

EDIÇÃO VI



IMERSÃO
REVISTA CIENTÍFICA DO SERTÃO BAIANO



ANO 4 - VOLUME 1 - N. 7 ISSN 2675-5882
SEMESTRAL, JUL/DEZ DE 2023
www.fcgb.com.br/revista
CAPIM GROSSO - BA

FCG FACULDADE
DE CIÊNCIAS
EDUCACIONAIS
CAPIM GROSSO

EXPEDIENTE



A Revista Imersão é um periódico on-line da Faculdade de Ciências Educacionais Capim Grosso - FCGBA. Trata-se de uma publicação semestral teórico-científica cuja finalidade é promover, selecionar e socializar as produções científicas e reflexões críticas sobre experiências realizadas em Gestão, Saúde e Educação no diálogo com as Ciências Humanas, privilegiando abordagens interdisciplinares.

2

FACULDADE DE CIÊNCIAS EDUCACIONAIS CAPIM GROSSO

Ausinete da Silva França

Diretoria Geral

Albert França Santos

Diretor Administrativo

Maria Antônia Santos

Diretora Pedagógica

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pelo Bibliotecário:
João Paulo Santos de Sousa CRB-5/1463

I32 IMERSÃO: Revista Científica do Sertão Baiano /
Faculdade de Ciências Educacionais Capim
Grosso. Ano III. Volume V, Número IV, jun/dez
de 2023. – Capim Grosso: FCG, 2021.

Semestral

ISSN: 2675-5882

Disponível: www.fcgba.com.br/revista

1. Educação. 2. Multidisciplinaridade. 3. Práticas
educacionais. 4. Desenvolvimento. 5. Saúde. I.
Faculdade de Ciências Educacionais Capim
Grosso.

CDD

– 370

Equipe Editorial

EDITOR

Prof. Dr. Francisco Alves de Queiroz - UFRB/ FCGBA
<http://lattes.cnpq.br/1005809062790476>

CONSELHO EDITORIAL E AVALIADORES

Me. Daniel Muniz Rocha Nascimento – Faculdade de Ciências Educacionais Capim Grosso <http://lattes.cnpq.br/7955690372256824>

Me. Éden Santos de Castro – Faculdade de Ciências Educacionais Capim Grosso
Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/3651347955192589>

Prof. Dr. Hélio Ponce Cunha – Universidade Estadual de Feira de Santana
<http://lattes.cnpq.br/5559401418714606>

Prof. Dr. Ivo Pedro Gonzalez Junior – Universidade Federal da Bahia
<http://lattes.cnpq.br/9172835049817642>

Prof. Dr. Ricardo Costa da Silva Souza Caggy – Faculdade Adventista da Argentina
<http://lattes.cnpq.br/6254826561789427>

REVISÃO GRAMATICAL E NORMALIZAÇÃO

Profa. Dra. Sonia Lima Azevedo

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA E REVISÃO

F Alves Queiroz Consultoria

Uma revista da



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	05
I - A FORMAÇÃO DO DIREITO CANÔNICO NA IDADE MÉDIA – <i>Lucas Santos Cerqueira</i>.....	10
II - AVALIAÇÃO DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS NO MUNICÍPIO DE CAPIM GROSSO – BA - <i>Edvan dos Santos Pereira</i>.....	23
III - O DESENVOLVIMENTO ETÁRIO EM JEAN PIAGET E A POSSIBILIDADE DO CONHECIMENTO EM JOHANNES HESSEN - <i>Lucas Santos Cerqueira</i>.....	39
IV - A TECNOLOGIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO, METODOLOGIAS E AVALIAÇÕES - <i>Edvan dos Santos Pereira</i>.....	48
V - TRAÇOS GERAIS SOBRE A ECONOMIA BAIANA – <i>Francisco Alves de Queiroz</i>.....	67
VI - O VALOR PROBATÓRIO DO INQUÉRITO POLICIAL NA SENTENÇA DO TRIBUNAL DO JÚRI - <i>Hélio Santiago de Oliveira</i>.....	92

APRESENTAÇÃO

A disseminação do conhecimento científico desempenha um papel crucial na construção de uma sociedade informada e progressiva. Nesse contexto, a interação entre a academia e a comunidade externa é essencial para promover o entendimento e a aplicação prática das descobertas científicas. Na busca por enraizar o compromisso com a produção e compartilhamento de conhecimento, a Faculdade de Ciências Educacionais Capim Grosso (FCG-BA) se destaca ao apresentar a Revista Imersão, um periódico on-line que se tornou uma fonte confiável para a divulgação de pesquisas significativas.

A região do sertão baiano, rica em cultura e desafios singulares, demanda uma abordagem específica no cenário científico. A Revista Imersão reconhece a importância de focar nesse contexto, proporcionando um veículo dedicado à pesquisa e à disseminação de informações relevantes para a comunidade local. A busca por uma estreita conexão entre a faculdade e a comunidade reflete o compromisso em aplicar o conhecimento científico de forma prática e tangível. Esta abordagem não apenas enriquece o meio acadêmico, mas também contribui para soluções diretas aos desafios locais. Ao criar uma ponte entre a pesquisa e a realidade da comunidade, promovemos uma interação dinâmica que amplifica o impacto positivo do conhecimento científico.

A Revista Imersão, enquanto periódico on-line da FCG-BA, apresenta sua mais recente edição, o Volume I do quarto ano. Este volume representa um marco na jornada contínua de promover, discutir e divulgar produções científicas de maneira multidisciplinar. Enfatizando áreas como jurídica, educação, psicologia, pedagogia, entre outras inter-relacionadas, a presente edição destaca a diversidade e a riqueza do conhecimento produzido em nosso meio acadêmico.

Além da conexão local, é imperativo destacar a importância de tornar o conhecimento científico acessível a um público mais amplo. A democratização da informação científica não apenas fortalece a educação, mas também capacita indivíduos e comunidades a tomar decisões informadas. Ao eliminar barreiras de acesso, a sociedade se beneficia de uma compreensão aprimorada e da capacidade

de aplicar esse conhecimento em diversos contextos. A acessibilidade do conhecimento científico é, portanto, uma ferramenta poderosa para impulsionar o progresso social e cultural.

Ao longo deste volume, os leitores terão a oportunidade de explorar pesquisas de qualidade, reflexões críticas e contribuições inovadoras que refletem o compromisso ciência com o mundo. A Revista Imersão continua a ser um fórum aberto para o diálogo intelectual, incentivando a colaboração entre pesquisadores, educadores e profissionais de diversas áreas.

Isto posto, aqui iremos explorar *A formação do Direito Canônico na Idade Média*, destacando esse período como fundamental para o desenvolvimento cultural, filosófico e jurídico-político. O estudo revela a importância de compreender o espírito do Código de Direito Canônico, interpretando-o à luz da justiça divina e da tradição jurídico-legislativa da Igreja, fundamentada nos livros do Antigo e do Novo Testamento.

Outro artigo crítico aborda *O valor probatório do inquérito policial no Tribunal do Júri*, analisando o art. 155 do Código de Processo Penal à luz dos princípios constitucionais. Essa análise contribui para uma visão mais crítica do papel do inquérito policial no processo judicial, explorando suas limitações e seu impacto nas sentenças do Tribunal do Júri.

No contexto educacional, um terceiro artigo avalia *O ensino de Educação Física nos anos iniciais em Capim Grosso - BA*. Diante dos desafios de sua gradual exclusão, a pesquisa destaca a importância da disciplina desde a pré-escola, analisando os obstáculos e possibilidades de sua implementação. Esta edição da Revista Imersão apresenta uma variedade de perspectivas, refletindo o compromisso com a disseminação do conhecimento científico em diversas áreas.

No artigo seguinte, exploramos a interação entre o desenvolvimento etário e a possibilidade do conhecimento, conectando as teorias de Jean Piaget e Johannes Hessen. O estudo propõe uma reflexão sobre o caminho do conhecimento em conjunto com o desenvolvimento etário humano, delineando quatro períodos evolutivos característicos de diferentes faixas etárias. Ao incorporar o Construtivismo

e a visão sócio-histórica, a pesquisa destaca a relevância do contato direto com a realidade para o desenvolvimento cognitivo.

Quanto ao quinto artigo em foco aborda o impacto das novas tecnologias na prática pedagógica. Destacando as mudanças pós-pandemia e a necessidade de revisão nos processos educacionais, o trabalho enfatiza as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDICs) como recursos essenciais. Com ênfase na gamificação, a pesquisa destaca estratégias de engajamento que moldam novas formas de comunicação, mídias e linguagens na educação formal.

