11].

> as plataformas de comunicação pela internet foram fundamentais ao possibilitarem um espaço de intercâmbio de conhecimento entre os alunos de graduação em Relações Internacionais da UFPel e pesquisadores e professores de outras instituições

11. O canal do grupo pode ser consultado em: https://www.youtube.com/c/EPDIGrupodePesquisaRIUFPel.

Retomando os três pilares de sustentação ao PADF discutidos na seção anterior, no que tange ao rompimento com as dificuldades físicas e de recursos para atração e debate com pesquisadores externos à universidade, as plataformas de comunicação pela internet foram fundamentais ao possibilitarem um espaço de intercâmbio de conhecimento entre os alunos de graduação em Relações Internacionais da UFPel e pesquisadores e professores de outras instituições. Participaram como palestrantes professores e pesquisadores ligados ao San Tiago Dantas (Unesp/Unicamp/PUC-SP) e às seguintes instituições de ensino: Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Anhembi-Morumbi (UAM), Universidade de Ribeirão Preto (Unaerp), Universidade Estadual Paulista (Unesp) e Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP).

As diferentes origens institucionais e geográficas dos palestrantes e o alcance das mídias sociais foram determinantes para a atração de público externo à UFPel. Dessas palestras, foram contabilizadas 2.037 inscrições prévias ao longo de todo o período na plataforma Eventbrite. Dessas inscrições, cerca de 62% advinham da região Sul, 28% da região Sudeste e o restante das demais regiões do Brasil, como pode ser observado no Gráfico 1.

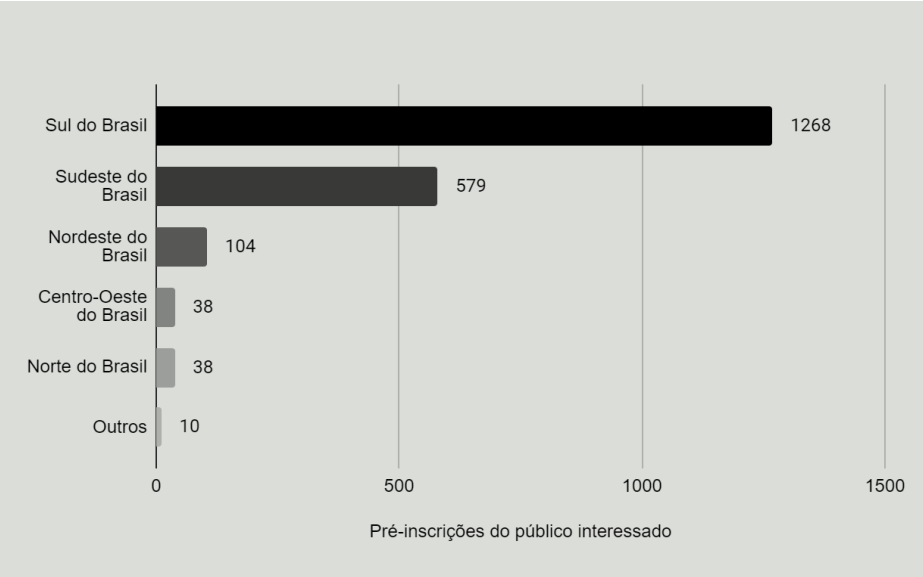


Gráfico 1. Origem geográfica do público interessado pré-inscrito. Fonte: Os autores (2021).

Todas as inscrições prévias realizadas através da plataforma Eventbrite foram filtradas através do formulário do Google, o qual foi utilizado para registrar a efetiva presença dos espectadores pré-inscritos nas videoconferências e colher demais informações sobre o público presente nos eventos. Das 2.037 inscrições prévias, foram registradas um total de 1.374 presenças efetivas. Não obstante, a natureza da transmissão aberta pelo YouTube resultou na livre participação de público não inscrito nas videoconferências. Dessa maneira, os dados coletados no YouTube e utilizados na confecção do Gráfico 2, apresentado abaixo, não contabilizam apenas a participação do público previamente inscrito, mas também os acessos ao YouTube de todo o público durante a gravação da videoconferência e após sua disponibilização para acesso permanente na internet.

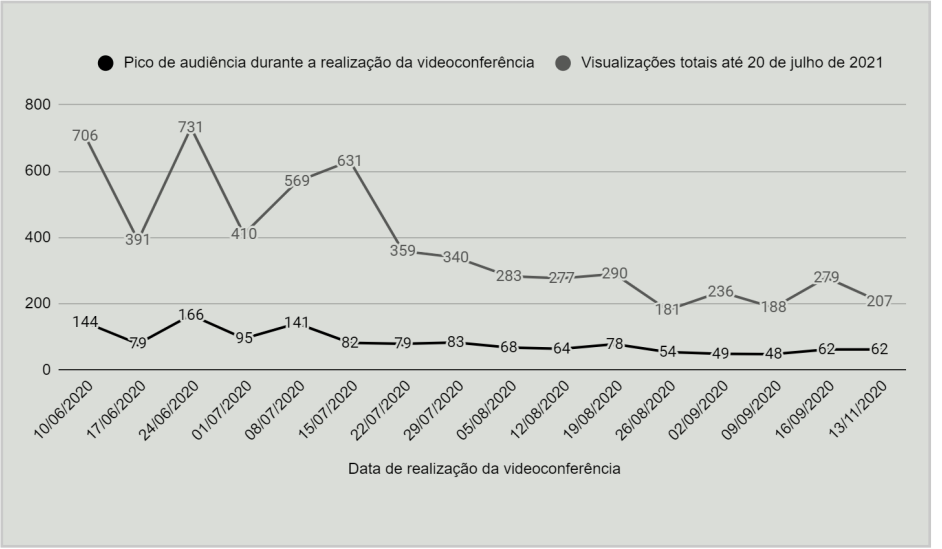


Gráfico 2. Pico de audiência durante a realização da videoconferência vs Visualizações totais até 20 de julho de 2021. Fonte: Os autores (2021).

A disponibilização das palestras para acesso livre na plataforma YouTube apresentou resultado positivo, como pode ser observado no substancial crescimento das visualizações totais desde a data de realização de cada videoconferência até o dia 20 de julho de 2021 (linha em cinza, ao alto no gráfico 2). Nota-se, portanto, que o conteúdo produzido continua sendo acessado e segue despertando o interesse do público geral. Entretanto, ao longo da primeira edição, a audiência das videoconferências apresentou declínio se comparada aos picos de audiência durante a atividade. As causas observadas foram, segundo os resultados dos formulários do Google, o horário do evento e as demandas por temas diferentes dos abordados. Foram feitos ajustes na programação a fim de adaptar à realidade da pandemia e reforçar a importância da iniciativa às demandas dos participantes.

Como demonstra o Gráfico 3, confeccionado a partir de dados coletados através do formulário do Google, a participação de alunos de outros cursos da UFPel e de outras instituições e cursos de graduação do país também foi identificada, embora bastante reduzida em comparação à participação dos alunos de Relações Internacionais da UFPel, que era o público prioritário.

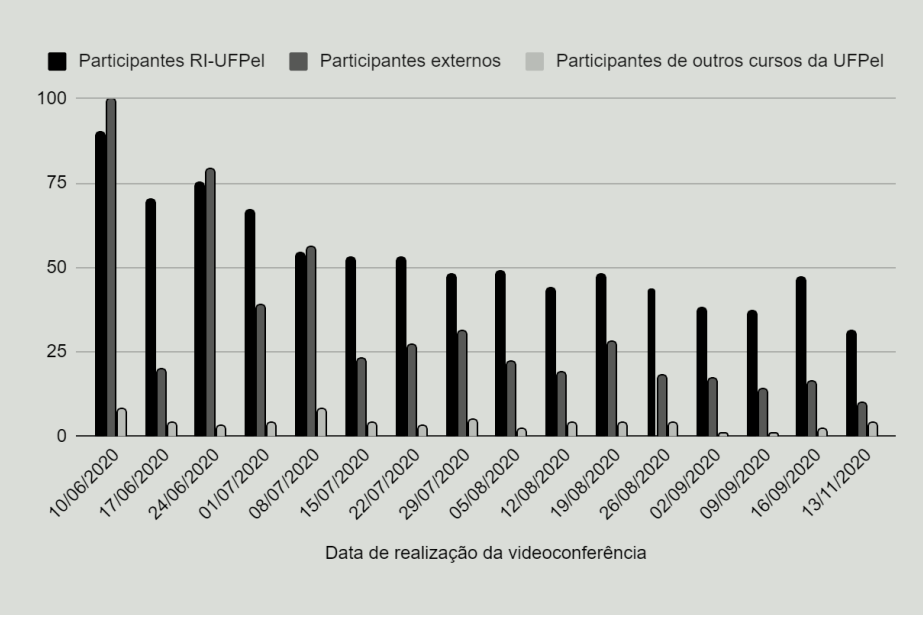


Gráfico 3. Origem acadêmica do público interessado pré-inscrito. Fonte: Os autores (2021).

Como pode ser observado no Gráfico 3, a participação do público de outros cursos da UFPel nas videoconferências foi praticamente incipiente em relação ao público da RI-UFPel e ao público externo. A justificativa para tal resultado pode ser encontrada nos dados coletados nos formulários do Google. Dos participantes que escolheram relatar seu curso de origem, aproximadamente 90,6%

alegaram cursar Relações Internacionais, fato este justificável pelos temas e abordagens ligadas às relações internacionais realizadas pelos palestrantes.

Considerações finais

O projeto finalizou sua primeira edição com um saldo de 16 palestras, as quais foram divididas em temas de grande interesse para as Relações Internacionais na atualidade e disponibilizadas em forma de gravação de vídeo ao vivo em rede aberta e para acesso livre imediatamente após o fim da gravação. Assim, foi garantido o acesso a novas abordagens e metodologias de aprendizagem associadas à pluralidade de ideias. O projeto cumpriu seu objetivo de promoção do intercâmbio de pesquisas, pesquisadores e alunos. O PPGRI San Tiago Dantas (Unesp/Unicamp/PUC-SP) cedeu professores e alunos de seus laboratórios de pesquisa para compor o corpo de palestrantes das 15 primeiras palestras que compuseram essa edição.

O PADF logrou, através de sua estruturação com base em metodologias ativas adaptadas em um modelo híbrido composto de estratégias tanto do ensino a distância quanto do ensino presencial, o uso de recursos tecnológicos para o Ensino Remoto Emergencial (ERE) demandados pelos órgãos competentes nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras durante a pandemia de Covid-19. Atendeu-se, no âmbito do projeto e dentro de suas potencialidades e limitações, a necessidade de desenvoltura na aplicação e gerenciamento do conhecimento em meio à realidade do contexto pandêmico. Além disso, tomou-se a cautela, na aplicação prática

das metodologias, em acompanhar os resultados obtidos nas atividades através do diálogo virtual com os alunos – através dos formulários do Google – visando possíveis adaptações no PADF de forma a garantir que apenas as melhores práticas de ensino-aprendizagem perdurassem.

Reiteram-se, entretanto, as limitações do ERE e sua até então incapacidade como supressor do ensino presencial, bem como a necessidade de revisão dos paradigmas de ensino-aprendizagem. Há de se ter cautela na formulação de políticas públicas voltadas a ampliar o formato de ensino remoto pós-pandemia, e, para além disso, um amplo debate deve ser estabelecido junto aos profissionais da educação e formuladores de políticas para compreender o alcance, os limites, os desafios e estabelecer os melhores caminhos para a adoção do formato. Metodologias devem ser amplamente revistas, formuladas, e disseminadas para tal.

Não obstante, retoma-se o contexto pandêmico e o caráter de emergência por meio do qual se desenrolou o projeto e através do qual este cumpriu o papel de espaço aberto para trocas acadêmicas nas plataformas virtuais. Para além da relevância acadêmica e da pertinência no nexo de ensino-aprendizagem intrínsecos ao PADF, este também apresentou contribuição no espectro social. Através da criação de um espaço virtual onde discentes e docentes da RI-UFPel foram capazes de interagir com seus pares e com pesquisadores externos à sua comunidade, o projeto pôde contribuir na minoração do isolamento e da incerteza quanto à continuidade das atividades universitárias, auxiliando a comunidade da RI-UFPel no enfrentamento coletivo do período experienciado.

Levando-se em consideração as potencialidades e limitações apresentadas pelo projeto, apontam-se como estratégias para futuras edições do projeto: (i) a criação de um *mailing* constantemente atualizado para disparo de convites dos eventos futuros, sempre que autorizado; (ii) o investimento em parcerias interinstitucionais; (iii) a cuidadosa escolha de temas diversificados que captem o interesse acadêmico do público-alvo; e, por fim, (iv) a revisão e incremento das estratégias de divulgação em mídias sociais. É importante observar que esta foi a primeira experiência do projeto, vivenciada num contexto pandêmico. A partir dessa experiência, um conjunto de possibilidades se abre: a busca por novos temas, a procura por novos horários e pela flexibilização da frequência da atividade, o uso potencial das mídias sociais e, por fim, o surgimento de novos formatos e novas metodologias de ensino-aprendizagem.

Referências

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. Integração currículo e as tecnologias e a produção de narrativas digitais. *Currículo sem Fronteiras*, [*s. l.*], v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012. Disponível em: http://www.waltenomartins.com.br/pmd_aula1_art01.pdf. Acesso em: 30 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 maio 2017. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503. Acesso em: 8 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 mar. 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376. Acesso em: 8 set. 2021.

DAVID, J. O uso das novas tecnologias na educação à distância e a aprendizagem construtiva. *Educação a Distância*, Brasília, v. 16, n. 70, p. 70-88, 1996. Disponível em: https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.16i70.2082. Acesso em: 21 jul. 2021.