No último destaque, examinamos as dificuldades de aprendizagem relacionadas à psicomotricidade e a atuação crucial do neuropsicopedagogo na intervenção precoce. A revisão de literatura aborda a importância do diagnóstico e intervenção prematura, oferecendo insights valiosos para profissionais da educação e saúde. Esses artigos refletem o compromisso contínuo da Revista Imersão em disseminar conhecimento científico e promover diversas perspectivas nas áreas abordadas.

No cenário sociopolítico atual, a interseção entre o direito canônico, ensino da Educação Física, valor probatório de um inquérito policial, o desenvolvimento etário, as transformações tecnológicas e os desafios educacionais revelam-se cruciais. Compreender como o conhecimento se entrelaça com diferentes fases da vida e como as tecnologias moldam nossas práticas pedagógicas não apenas enriquece o debate acadêmico, mas também lança luz sobre questões fundamentais para a sociedade. A reflexão crítica sobre esses temas não se limita ao âmbito acadêmico; ela tem o potencial de informar políticas públicas, influenciar práticas educacionais e, em última instância, impactar a formação de cidadãos capazes de lidar com os desafios do século XXI.

Diante desse panorama, incentivar a produção e leitura científica é mais do que uma mera exortação acadêmica; é um convite para todos se engajarem na construção ativa do conhecimento. A pesquisa e a leitura crítica não apenas enriquecem o indivíduo, mas também fortalecem a base de uma sociedade informada e participativa. Nessa perspectiva, convido cada leitor a explorar a edição atual da Revista Imersão. Analise, critique, e, acima de tudo, amplie seus horizontes através dessa jornada

intelectual. O conhecimento é uma viagem que se expande à medida que nos dedicamos a compreender, questionar e refletir. Afinal, como disse Albert Einstein, "o importante é não parar de questionar. A curiosidade tem sua própria razão de existir."

Agora leia, divirta-se, análise e critique.

Prof. Dr. Francisco Alves de Queiroz - Editor.

"Seu conhecimento pode ser limitado porque você ainda não conhece. Portanto, não julgue. O entendimento não é o produto de um ensinamento. Você pode meditar, ouvir os sábios, ler todos os livros — mas, para entender, você deve viver, você deve observar, você deve entrar nas profundezas; então, a compreensão surge, ela explode de dentro de você como uma flor que abre suas pétalas para o nascer do sol."

Khalil Gibran

A FORMAÇÃO DO DIREITO CANÔNICO NA IDADE MÉDIA

Lucas Santos Cerqueira¹

RESUMO

O presente estudo busca compreender o processo de formação das fontes do Direito Canônico durante o período compreendido como Idade Média. Para tal, analisará, de maneira breve, a Idade Média que, por vezes, é mal interpretada e deturpada. No entanto, se configurou como um período de profunda criação no campo cultural, filosófico, teológico e jurídico-político, deixando um legado para a civilização. A Idade Média se caracterizou como a idade clássica do Direito Canônico, principalmente, por ter se tratado de um período de progresso nas discussões teológicas e do Direito. Sabe-se que muitas críticas tecidas ao Código de Direito Canônico se deram pelo fato de que muitos desconhecem a fundo o seu espírito. Ou seja, ficam somente com a letra, esquecendo que a norma canônica, segundo Michele Giordano, precisa ser interpretada em ligação com a justiça querida por Deus e, segundo São João Paulo II, o patrimônio de onde emana a fonte da tradição jurídico-legislativa da Igreja, são os livros do Antigo e do Novo Testamento. O *Corpus Iuris Canonici* é formado por seis coleções e buscou sistematizar as normas dadas pelos Concílios e os Romanos Pontífices.

Palavras-chave: Direito Canônico, Idade Média, História.

ABSTRACT

The present study seeks to understand the process of formation of the sources of Canon Law during the period understood as the Middle Ages. To this end, we will briefly analyze the Middle Ages, which are sometimes misinterpreted and distorted. However, it was configured as a period of profound creation in the cultural, philosophical, theological and legal-political fields, leaving a legacy for civilization. The Middle Ages were characterized as the classic age of Canon Law, mainly because it was a period of progress in theological discussions and Law. It is known that many criticisms of the Code of Canon Law were due to the fact that many are unaware of its spirit. In other words, they are left with just the letter, forgetting that the canonical norm, according to Michele Giordano, needs to be interpreted in connection with the justice desired by God and, according to Saint John Paul II, the heritage from which the source of legal tradition emanates- legislative of the Church, are the books of the Old and New Testaments. The *Corpus Iuris Canonici* is made up of six collections and sought to systematize the norms given by the Councils and the Roman Pontiffs.

Keywords: Canon Law. Middle Ages. History.

¹ Especialista em Biologia Celular e Molecular pela Faculdade Anísio Teixeira (FAT). Especialista em Letras com ênfase em Linguística. Neuropsicopedagogo Clínico e Institucional pela Faculdade de Administração, Ciência e Educação. Especialista em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas pela Universidade Federal do Piauí (2023). Graduado em Filosofia pela Universidade de Santo Amaro (2022) e em Ciências Biológicas pela Centro Universitário UNIFAVENI (2023). Atualmente é docente na Faculdade Regional de Riachão do Jacuípe (FARJ), na Faculdade Capim Grosso (FCG) e no Colégio Estadual José Ribeiro Pamponet – Tempo Integral.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo busca analisar a formação do Direito Canônico na Idade Média, ou seja, como se deu a organização das diversas leis, decretais e cânones dos periódicos Concílios, pois até então não se tinha um padrão na forma de lei. O mesmo encontra-se subdividido em dois tópicos: no primeiro será situado o período histórico que se deu a sistematização das leis vigentes para toda a Igreja, isto é, a Idade Média. No segundo, como foi o processo de sistematização das normas, decretos dos Romanos Pontífices e as normas dos Concílios.

Sabe-se que muitas críticas tecidas ao Código de Direito Canônico se dão pelo fato de que muitos desconhecem a fundo o seu espírito, ou seja, ficam somente com a letra, esquecendo que a norma canônica, segundo Michele Giordano, precisa ser interpretada em ligação com a justiça querida por Deus e, segundo São João Paulo II, o patrimônio de onde emana a fonte da tradição jurídico-legislativa da Igreja, são os livros do Antigo e do Novo Testamento.

Nesse sentido, compreender o processo de formação, o seu objetivo e as reais motivações nos retiram da “repulsa, quase que generalizada, por tudo aquilo que possa traduzir norma de comportamento, disciplina, lei.” (GONÇALVES, 2010, p. 17). E a perceber que “a vida é disciplinada pelo direito. Ele está em toda parte” (GONÇALVES, 2010, p. 19). Não para engessar, deixar a vida de maneira estática ou muito menos impossibilitar a liberdade do gênero humano, pelo contrário, “a lei é, portanto, caminho que nos leva a Deus e ao homem; e para que o homem chegue à meta é necessário que ele conheça a lei” (POLETTI, 1994, p. 83). Desta forma, *Legum omnes servi sumus, ut liberi esse possuimus* (Cícero), ou seja, “somos todos servos das leis para que possamos ser livres” (GONÇALVES, 2010, p. 249).

Nesse contexto, o intuito do Direito Canônico é a *salus animarum*, ou seja, deve tender para o “bem pastoral, a melhor expressão do mistério da salvação realizada na vida do povo de Deus” (CIC, 2019, p. 21). Dessa maneira, quando uma norma canônica não mais corresponde a esse intuito ou não responde às exigências de seu tempo, necessita de uma reformulação. Por isso, é importante visitar a sua composição em um dado período histórico para perceber que, na Igreja, existe uma continuidade no progresso, isto é, uma evolução. É necessário compreender que “a Igreja não vive do Direito, mas no Direito, e tem em si tanta riqueza de força para renovar continuamente

as leis que regulam a sua vida” (DAL LAGO, 1968, p. 68, apud GONÇALVES, 2010, p. 22)

2 A IDADE MÉDIA

O termo Idade Média é utilizado para designar um período histórico compreendido entre 476, com a queda do Império Romano no Ocidente, a 1453, com a queda da capital do Império Bizantino. A tripartição da História: antiga, medieval e moderna é atribuída a Cristóvão Keller ou Cellarius (1638-1707). Contudo, esse termo “medieval” vem carregado de preconceitos. Surge em meio aos renascentistas uma ideia de desvalorização, tendo como causa principal a filologia, pois para os mesmos foi no período medieval que houve uma deturpação e corrupção da língua latina. Essa desvalorização também foi aplicada a Igreja, uma vez que, acreditavam os renascentistas que a Igreja genuína só poderia ser encontrada na Antiguidade. No âmbito eclesial essa crítica se dava por causa da ascensão do papado. Esse período sofreu uma periodização, que segundo Franco Pierini, pode ser compreendido a partir de uma dupla característica, diacrônica e sincrônica:

Do ponto de vista diacrônico, deve ser dividido em três períodos, diferentes entre si sob muitos aspectos: a ‘primeira Idade Média’, que vai de 450 a 950, apr.; a ‘alta Idade Média’, que vai de 950 a cerca de 1250; e a ‘baixa Idade Média’, deve ser considerada em relação com as culturas e religiões dos ambientes não-cristãos de maneira muito mais diligente do que foi a Idade Antiga. (PIERINI, 1998, p. 6).