HAJJ, Z. S. E. Educação presencial e não presencial no Brasil. *In*: CONGRÈS CONJOINT INSTITUT INTERNATIONAL DES COÛTS, 2007, Écully. *Anais* [...]. Écully: L'Institut International des Coûts, 2007. p. 1-15. Disponível em https://www.intercostos.org/documentos/apellidos/El%20Hajj.pdf. Acesso em: 29 jun. 2021.

HODGES, C. *et al*. The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, [*s. l.*], 27 mar. 2020. Disponível em: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning. Acesso em: 21 fev. 2021.

MOORE, J. L.; DICKSON-DEANE, C.; GALYEN, K. E-Learning, online learning, and distance learning environments: are they the same? *The Internet And Higher Education*, Columbia, v. 14, n. 2, p. 129-135, mar. 2011. Disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1096751610000886. Acesso em: 27 jul. 2021.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias auditivas e temáticas. *In*: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *As novas tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo: Papirus, 2000.

MORAN, J. M. Metodologias ativas e modelos híbridos de educação. *In*: YAEGASHI, S. *et al*. (orgs.). *Novas tecnologias digitais*: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017. p. 23-35. Disponível em: https://www2.unicentro.br/proen/files/2018/08/Metodologias_Ativas.pdf. Acesso em: 30 abr. 2021.

OYE, N. D.; SALLEH, M.; IAHAD, N. A. E-Learning methodologies and tools. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications (IJACSA)*, [*s. l.*], v. 3, n. 2, p. 48-52, 2012. Disponível em: https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.259.3524&rep=rep1&type=pdf. Acesso em: 21 jul. 2021.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. *Interfaces Científicas - Educação*, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 41-57, set. 2020. Disponível em: http://dx.doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57. Acesso em: 3 mar. 2021.

SILVEIRA, S. R. *et al*. O papel dos licenciados em computação no apoio ao ensino remoto em tempos de isolamento social devido à pandemia por Covid-19. *In*: POISSON, E. (org.). *Série Educar, Prática Docente.* Belo Horizonte: Editora Poisson, 2020.

SKYLAR, A. A. A comparison of asynchronous online text-based lectures and synchronous interactive web conferencing lectures. *Issues in Teacher Education,* San Francisco, v. 18, n. 2, p. 69-84, 2009. Disponível em: https://eric.ed.gov/?id=EJ858506. Acesso em: 22 jul. 2021.

TORI, R. *Educação sem distância*: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPEL). Pró-Reitoria de Ensino. *Memorando-Circular nº 7/2020/PRE/REITORIA*. Pelotas: Pró-Reitoria de Ensino da UFPel, 2020a. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/pre/files/2020/03/SEI_UFPel-0912143-Memorando-Circular-Sustituicao-de-Aulas-Presenciais.pdf. Acesso em: 9 set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS (UFPEL). Conselho Coordenador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. *Parecer Normativo nº 12, de 28 de maio de 2020*. Aprova o Calendário Acadêmico Alternativo no contexto da pandemia do COVID-19, na Universidade Federal de Pelotas. Pelotas: Cocepe, 2020b. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/scs/files/2020/05/SEI_UFPel-0958816-Parecer-Normativo-COCEPE-12.pdf. Acesso em: 9 set. 2021.

WILLIAMSON, B.; EYNON, R.; POTTER, J. Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology,* [*s. l.*], v. 45, n. 2, p. 107-114, 2020. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17439884.2020.1761641. Acesso em: 21 fev. 2021.

ESTUDOS
UNIVERSITÁRIOS
Revista de Cultura

Relato

Texto recebido em: 4 set. 2021. Aprovado em: 3 nov. 2021.

MONTEIRO, Estela Maria Leite Meirelles; SILVA, Ana Claudia Cavalcante da; OLIVEIRA, Sevy Reis Dias Egydio de; MOURA, Mariana Isabel Alexandre, BORBA, Anna Karla de Oliveira Tito; SOARES, Karla Hellen Dias; SANTOS, Tamyris Arcoverde. Curricularização de ações extensionistas na formação de escolares como multiplicadores em primeiros socorros. *Estudos Universitários*: revista de cultura, UFPE/Proexc, Recife, v. 38, n. 2, p. 361-378, jul./dez., 2021.

DOI: 10.51359/2675-7354.2021.251661

ISSN Edição Digital: 2675-7354

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Curricularização de ações extensionistas na formação de escolares como multiplicadores em primeiros socorros

Curricularization of extension activities in the training of students as first aid multipliers

Estela Maria Leite Meirelles Monteiro
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Doutora em Enfermagem
E-mail: estela.monteiro@ufpe.br
https://orcid.org/0000-0002-5736-0133

Ana Claudia Cavalcante da Silva
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Graduanda em Enfermagem
E-mail: claudia.cavalcantes@ufpe.br
https://orcid.org/0000-0001-5880-3197

Sevy Reis Dias Egydio de Oliveira
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Graduanda em Enfermagem
E-mail: sevy.reisdias@ufpe.br
https://orcid.org/0000-0002-7962-0610

Mariana Isabel Alexandre Moura
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Graduanda em Enfermagem
E-mail: mariana.isabel@ufpe.br
https://orcid.org/0000-0001-8750-0224

Anna Karla de Oliveira Tito Borba
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Doutora em Nutrição
E-mail: anna.tito@ufpe.br
https://orcid.org/0000-0002-9385-6806

Karla Hellen Dias Soares
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Mestranda em Enfermagem
E-mail: karla.hellen@ufpe.br
https://orcid.org/0000-0001-6064-5802

Tamyris Arcoverde Santos
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Doutoranda em Saúde da Criança e do Adolescente
E-mail: tamyris.arcoverde@ufpe.br
https://orcid.org/0000-0001-8734-4401

Resumo

Educar em primeiros socorros, no ambiente escolar, promove aos participantes o estímulo ao pensamento crítico para identificar e realizar os procedimentos necessários em casos de urgências na comunidade. A associação dos graduandos do curso de Enfermagem com os escolares possibilita, a partir do processo de curricularização de ações extensionistas, a atuação profissional do enfermeiro. Dito isso, este estudo tem como objetivo relatar a experiência de acadêmicos de Enfermagem no processo de curricularização de ações extensionistas em primeiros socorros para adolescentes escolares. Constitui um estudo do tipo relato de experiência desenvolvido por graduandos vinculados ao projeto de extensão intitulado *Educação em saúde na formação de adolescentes escolares como multiplicadores em primeiros socorros em um contexto de cultura de paz*, vinculado à disciplina Enfermagem em Situações de Urgência na Comunidade (EF542). Devido às medidas sanitárias para o controle da pandemia de Covid-19, as ações educativas ocorreram de forma virtual,

via plataforma Google Meet, utilizando abordagem de ensino dialógica, participativa e lúdica e propiciando uma articulação entre os saberes científicos e populares e a construção do saber coletivo sobre o reconhecimento e assistência às vítimas em situação de primeiros socorros. A vivência dos graduandos de Enfermagem na ação extensionista, por meio da disciplina da grade curricular do curso, oportunizou a construção do saber capaz de integrar a tríade ensino, pesquisa e extensão, com um alcance para além dos muros da universidade, ao adentrar e intervir com parcerias no cenário escolar.
Palavras-chave: Cuidados de Enfermagem. Educação superior. Promoção da saúde escolar. Primeiros socorros. Educação em Saúde.

Abstract

Education in first aid in the school environment encourages participants to stimulate critical thinking to identify and carry out the necessary procedures in case of emergencies in the community. The association of undergraduate nursing students with schoolchildren enables the professional performance of nurses, based on curricularization process of extension activities. This study aims to report the experience of nursing students in the curricularization process of extension activities in first aid for adolescent students. It is a study of the experience report type developed by undergraduate students linked to the extension project entitled *Health Education in the Training of School Adolescents as First Aid Mutipliers in a Context of Culture of Peace*, linked to the course Nursing in Situations of Emergency in the Community (EF542). Due to sanitary measures to control the COVID-19 pandemic, educational actions took place virtually, via Google Meet platform, using a dialogic, participative and playful teaching approach, providing a link between scientific and popular knowledge and the construction of collective knowledge on the recognition and assistance to victims in first aid situations. The experience of nursing undergraduates in the extension program, through the discipline of the course curriculum, provided the opportunity for the construction of knowledge capable of integrating the triad of teaching,

research and extension, with a reach far beyond the university walls, by entering and intervening with partnerships in the school setting.
Keywords: Nursing care. College education. Promotion of School Health. First aid. Health education.

Introdução

A assistência à saúde em primeiros socorros pode ocorrer em diversos locais de uma comunidade. Para tanto, é essencial a orientação e capacitação da população em relação às situações de urgência, difundindo-as em ambientes coletivos (inclusive no ambiente escolar) e concorrendo para situações que requerem das pessoas próximas o discernimento para identificar e conduzir com segurança o socorro à vítima (GRIMALDI *et al.*, 2020).

Define-se *primeiros socorros* como a assistência imediata à vítima ferida ou acidentada com a realização de procedimentos de urgência que objetivem manter as funções vitais e evitar o agravamento da situação até que seja assistida por profissionais de saúde do serviço pré-hospitalar. Esses procedimentos podem ser realizados por qualquer pessoa, desde que apresente a capacitação necessária para intervir com segurança no socorro imediato à vítima (LIMA *et al.*, 2021).

A capacitação em primeiros socorros para professores e funcionários de escolas públicas e privadas da Educação Básica constitui uma determinação da Lei nº 13.722/2018, conhecida como "Lei Lucas". Entretanto, cabe estimular o protagonismo dos escolares no acesso e disseminação desses conhecimentos, contribuindo para o estabelecimento de uma cultura de respeito e cuidado mútuo em defesa da vida (BRASIL, 2018a).

Estudo recente desenvolvido com instituições públicas de Ensino Fundamental evidenciou que os escolares apresentaram conhecimentos e atitudes deficientes em relação à prevenção de acidentes e primeiros socorros, reafirmando a necessidade de uma maior abordagem educativa em Saúde com esse grupo populacional (REIS *et al*., 2021).

O desconhecimento sobre a importância dos cuidados seguros à vítima em situação de primeiros socorros concorrem para uma maior exposição das crianças e adolescentes a situações de risco e para a realização de trotes ao Serviço de Atendimento Médico de Urgência (Samu), tumultuando o sistema de regulação da assistência diante dos inúmeros chamados recebidos (GALINDO NETO *et al.*, 2017).

As ações de educação em saúde são estratégias eficazes para estimular o debate sobre temas de interesse das crianças e adolescentes considerando o contexto cultural no qual estão inseridos, permitindo, a partir desse estímulo, desvelar a realidade e propor ações transformadoras que levem o indivíduo à sua autonomia e emancipação como sujeito histórico e social capaz de propor e opinar nas decisões de saúde para cuidar de si, de sua família e de sua coletividade (BALDOINO *et al.*, 2018).

A educação em saúde constitui uma arena propícia para a troca de saberes mediante a construção dialógica de novos saberes, compondo um entrelace dos saberes populares e científicos . A problematização das experiências ou situações vividas possibilita a construção de conhecimentos contextualizados capazes de intervir e transformar a realidade, e, portanto, uma fonte para a relação de proximidade do profissional em formação durante o processo educativo (SILVA; ENGSTROM, 2020).

Ao considerar a relevância da incorporação de estratégias de educação em Saúde sobre primeiros socorros, destaca-se a notabilidade da participação da Enfermagem dentro do ambiente escolar, promovendo a educação e a saúde na comunidade, exercendo o papel do cuidar para promover a segurança por meio da prevenção e o correto manejo dos primeiros socorros e desmistificando ações que poderiam agravar o estado de saúde dessa população (BRITO *et al*., 2020).

Dessa forma, em observância ao processo de curricularização de ações extensionistas na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), conforme a resolução nº 09/2017 do Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão (CCEPE), o ensino de ações em primeiros socorros para o público escolar constitui-se como uma abordagem criativa e inovadora (UFPE, 2017).

A inserção do graduando em uma proposta que articula o ensino universitário e a extensão – em diálogo com a pesquisa – contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades no processo ensino-aprendizagem. Ao requerer discussões e reflexões contextuais e propositivas, resguarda-se a dimensão da escuta e do acolhimento de demandas de grupos populacionais, possibilitando uma formação comprometida com a responsabilidade social (UFPE, 2017).

Objetivo

Este texto tem como objetivo principal relatar a experiência de acadêmicos de Enfermagem no processo de curricularização de ações extensionistas em primeiros socorros para adolescentes escolares.

Materiais e métodos

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo relato de experiência, cujo desenho metodológico viabiliza a descrição de vivências de valor científico (GROLLMUS; TARRÉS, 2015). A partir dessa perspectiva, será abordado no presente estudo o processo de curricularização do projeto de extensão intitulado *Educação em saúde na formação de adolescentes escolares como multiplicadores em primeiros socorros em um contexto de cultura de paz*, cujas ações passaram a ocorrer de forma remota – através da plataforma Google Meet – dada a necessidade de ocupar os espaços virtuais de ensino mediante as medidas restritivas para a contenção da pandemia de Covid-19.

O presente estudo compreende o relato de graduandas de Enfermagem integrantes do referido projeto extensionista, que constitui uma proposta de curricularização formalmente instituída em 2017, de duração continuada, por estar vinculada à disciplina de Enfermagem em Situações de Urgência na Comunidade (EF542), do Departamento de Enfermagem do Centro de Ciências da Saúde (CCS), que foi ofertada no 1º e 2º semestres do ano letivo. Essa construção articulada de ensino, pesquisa e extensão é consolidada em associação ao programa de monitoria vigente na disciplina, iniciado desde 2015, com um monitor bolsista e 13 monitores voluntários – recrutados mediante processo seletivo –, estabelecendo uma articulação com pós-graduandos no compartilhamento das vivências e produções científicas.