Jacques Le Goff, em seu livro *A Civilização do Ocidente Medieval*, salienta que das ruínas do mundo romano, surge o ocidente medieval. Nesse sentido, faz-se necessário compreender mesmo que de maneira sintética esse processo de ruínas. No século III, existia uma luta interna pelo poder, o império se encontrava em crise. No final desse século, para pacificar o reino, o Imperador Diocleciano dividiu o poder, o que denominou de Tetrarquia: dois Augustos e dois Césares. Já em 395, o imperador Teodósio estabeleceu divisão do Império e com a sua morte, seus filhos ficaram como responsáveis e oficializaram a divisão de forma consensual. Em Ocidental, com a sede em Roma (latim) e oriental, com sede em Constantinopla (grego), também conhecido como Império Bizantino, cada um com sua lei.

Outro aspecto importante foi a migração dos povos emergentes, que deixaram suas terras a procura de uma terra melhor e, assim, começaram a adentrar no Império. Essa entrada no Império Romano não foi uniforme, alguns de forma pacífica por meio do diálogo e do comércio e, outros, entraram por meio da guerrilha. Segundo Franco Pierini, esse movimento de entrada foi esfacelando o reino que já estava decadente. Em 410, com a chegada dos visigodos, aconteceu uma destruição na cidade. Em 476, ocorreu o domínio dos povos emergentes no Ocidente, o que não destruiu somente a cidade de Roma, mas o Império. O destino ficou entregue aos povos germânicos e a única instituição que sobreviveu sem abalo foi: a Igreja. Nesse ínterim, muitos bispos acabaram por exercer junto aos bárbaros um papel de defensores, mediadores e mantenedores de uma civilização.

Clóvis herdou o trono de seu pai com cerca de quinze anos. Depois da vitória sobre Siagrio em 486, começaram suas relações com o episcopado. Em 497, segundo Pierrard (1982), aconteceu um evento fundamental para a Igreja que foi o célebre batizado de Clóvis, o Rei dos Francos, na catedral de Reims, na França, por São Remígio. Por conseguinte, gerou uma conversão global de seu povo. Em 754, em Quierzy, foi estipulado o pacto de amizade entre o papado e o reino dos francos. Pepino prometeu ao Papa sua ajuda contra Astolfo e, ao mesmo tempo, a restituição das regiões conquistadas até então pelos lombardos e, em particular, de Ravena.

Nesse sentido, com o processo de comunhão entre a fé Católica e a fé germânica, pagã ou ariana, e a crise interna do Império Romano, galgaram importantes passos em direção a consolidação e a reafirmação da Igreja Católica no medievo. Nesse sentido, percebe-se que a Igreja fez do desafio um meio para se enraizar na sociedade medieval e assim foi alcançando significativo poder econômico e territorial. Desta forma, a Igreja foi ganhando corpo e solidez, principalmente no campo teológico por meio do movimento de conciliar, que segundo Franco Pierini, possuiu um lugar significativo e importante frente as heresias, especialmente por meio de suas decisões teológicas:

As decisões teológicas mais importantes já tinham sido tomadas no período anterior pelos quatro primeiros concílios ecumênicos: pelo I de Nicéia (325), que havia condenado o arianismo; pelo de I de Constantinopla (381), que condenou o macedonianismo; pelo de Éfeso (431), que condenou o nestorianismo; pelo de Calcedônia (451), que condenou o monofisismo eutiquiano. (PIERINI, 1998, p.56).

A simbiose entre a Igreja e o Estado criou corpo no Império de Carlos Magno, isto é, no período Carolíngio. Para ele a cultura cristã era elemento basilar em seu reinado. A coroação de Carlos Magno como imperador, na noite de Natal do ano 800, constituiu um marco importante na História da Europa e da Igreja. O Imperador se considerava responsável por conduzir o povo nos caminhos de Deus, pois havia recebido d'Ele a autoridade política, era detentor tanto do poder temporal quanto espiritual.

Desta forma, foram implementadas diversas reformas pautadas em ideais católicos e na transmissão da fé, o que fora chamado de Renascimento Carolíngio, que fez crescer a importância da Igreja, principalmente no campo econômico. Outro aspecto importante, segundo Marisa Regina Maiochi Hayashi, foram os “Capitulares”, isto é, uma coleção de leis, fruto das assembleias convocados por Carlos Magno. A mesma é considerada a primeira coleção de lei escrita da Idade Média.

Entretanto, após a morte de Carlos Magno, seu filho Luís, o piedoso, assume o Império, e vigora a vida da Igreja em suas dimensões espirituais e missionárias, bem como, na legislação de reforma para a vida do clero. Após a sua morte, foi-se iniciando um processo de decadência do Império Carolíngio e o regime feudal começou a ganhar espaço nos territórios do Ocidente Cristão. Nesse ínterim, a Igreja que estava interligada ao Estado também se vê afetada.

Nesse sentido, a Igreja vai se tornando, cada vez mais, dependente e subordinada, muitos bispos começam a exercer poderes de governo em seus territórios, visando a dimensão civil, bem como a utilização de homens armados para defender a sua diocese. Bispos estes, que não eram nomeados pelo clero, mas diretamente pelos soberanos, tendo como uma das principais finalidades as funções civis. A partir disso, advém a prática da simonia e do concubinato, que vão gerar um grande desprestígio moral para a Igreja.

Esse período é conhecido como o Século de Ferro, “para os historiadores italianos, o século X é o século de ferro” (PIERRARD, 1982, p. 78). Dele, surge o Sacro Império Romano Germânico (Germânia, Itália e Borgonha), após Otão I, ser coroado Imperador da Germânia, em 962, pelo Papa João XII. Os mesmos assinam uma concordata, que confirma o poder do papa sobre os territórios romanos, mas a eleição do Papa ficaria contra seu favor. Os sucessores de João XII tiveram várias iniciativas de reforma, no entanto, muitas fracassaram.

As divergências políticas e doutrinárias entre o Ocidente e Oriente foram se intensificando com o passar do tempo. A cisma não aconteceu da noite para o dia, teve

todo um processo histórico, envolvendo questões culturais. Desta forma, eclodiu a cisma definitivo, em 1054, após um confronto entre o então patriarca de Constantinopla, Miguel Cerulário e o Papa Leão IX.

A mentalidade de reforma já estava no ar e vai se concretizar com a Reforma Gregoriana, um marco fundamental que ocorreu entre os séculos XII e XV. Foi encabeçada pelo Papa Gregório VII, o 157º papa da Igreja Católica entre os anos de 1073 e 1085. Esta reforma mostrou pretensões universais da Igreja Católica, buscou proporcionar uma interação entre fé e política. Além disso, assegurou e uniu os valores éticos-cristãos. O Papa Gregório VII reivindicou o direito eclesiástico de eleição defendendo que fosse reservada ao clero e ao povo, o cabido da Catedral, com posterior aclamação confirmatória por partes dos fiéis. Desta forma, assegurou ao clero a independência no exercício de seus deveres religiosos. Além disso, houve a tentativa de controle social da comunidade cristã, através da moralização e da correção de comportamentos fossem eles laicos ou clericais.

Logo, compreende-se que o seio da reforma Gregoriana para diversos historiadores, seria a problemática de cunho político, ou seja, as ameaças à hegemonia da Igreja Católica. Um fruto da Reforma foi o *Dictatus Papae*, um dos principais documentos historiográficos advindo das reformas de Gregório VII. Este documento elencou pontos essenciais da reforma, como a possibilidade de um Papa depor o Imperador. Nesse sentido, práticas como a simonia e o concubinato foram severamente rechaçadas, assim como a eleição de bispos por parte dos Imperadores. Ademais, era dever do Papa “promulgar novas leis, transformar cabido de cônegos em abadia ou vice-versa ou até formar novas comunidades religiosas.” (VEYL, 2019, p. 65).