As ações extensionistas desenvolvidas ocorrem por meio de parceria envolvendo a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Esta-

dual de Educação, além da equipe gestora e dos professores das escolas, sendo o público-alvo das intervenções os estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. As atividades educativas são desenvolvidas como uma primeira atividade avaliativa na disciplina, ocorrendo próximas ao final de cada semestre letivo sob a orientação dos docentes que integram, simultaneamente, o projeto extensionista e a disciplina de Enfermagem em Situações de Urgência na Comunidade. As intervenções são vivenciadas em articulação continuada dos graduandos extensionistas que se identificam com o projeto e demonstram interesse em dar continuidade aos novos graduandos integrantes da disciplina em cada semestre para realizarem um planejamento articulado das metodologias e tecnologias de ensino a serem utilizadas no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, há a realização de propostas de mobilização e integração dos atores sociais envolvidos para o desenvolvimento de gincana educativa sobre a temática, com estímulo ao contínuo aprimoramento dos adolescentes das escolas públicas para atuarem como multiplicadores em assistência à vítima em primeiros socorros. As ações educativas realizadas pelos graduandos de Enfermagem integram o planejamento de ensino da disciplina e constituem requisito parcial para a conclusão do componente curricular. Para os graduandos extensionistas, as atividades educativas são computadas como carga horária complementar. Em ambos os casos, tem-se a construção de um plano de ensino que inclui os objetivos, conteúdos, metodologias de ensino, recursos auxiliares e a avaliação da aprendizagem dos estudantes durante a prática educativa.

Quanto às temáticas abordadas, as intervenções realizadas no âmbito da graduação estão vinculadas aos conteúdos ministra-

dos durante as monitorias na referida disciplina, sendo realizada a divisão de subgrupos e a designação do tema a ser trabalhado pelo subgrupo de graduandos junto aos estudantes. Desse modo, através da parceria entre os graduandos, os monitores e os docentes, tem-se o planejamento e a implementação da prática educativa. Em relação aos conteúdos ministrados pelos extensionistas, estes abordam as mesmas temáticas que os graduandos, porém junto a outros grupos de escolares correspondentes, discutindo as ações em primeiros socorros a serem instituídas nas situações de ferimentos por arma branca e arma de fogo, hemorragia, tontura, desmaio, convulsão, parada cardiorrespiratória, choque elétrico, queimadura, intoxicação e engasgo.

A promoção do aprendizado participativo é uma das ações prioritárias. Em virtude disso, cabe uma preparação e orientação dos graduandos para, em subgrupos, elaborarem um planejamento atendendo às especificidades de cada faixa etária, com ênfase no emprego de tecnologias e abordagem lúdica. Por esse motivo, o emprego de estratégias que valorizam os saberes populares e as tecnologias educacionais são abordagens frequentes. O *brainstorm* geralmente é utilizado no contato inicial com o grupo de estudantes com o objetivo de identificar os conhecimentos do público e, então, dar seguimento à explicação sobre os conteúdos abordados em situações de primeiros socorros. Soma-se a essa atividade o uso das tecnologias educacionais como recursos auxiliares, tais como a produção de vídeos, jogos, cartilhas e infográficos para a viabilização do processo de ensino-aprendizagem dialógico, alicerçado no despertar da criticidade. As ferramentas educacionais apresentam situações-problema envolvendo cada tema trabalhado, a fim de que os escolares lancem o olhar sobre a temática de forma a perce-

ber a importância dessa abordagem no cotidiano da comunidade e do compromisso em contribuir para atuar como multiplicadores desses saberes entre seus pares.

Destaca-se o compromisso em utilizar metodologias ativas, seja no ensino presencial, virtual ou híbrido. No presencial, a simulação realística constitui um importante recurso didático pedagógico. Diante do desafio do ensino emergente – na modalidade remota –, acrescenta-se o uso de ferramentas digitais para a verificação da aprendizagem (como *softwares* e outros recursos para a criação de jogos), propiciando avaliar os conhecimentos apreendidos de modo divertido e motivador. Nessa perspectiva, atribui-se a essas práticas educativas certo potencial para a formação de enfermeiros habilitados e sensibilizados a atuarem como educadores em saúde, requerendo, para tanto, um conhecimento prévio das características e especificidades do grupo populacional participante das ações educativas em saúde.

Resultados e discussão

O desenvolvimento de ações extensionistas asseguram a indissociabilidade do tripé composto por ensino, pesquisa e extensão, permitindo, assim, a articulação entre os saberes acadêmicos e o respectivo público-alvo de forma a permitir a contextualização teórico-prática e o alcance aos lugares que vão além do âmbito universitário.

A ação de extensão universitária destaca-se por estabelecer vínculos e possibilidades de intervenções que objetivam a integralidade da assistência à saúde em todos os níveis de atenção. Entretanto, a ação encontra maior expressão na promoção da saúde com

as práticas educativas que instigam a reformulação de saberes na junção do conhecimento técnico-científico ao conhecimento popular (SANTANA *et al.*, 2021).

O projeto extensionista estimulou a produção de tecnologia educacional sobre primeiros socorros para atender às possibilidades de se instrumentalizar as ações educativas em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). O desafio, diante da mobilização dos graduandos de Enfermagem na produção de tecnologias educacionais, impulsionou a criatividade e desenvoltura para assegurar uma abordagem lúdica que considera as especificidades do público-alvo. O processo de investimento em tecnologias de informação e comunicação (TICs) fomentou impactos técnico-científicos, artísticos, culturais, pessoais e sociais na formação dos estudantes da área de Saúde ao agregar o desenvolvimento de habilidades e de competências éticas humanísticas no desenvolvimento de produtos com inserção no ensino, na pesquisa e na extensão.

Sendo assim, o projeto constitui uma necessidade e, ao mesmo tempo, um desafio à implementação de uma política educacional que fomente a cultura digital nas práticas pedagógicas das escolas públicas, reconhecendo a necessidade de oportunizar uma conexão com a construção e disponibilização de conhecimentos e ferramentas digitais em sala de aula. No entanto, muitos são os entraves para o alcance integral dessa proposta na prática pelo Ensino Básico (BRANDALISE, 2019).

As ações educativas em Saúde sobre primeiros socorros utilizando as TICs associaram o estímulo visual e auditivo, resguardando o uso de linguagem clara, evitando termos técnicos desnecessários e apresentando imagens e vídeos com abordagem

lúdica para estimular a compreensão. Os graduandos, ao exercerem o papel de educadores em saúde junto ao público escolar, procuravam conhecer um pouco mais dos saberes e experiências prévias dos estudantes, oferecendo espaço para a construção participativa de um conhecimento contextualizado sobre o reconhecimento e assistência à vítima em situação de primeiros socorros.

Vale ressaltar que essa abordagem educativa remete o ideário freireano acerca da educação libertadora, que visa promover a cidadania ativa ao instrumentalizar a população por meio do desenvolvimento da criticidade e do despertar do seu papel como agente de transformação social (FREIRE, 2011). Com enfoque no protagonismo do adolescente, as estratégias de saúde, vinculadas à metodologia freireana, consolidam o enfrentamento de vulnerabilidades socioculturais e propagam a educação como uma ferramenta de transformação de projetos de vida a partir de práticas libertadoras que permitem que os participantes sejam motivados a desenvolverem uma postura crítica-reflexiva, tornando-os multiplicadores em saúde na luta contra atitudes sectárias à saúde coletiva (COSTA, 2017).

O vínculo estabelecido entre os graduandos e os escolares possibilitou o desenvolvimento mais realístico possível das temáticas abordadas, uma vez que as experiências e falas dos alunos foram inseridas no decorrer das intervenções. Além disso, esse elo oportunizou a realização de ações em educação em saúde, potencializando, assim, as experiências e o crescimento profissional dos discentes durante sua formação.

A articulação do projeto de extensão com o grupo de pesquisa agrega uma integração dos graduandos com docentes, mestrandos e doutorandos, permitindo reconhecer o avanço do cenário

de extensão para a produção científica. Esse crescimento proporciona, dentre outros fatores, o desenvolvimento de estudos de diversas naturezas, tais como relatos de experiências, pesquisa-ação e estudos de abordagem quantitativa que possibilitem comparar numericamente os processos de evolução e o crescimento de aptidões, as desenvolturas e os conhecimentos adquiridos pelos participantes por meio da intervenção educativa.

Também constitui pressuposto do projeto integrar requisitos do Programa Saúde na Escola, que propõe uma articulação entre equipe gestora e professores com o enfermeiro e demais membros da equipe de saúde da família ao eleger o cenário escolar como ambiente de construção de conhecimentos propícios a uma formação cidadã articulada à autonomia para tomada de decisões – por parte dos adolescentes – comprometidas com sua saúde e prezando pela coletividade (BRASIL, 2018b).

É importante mencionar que algumas lacunas foram evidenciadas no cuidado do adolescente pela atenção primária em saúde, razão pela qual certas modificações foram essenciais para a qualidade do cuidado ao público adolescente. Dentre os fatores a serem considerados, foi ressaltado a necessidade de se repensar a formação para o trabalho em saúde e os currículos das universidades, para que formem profissionais aptos para interagir com os adolescentes nas questões de saúde (SILVA; ENGSTROM, 2020).

Este estudo afirma, ainda, que os profissionais de saúde e da educação ressaltaram a importância das ações de promoção da saúde que integram o Programa Saúde na Escola. Contudo, esses profissionais elencaram dificuldades para o alcance da plena articulação intersetorial (BRASIL *et al.*, 2017). O exercício da negociação na construção de parceria com a corresponsabilização dos atores

sociais envolvidos, ainda durante a formação do graduando, potencializa atitudes proativas pelo futuro profissional com ênfase na promoção da saúde, que é, por si, capaz de agregar a participação de componentes de trabalho em uma perspectiva interdisciplinar e intersetorial.

A formação com limitações tecnicistas não atende à complexidade das questões de saúde, requerendo do profissional em formação conhecer metodologias de ensino que venham subsidiar sua atuação como educador em saúde nos diversos cenários de atuação. Emerge o entendimento da educação como prática da liberdade, proposta por Paulo Freire (2011, p. 88), como "uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política", que valoriza e estimula a liberdade de pensamento e de opinião e a construção do conhecimento crítico e reflexivo para transformação da realidade.

Esta proposta possibilita a vivência do graduando de Enfermagem como educador em Saúde na formação de escolares como multiplicadores em saúde sobre primeiros socorros. Os fundamentos dos pressupostos de Paulo Freire subsidiaram a estratégia de ampliar a acessibilidade do conhecimento entre os pares, como também no cenário familiar e nos espaços comunitários. A ação está articulada à proposta das Diretrizes Nacionais, que visam o estímulo ao protagonismo juvenil e à corresponsabilização com ações de promoção para a saúde e coletividade dos indivíduos (BRASIL, 2010).

Considerações finais

Ações extensionistas de ensino em primeiros socorros para adolescentes escolares constituem estratégias para a transposição acadêmica e ressignificação do cenário escolar, criando novas possibilidades no contexto da educação. Desse modo, a curricularização do programa de extensão potencializa a articulação interdisciplinar e intersetorial envolvendo discentes, docentes e comunidade, de modo a sensibilizar e estimular o desenvolvimento de competências e habilidades do graduando para planejar e implementar estratégias educativas em Saúde que atendam às demandas de saúde de escolares e propiciem o protagonismo para atuarem como multiplicadores no reconhecimento e na intervenção em situações de primeiros socorros até a chegada do serviço móvel pré-hospitalar.

A formação de crianças e adolescentes protagonistas na multiplicação de saberes em saúde, a nível da comunidade, ocorre mediante a construção dialógica de novos conhecimentos e a partir do entrelace dos saberes populares e científicos, que instrumentaliza possibilidades de ação e reflexão do indivíduo sobre conteúdos contextualizados que remetem à conscientização de ser e estar para transformá-lo. Nesse sentido, tais ações acabam por fomentar nos estudantes a capacidade de socializar e difundir conhecimentos teórico-práticos que alicerçam uma postura de corresponsabilização pela construção permanente de atitudes de atenção à saúde e preservação da vida, com a possibilidade de atuar no socorro à vítima em situação de primeiros socorros.

Referências

BALDOINO, L. S. *et al*. Educação em saúde para adolescentes no contexto escolar: um relato de experiência. *Revista de Enfermagem da UFPE*, Recife, v. 12, n. 4, p. 1161-1167, 2018.

BRANDALISE, M. A. T. Tecnologias de informação e comunicação nas escolas públicas paranaenses: avaliação de uma política educacional em ação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 35, p. e206349, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-4698206349.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Diretrizes para a extensão na educação superior brasileira. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 243, p. 49-50, 19 dez. 2018a.

BRASIL. Lei nº 13.722, de 4 de outubro de 2018. Torna obrigatória a capacitação em noções básicas de primeiros socorros de professores e funcionários de estabelecimentos de ensino públicos e privados de educação básica e de estabelecimentos de recreação infantil. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 193, p. 2, 5 out. 2018b.

BRASIL. *Diretrizes nacionais para a atenção integral à saúde de adolescentes e jovens na promoção, proteção e recuperação da saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 2010. 132 p.

BRASIL, E. G. *et al*. Promoção da saúde de adolescentes e Programa Saúde na Escola: complexidade na articulação saúde e educação. *Revista da Escola de Enfermagem*, São Paulo, v. 51, p. e03276, ago. 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/S1980-220X2016039303276.

BRITO, J. G. *et al*. Efeito de capacitação sobre primeiros socorros em acidentes para equipes de escolas de ensino especializado. *Revista Brasileira de Enfermagem,* Brasília, v. 73, n. 2, p. e20180288, 2020.

COSTA, I. E. A contribuição do pensamento freiriano no processo de empoderamento da juventude quilombola de paratibe, João Pessoa – PB: uma análise da experiência do projeto social paratibe em ação. *Revista Inter Ação*, Goiânia, v. 42, n. 2, p. 500-518, dez. 2017.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GALINDO NETO, N. M. *et al*. Primeiros socorros na escola: construção e validação de cartilha educativa para professores. *Revista Acta Paulista de Enfermagem*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 87-93, 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/1982-0194201700013.

GRIMALDI M. R. M. *et al*. A escola como espaço para aprendizado sobre primeiros socorros. *Revista de Enfermagem da UFSM*, Santa Maria, v. 10, n. 20, p. 1-15, 2020.

GROLLMUS, N. S.; TARRÉS, J. P. Relatos metodológicos: difractando experiencias narrativas de investigación. *Qualitative Social Research*, [*s. l.*], v. 16, n. 2, p. 1-24, 2015.

LIMA, P. *et al*. Primeiros socorros como objeto de educação em saúde para profissionais de escolas municipais. *Revista de Enfermagem da UFSM*, Santa Maria, v. 11, n. 10. p. 1-16, 2021.

REIS, T. S. *et al*. Conhecimentos e atitudes de crianças escolares sobre prevenção de acidentes. *Ciência Saúde Coletiva,* Rio de Janeiro, v. 26, n. 3, p. 1077-1084, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/1413-81232021263.06562019.

SANTANA, R. R. *et al*. Extensão universitária como prática educativa na promoção da saúde. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 46, n. 2, p. e98702, 2021.

SILVA, R. F.; ENGSTROM, E. M. Atenção integral à saúde do adolescente pela atenção primária à saúde no território brasileiro: uma revisão integrativa. *Revista Interface*, Botucatu, v. 24, n. 1, p. e190548, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE). Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução nº 09/2017,* de 5 de setembro de 2017. Dispõe sobre a regulamentação da inserção e do registro de Ação Curricular de Extensão (ACEx) como carga horária nos Projetos Pedagógicos de Cursos da Graduação da UFPE. Recife: CCEPE, [2017]. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/398575/400862/Res+2017+09+CCEPE.pdf/8ac4cadc-af47-41b1-bed5-a7a63dfaeb42. Acesso em: 5 ago. 2021.

ESTUDOS
UNIVERSITÁRIOS
Revista de Cultura

Relato

Texto submetido em: 30 jun. 2021. Aprovado em: 31 ago. 2021.

PEREIRA, Michelly Cristiny *et al*. Desafios e conquistas da implementação do diagnóstico molecular da Covid-19 na Universidade Federal de Pernambuco. *Estudos Universitários*: revista de cultura, UFPE/Proexc, Recife, v. 38, n. 2, p. 379-400, jul./dez., 2021.

DOI: 10.51359/2675-7354.2021.250941

ISSN Edição Digital: 2675-7354

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Desafios e conquistas da implementação do diagnóstico molecular da Covid-19 na Universidade Federal de Pernambuco[1]

Challenges and achievements in implementing COVID-19 molecular diagnosis at the Federal University of Pernambuco

Michelly Cristiny Pereira
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Doutora em Ciências
E-mail: michelly2305@yahoo.com.br
https://orcid.org/0000-0002-1672-8202

Michelle Melgarejo da Rosa
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Doutora em Neurobiologia/Neurociências
E-mail: michelle.rosa@ufpe.br
https://orcid.org/0000-0002-0163-3833

Eudes Gustavo Constantino Cunha
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Mestre em Inovação Terapêutica
E-mail: eudes.gustavo@ufpe.br
https://orcid.org/0000-0003-2256-7713

1. Registra-se o agradecimento a Eduardo Davi Lima da Silva, Lília Vieira Galdino, Valécia de Cássia Mendonça da Costa, Louise Fernandes Caetano, Maria Andreza Bezerra Correia, Celine Beatriz Swollon Pegado, Mardonny Bruno de Oliveira Chagas e Rafael Lima Guimarães, pelo apoio ao grupo na realização deste relato de experiência; e à Prefeitura do Recife, Ministério da Educação, Ministério Público do Trabalho, Associação Municipalista de Pernambuco, e à Financiadora de Estudos e Projetos, pelo apoio financeiro à força-tarefa realizada pela UFPE.

Sayonara Maria Calado Gonçalves
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Mestra em Inovação Terapêutica
E-mail: sayonara_123_6@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0001-7534-8448

Amanda Pinheiro de Barros Albuquerque
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Doutora em Inovação Terapêutica
E-mail: amanda.balbuquerque@ufpe.br
https://orcid.org/0000-0001-5891-8074

Vanessa Mylenna Florêncio de Carvalho
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Mestra em Inovação Terapêutica
E-mail: vanessamylenna@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0003-4054-294X

Rômulo Pessoa e Silva
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Doutor em Biociências e Biotecnologia em Saúde
E-mail: romulops12@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-2474-1239

Eraldo Fonseca dos Santos Júnior
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Doutor em Biologia Aplicada à Saúde
E-mail: eraldo.fonsecaj@ufpe.br
https://orcid.org/0000-0001-8147-6016

Priscilla Stela Santana de Oliveira
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Doutora em Inovação Terapêutica
E-mail: priusan@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-9799-3501

Anderson Rodrigues de Almeida
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Mestre em Inovação Terapêutica
E-mail: anderson.ralmeida@ufpe.br
https://orcid.org/0000-0002-4921-4320

Gardenia Carmen Gadelha Militão
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Doutora em Farmacologia
E-mail: gardenia.militao@ufpe.br
https://orcid.org/0000-0002-7865-5002

Filipe Silveira Duarte
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Doutor em Farmacologia
E-mail: filipe.sduarte@ufpe.br
https://orcid.org/0000-0003-0542-960X

Lidiane Vasconcelos do Nascimento Carvalho
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Doutora em Inovação Terapêutica
E-mail: lidiane.vasconcelos@ufpe.br
https://orcid.org/0000-0002-7633-4010

Simão Kalebe Silva de Paula
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Mestre em Inovação Terapêutica
E-mail: kalebe.sva@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-7075-9248

João Victor de Melo Gomes
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Bacharel em Biomedicina
E-mail: joao.melogomes@ufpe.br
https://orcid.org/0000-0002-9205-4828

Paula Sandrin Garcia
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Doutora em Ciências Biológicas
E-mail: paula.sandrin@ufpe.br
https://orcid.org/0000-0003-4641-7429

Breno Caldas de Araujo
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Doutor em Inovação Terapêutica
E-mail: brenocaldasdearaujo@gmail.com
https://orcid.org/0000-0001-6715-1733

Rafael Lima Guimarães
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Doutor em Biotecnologia
E-mail: rafael.lguimaraes@ufpe.br
https://orcid.org/0000-0003-4760-2466

Alfredo Macedo Gomes
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Doutor em Educação
E-mail: alfredo.gomes@ufpe.br
https://orcid.org/0000-0002-8827-297X

Mariana Brayner Cavalcanti Freire Bezerra
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Doutora em Tecnologias Energéticas Nucleares
E-mail: mariana.bcavalcanti@ufpe.br
https://orcid.org/0000-0003-0812-7236

Moacyr Jesus Barreto de Melo Rêgo
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Doutor em Inovação Terapêutica
E-mail: moacyr.rego@ufpe.br
https://orcid.org/0000-0002-1883-6012

Maira Galdino da Rocha Pitta
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Doutora em Ciências da Vida e da Saúde
E-mail: maira.pitta@ufpe.br
https://orcid.org/0000-0001-5881-0338

Resumo

A ampla testagem da população é uma das formas mais eficazes para o controle da disseminação da Covid-19. Portanto, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em parceria com outras instituições públicas, forneceu infraestrutura e prestação de serviço para a realização dos exames moleculares do novo coronavírus, ampliando a testagem na população no estado de Pernambuco. Este artigo relata a experiência da UFPE no processo de implementação do teste molecular para a detecção de Covid-19. Para a implementação, foram necessárias articulações conjuntas entre o Gabinete do Reitor da UFPE, a Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação, a Superintendência de Infraestrutura da UFPE, a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da UFPE e professores de diferentes departamentos da universidade. O laboratório foi estruturado conforme as normas e diretrizes da Resolução da Diretoria Colegiada/Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Termocicladores para RT-qPCR, ultra *freezers* e demais insumos foram cotados e adquiridos em um curto espaço de tempo, levando-se em conta as dificuldades de compra e importação de produtos. Após capacitações, implementação da gestão da qualidade e testes de proficiência com certificação, o laboratório iniciou a testagem. Em pouco menos de um ano, a UFPE entregou 89 mil laudos do diagnóstico molecular da Covid-19. Durante o processo de implementação, a urgência para a adequação estrutural e o atraso da chegada dos insumos foram as maiores dificuldades encontradas. A cooperação entre a UFPE, o estado de Pernambuco e as instituições ministeriais federais para a estruturação de um laboratório de apoio para o diagnóstico da Covid-19 pode ser seguida como modelo, pois mostrou-se efetiva considerando o número de testes realizados com confiabilidade, no curto período

transcorrido, para dar suporte em tempo hábil aos gestores públicos na tomada de decisões frente à pandemia.
Palavras-chave: Diagnóstico molecular. Covid-19. Saúde pública. Universidade pública.

Abstract

Extensive population testing is one of the most effective ways to control the spread of COVID-19. Therefore, the Federal University of Pernambuco (UFPE), in partnership with other public institutions, provided infrastructure and services to carry out new Coronavirus molecular testing, thus expanding population testing in Pernambuco. This article reports UFPE's experience in implementing the molecular test for the detection of COVID-19, as well as the results achieved. To implement it, articulations were needed between the University's Chancellor's office, Dean Office of Research and Innovation, Executive Board of Infrastructure (Sinfra) and Agency for University Development (Fade), as well as professors from various departments. The laboratory setting was carried out in accordance with the norms and guidelines of a Resolution from the Collegiate Board/National Health Surveillance Agency. Thermocyclers for RT-qPCR, ultra-freezers and other inputs were quoted and purchased in a short period of time, considering the difficulties in purchasing and importing products. After training, implementing quality control and proficiency tests with certification, the laboratory began testing. In just under a year, UFPE delivered 89.000 reports on the COVID-19 molecular diagnosis. During the implementation process, the urgency for structural adjustment and the delay in the arrival of inputs were the main difficulties encountered. The cooperation between UFPE, the state of Pernambuco and federal ministerial institutions for structuring a support laboratory for the COVID-19 diagnosis can be followed as a model, because it proved to be effective considering the number of tests performed with reliability, in the short period elapsed, to provide timely support to public managers in decision-making.
Keywords: Molecular diagnosis. COVID-19. Public health. Public university.

Introdução

Desde dezembro de 2019, o mundo tem enfrentado um grande desafio de saúde pública devido à disseminação global do coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). O vírus, inicialmente identificado na cidade de Wuhan, na China, pertence à família *Coronaviridae* e ao gênero betacoronavírus, e possui como uma das principais características a alta transmissibilidade (BMJ, 2020; GRALINSHI *et al*., 2020). No Brasil, desde o primeiro caso da doença causada pelo coronavírus 2019 (Covid-19), registrado em 26 de fevereiro de 2020, foram mais de 15 milhões de casos confirmados e mais de 426 mil mortes até 12 de maio de 2020 (WHO, 2021; BRASIL, 2021). Em Pernambuco, foram contabilizados mais de 429 mil casos de Covid-19 até o início de maio de 2021, com 14.639 óbitos (PERNAMBUCO, 2021a).

Após a infecção, que se dá principalmente a partir do contato com secreções contaminadas com o vírus, o indivíduo pode permanecer assintomático ou desenvolver sintomas tais como febre, tosse, dor de cabeça, dificuldade respiratória, dores musculares, congestão nasal, anosmia e ageusia (CDC, 2021). Alguns sinais clínicos mais incomuns também podem surgir, como trombocitopenia, diarreia, disfunção renal, lesões de pele, acometimento ocular e alterações neurológicas (SINGH *et al*., 2021; TIN, WIWANITKIT, 2020). Para a detecção do vírus, a principal ferramenta utilizada nos laboratórios de saúde pública tem sido a Reação em Cadeia da Polimerase, após transcrição reversa do material genético (RT-qPCR), a partir da coleta de secreção da nasofaringe (CARTER *et al*., 2020; OECD, 2020).

Para minimizar os impactos da Covid-19 sobre a saúde pública e a economia mundial e para o controle da transmissibilidade do vírus, a ampla testagem da população a partir da RT-qPCR apresentou-se como um mecanismo de grande importância (ROSER *et al.*, 2020). No Brasil, a ampliação da testagem ocorreu em um momento tardio da pandemia, com inclusão dos casos leves e assintomáticos *a posteriori*, complicando a eficácia do sistema público local quanto às ações de prevenção e tratamento da Covid-19 (BRASIL, 2020). Além disso, na primeira semana de abril de 2020, segundo dados de treze Secretarias Estaduais de Saúde no Brasil, existiam mais de 25 mil testes em situação de espera para a liberação, com os números variando entre as diferentes regiões brasileiras (PIERRE, 2020).

No estado de Pernambuco, os investimentos em contratação de profissionais e equipamentos de ponta, direcionados ao Laboratório Central de Saúde Pública Dr. Milton Bezerra Sobral (Lacen-PE), não foram suficientes para atender à crescente demanda com a abertura de novos pontos de coleta na Região Metropolitana do Recife (RMR), bem como o reforço das campanhas em municípios do interior. Por ser uma instituição pública de ensino e pesquisa de referência nacional e internacional e por dispor de profissionais capacitados e de notória experiência, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) se candidatou para fornecer o apoio necessário ao diagnóstico da Covid-19.