Um dos principais frutos da Reforma Gregoriana, no pós-reforma, foi o Direito Canônico que teve seu apogeu entre os séculos XII e XIII, que ganhou popularidade entre os clérigos e manteve com os Decretais a autoridade, a unidade e a centralidade da Igreja Católica. Além disso, salientou que a lei não deveria satisfazer interesses pessoais, mas que fosse voltada para o bem comum. E, esta, deveria ser aprovada por aqueles que irão incidir. Também frisou que a obediência só deveria ser voltada para a lei que fosse de acordo com a verdade de Deus. Outro aspecto importante foram as oito cruzadas, onde a primeira foi em 1096 e a última em 1270, proporcionando a expansão da fé católica.

Nesse período, também surgiram os movimentos pauperísticos que possuíam um teor biblicistas, alguns católicos e outros contestadores. O movimento pauperístico

surgiu influenciado pelas reformas monásticas do século XXI, que pretendia e via uma necessidade de um retorno às origens apostólicas da Igreja primitiva. Dentre os ideais da vida apostólica, estava fortemente presente o ideal de uma vida de pobreza e de pregador itinerante, conforme o exemplo de Cristo e seus apóstolos. O surgimento das Ordens mendicantes nesse tempo foi fundamental. As figuras de Francisco de Assis e Domingos de Gusmão contribuíram de maneira eficaz para que a Igreja saísse do dilema em que se encontrava.

Contudo, a partir do século XII, a Igreja usou as armas de leis contra as heresias que estavam surgindo. Estas armas foram denominadas Inquisição, uma resposta medieval frente ao constante crescimento das heresias, que era um ataque tanto a Igreja quanto ao Estado. De antemão, é necessário compreender que a Inquisição não surgiu da noite para o dia, mas foi fruto de um longo processo de antecedentes. Enquanto Instituição Eclesiástica teve sua organização sob o Papado de Inocêncio III, com o objetivo de investigar e punir os hereges que se desviavam da reta doutrina cristã.

O Papado de Inocêncio III não é marcado somente pelo aspecto da Inquisição, mas também pelo surgimento das universidades, em 1214. Em Orléans, vai se desenvolver o estudo do Direito, dividido em duas áreas didáticas: o Direito Civil, onde se lê o *Corpus iuris* de Justiniano e o Direito Canônico, onde se lê Decreto de Graciano. A Teologia, nas universidades medievais, tinha como características: a Escritura e a Tradição, a fé e a razão e a excelência da Teologia.

Em 1309, Clemente V decide abandonar Roma e ir para Avinhão, onde iniciou-se um exílio voluntário que durou 69 anos (1309-1377). Nesse período, houve uma centralidade do poder eclesial no Papa sobre os bispos e o clero e uma forte ligação do Papa com a corte francesa. Findou-se o exílio voluntário com o retorno de Gregório XI para Roma. Dentro disso, destaca-se o Cisma do Ocidente entre os anos de 1377 a 1417. Esse Cisma é marcado pela existência de três papas que reivindicavam o poder sobre o mundo cristão ocidental, caminhando para seu fim com o concílio que foi realizado em Constança (1414-1418).

Por conseguinte, com a tardia Idade Média, iniciava uma difícil fase, marcada por guerras, pestes, fomes e conflitos sociais. Este tempo foi considerado como declínio da cristandade. Começava a surgir diversas formas de piedade, de devoção, entretanto, o culto oficial estava sendo deixado de lado. As vocações sacerdotais eram numerosas, mas o clero, devido à incoerência, estava sofrendo grande desprestígio moral. A

simonia se tornou prática generalizada, via-se uma necessidade de reforma, mas ficava apenas no campo teórico.

Desta forma, os séculos XIV e XV se tornaram terreno fértil para o surgimento de diversas heresias, principalmente de cunho espiritualista. Destaca-se as figuras de Wyclif e Huss que desejavam uma Igreja purificada, que nela habitasse só os puros, santos e, que os pecadores, fossem excluídos. Colocavam a Sagrada Escritura como única fonte de verdade e não aceitavam os sacramentos, desembocando numa fé subjetivista. Heresias como essa, foram combatidas, mas as ideais continuaram no meio do povo.

Por fim, com a invasão dos Otomanos e do sultão Mehmed II, aconteceu a queda da capital do Império Bizantino, no domingo de Pentecostes, aos 29 de maio de 1453. Esse fato, por sua importância e simbolismo, é entendido pelos historiadores como o fim da Idade Média.

Faz-se necessário considerar que os concílios da Idade Média foram destinados, de maneira especial, ao combate das heresias, mas também a organização interna da Igreja. Os documentos dos Concílios eram aprovados pelo Papa. Segundo Christopher M. Bellito (2010), no medievo, os principais e mais importantes Concílios foram: Constantinopla II (553), Constantinopla III (680-681), Niceia II (787), Constantinopla IV (869-870), Latrão I (1123), Latrão II (1139), Latrão III (1179), Latrão IV (1215), Lyon I (1245), Lyon II (1274), Vienne (1311-1312), Constança (1414-1418), Basileia-Ferrara-Florença-Roma (1431-1445), Latrão V (1512-1517), Trento (1545-1548/1551-1552/1562-1563).

Dentre as principais características gerais da Idade Média, destaca-se a concepção religiosa unitária do mundo: a visão de mundo do povo medieval é uma visão religiosa, tudo vem de Deus. A confiança na providência de Deus é algo basilar para o homem medieval. Por conseguinte, essa vontade ressoa através da Igreja, na voz do Papa, que é o detentor de toda a autoridade divina. A essa autoridade, submetem-se o Estado e, desta forma, gera a simbiose entre Igreja e Estado. A sociedade medieval era altamente hierarquizada, tendo como classes sociais: senhores feudais, clero e servos.

3 PROCESSO DE SISTEMATIZAÇÃO DO DIREITO CANÔNICO NO MEDIEVO

Segundo Pe. Mário Luiz Menezes Gonçalves (2010), a Idade Média se caracteriza como a idade clássica do Direito Canônico, principalmente, por se tratar de um período de progresso nas discussões teológicas e nos demais temas, em especial, o do Direito. Desde o século II, segundo historiadores, começou a formação do Direito Canônico. A Igreja foi percebendo seu poder e sentiu a necessidade de ter um Direito próprio, uma coleção de normas para toda a Igreja. A fonte, para tal coleção, se encontrava nos decretais pontifícios, nos cânones oriundos dos concílios e nas regras monásticas. Contudo, foi somente na Idade Média que se intensificou a sistematização das leis da época, para que, as mesmas alcançassem a Igreja em sua dimensão universal. Nesse sentido, a sistematização do Direito era fundamental para a organização da vida das pessoas dentro da Igreja e para a garantia de autoridade da Santa Igreja:

Sucessivamente, nos séculos IV-V, a práxis de celebrar periódicos concílios produziram várias séries de cânones, enquanto dos papas mais respeitáveis se conservaram muitas decretais; estas normas foram recolhidas em coleções parciais sempre mais complexas e pouco a pouco reorganizadas. (Giacobbi, A. Op. Cit., p. 37 *apud* GONÇALVES, 2010, p. 87).

Um fato fundamental para a história do Direito Canônico, enquanto escrito, foi a “paz constantiniana”, com o Édito de Milão, em 313. Com isso, foi possível conservar em seus arquivos os cânones e decretais que eram notificados às diversas Igrejas, através do sistema imperial. Com intuito de organizar essas leis conservadas, surgiram diversas coleções, que deram origem ao *Corpus Iuris Canonici*. O mesmo recebeu esse nome em 1580, pelo Sumo Pontífice, Gregório XIII. A obra possui seis coleções de leis. O que contribuiu de forma eficaz para esta sistematização foi o surgimento da Ciência do Direito Canônico, no século XI:

Nasce no século XI a Ciência do Direito Canônico por causa de diversos fatores: a polêmica reforma gregoriana, o direito romano reproposto como jus (direito) comum pelo império, a aplicação do método escolástico usado nas novas universidades, o estudo monográfico de tema único; formulam-se, assim, as regras de interpretação e a teoria geral das leis canônicas e se distingue o Direito da Teologia (Giacobbi, A. Op. Cit., p. 41 *apud* GONÇALVES, 2010, p. 87)

A palavra *canônico* se refere àquilo que está de acordo com os cânones, com as normas convencionadas. Nesse contexto, o *Corpus*, era composto de seis coleções: *Decreto de Graciano*, *Decretais de Gregório IX*, *Livro Sexto*, *Constituições Clementinas*, *Extravagantes de João XXII* e *Extravagantes Comuns*. O *Corpus Iuris Canonici*, sofreu “influência da antiga publicação jurídica civil romana, feito por ordem do Imperador Justiniano (527-565) e que recebeu o nome de *Corpus Iuris Civilis*” (GONÇALVES, 2010, p. 88). Estas coleções tinham como objetivo organizar a disciplina eclesiástica, estruturar a hierarquia, os direitos que competem à Instituição e sanções, e punições para aqueles que transgredissem as normas da Igreja. As punições eram em duas dimensões: penas canônicas espirituais, como por exemplo, excomunhão e variadas penitências. E, penas canônicas temporais, como exemplo, o exílio e a perda de bens.