Este trabalho tem por objetivo relatar a experiência da UFPE no processo de implementação do teste molecular para a detecção da Covid-19, descrevendo os desafios enfrentados e as conquistas obtidas no suporte ao aumento da testagem populacional no estado de Pernambuco.

Relato de experiência

Em 19 de março de 2020, o comitê gestor da UFPE convocou uma reunião extraordinária para identificar a existência de laboratórios de pesquisa que tinham infraestrutura potencial para auxiliar a realização dos testes moleculares de diagnóstico da Covid-19. O Núcleo de Pesquisa em Inovação Terapêutica – Suely Galdino (Nupit-SG) foi um dos laboratórios que se dispuseram. Iniciou-se, então, a organização dos planos de trabalho para os convênios. Após rápido levantamento das plataformas disponíveis no *campus* da universidade, os equipamentos e insumos de biologia molecular do Nupit-SG foram colocados à disposição para que a instituição pudesse dar suporte à demanda de exames de Covid-19 a nível estadual. Para a implementação, foram necessárias articulações entre a Secretaria Estadual de Saúde, o Gabinete do Reitor da UFPE, a Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (Propesqi), a Superintendência de Infraestrutura da Universidade (Sinfra) e a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da UFPE (Fade). A Sinfra ficou encarregada pela pintura, iluminação e recuperação estrutural de salas que compõem o prédio do Nupit-SG, e também pela movimentação de equipamentos de grande porte, como *deep freezers*. A Fade foi a responsável pela formalização de contratos de prestação de serviço e de ordem de serviços, e ainda pela fiscalização de contratos de execução. Houve também a mobilização de professores de diferentes departamentos da universidade, seja com a concessão de equipamentos, doação de insumos/consumíveis ou até mesmo com a indicação de alunos com *expertise* em biologia molecular, para que a capacidade de

testes do Nupit-SG pudesse ser ampliada. Com a finalização dos planos de trabalho, a UFPE pôde, então, firmar convênios com diversas autarquias públicas, descritas na Figura 1.

> Houve também a mobilização de professores de diferentes departamentos da universidade, seja com a concessão de equipamentos, doação de insumos/consumíveis ou até mesmo com a indicação de alunos com expertise em biologia molecular, para que a capacidade de testes do Nupit-SG pudesse ser ampliada

No mês de abril de 2020, a equipe envolvida na implementação do diagnóstico foi submetida a uma capacitação ofertada pelo Instituto Aggeu Magalhães (IAM), que durou aproximadamente duas semanas. A Fiocruz Pernambuco, que está localizada no *campus* da UFPE, em Recife, possui um departamento voltado para doenças de etiologia viral e um laboratório de nível de biossegurança 3, sendo referência em pesquisa e diagnóstico de diversas patologias virais, como arboviroses e Covid-19. Em 13 de maio de 2020, os testes para a detecção da Covid-19 no Nupit-SG foram iniciados **(**Figura 1).

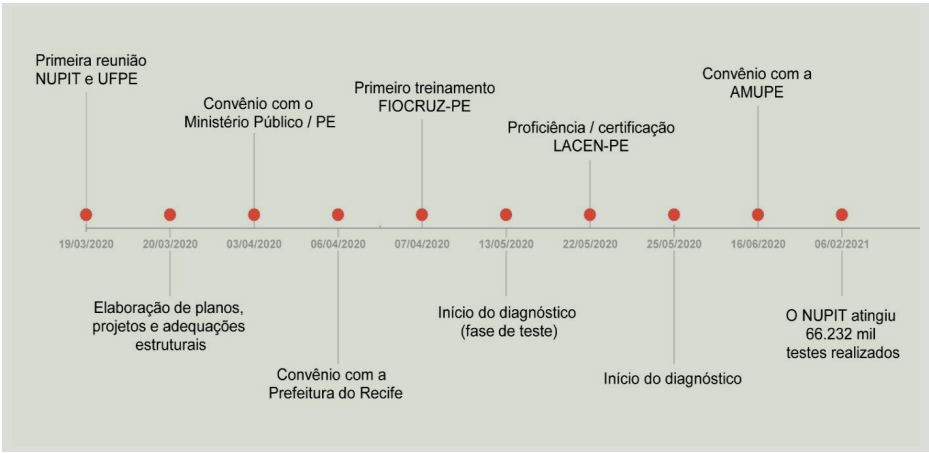


Figura 1. Sequência temporal das ações executadas para a implementação do diagnóstico da Covid-19 no Núcleo de Pesquisa em Inovação Terapêutica – Suely Galdino (Nupit-SG), UFPE. Fonte: Autores, 2021.

No momento em que o Nupit-SG aceitou a proposta para a implementação do diagnóstico da Covid-19, o núcleo não possuía a quantidade de equipamentos e a estrutura laboratorial necessária para a manipulação e processamento das amostras biológicas com a segurança exigida para um patógeno viral. Com a confirmação dos convênios, foi possível a aquisição de mais equipamentos e insumos para a realização da RT-qPCR e a adequação da infraestrutura. A verba obtida a partir dos convênios firmados (Prefeitura do Recife, Ministério Público do Trabalho, Associação Municipalista de Pernambuco e Ministério da Educação) possibilitou a compra de termocicladores para PCR em tempo real, a aquisição de mais cabines de fluxo laminar, *freezers* -80°C, geladeiras, aparelhos de ar-condicionado, termoblocos para o procedimento de extração do Ácido Ribonucleico (RNA) viral, conjuntos de micropipetas extras, além de consumíveis em quantidade, tais como Equipamentos de

Proteção Individual (EPIs) e Coletiva (EPCs), ponteiras com barreiras para micropipetas, *kits* de extração de RNA e reagentes da RT-qPCR, dentre outros itens. Ademais, o financiamento de bolsas para os estudantes, promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), foi essencial para a formação dos discentes envolvidos.

A estrutura foi adequada conforme as normas e diretrizes da resolução da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa, 2005). As salas que compõem o laboratório foram planejadas não só com a finalidade de garantir a segurança biológica dos técnicos e dos profissionais presentes em áreas administrativas, mas também com o intuito de minimizar as chances de contaminação dos reagentes e insumos da Proteína C-reativa (PCR).

A resolução nº 302 de 13 de outubro de 2005 regulamenta o funcionamento dos laboratórios clínicos para o diagnóstico e, dentre as exigências solicitadas, destacam-se: (i) profissional legalmente registrado em Conselho Profissional como responsável técnico pelos laudos liberados; (ii) cadastro no Conselho Nacional de Estabelecimento de Saúde (CNES); (iii) rastreabilidade de todos os processos do diagnóstico; (iv) alvará atualizado por Órgão Sanitário competente; (v) calibração e certificação dos equipamentos, dentre outras.

Os desafios enfrentados pelo Nupit-SG, além da adequação da infraestrutura e aquisição da proficiência laboratorial, foram: (i) baixa disponibilidade dos insumos para execução dos testes, assim como o esgotamento de materiais mais simples, como ponteiras e

EPIs; (ii) capacitação da equipe, especialmente em relação ao uso correto e racional dos EPIs; (iii) implementação de um Sistema de Gestão da Qualidade atuante e efetivo que garantisse a rastreabilidade das não conformidades; e (iv) a consolidação de um fluxo que permitisse a análise, o cadastro e a liberação de um grande número de laudos diariamente, de forma que não houvesse erros ou atrasos nas emissões dos resultados. Ainda que existam os desafios, a estrutura física e organizacional do diagnóstico da Covid-19 no Nupit-SG encontra-se bem consolidada. Dentre outros fatores, podem-se citar como essenciais à efetivação do nosso modelo: (i) a interlocução entre o Nupit-SG, a Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação e a Superintendência de Infraestrutura; (ii) a gestão dos docentes na articulação dos convênios universidade/estado; (iii) a prévia *expertise* técnica dos alunos de pós-graduação; e (iv) o engajamento uníssono de professores de diferentes departamentos.

Após o cumprimento das exigências legais acima citadas, o teste de proficiência pôde ser realizado em duas oportunidades. Foram recebidas amostras de secreção de nasofaringe com resultado desconhecido do Instituto Aggeu Magalhães, da Fundação Oswaldo Cruz de Pernambuco (IAM/Fiocruz-PE), e do Laboratório Central de Pernambuco (Lacen-PE). O Nupit-SG realizou a extração e o teste molecular dessas amostras e enviou, em ofício, os resultados obtidos aos laboratórios de origem. Ao final da validação, o Nupit-SG atingiu o desempenho analítico desejado e, a partir do dia 26 de maio, iniciou os exames de diagnóstico, padrão molecular, para a Covid-19.

Além da contribuição no quantitativo de testes realizados para o estado de Pernambuco, a implementação do diagnóstico molecular no Nupit-SG foi importante para a formação de recursos humanos. Nesse sentido, mais de 30 alunos, incluindo graduandos dos cursos de Biomedicina, Medicina e Ciências Biológicas, mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos, participaram da força-tarefa, consolidando conhecimento nas seguintes áreas: biologia molecular, análises clínicas, gestão e administração de laboratórios e controle de qualidade.

De maneira concomitante aos exames e em cumprimento à resolução nº 302/2005 da Anvisa e outras normativas, tais quais a portaria nº 3.204/2010/MS e ABNT NBR ISO 15189:2015, foi necessária a implementação de um sistema de gestão da qualidade e biossegurança no Nupit-SG. Dentre as especificações atendidas, destacam-se a formação e consolidação de uma comissão da qualidade, a elaboração de um manual da qualidade, o estabelecimento dos procedimentos de registro e resolução das não conformidades, a elaboração de formulários para o registro de uso dos equipamentos e monitoramento de temperaturas, a atualização/elaboração de Procedimentos Operacionais Padrão (POPs), Instruções de Equipamento (IEs) e Instruções de Trabalho (ITs). Como parte dos critérios do controle interno da qualidade, a verificação trimestral da reprodutibilidade intra e interobservador também foi implementada na rotina do laboratório.

A partir da segunda quinzena de maio, com os insumos, os equipamentos e toda a estrutura exigida para a realização de todas as etapas do diagnóstico, o Nupit-SG iniciou a testagem e, apenas no ano de 2020, foram realizados 55.637 testes por PCR em tempo real. Em 2021, até a primeira semana de maio, já foram realizados

mais de 33.000 testes. Foram realizados testes em amostras provenientes da Região Metropolitana do Recife (RMR), de 127 municípios do interior do Estado de Pernambuco (convênio Amupe), de pacientes pré-cirúrgicos admitidos no Hospital das Clínicas da UFPE, incluindo recém-nascidos, bem como testes realizados nos integrantes da equipe interna do Nupit-SG e em estudantes e servidores do *campus* Recife da UFPE, como parte do protocolo de segurança. É válido destacar que as amostras que não apresentaram bom desempenho, segundo o protocolo padrão, foram conduzidas para repetição da extração e da amplificação (RT-qPCR), representando 5,6% dos testes realizados pelo Nupit-SG.

Em um período de 11 meses, o Nupit-SG conseguiu realizar um total de 89.000 testes de RT-qPCR para a detecção da Covid-19 na RMR e nos municípios do interior, representando, em relação ao total de exames realizados por laboratórios públicos no estado de Pernambuco, um percentual de 17,79% (PERNAMBUCO, 2021b), destacando-se como o segundo principal laboratório na testagem, atrás apenas do Lacen-PE.

Atualmente, a capacidade diária do Nupit-SG está em 500 exames por dia, com a liberação dos laudos em até 72 horas após o recebimento. Vale salientar que há liberação de laudos em menos de 24h para os casos urgentes. Portanto, a implementação do diagnóstico atingiu o seu objetivo inicial de contribuir e dar celeridade à testagem em massa da população do estado.

Discussão

O início da testagem no Nupit-SG se deu em um momento crítico da pandemia no Brasil, uma vez que, entre os meses de maio e julho, houve um rápido aumento dos números de infectados e de óbitos (SERDAN *et al*., 2020). Esse cenário aumentou a demanda de testagem em todos os laboratórios de referência, inclusive no Lacen-PE, que já não conseguia mais realizar as liberações de grande parte dos laudos em tempo hábil. A partir do mês de maio, com uma meta semanal de 2.000 amostras por semana encaminhadas à UFPE, houve uma diminuição significativa na rotina de testes do Lacen-PE, permitindo inclusive a criação de novos centros de coleta (RECIFE, 2020). Toda a estruturação do laboratório no Nupit-SG ocorreu em um período de 60 dias, e este tempo não pôde ser menor devido à alta demanda dos insumos no mercado, muitos dependentes de importação, adiando de maneira significativa o início do diagnóstico. Esse atraso foi recorrente durante o início da pandemia, não apenas no estado de Pernambuco, mas em todas as regiões do Brasil.

> 265 universidades e institutos federais distribuídos por todas as regiões do Brasil realizaram, até fevereiro de 2021, mais de 3.075 ações no combate à pandemia da Covid-19

Segundo dados abertos do *Projeto Ciência Popular Universidades contra Covid-19*, cerca de 265 universidades e institutos federais distribuídos por todas as regiões do Brasil realizaram, até fevereiro de 2021, mais de 3.075 ações no combate à pandemia da Covid-19 (SILVA, 2021). No tocante à produção de testes, foram mapeadas 148 ações e, assim como a UFPE, outras universidades públicas atuaram no combate à pandemia através da realização de testes de diagnóstico molecular por RT-qPCR. Notadamente, a Universidade de São Paulo (USP) conduziu a formação da Rede USP para o diagnóstico da Covid-19 (Rudic), constituída por laboratórios capacitados e liderados pelo Instituto Adolfo Lutz (Ial), o laboratório central de referência. A formação dessa rede colaborativa adveio da necessidade de urgência na entrega dos resultados, uma vez que o estado de São Paulo represou milhares de amostras biológicas, pois a demanda por exames estava acima da capacidade de testagem (FERREIRA, 2020; SILVA *et al*., 2020).

Em Pernambuco, não houve acúmulos exacerbados na liberação dos laudos, visto que a testagem inicial priorizou apenas casos suspeitos de síndrome respiratória aguda grave (SRAG) e pacientes hospitalizados. Apenas no dia 15 de julho de 2020, a testagem para pessoas com sintomas gripais leves foi ampliada com a implementação do programa *Atende em Casa* (PERNAMBUCO, 2020a). De maneira progressiva, a Secretaria Estadual de Saúde de Pernambuco (Ses-PE) aumentou a testagem para pessoas assintomáticas que tiveram contato com casos confirmados de Covid-19 em 11 de setembro de 2020 (PERNAMBUCO, 2020b). A expansão da testagem aconteceu, em parte, graças à estruturação do laboratório de campanha na UFPE. O total de testes realizados apenas para pacientes provenientes da Região Metropolitana do Recife

foi de 52.711, com 13.337 positivos (25,30%). Como amplamente divulgado na literatura, a testagem ampliada diminui as chances de que indivíduos oligossintomáticos ou assintomáticos disseminem o vírus da Covid-19 para outras pessoas (SCHUETZ *et al*., 2020; SAYAMPANATHAN *et al*., 2021).

A implementação do diagnóstico molecular da Covid-19 por RT-qPCR na UFPE obteve êxito quanto ao seu objetivo inicial de dar a devida assistência ao Estado no combate à pandemia. O modelo de implementação descrito poderá ser utilizado por outras instituições federais ou estaduais, em diferentes cenários futuros, especialmente levando-se em conta a celeridade, a organização, as interlocuções entre as entidades públicas e as parcerias firmadas. A UFPE mostrou o seu potencial, reforçando, assim, a importância da valorização e da manutenção das universidades públicas para a sociedade.

Conclusões

A testagem ampla, utilizando o exame molecular por RT-qPCR, continua sendo a estratégia recomendada para estimar a real evolução da doença no país, indicando números confiáveis e determinantes para o direcionamento econômico e social. As universidades têm tido um papel importante no enfrentamento da pandemia, com diversas ações sendo executadas, dentre elas a de diagnóstico. Assim, a UFPE, por meio do Nupit-SG, em um esforço coletivo, conseguiu implementar o diagnóstico molecular para a Covid-19, vencendo desafios importantes que trouxeram aprendizado a todos os envolvidos. Ademais, o diálogo entre atores políticos, academia e investimento privado deveria ser uma prática perma-

nente para a busca de soluções rápidas e eficientes para os problemas enfrentados, como foi durante a pandemia. Os investimentos em pesquisa e infraestrutura nas universidades devem ser algo constante e valorizado, aproveitando a equipe qualificada e com potencial técnico-científico para implementar medidas em saúde pública, garantindo assim o bem-estar social.

Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. *Boletim epidemiológico Especial, doença pelo novo coronavírus Covid-19*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 9 set. 2020. Disponível em: https://antigo.saude.gov.br/images/pdf/2020/September/09/Boletim-epidemiologico-COVID-30.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Coronavírus Brasil*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2021. Disponível em: https://covid.saude.gov.br/. Acesso em: 12 maio 2021.

BRITISH MEDICAL JOURNAL (BMJ). *Seven days in medicine*: 8-14 Jan 2020. Disponível em: https://www.bmj.com/content/368/bmj.m132. Acesso em: 14 set. 2020.

CARTER, L. J. *et al*. Assay Techniques and Test Development for COVID-19 Diagnosis. *ACS Central Science*, Washington, v. 6, n. 5, p. 591-605, 2020.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION (CDC). *Symptoms of Coronavirus*. Disponível em: https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/symptoms-testing/symptoms.html. Acesso em: 10 mar. 2021.

FERREIRA, I. Ações de universidades públicas evidenciam importância da ciência no combate à covid. *Jornal da USP*, São Paulo, 2020. Disponível em: https://jornal.usp.br/ciencias/acoes-de-universidades-publicas-evidenciam-importancia-da-ciencia-no-combate-a-covid/. Acesso em: 23 out. 2020.

GRALINSKI, L.; MENACHERY, V. Return of the Coronavirus: 2019-nCoV. *Viruses*, Basileia, v. 12, n. 135, p. 1-8, 2020.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *Testing for COVID-19:* How to best use the various tests? 2020. Disponível em: http://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/testing-for-covid-19-how-to-best-use-the-various-tests-c76df201/. Acesso em: 2 fev. 2021.

PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Saúde. *PE amplia testagem da Covid-19*. Pernambuco: Secretaria de Saúde, 2020a. Disponível em: http://portal.saude.pe.gov.br/noticias/secretaria/pe-amplia-testagem-da-covid-19. Acesso em: 2 out. 2020.

PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Saúde. *Pernambuco amplia público para teste da Covid-19*. Pernambuco: Secretaria de Saúde, 2020b. Disponível em: http://portal.saude.pe.gov.br/noticias/secretaria-executiva-de-vigilancia-em-saude/pernambuco-amplia-publico-para-teste-da-covid. Acesso em: 2 out. 2020.

PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Saúde. *Boletim Epidemiológico Covid-19 N° 343*. 2021. Pernambuco: Secretaria de Saúde, 2021a. Disponível em: http://portal.saude.pe.gov.br/boletim-epidemiologico-covid-19. Acesso em: 12 maio 2021.

PERNAMBUCO (Estado). Secretaria de Saúde. *Pernambuco contra a Covid-19*: testes. Pernambuco: Secretaria de Saúde, 2021b. Disponível em: https://dados.seplag.pe.gov.br/apps/corona.html#testes. Acesso em: 12 maio 2021.

PIERRE, E. Brasil tem ao menos 25 mil testes de coronavírus à espera do resultado. *G1*, Rio de Janeiro, 2 de abril de 2020. Disponível em: https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/04/02/brasil-tem-ao-menos-23-mil-testes-de-coronavirus-a-espera-do-resultado-numero-e-mais-que-o-triplo-de-casos-confirmados.ghtml. Acesso em: 8 out. 2020.

RECIFE (cidade). Prefeitura do Recife. *Prefeitura do Recife e UFPE firmam parceria para realização de testes do novo coronavírus*. Recife: Prefeitura do Recife, 2020. Disponível em: http://www2.recife.pe.gov.br/noticias/06/04/2020/prefeitura-do-recife-e-ufpe-firmam-parceria-para-realizacao-de-testes-do-novo. Acesso em: 24 fev. 2021.

ROSER, M. *et al*. Coronavirus Pandemic (COVID-19). *Our World In Data*, 2020. Disponível em: https://ourworldindata.org/coronavirus-testing. Acesso em: 2 out. 2020.

SAYAMPANATHAN, A. A. *et al*. Infectivity of asymptomatic versus symptomatic COVID-19. *The Lancet*, Londres, v. 397, n. 10269, p. 93-94, 2021.

SCHUETZ, A. N. *et al*. When Should Asymptomatic Persons Be Tested for COVID-19? *Journal of Clinical Microbiology*, Boston, v. 59, n. 1, e02563-20, 2020.

SERDAN, T. *et al*. COVID-19 in Brazil: Historical cases, disease milestones, and estimated outbreak peak. *Travel Medicine and Infectious Disease*, Zurique, 2020.

SILVA, E. C. M. Mapeamento das Universidades contra Covid-19. *Ciência Popular*, 2021. Disponível em: https://bit.ly/CienciaPopular. Acesso em: 24 fev. 2021.

SILVA, R. G. L. *et al*. A participação da universidade na produção de testes diagnósticos moleculares do novo coronavírus no Brasil: resposta aos desafios sanitários. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 36, n. 6, e00115520, 2020.

SINGH, H. *et al*. Cutaneous Manifestations of COVID-19: A Systematic Review. *Advances in Wound Care*, [*s.l.*], v. 10, n. 2, p. 51-80, 2021.

TIN, S. S.; WIWANITKIT, V. Uncommon Atypical Presentations of COVID-19: Important and Should Not be Under Recognized! *Journal of Health Science and Medical Research*, Songkhla, v. 38, n. 2, p. 153-158, 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). *Coronavirus Disease* (COVID-19). 2021. Disponível em: https://covid19.who.int/table. Acesso em: 12 maio 2021.

ESTUDOS
UNIVERSITÁRIOS
Revista de Cultura

Autistas e os espaços escolares adaptados.
Editora Mercado de Letras, 2020.

Resenha

Texto de autora convidada. Recebido em: 18 out. 2021. Aprovado em: 3 nov. 2021.

BASTOS, Ana Karine Pereira de Holanda. Autistas e os espaços escolares adaptados, de Ana Flávia Teodoro de M. Oliveira. *Estudos Universitários*: revista de cultura, UFPE/ Proexc, Recife, v. 38, n. 2, p. 401-410, jul./dez., 2021.

DOI: 10.51359/2675-7354.2021.252088

ISSN Edição Digital: 2675-7354

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Autistas e os espaços escolares adaptados, de Ana Flávia Teodoro de M. Oliveira

Autistic children and adapted school spaces, by Ana Flávia Teodoro de M. Oliveira

Ana Karine Pereira de Holanda Bastos
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Secretaria de Educação de Pernambuco (SEE/PE)
Doutora em Letras (Linguística)
E-mail: akholanda@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-0234-1445

Resumo

Na obra *Autistas e os espaços escolares adaptados* (Mercado de Letras, 2020), Ana Flávia Teodoro de M. Oliveira procura conscientizar os profissionais ligados à área da educação de que a adaptação dos espaços físicos da escola, como a sala de aula, é primordial para a inclusão e a aprendizagem das crianças autistas. O livro está organizado em dois capítulos. No primeiro, intitulado *As experiências sensoriais dos autistas e o design escolar*, a autora introduz o leitor na problemática da educação especial e as barreiras do espaço escolar; no segundo, *A construção de espaços escolares inclusivos para estudantes autistas*, Oliveira analisa as categorias de organização espacial e de controle dos estímulos sensoriais. Trata-se de uma importante leitura devido ao aumento de estudos e pesquisas sobre a educação inclusiva e, principalmente, porque o tema precisa ser estimulado a fim de promover o bem-estar de crianças autistas e sua inserção social.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista (TEA). Design sensorial. Espaços escolares. Adaptações.

Abstract

In the book Autistas e os espaços escolares adaptados (Mercado de Letras, 2020), Ana Flávia Teodoro de M. Oliveira seeks to make education professionals aware that the adaptation of physical spaces in schools, such as the classroom, is essential for the inclusion and learning of autistic children. The book is organized into two chapters. In the first, As experiências sensoriais dos autistas e o design escolar, the author introduces the reader to the issue of special education and the barriers of the school space; in the second, A construção de espaços escolares inclusivos para estudantes autistas, Oliveira analyzes the categories of spatial organization and control of sensory stimuli. This is an important reading due to the increase in studies and research on inclusive education and, mainly, because the topic needs to be stimulated in order to promote the well-being of autistic children and their social inclusion.
Keywords: Autism Spectrum Disorder (ASD). Sensory design. School spaces. Adaptations.

Em comemoração aos 75 anos da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a *Estudos Universitários*: revista de cultura, em seu v. 38, n. 2 de 2021, direciona as discussões temáticas numa perspectiva multidisciplinar às Universidades Públicas e ao Desenvolvimento do Brasil. A educação superior enfrenta atualmente muitos desafios para formar profissionais especializados e produzir conhecimento. A qualidade da educação esbarra sempre em entraves orçamentários, o que impossibilita o desenvolvimento local e socioeconômico do Brasil. Apesar disso, a comunidade acadêmica avança nas reflexões sobre a necessidade de melhorar a práxis pedagógica e introjetar na sociedade novas maneiras de inclusão e de acessibilidade no espaço escolar. A educação inclusiva, relacionada às inúmeras condições físicas e neurobiológicas de sujeitos com deficiências, leva-nos a propor alternativas para combater a

marginalização e a discriminação dessas pessoas aos espaços escolares. Além dos desafios e retrocessos dos últimos anos, ocasionados pelas políticas de desmonte das universidades públicas brasileiras, podemos contabilizar alguns avanços, a exemplo das pesquisas relacionadas à educação inclusiva.

Os estudos sobre temas relacionados à educação inclusiva sugerem que, em todos os locais que promovem a educação formal, como as escolas e as universidades, deve haver adaptações para atender às necessidades específicas dos diferentes estudantes, visando à aprendizagem coletiva na formação de todos, sem exceção. A evasão escolar é uma marca para aqueles que precisam, em sala de aula, de abordagens especializadas e individualizadas por não receberem o apoio de que precisam para se desenvolverem, já que o sistema educacional contribui, muitas vezes, para o fracasso escolar do estudante.

O livro *Autistas e os espaços escolares adaptados,* da professora e pesquisadora Ana Flávia Teodoro de M. Oliveira, publicado em 2010 pela editora Mercado de Letras e composto por 103 páginas, é leitura indispensável para estudantes, professores, pesquisadores e, sobretudo, para os pais de crianças autistas, por tratar das dificuldades vivenciadas por crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos espaços escolares. O TEA se manifesta em diferentes níveis, acompanhado de diferentes comorbidades. Em escala mais elevada de comprometimento neurológico, pessoas com TEA podem não falar, não apresentar vocabulário muito refinado para a idade e não compreender as sutilezas da comunicação, como as metáforas; outras se mostram muito sensíveis ao toque, às texturas, aos sabores e a diversos espaços físicos. A obra procura

conscientizar os profissionais ligados à área da educação de que a adaptação dos espaços físicos da escola, como a sala de aula, é primordial para a inclusão e a aprendizagem das crianças autistas.