A tortura autorizada pelo Papa Inocêncio IV, em 1252, ingressou nos domínios da justiça religiosa e passou a fazer parte do Direito Canônico desde que não colocasse em risco a vida. Foi um meio utilizado para obter a confissão. O *Corpus Iuris Canonici* sofreu também uma influência dos conceitos de justiça e lei tomista, pois para Santo Tomás de Aquino, segundo Paulo Nader (2003), o direito deveria ser objeto da justiça que é o efeito da lei. A justiça é concebida como uma vontade perene de dar a cada um o que lhe pertence, apesar de na prática nem sempre acontecer dessa maneira. Santo Tomás distinguiu a lei em quatro espécies: a eterna, a natural, a divina e a humana.

João Graciano é considerado o pai do Direito Canônico, um monge e professor. Pouco se sabe do mesmo, acredita-se que ele tenha nascido em Carraria ou em Chiuisi, Toscana. A possível datação de sua morte é próxima ao III Concílio Lateranense. Dele surgiu o Decreto de Graciano, não é uma coleção oficial, pois não recebeu uma aprovação legal por parte do Papado. É considerada uma coleção privada, pois foi realizada por iniciativa privada. Mesmo assim possui uma enorme relevância, pois era utilizada nas universidades medievais. É perceptível a importância que a escrita possuía nos mosteiros, de forma que, Graciano era monge e se dedicou amplamente na compilação das normas. A grande novidade de Decreto se dá por meio de seu método:

O método que Graciano adotou vai muito além da mera justaposição de texto. [...] Primeiramente apresentou princípios de proposições do Direito (*distinctiones*). Depois, alegou casos práticos (*causae*). Daí deduziu temas jurídicos (*quaestiones*) cuja solução oferece (*capitula* ou *capita*), equivalente aos nossos cânones; em seguida, alegava a

indicação das fontes dos textos e um sumário (rubrica); depois vinham os próprios textos como argumentos (auctoritates ou decreta). Por fim, Graciano ajuntou a própria opinião (dicta). [...] Ao todo, Graciano e sua investigaram 3.458 textos (Cesar de Lima, M. Op. Cit., p. 106-107 *apud* GONÇALVES, 2010, p. 88)

O *Decreto de Graciano* foi fundamental e ocasionou uma evolução para o Direito. Além disso, ele foi o primeiro a conferir autonomia ao Direito Canônico, na dimensão didática e científica em relação a Teologia. O Decreto possuía um substancial conteúdo, pois contava com a presença de: “normas, preceitos, dúvidas, sentenças, proposições e soluções; elaborou um sistema jurídico-científico com aplicações práticas [...]” (Cesar de Lima, M. Op. Cit., p. 109 *apud* GONÇALVES, 2010, p. 88)

Os *Decretais de Gregório IX*, tem origem no papado de Gregório IX, que incumbiu Raimundo de Peñafort, a preparar uma coleção que tivesse toda a legislação da Igreja. Esta coleção, segundo Gonçalves (2010), foi promulgada em 5 de novembro de 1234, por meio da bula *Rex Pacificus*. Outra coleção é a *Livro Sexto*, posterior aos Decretais de Gregório IX. Essa coleção era dividida em cinco livros, “foi promulgada pelo Papa Bonifácio VIII, a 3 de março de 1298” (GONÇALVES, 2010, p. 89). A quarta coleção é conhecida como *Constituições Clementinas*, fruto dos decretos de Clemente V, e foi promulgada por João XXII, sendo considerada uma coleção autêntica, em 25 de outubro de 1317. A quinta coleção recebeu o nome de *Extravagentes de João XXII*. É uma coleção privada, que não estava presente nas coleções passadas. A mesma é formada de vinte decretais de João XXII (1316-1334).

A última coleção que forma o *Corpus Iuris Canonici*, é a *Extravagentes Comuns*. É também considerada uma coleção privada. Não é originária de um Papa, mas possui decretais de diversos papas até 1498, que também não foram incluídos nas coleções passadas. “As duas últimas coleções seriam organizadas por João Chappiuis (1500-1503). Reúnem mais de 70 Decretais, de Urbano V (1261-1264) a Sisto IV (1471-1484)” (GONÇALVES, 2010, p. 90). Quando os papas eram também doutores e canonistas, os seus decretais ganhavam um caráter e autoridade universais. “No século XII se multiplicaram estes ‘Decretais’: de Alexandre II conta-se quatro mil e de Inocêncio III outros cinco mil” (Giacobbi, A. Op. Cit., p. 44 *apud* GONÇALVES, 2010, p. 90).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apreciando os aspectos sucintamente abordados, pode-se concluir que o Direito Canônico no período medieval buscou afirmar a autoridade da Igreja e acentuar a ligação entre a Igreja e o Estado, cujo fundamento é transcendente e apoia-se na fé. Além disso, a Igreja teve um importante papel na sociedade medieval, e sendo também “um todo orgânico social” (CDC, 2019, p. 27), viu-se a necessidade, não de um dia para outro, de paulatinamente sistematizar as normas dadas, principalmente pelos Concílios e os Pontífices para gerar uma visibilidade e solidez a estrutura hierárquica. Assim, formou-se o direito escrito que vigorou durante a Idade Média.

Nesse contexto, desde a Idade Média, o *Corpus* formado pelas seis coleções foi fundamental para a Igreja, como um instrumento sólido, pois nele conservava “a herança jurídica e legislativa da Revelação e da Tradição, que “deve ser considerado o instrumento indispensável para assegurar a ordem tanto na vida individual e social, como na própria atividade da Igreja” (CDC, 2019, p. 26). O Direito Canônico teve seu apogeu entre os séculos XII e XIII e ganhou popularidade entre os clérigos e manteve com os Decretais, a autoridade, a unidade e a centralidade da Igreja Católica. Além disso, salientou que a lei não deveria satisfazer interesses pessoais, mas que fosse voltada para o bem comum. Também frisou que a obediência só deveria ser voltada para a lei que fosse de acordo com a verdade de Deus. Destarte, o *Corpus Iuris Canonici* serviu de base para as demais legislações.

REFERÊNCIAS

BELLITO, Christopher. **História dos 21 Concílios da Igreja** – de Niceia ao Vaticano II. Edições Loyola, 2010.

GONÇALVES, Mário. **Introdução ao Direito Canônico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HAYASHI, Marisa. **Idade Média: História e Direito**. Disponível em: <<https://migalhas.uol.com.br/depeso/165433/idade-media--historia-e-direito>> Acesso em: 27 de novembro de 2020.

NADER, Paulo. **Filosofia do Direito**. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

PIERINI, Franco. **A idade média: curso de história da Igreja**. São Paulo: Paulus, 1998.

PIERRARD, Pierre. **História da Igreja**. São Paulo: Paulus, 1982.

RIGUETI, Victor. **Direito Canônico**. Disponível em:
<https://victorrigueti.jusbrasil.com.br/artigos/189140585/direito-canonical>> Acesso em:
23 de novembro de 2020.

SANTA SÉ. **Código de Direito Canônico**. Brasília: Edições CNBB, 2019.
VEYL, Raul. **Considerações acerca da Reforma Gregoriana e o despontar Republicano no Baixo Medievo**. Meritum – Belo Horizonte – v. 14 – n. 1 – p. 57-79 – Jan./Jun. 2019

II

AVALIAÇÃO DO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS NO MUNICÍPIO DE CAPIM GROSSO - BA

Edvan dos Santos Pereira²

RESUMO

Este artigo tem como principal objetivo avaliar a importância do ensino de Educação Física nas séries iniciais como componente curricular no município de Capim Grosso - BA. Um dos objetivos dos pesquisadores era verificar se as aulas de Educação Física já vêm sendo praticadas desde a pré-escola, uma vez que a disciplina é obrigatória nas escolas primárias e secundárias, devendo a mesma fazer parte do currículo escolar de todas as escolas. Mas, mesmo diante da proposta legal da LDB, a Educação Física ministrada nas séries iniciais, bem como no Ensino Fundamental I, vem sofrendo uma gradativa exclusão dentro da escola. Por isso, este trabalho propõe uma reflexão sobre a importância das aulas de Educação Física nas séries iniciais do município, analisando quais os desafios e possibilidades da implantação da Educação Física nas séries iniciais. Na metodologia abordou-se uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo, tendo como base todo referencial teórico referente ao tema estudado com identificação do problema de pesquisa, envolvendo a não disponibilização de aulas de Educação Física nos anos iniciais e no Ensino Fundamental I; levantamento dos dados ou diagnósticos básicos para direcionamento da análise crítica da realidade; análise dos dados pautados nas teorias eleitas junto aos autores pesquisados.