> As crianças com autismo, isto é, atípicas, se prendem às imagens, às cores, às formas e aos detalhes que, muitas vezes, passam despercebidos pelas outras crianças, consideradas neurotípicas

Para estabelecer um diálogo entre os sujeitos com TEA e a teoria do *design* sensorial, Ana Flávia Oliveira consultou as biografias de Temple Grandin (1999), Donna Williams (2012) e Daniel Tammet (2007), que tratam do tema com o intuito de evidenciar as diferenças comportamentais entre os indivíduos com TEA e relacioná-las às configurações arquitetônicas do espaço escolar. O comportamento das crianças autistas é cheio de nuances individuais. Para compreendê-las, é necessário pensar de diferentes formas e perceber que nem sempre a linguagem verbal, por mais objetiva que seja, será compreendida. As crianças com autismo, isto é, atípicas, se prendem às imagens, às cores, às formas e aos detalhes que, muitas vezes, passam despercebidos pelas outras crianças, consideradas neurotípicas. O livro é dividido em dois capítulos que concentram a exposição das experiências sensoriais dos autistas e o *design* escolar e a construção de espaços escolares inclusivos para estudantes autistas. Também há um breve subcapítulo, cujo conteúdo poderia ser considerado as conclusões do livro.

> Para que haja verdadeiramente a integração dos sujeitos com TEA, a escola precisa pensar nas abordagens adequadas aos autistas

No primeiro capítulo, *As experiências sensoriais dos autistas e o design escolar*, Ana Flávia Oliveira introduz o leitor na problemática da educação especial, que encontra barreiras no ambiente escolar, onde os docentes abordam os conteúdos de forma homogênea na aprendizagem escolar, negligenciando as especificidades heterogêneas dos sujeitos com o TEA. É fato que são poucos os profissionais ligados à educação que estão preparados para trabalhar com crianças autistas e compreender o que provoca as crises quando há alguma mudança na rotina da escola ou até mesmo no penteado ou na roupa da professora. Nesse sentido, é indiscutível que os problemas relacionados à percepção sensorial das crianças em idade escolar não devem ser apenas uma preocupação exclusiva dos familiares, mas devem ser objeto de investigação educacional. Para que haja verdadeiramente a integração dos sujeitos com TEA, a escola precisa pensar nas abordagens adequadas aos autistas , visando a assimilação e a aprendizagem de conteúdo.

> a Teoria do Design Sensorial é a abordagem que parece responder, de forma contundente, as questões relacionadas às especificidades sensoriais dos autistas

A autora apresenta a teoria da Dra. Olga Bogdashina, que descreve uma série de estudos relacionados às diferentes experiências sensoriais dos autistas a partir de relatos autobiográficos que deram origem a essas evidências. Bogdashina constatou que o padrão comportamental de crianças autistas pode apresentar características na interação social e comunicação, hipersensibilidade, hipossensibilidade, percepção *gestalt* (incapacidade de distinguir estímulos relevantes e irrelevantes), percepção fragmentada, percepção atrasada, percepção distorcida e desligamento do sistema, que ocorre quando a pessoa autista não consegue lidar com a sobrecarga sensorial e acaba "desligando" todos os canais sensoriais. Além de citar os estilos sensoriais que podem comprometer a aprendizagem e a adaptação ao ambiente escolar, Ana Flávia Oliveira apresenta, no capítulo 1, duas vertentes de estudos a respeito do *design* para autistas: a Abordagem Neurotípica (*Neuro-Typical Approach*) e a Teoria do *Design* Sensorial (*The Sensory Design Theory*). No entanto, para a autora, a Teoria do *Design* Sensorial é a abordagem que parece responder, de forma contundente, as questões relacionadas às especificidades sensoriais dos autistas , especialmente porque a teoria parte da premissa de que é preciso conhecer a sensorialidade dos autistas e adaptar o ambiente para atendê-los e incluí-los.

No segundo capítulo, intitulado *A construção de espaços escolares inclusivos para estudantes autistas*, a autora prioriza a análise categorial, tendo por base duas categorias: a organização espacial (sequência espacial, compartimentalização, instrução visual, espaços de retirada, salas sensoriais, segurança) e o controle dos estímulos sensoriais (acústica, zonas de transição, zoneamento sensorial, iluminação e cores). Todos os espaços escolares devem

ser direcionados à ambientação que promova a sensação de previsibilidade e segurança aos estudantes, utilizando, para isso, pistas visuais para que eles tenham condições de se sentirem seguros e terem consciência de onde se encontram. O ambiente da sala de aula deve estar configurado com compartimentos, para que, no trabalho individual, a criança possa organizar todos os objetos a serem usados naquele dia. Além disso, Ana Flávia ressalta a importância da "área de escape" ou "ambiente de escape", que tem por objetivo prevenir e atuar na organização do problema de comportamentos inadequados da criança, como gritos, destruição de objetos, dentre outros; o ambiente deve ter aspectos sensoriais calmantes, iluminação suave e aroma e textura tátil agradáveis, com a finalidade primordial de acalmar e dar segurança à criança.

A autora acredita que muitos problemas vivenciados nos espaços escolares podem ser minimizados com a adaptação da arquitetura de todos os ambientes escolares, sobretudo a sala de aula

Nesse capítulo, Ana Flávia eleva o espaço físico dos ambientes escolares como importante ferramenta educacional, visto que a autora apresenta imagens sugestivas de como deve ser organizado o ambiente a fim de melhorar a percepção sensorial e, consequentemente, ampliar as habilidades concernentes à aprendizagem de crianças com TEA. A autora acredita que muitos problemas vivenciados nos espaços escolares podem ser minimizados com a adap-

tação da arquitetura de todos os ambientes escolares, sobretudo a sala de aula.

A leitura e análise do livro *Autistas e os espaços escolares adaptados* é referência oportuna, primeiro, devido ao aumento de estudos e pesquisas sobre a educação inclusiva; segundo, por que o tema precisa ser estimulado na esfera acadêmica, jornalística, médica e por todos aqueles que se interessem pelo assunto, a fim de promover o bem-estar de sujeitos autistas e sua inserção social. Compreender a complexa heterogeneidade neurológica dos autistas deve diminuir, e quem sabe extinguir, o preconceito contra as pessoas que carregam a condição humana de compreender as informações baseadas nas imagens e nas categorias. Autistas sentem diferente, pensam diferente e se expressam diferente, e a educação escolar precisa atender a essas pessoas.

Referência

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça. *Autistas e os espaços escolares adaptados*. Campinas: Mercado de Letras, 2020.

Painel com desenhos abstratos no Departamento de Oceanografia. Assessoria de Comunicação Social da UFPE.

ESTUDOS
UNIVERSITÁRIOS
Revista de Cultura

Círculo de Cultura com a presença de Paulo Freire.
Fonte: http://angicos50anos.paulofreire.org/en/. Acesso em: 17 maio 2021.

Conto

Texto recebido em: 2 set. 2021. Aprovado em: 1 out. 2021.

MELO NETO, Luiz Eurico de; SILVA JUNIOR, Edelson de Albuquerque. José Inocente e o educador sem cartilha. *Estudos Universitários*: revista de cultura, UFPE/Proexc, Recife, v. 38, n. 2, p. 411-424, jul./dez., 2021.

DOI: 10.51359/2675-7354.2021.251641

ISSN Edição Digital: 2675-7354

CC BY

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

José Inocente e o educador sem cartilha

Luiz Eurico de Melo Neto
AMA – Articulação dos Moradores e Amigos do Arruado do Engenho Velho
Poeta, escritor e compositor
E-mail: luizeurico@yahoo.com.br
https://orcid.org/0000-0002-0852-033X

Edelson de Albuquerque Silva Junior
Secretaria de Educação de Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco; Secretaria de Educação do Cabo de Santo Agostinho, Pernambuco; Núcleo de Educação Integral e Ações Afirmativas - NEAfi/UFPE; AMA – Articulação dos Moradores e Amigos do Arruado do Engenho Velho
Doutor em Educação
E-mail: edelsonjrpe@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-2912-2461

À professora Letícia Rameh Barbosa

Na metade do século XX, alguns bairros, a noroeste do Recife, vinham de muitos anos de expansão demográfica, primeiro, devido ao secular êxodo rural, depois, com o advento da Cidade Nova, dentro do ideário da ditadura Vargas, aconteceria a derrubada dos mocambos e palafitas das ilhotas que margeavam os manguezais.

Desde 1940, os morros, córregos e margens da Mata Atlântica foram sendo ocupados, numa espécie de diáspora da miséria, vinda de Santo Amaro das Salinas, do Coque, da Ilha do Leite e de outros logradouros ribeirinhos, forçada pela política da Liga Social Contra o Mocambo. É dessa mesma época a lendária fala de um interventor federal getulista, respondendo aos reclamos dos despejados: “Quem não puder viver, morra! E vão morar de Macacos pra lá!”.

Macacos era uma pequena parada do trem Recife-Limoeiro, cujo prédio ainda resiste dentro da matinha do bairro da Guabiraba.

Nesse cenário, o diálogo abaixo possivelmente aconteceu em certa rua suburbana, num fim de tarde:

– Ô de casa!
– Ô de fora!
– Boa tarde! Dona Olegarinha está?

Uma voz responde, do postigo entreaberto:

– Sim, sou eu mesma. Boa tarde! O que deseja, senhor?
– Meu nome é José. *Tô* procurando um professor que ensina leitura *pros* adultos.
– Ah, sim. Mas ele está ensinando lá no Sítio da Trindade. O senhor conhece a sementeira da Prefeitura?
– Conheço bem não. Eu morava num mocambo, lá na Cabanga, e vim *pra* cá faz pouco tempo. Me disseram que estão ensinando a *lê*.
– O senhor trabalha?
– Eu era catador de marisco, ali na rua da Jangada. Agora, sou *burro-sem-rabo*. Sabe o que é, né? Puxo carroça *pro mode* dar de *comê pros* meus filhos. Lá na maré tinha muita fartura. Era o caranguejo, o sururu e aqui no morro é tudo diferente. Se não *fosse* as fruteiras da boca da mata... a gente morria de fome. Mas, me diga, dona, será que o professor me aceita?
– Oxente! E então! Basta ser curioso e ter boa vontade de aprender. Lá o senhor ganha cartilha, caderno e lápis. Tem até um professor que está inventando um jeito de aprender a ler sem cartilha. Procure por Dona Anita ou Dona Laura.

– Sem cartilha? Oxente! E pode?
– O professor é muito inteligente e acredito que ele vai conseguir. Mas, vá até lá. Dê seu nome e entre para a alfabetização de adultos.
– Obrigado. *Inté*!

***

No Sítio da Trindade surgia uma Pedagogia autêntica, que dialogava com uma sociedade em transformação. Artistas, poetas, educadores e educadoras lançavam as sementes dos Círculos de Cultura, a mais saborosa fruta daquele sítio secular, onde um dia existiu o Arraial Velho do Bom Jesus. Ali se alimentariam de um saber genuíno todas as famílias pobres da região. Logo essa movimentação da cultura popular se espalharia por todos os bairros adjacentes: Macaxeira, Guabiraba, Dois Irmãos, Caxangá e Várzea.

***

– Seu nome? – perguntou a professora ao novo alfabetizando.
– José Inocente da Silva.
– Não seria Inocêncio, senhor José?

José era analfabeto da escrita, mas muito despachado e esperto:

– É Inocente, *mermu*, professora! Foi erro do cartório. Meu pai também era analfabeto de pai e mãe, feito eu, e disse meu nome errado. Mas, me chame apenas de José ou Zé. É o que eu sou, professora: um *zé-ninguém*!

– Seu José, não diga isso! Somos todos seres humanos, imperfeitos, mas merecemos a oportunidade de aprender e de melhorar na vida! Venha, vamos para a roda. Já está começando o Círculo de Cultura desta noite.

A roda foi muito proveitosa para todos e todas. Mas, Seu Zé saiu um pouco frustrado, pois o tal professor sem cartilha não estava presente. Assim mesmo foi bom. As professoras distribuíram uma cartilha, em que ele logo aprendeu duas palavras: POVO e VOTO. Logo ele, que nunca tinha votado, por não saber ler, soletrava agora a palavra voto. Achou muito interessante.

Mas não iria descansar enquanto não conhecesse a leitura sem cartilha.

O nome do professor sem cartilha era Paulo. E ele era muito ocupado.

Perguntou antes de ir embora e alguém lhe disse que o Seu Paulo devia estar nas reuniões do Movimento de Cultura Popular e do Serviço de Extensão Cultural. Era mesmo muito ocupado.

– "Círculo de Cultura", "Movimento de Cultura", tudo era cultura... – pensou, saindo dali encafifado, o José Inocente.

A vida foi seguindo. E Seu José logo redescobriria o rio. Era o mesmo rio de lá, da bacia do Pina. Porém, menos salgado, com peixes diferentes e sem mariscos. Certo dia, uns vizinhos o convidaram para pescar na ponte da Caxangá. Foi uma maravilha. Muito camurim, peixe bom de água-doce. José, acostumado com a margem do rio, tratou logo de ver se podia erguer um mocambo

por ali. Ergueu um casebre com retraços de madeira e trouxe a mulher e os *bruguelos*. Móveis, quase não tinha. Mas, ali, na beira do rio, teria o que comer.

Foi assim que ele veio de mala e cuia para a Várzea do Capibaribe, morar num lugar chamado Sete Mocambos.

Interessante! Derrubaram o seu mocambo na cidade e ele viera erguer novo mocambo, ali, tão distante. E perto do rio Capibaribe.

Disseram que dava cheia. Com cheia, ele já estava muito acostumado. A única tristeza era deixar a alfabetização. Já estava quase aprendendo a assinar seu nome...