Palavras-chave: Educação Física, Anos Iniciais, Componente Curricular, Escolas Primárias e Secundárias.

ABSTRACT

This article's main objective is to evaluate the importance of teaching Physical Education in the initial grades as a curricular component in the city of Capim Grosso - BA. One of the researchers' objectives was to verify whether Physical Education classes have already been practiced since pre-school, since the subject is mandatory in primary and secondary schools and must be part of the school curriculum in all schools. But, even in the face of the LDB's legal proposal, Physical Education taught in the initial grades, as well as in Elementary School I, has been gradually excluded within the school. Therefore, this work proposes a reflection on the importance of Physical Education classes in the municipality's initial grades, analyzing the challenges and possibilities of implementing Physical Education in the initial grades. The methodology involved bibliographical research, of a qualitative nature, based on all theoretical references relating to the topic studied with identification of the research problem, involving the non-availability of Physical Education classes in the initial years and in Elementary School I; survey of basic data or diagnoses to guide critical analysis of reality; analysis of data based on the theories chosen by the authors researched.

Keywords: Physical Education, Early Years, Curricular Component, Primary and Secondary Schools.

² Pós-graduando na área de Educação, graduado em Educação Física e Biologia, é professor da rede municipal de Capim Grosso e atua como presidente do Conselho Municipal de Educação. E-mail: edvancg.86@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira está passando por um processo de transição dentro da sociedade atual, encontrando-se em um momento de evolução e de transformação, no sentido de rever qual é o seu papel e que rumos devem seguir frente a esta sociedade globalizada e em constantes mudanças. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que regulamenta a Educação Brasileira, a Educação Física se tornou parte integrante do processo da educação, e está passando pelo processo de repensar qual o seu papel dentro da escola, frente às mudanças que esta Lei trouxe para a mesma.

Encontra-se no artigo 26, parágrafo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.9394/96) que: “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa também nos cursos noturnos”. Assim, deixa bem claro, que as aulas de Educação Física devem iniciar suas práticas ainda na pré-escola, pois a mesma possibilita às crianças e adolescentes, uma diversidade de experiências através de situações nas quais elas possam criar, inventar, descobrir movimentos novos, reelaborar conceitos e ideias sobre o movimento e suas ações. Assim sendo, Educação Física é disciplina obrigatória nas escolas primárias e secundárias, devendo fazer parte do currículo escolar de todas as escolas.

Infelizmente, mesmo diante da proposta legal da LDB, a Educação Física ministrada nos anos iniciais, bem como no Ensino Fundamental I, vem sofrendo uma gradativa exclusão dentro da escola enquanto componente curricular. Se faz necessário buscar uma maior compreensão do papel da Educação Física para as crianças e adolescentes, que têm em seu currículo a disciplina, no entanto, a mesma não é oferecida pela escola.

A escola, enquanto meio educacional, deve oferecer a oportunidade de uma boa prática motora, pois ela é essencial e determinante no processo de desenvolvimento geral da criança. Muitas vezes, é o espaço onde, pela primeira vez, as crianças vivem a situações de grupo e não são mais os centros das atenções, sendo que são as experiências (cognitivas, afetivas e motoras) vividas nesta fase que darão base para um desenvolvimento saudável durante o resto de sua vida (GALLAHUE; OZMUN, 2005; GALLAHUE; DONNELLY, 2008).

Dessa forma, na perspectiva de lançar mão das possibilidades de desenvolver um trabalho significativo nas escolas e instituições que atendem crianças e

adolescentes, nos propusemos a pesquisar e refletir sobre a importância da Educação Física nos anos iniciais e no Ensino Fundamental I, no crescimento cognitivo, afetivo, intelectual, social e motor das crianças e adolescentes.

A Educação Física, enquanto elemento curricular, historicamente teve assento nas escolas através de Leis e Decretos, (GHIRALDELLI Jr., 1991). As discussões em torno da Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I vêm se intensificando desde as publicações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96). Dessa forma faz-se necessária a inserção dos professores de Educação Física na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, para poder ser trabalhada de maneira correta e atendendo as reais necessidades das crianças. Pois, é de suma importância para a valorização do Professor de Educação Física, visto que a “Educação Física” hoje trabalhada nas séries iniciais, não corresponde a maneira correta de ensino pelo fato de que os professores que aplicam essas aulas não terem um conhecimento sobre a Educação Física Escolar, fazendo então, um trabalho recreativo de curta duração.

Portanto, faz-se necessária a aplicabilidade da Lei estabelecida visando o ensino da Educação Física nos anos iniciais por profissionais capacitados para tal nas escolas do município de Capim Grosso - BA. Dessa forma, o profissional especializado na área estimulará a criança o máximo possível para aprimorar suas habilidades motoras de forma lúdica.

Este artigo tem como objetivo geral refletir sobre a importância das aulas de Educação Física nos anos iniciais do Município de Capim Grosso – BA, para o desenvolvimento da criança em todas as esferas do âmbito educacional e responder a seguinte questão: Quais os desafios e possibilidades da implantação do componente curricular Educação Física nas séries iniciais do município de Capim Grosso?

Nos objetivos específicos procurou-se: Analisar quais os desafios e possibilidades da implantação da Educação Física nos anos iniciais do município de Capim Grosso – BA; discorrer sobre a importância da inserção do conteúdo curricular Educação Física nos anos iniciais do município de Capim Grosso – BA. Foi abordada na questão metodológica uma pesquisa bibliográfica, tendo como base todo referencial teórico referente ao tema estudado com: Identificação do problema de pesquisa envolvendo a não disponibilização de aulas de Educação Física nos anos iniciais e no Ensino Fundamental I; levantamento dos dados ou diagnósticos básicos para direcionamento da análise crítica da realidade; análise dos dados pautados nas teorias

eleitas junto aos autores pesquisados. Na realização desse artigo utilizou-se o método qualitativo, porque a abordagem parte do princípio de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito.

Este estudo está estruturado em três etapas, primeiro uma descrição dos aspectos legais e teóricos da temática. Em seguida, analisa a importância da inserção do conteúdo curricular Educação Física nos anos iniciais. E, por fim, discorrer sobre quais os desafios e possibilidades da implantação da Educação Física nas séries iniciais do município de Capim Grosso – BA.

2 ASPECTOS TEÓRICO E LEGAIS

A partir das mudanças surgidas em função da aprovação da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases), Lei nº 9.394/96 de 20/12/1996. A Educação Física, ministrada nas séries iniciais, bem como no Ensino Fundamental I, vem sofrendo uma gradativa exclusão dentro da escola enquanto componente curricular. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 (PCNs), o trabalho da Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental é importante, pois possibilita aos alunos terem desde cedo, a oportunidade de desenvolverem habilidades corporais e de participarem de atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com a finalidade de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções.

Recentemente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aborda a Educação Física como o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo.

A área de Educação Física fundamenta-se nas concepções de corpo e movimento. Isto é, a natureza do trabalho desenvolvido nesta área tem íntima relação com a compreensão que se tem desses dois conceitos.

Assim, percebe-se que a Educação Física desde décadas atrás tem como objetivo possibilitar prazer funcional, com base fundamental no movimento. Entretanto, mais do que todos os exercícios físicos, ela é educação, pois através da seleção e ordenamento das atividades o educador busca cumprir seus objetivos educacionais.

Esta afirmação continua tão atual que os PCNs de 1997 nos colocam também, que a prática da Educação física na escola poderá favorecer a autonomia dos alunos para monitorar as próprias atividades, regulando o esforço, traçando metas, conhecendo as potencialidades e limitações.

A escola enquanto uma instituição social inserida num contexto histórico-cultural é um lugar onde acontece uma intervenção pedagógica intencional que desencadeia processos de ensinamentos e de aprendizagem entre os sujeitos que se encontram em interação (BAECKER, 1996). A função pedagógica tem por finalidade proporcionar estímulos auxiliares e ajudas externas às crianças durante a Educação Infantil, corroborando numa aquisição que não se dá naturalmente.

Dessa maneira, as formas errôneas que estão sendo trabalhados os conteúdos da Educação Física nos anos iniciais, colaboram com o ensino de baixa qualidade, levando a desmotivação de alguns alunos e fazendo com que os mesmos não queiram participar das aulas de Educação Física. Por parte, os professores regentes devem se responsabilizar pela vivência mal estruturada devido a uma má formação acadêmica na área. Esses profissionais que irão atuar junto à criança devem garantir acima de tudo a oportunidade de expressão corporal dentro de uma proposta significativa para ela.