Dias depois bateram na sua porta. Eram umas moças da Associação dos Amigos da Várzea, passando de casa em casa. Umas moças simpáticas, que entravam nos casebres e mocambos com um sorriso espontâneo e conquistavam as pessoas com aquele jeito simples. Faziam várias perguntas sobre as palavras que as pessoas mais usavam. Eram as normalistas do Instituto de Educação de Pernambuco. Elas queriam ajudar a erradicar o analfabetismo na periferia da cidade. E, por isso, se fizeram voluntárias do Movimento de Cultura Popular. Foi assim que José conheceu a praça de cultura da Várzea, uma das cinco erguidas pelo Movimento.

– “Cultura” novamente... – pensava o José, inocente, mas curioso.

Na primeira reunião na praça da Várzea, ele escutou uma pessoa falar que “primeiro se deve aprender a ler o mundo”.

– Oxente! – pensava – Eu já sei ler o mundo. – e sorria por dentro.

Lá na rua da Jangada, ele sabia quando a maré ia ser alta, aquela das ressacas. Sabia os tipos de peixe, sabia onde se escondiam os melhores mariscos. Conhecia as fases da lua. É bem verdade que na Várzea havia umas novidades. Não sabia bem se a macaxeira estava no ponto de arrancar, nem a estação da manga, ou da jaca. Tinha um senhor lá no Arruado do Engenho Velho que sabia disso tudo. Esse era outro mundo, que ele iria aprender a ler também. Cada mundo com suas palavras.

– *Lê* primeiro a tal de palavra-mundo, depois, a palavra-escrita? Oxente! E, entre o mundo e a escrita, tem a fala, o som, a palavra falada... – pensava José, se gabando por dentro por ser inteligente...

Vinham muitos artistas e professores para as rodas de conversa na praça da Várzea. Até o filho dos Brennand, o Francisco, dono de quase todas as terras dali, vinha também. Só não vinha o professor Paulo. Ou, quando ele vinha, José faltava. Esse desencontro o deixava desapontado. Queria conhecer essa tal de "aula sem cartilha".

De dia, estudavam seus filhos. À noite, vinham ele e a esposa, dona Maria. De repente, toda a família do José Inocente estudava junta no coreto da praça. José se lembrava dos conselhos de dona Olegarinha, no Poço da Panela: "curiosidade e boa vontade". Isso ele tinha e muito! Por isso, não ficou apenas na alfabetização. Queria saber de tudo o que o Movimento lhe oferecia: artesanato, cerâmica, música (gostava de tocar pandeiro). Tudo o que os cursos de formação de cultura popular ofertavam, Seu José queria aprender. Estudou culinária e sua esposa, corte e costura.

Zé Inocente foi ficando sabido. E aprendendo o que era mais importante nos cursos. Sempre ouvia dos professores que a realidade não está aí parada e pronta. Que a gente tinha de "problematizar" – palavrinha que enrolava a sua língua. Problematizar ele aprendeu logo. Ele sempre levantava a mão nos Círculos de Cultura e suas perguntas faziam sucesso.

– Por que esse rio sempre dá cheia e leva as casas dos pobres? *Num* tem como dar jeito? – perguntava.

Seu vizinho e xará, Zé Vieira, contava que quem morava na beira do rio tinha mesmo de tomar muito cuidado com as enchentes. E ele até já sabia ler e escrever a palavra "cheia". Então, já podia problematizar.

– Por que cheias? – perguntava.

José estava deixando de ser inocente. Começava a pensar que a pobreza tinha jeito. Que eles, os ricos, exploravam os trabalhadores. E que a riqueza bem que poderia ser repartida, como nos tempos de Cristo.

Já lia trechos do *Livro de Leitura para Adultos*.

Só não coincidia de encontrar aquele professor das aulas sem cartilha. *Eita, home difíce!* Mas, como tudo tem seu tempo, chegou o dia mais feliz de sua vida. Ele veio, Seu Paulo, ele próprio, para um Círculo de Cultura. E veio justamente para falar sobre alfabetização. José ficou encantado com a fala mansa daquele professor:

– Vocês estão sendo alfabetizados para a vida... – dizia o professor Paulo – Não estamos lhes ensinando a ler para poderem votar, não é nada disso... Agora, claro que, lendo, vocês terão o direito de votar porque serão cidadãos brasileiros aptos a escolher seus representantes...

José, ainda cansado, com as pernas acinzentadas da pescaria da tarde, sentava bem na frente, porque iria ter filme na televisão do coreto. E olhava, com verdadeira veneração, aquele professor de olhos castanhos.

– É esse o *home*! – pensava. – Vou *perguntá* pela aula sem cartilha.

Mas, no fim do filme, houve aquele debate, ficou tarde e, naquele tempo, a rua de acesso a Sete Mocambos era escura. Saiu sem falar com o professor. Se soubesse o que iria acontecer... teria falado.

Curioso que só, perguntou às normalistas sobre aquela aula sem cartilha, como acontecia. Elas disseram que a cartilha iria surgir daquelas palavras que o povo falava no dia a dia e que elas anotavam nas visitas às casas. E o melhor de tudo é que a cartilha seria escrita pelos próprios alfabetizandos e alfabetizandas. José ficou muito contente.

Mas, tempos depois, a ditadura levou muita gente presa. Prendeu até o Governador Arraes. O povo foi aconselhado a queimar os livros e cartilhas de educação de adultos. Sabe-se lá o que deu naquela gente! Zé Inocente jogou os seus cadernos nas águas do Capibaribe...Viu se desfazendo no rio as palavras que lia.

Entre os presos, estava o Seu Paulo. Que tristeza danada!

– Que gente covarde! *Prendê* um *home* bom daquele. Ensinava a gente a *lê* e a *pensá*... Se bem que eu já pensava que só, desde os tempos da maré... Faltava *sabê* como *pensá*. E foi ali que aprendi, em primeira mão, a *lê* VIDA, SAÚDE e PÃO. – pensava consigo Zé Inocente.

Depois daquela noite no coreto da praça da Várzea, nunca mais iria ver o professor, nem poderia lhe perguntar pelas aulas sem cartilha. Ele foi mandado para outro país.

– Ele, sim, deveria se *chamá* Inocente, porque *num* fez nada de errado. Que mal fez *pra* ser preso? Nenhum! Eita, que aprendi a *lê* um mundo maluco... – pensava José – O errado é o certo e o certo é o errado.

***

Após quinze anos distante, Seu Paulo retornou. Corria o ano de 1979, quando veio a Anistia, uma espécie de permissão para que os exilados voltassem ao país onde nasceram. Seu Paulo veio rever as praças de cultura, criadas pelo Movimento de Cultura Popular. Infelizmente, já não existiam os *Livros de Leitura para Adultos*, e a alfabetização/conscientização sem cartilha foi, de certa forma, desfigurada pela ditadura no país e substituída pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral).

As palavras *geradoras,* oriundas do povo e usadas pelos habitantes de cada região ou lugar, deram vez às novas palavras *geradas* e escolhidas de “cima pra baixo”, como se diz, e uniformizadas em cartilhas por todo o território nacional. O povo não gostou disso.

E a palavra *Mobral* entrou no dicionário significando pessoas analfabetas ou, pior, desprovidas de inteligência, gerando um grande preconceito contra os alfabetizandos.

– Foi naquele ano que consegui reencontrar Seu Paulo. Foi a primeira vez que tinha visto ele de pertinho, ali, na minha frente, poucos metros, deu até para cumprimentar. Seu Paulo, já beirando os sessenta anos, como eu, agora com aquela barba branca e comprida e aquele mesmo jeito de falar que me fazia acompanhar atentamente cada palavra. Quando ele chegou na praça de cultura da Várzea, era uma terça-feira, no final da manhã. Lembro bem, pois esse também era o dia e hora em que Maria e eu *descia as barranca* do rio, *pra* ver o que dava para catar entre os dedos. Quando Seu Paulo chegou na praça, uma multidão se ajuntou. Foi gente saindo de tudo que era beco, muita criança, gente adulta e idosa *pra* conhecer o homem que tinha iniciado os trabalhos por ali, há mais de quinze anos. A Sete Mocambos foi todinha pra lá. Até do Arruado do Engenho Velho veio gente. Seu Paulo falava sobre as pessoas daqui e sobre as pessoas de outros países vizinhos – e até do outro lado do mar! Um enorme círculo foi se fazendo para conversar com ele. No momento em que também comecei a falar, ele disse:
– Lembro de você nos círculos de cultura. Norma me falou sobre sua curiosidade e boa vontade.
– Sou o José, Seu Paulo.
– Isso! José! Mas esse nosso José teria algum sobrenome?
– No início, eu era o José Inocente, Seu Paulo. Inocente, como o senhor deve saber, foi devido ao cartório.
– No início do Círculo de Cultura, José?

– Sim! No início, quando me matriculei.
– E neste momento, como se chama?
– Sou o José Valente! Meu sobrenome agora é outro.
– "Valente" de que tipo de valentia?
– Valente, no momento que me vejo como gente e vejo que as outras pessoas também me chamam assim, de guerreiro.
– Pois bem, José. De Inocente para Valente há uma diferença enorme. Você sabe disso! De Inocente para Valente há uma distância tão grande quanto a que tive que ficar de vocês durante esses anos. Um longo e profundo intervalo.
– Muita coisa triste aconteceu por aqui. Perdemos há dez anos o jovem padre Henrique, secretário de Dom Hélder. Mas agora Seu Paulo está de volta no nosso meio, como estava há quinze anos atrás. E é a mesma pessoa, do mesmo jeito que a gente comentava nos Círculos de Cultura: humilde, popular, amoroso.
– Temos ainda muito o que aprender junto dessa gente, José. Com o nosso povo. Essa gente valente feito você, mas que é tratada pelo poder como inocente. Tratada como se não devesse conquistar o direito de decidir nos espaços públicos.

E José asseverou:

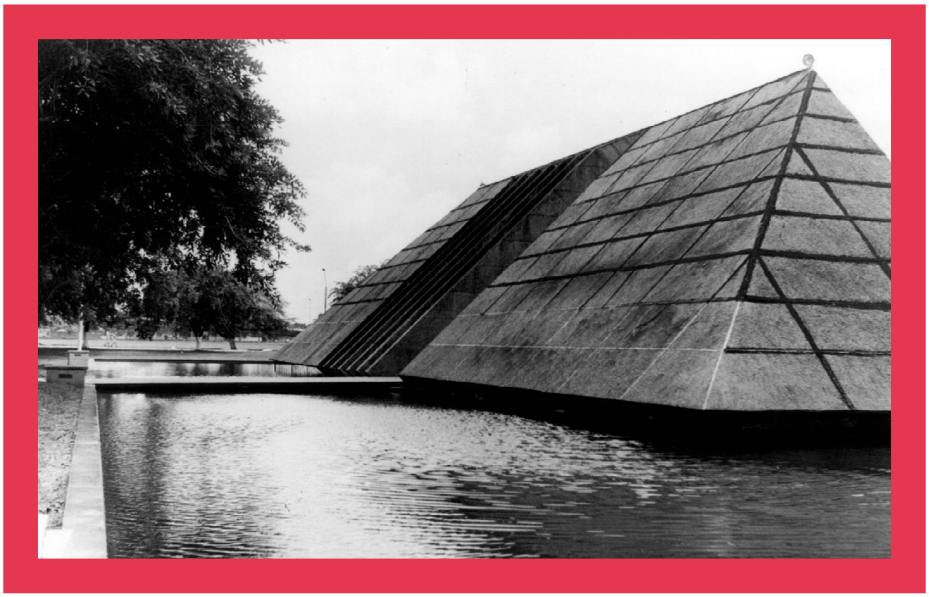
– Essa praça sempre foi e está sendo um lugar de luta. Fico contente com a decisão que tomei há mais de vinte anos, quando decidi estudar e fui recebido de braços abertos. E hoje, estou frente a frente com o senhor, o educador sem cartilha. Esperei, esperei muito... e o momento chegou. Envelheci, mas ainda tenho a mesma curiosidade e a boa vontade *pra* aprender. Sou muito agradecido ao

Movimento de Cultura Popular, mas, principalmente, ao senhor, mestre Paulo!

Abraçaram-se e o povo da roda aplaudiu aquele reencontro.

Referência

BARBOSA, Letícia Rameh. *Movimento de cultura popular:* impactos na sociedade pernambucana. Recife: Bagaço, 2009.



Prédio da Superintendência de Tecnologia da Informação.
Assessoria de Comunicação Social da UFPE.

ESTUDOS
UNIVERSITÁRIOS
Revista de Cultura

Poema

Texto de autora convidada. Recebido e aprovado em: 18 out. 2021.

PEDROSA, Cida. fotografia de guerra. *Estudos Universitários*: revista de cultura, UFPE/Proexc, Recife, v. 38, n. 2, p. 425-426, jul./dez., 2021.

DOI: 10.51359/2675-7354.2021.252115

ISSN Edição Digital: 2675-7354

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

fotografia de guerra

Cida Pedrosa
Escritora e poeta, vencedora do Prêmio Jabuti 2020
E-mail: cidapedrosapoesia@yahoo.com.br
https://orcid.org/0000-0003-1546-9103

o menino de camisa vermelha e sapatinhos
marrons estirado na areia do mar gélido da
Turquia migrou para a palavra e se afogou
no meu poema

a menina de moletom rosa-choque
desenhado com delicadas e surradas
borboletas tapando os olhos da boneca
esfarrapada impedindo a visão do tapete de
mortos no chão da Síria impregnou de medo
a palavra e se escondeu no meu poema

as crianças sem cabelo de pupilas
esbugalhadas e nuas estendendo as mãos
sem cor para os visitantes da Somália me
deram a mais difícil aula de anatomia e
ofertaram a palavra fome para o meu poema

(Poema do livro *gris,* publicado pela Cepe em 2018)