A totalidade do ser humano se diferencia no transcurso da evolução humana. À medida que se desenvolve o homem acentua suas predisposições e as influências do mundo circundante na estrutura holística do ser, e a Educação Física como participante deste processo tem como objetivo desenvolver e estimular o lado biológico do homem, suas aptidões corporais e sensoriais, concomitante com o lado emocional, oferecendo-lhe estímulos ao desenvolvimento em seu campo de ação (Padrão Referencial de Currículo, 1996).

A área de Educação Física fundamenta-se nas concepções de corpo e movimento. Isto é, a natureza do trabalho desenvolvido nesta área tem íntima relação com a compreensão que se tem desses dois conceitos. A Educação Física nos anos iniciais, segundo a Legislação, tem recebido sempre uma acentuação global do desenvolvimento integral da criança. De acordo com Rosamilha (1979) no Edital nº20 de 04/04/61, da cidade do Rio de Janeiro, tomamos o conhecimento de que:

A Educação Física nas escolas primárias terá por fim [...] promover, por meio de atividades físicas adequadas, o desenvolvimento integral da criança, permitindo que cada uma atinja o máximo de sua capacidade física e mental, contribuindo na formação de sua personalidade e integração no meio social, [...] (ROSAMILHA, p.74).

Assim, percebe-se que a Educação Física desde décadas atrás tem como objetivo possibilitar prazer funcional, com base fundamental no movimento. Ela deve oportunizar ao educando a multiplicidade de suas possibilidades cinéticas, ampliando seu mundo disponível. Entretanto, algo mais que todos os exercícios físicos, ela é educação, pois através da seleção e ordenamento das atividades o educador busca cumprir seus objetivos educacionais. “Em oposição a uma Educação Física mantenedora do “status quo” propõe-se uma ação em que o homem seja o agente ativo da construção de sua história pela sua ação consciente” (Padrão Referencial de Currículo, p.67).

Fazendo-se necessário que os profissionais de Educação Física conheçam o corpo teórico que sustenta a visão da Ciência, a conceituação específica do seu campo de conhecimento e valorizem o saber popular como parte do pensar e do fazer da Ciência, visto que “(...) as respostas que o homem dá aos problemas do mundo da vida, ou do mundo e suas práticas, são, ao menos, tão racionais e são teóricas, como as suas indignações sobre a natureza do mundo físico.” (Padrão Referencial de Currículo, p. 102). A Educação Física permite que se vivenciem diferentes práticas corporais advindas das mais diversas manifestações culturais, que seja vista como uma variada combinação de influências presentes na vida cotidiana.

Rodrigues (2005) destaca que, ao longo do desenvolvimento da criança no contexto escolar, a Educação Física tem seu papel de importância, uma vez que as atividades, exercícios e brincadeiras vivenciadas nas aulas, promovem o desenvolvimento e aprimoramento das esferas cognitiva, motora e auditiva.

O brincar não visa somente à busca do prazer, ele está ligado também aos aspectos do desenvolvimento físico e da atividade simbólica. O aspecto físico abrange as habilidades motoras e sensoriais que a criança necessita desenvolver para sobreviver e adaptar-se, enquanto o desenvolvimento das habilidades linguísticas, cognitivas e sociais pode ser observado pelo brincar simbólico. Pelo faz-de-conta, as crianças testam e experimentam os diferentes papéis existentes na sociedade e, com isso, desenvolvem suas habilidades. Com o avançar da idade o faz-de-conta declina e começam a aparecer brincadeiras que imitam cada vez mais o real e os jogos de regras (CORDAZZO; VIEIRA, 2008).

Segundo Freire (2007), as habilidades motoras precisam ser desenvolvidas, mas devem estar claras quais serão as consequências disso do ponto de vista cognitivo, social e afetivo. Sem se tornar uma disciplina auxiliar de outras, a Educação Física precisa garantir que as ações físicas e as noções lógico-matemáticas que a criança

usará nas atividades escolares e fora delas possam se estruturar adequadamente. A Educação Física e o jogo não são as únicas soluções para os problemas pedagógicos, mas diante das características da criança na primeira infância, não há por que não as valorizar.

Portanto, é fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade, é uma das potencialidades desse componente curricular na Educação Básica.

3 A IMPORTÂNCIA DA INSERÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS

Geralmente a Educação Física na escola é vista como uma disciplina complementar, como se ela fosse menos importante do que Matemática, História ou Língua Portuguesa. Será que é verdade? É preciso compreender que a Educação Física é uma disciplina obrigatória do currículo escolar e que apresenta características próprias.

O termo Educação Física pressupõe a ideia de controle do corpo ou, ainda, de controle do físico. Educar, desde o século XVII, é uma ação que está intimamente relacionada à disciplina corporal: a separação proposta por Descartes, entre corpo e mente, torna-se base de todo o processo educacional ocidental. Fato bastante visível nas salas de aula: o corpo fica sentado e parado, sem “atrapalhar” o exercício de raciocínio e de aprendizado feito pela mente.

A princípio, a Educação Física, quando inserida no currículo escolar, era tida como um momento para a prática da ginástica, com a finalidade de deixar o corpo saudável. Após muitas reformas na própria ideia de Educação Física, atualmente ela é uma disciplina complexa que deve, ao mesmo tempo, trabalhar as suas próprias especificidades e se inter-relacionar com os outros componentes curriculares. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento oficial do Ministério da

Educação, a Educação Física na escola deve ser constituída de três blocos, como demonstra a tabela 01.

Tabela 01 – Três blocos que constituem a Educação Física na escola

Jogos, Ginásticas, Esportes e Lutas	Atividades rítmicas e expressivas
Conhecimentos sobre o corpo	

Fonte: Elaboração própria

Segundo o documento, essas três partes são relacionadas entre si e podem ou não ser trabalhadas em uma mesma aula. O primeiro bloco, “jogos, ginásticas, esportes e lutas”, compreende atividades como ginástica artística, ginástica rítmica, voleibol, basquetebol, salto em altura, natação, capoeira e judô. O segundo bloco abrange atividades relacionadas à expressão corporal, como a dança, por exemplo. Já o terceiro bloco, propõe ensinar ao aluno conceitos básico sobre o próprio corpo, que se estende desde a noção estrutural anatômica até a reflexão sobre como as diferentes culturas lidam com esse instrumento.

Se analisarmos uma aula em que o professor trabalha apenas os quatro esportes coletivos (voleibol, basquetebol, futebol e handebol), sob a ótica de uma Educação Física que visa à reflexão do aluno sobre si e sobre a sociedade em que está inserido, logo perceberá o quão pobre se torna a experiência sobre o corpo nessas aulas. Nesse sentido, é fundamental que a compreensão de si, de sua cultura e de outras culturas seja ampliada, a fim de efetivar a disciplina de Educação Física como um componente curricular educacional.

A Educação Física tem uma vantagem educacional que poucas disciplinas têm: o poder de adequação do conteúdo ao grupo social em que será trabalhada. Esse fato permite uma liberdade de trabalho, bem como uma liberdade de avaliação – do grupo e do indivíduo – por parte do professor, que pode ser bastante benéfica ao processo geral de educação do aluno.

A LDB de 1996 coloca a Educação Física como componente curricular, fato que exigiu um novo pensar e um novo agir dos seus professores. O novo pensar é caracterizado pela necessidade de se conceber a Educação Física na escola nas mesmas condições dos demais componentes curriculares, nos quais, a organização dos seus aspectos didáticos os consolida na educação escolarizada. Exige-se,

também, uma participação mais efetiva dos professores de Educação Física na concepção do projeto pedagógico, pois, ao considerá-la como componente curricular, as suas práticas deverão ser orientadas pelas diretrizes do projeto pedagógico da escola. Então, se os professores ficarem ausentes nos momentos de planejamento escolar, será difícil imaginar ações pedagógicas coerentes pautadas nos eixos pedagógicos que organizam o trabalho escolar nos diferentes componentes. Entendemos componente curricular como “a forma de organização do conteúdo de ensino em cada grau, nível e série, compreendendo aquilo sobre o qual versa o ensino, ou em torno do qual se organiza o processo de ensino-aprendizagem”. (SAVIANI, 1994, p.142).

Assim, cabe aos professores de Educação Física, envolverem-se numa rotina escolar que permita situar claramente seus conteúdos de ensino e sua organização nos diferentes ciclos da escolarização. Diferente da linearidade de conteúdo que se repete de forma hegemônica em todos os níveis escolares, bem como dissipar a ideia, muitas vezes cristalizada na escola, de que a Educação Física é um apêndice curricular. Caracterizada, principalmente, pela organização de atividades complementares e não pela função precípua de tratar pedagogicamente o acervo da cultura do movimento como o conhecimento pedagógico de que os alunos devem se apropriar e ressignificar no seu convívio social.

Discutindo o delineamento da Educação Física na escola, Souza Júnior (1999, p.19) esclarece que “críticas diversas são levantadas diante da organização do trabalho pedagógico na escola”, elas pautam-se principalmente nos determinantes sócio-políticos na elaboração do projeto pedagógico e nos aspectos que envolvem sua operacionalização. Assim, “o fato de a Educação Física ser considerada como mera ‘atividade’, relegada a algo sem importância no conjunto das disciplinas curriculares, restando-lhe o papel de mera executora de tarefas”, deve ser visto como equívoco frente à própria função social da escola, vinculada, entre outros aspectos, com o propósito de dar acesso aos alunos a um saber sistematizado. Dessa forma, um novo agir dos professores deve ser implementado para dar sentido às práticas pedagógicas e às aprendizagens delas decorrentes. Tal atitude permite imprimir um novo olhar para a Educação Física na escola, possibilitando, dentre outros sentidos, na sua valorização e na sua consolidação pelo desenvolvimento de conteúdos que sejam significativos para os alunos.

Historicamente, as ações extensionistas, como jogos escolares, organização de festas e desfiles comemorativos, por exemplo, têm garantido a presença da Educação Física na escola, mas mostram-se insuficientes para consolidá-la como um verdadeiro componente curricular. Soma-se a isso o caráter facultativo que a legislação possibilita para alunos que têm jornada de trabalho igual ou superior a seis horas, maior de trinta anos de idade, que estiver prestando serviço militar, que tenha prole e dentre outros aspectos. Ora, não encontramos tais benefícios vinculados aos outros componentes curriculares, aspecto que parece indicar sua fragilidade curricular, a pouca importância atribuída a ela na escola e, principalmente, a certeza de que suas possibilidades pedagógicas são dispensáveis e de que a educação do corpo não é considerada na instituição escolar.

Não podemos esquecer que as experiências vividas na infância em movimento nos proporcionam tantas aprendizagens, principalmente as relacionadas às nossas descobertas corporais e aos usos que podemos fazer do nosso corpo nas diferentes situações e contextos sociais, nas quais vivenciamos aprendizagens pelo movimento. Ao transitarmos desse mundo de expressões para a escola, por exemplo, entramos em um contexto no qual as aprendizagens são outras, o corpo começa a ser visto como um estorvo, e o controle dos seus movimentos passam a ser a palavra de ordem para não atrapalhar o processo da educação escolarizada. Parece, então, que se fala e se convive com outro corpo, e não com aquele brincante de fora da escola (MELO & BORBA, 2006, p.25).

Ao considerar o corpo e suas linguagens como intrusos na aprendizagem do saber sistematizado, a instituição escolar e os próprios professores parecem não estar preparados para lidar com o corpo em movimento. Podemos, assim, inferir que não à toa, as práticas corporais como conteúdo da Educação Física não têm tido espaço na escola. Isso se dá pelo fato de seus caminhos pedagógicos serem opostos dos preceitos metodológicos dos outros componentes curriculares, pois seus conhecimentos advêm da expressão corporal como linguagem e suas formas de aprendizagem consideram o homem em movimento.

Dessa forma, torna-se premente uma mudança de mentalidade dos professores, dirigentes escolares, gestores públicos e alunos para se configurar uma Educação Física pautada nas novas imposições legais e principalmente nas exigências pedagógicas que a coloca como componente curricular composto por objetivos, conteúdos, metodologias de ensino e processo de avaliação, a exemplo dos demais

componentes da escola. E, que as ações dos professores sejam capazes de expressar sua real importância na educação escolarizada.

4 OS DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO MUNICÍPIO DE CAPIM GROSSO – BA

O Município de Capim Grosso - BA apresenta diversos desafios para o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 9394/96, que estabelece a Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola. Mas acreditando que todo o progresso e desenvolvimento humano tem como mola propulsora a educação, e não a educação apenas no seu aspecto intelectual, mas a educação que compreende o homem como um sujeito humano no seu sentido integral, é que o Município de Capim Grosso necessita passar por todos os desafios encontrados para o cumprimento desta lei.

Somos sabedores de que pensar, planejar, promover a educação é acreditar que ela pode fazer acontecer às transformações necessárias para que todos possam usufruir de uma sociedade mais justa, solidária e humana. É nessa perspectiva que devemos pensar nas possibilidades da implantação da Educação Física nos anos iniciais desse referido município, justificando a importância da mesma para a vida dos nossos educandos.

Embora muito se discuta sobre a necessidade de um professor de Educação Física na Educação Infantil, constata-se que ele ainda não está presente, logo, é necessário que esse profissional seja, efetivamente, inserido neste nível de ensino. A Educação Física tem um papel fundamental na Educação Infantil, pois possibilita diversidade de experiências e situações por meio de vivências. Essas vivências e experiências com o corpo possibilitam que a criança descubra seu limite, valorize seu próprio corpo, compreenda suas possibilidades e perceba a origem de cada movimento. É a partir destas experiências que as crianças começam a usar mais facilmente a linguagem corporal, ajudando-a no seu desenvolvimento para a descoberta de capacidades intelectuais e afetivas.

Segundo a LDB, a Educação Infantil, sendo a primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os 06 anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando

a ação da família e da comunidade. Respeitando esses conceitos da LDB, parte a ideia de valorização da Educação Física na Educação Infantil.

Constata-se que a visão de muitas pessoas em relação à Educação Física ainda está errada, uma vez que esta disciplina é muito mais do que praticar esportes ou atividades com bola, ou ainda não entendem que nos esportes ou atividades, encontram-se muito mais do que a busca pelo movimento perfeito ou o fazer apenas pelo fazer. A Educação Física, enquanto componente curricular da Educação Básica, é uma das disciplinas que os alunos mais gostam, no entanto, ocupa um grau de importância relativamente baixo entre eles (ROLIM, 2004). Isso é justificável, de acordo com Silva (2007), quando analisamos o fato de que, na opinião dos alunos, ela raramente apresenta relação com a vida fora da escola ou com os conteúdos abordados em outras disciplinas. Silva e Krug (2008, p. 70) expressam a importância da Educação Física na Educação Básica quando apresentam:

A Educação Física Escolar como disciplina pedagógica e componente curricular, possui um compromisso com a educação e formação integral do aluno, desempenhando um papel fundamental na escola com a finalidade de contribuir para a experimentação da cultura do movimento humano e suas variantes do se - movimentar, de acordo com as necessidades, possibilidades e interesses, pois a escola enquanto instituição autônoma determinará os objetivos a serem alcançados e, portanto a disciplina de Educação Física faz parte deste contexto. (Silva e Krug, 2008, p. 70)

De acordo com pesquisa realizada por Kunz (2001), muitos educandos tiveram somente aulas de Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental com os professores do currículo, isto é, com formação em magistério ou em pedagogia, havendo um projeto de “uni docência” nas escolas. “Podemos entender que “uni” vem da palavra unir e “docência” corresponde ao ato do professor exercer sua profissão, então, logicamente “uni docência” é a união dos conteúdos de todas as disciplinas e ministradas por um único professor”. (KUNZ, 2001, p.31)

Verifica-se, de acordo com Bracht, Caparroz, Fonte, Frade, Paiva e Pires (2003) apresentado por Silva e Krug (2008), dada à generalidade e flexibilidade da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e enquanto os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação não a interpretarem corretamente, oferecendo orientações normativas no que se referem a sua inserção nos respectivos sistemas de ensino, a Educação Física também pode ter sua presença diminuída no Ensino Fundamental e Médio.

Enquanto o Conselho Municipal de Educação do Município de Capim Grosso não interferir no cumprimento da implantação da Educação Física nos anos iniciais, não acontecerá o cumprimento da lei, dando margem a não contratação de professores para as séries iniciais. Se na escola houver um professor efetivo de Educação Física, ele pode assumir o trabalho com esse segmento; caso contrário essa disciplina fica a cargo do chamado professor regente. Portanto, “embora a legislação educacional brasileira ainda obrigue a inclusão da Educação Física, seu caráter mais flexível permite aos sistemas de ensino reduzirem em muita sua presença nos currículos escolares” (BRACHT; CAPARROZ; FONTE; FRADE; PAIVA; PIRES, 2003, apud SILVA e KRUG, 2008, p. 4).

Segundo os autores acima citados, a crítica se dirige especialmente ao processo de aprendizagem dos esportes no âmbito escolar, quando questiona a precocidade do ensino de modalidades esportivas para crianças das séries iniciais. Essa crítica coincide, naturalmente, com as discussões em torno da implantação da obrigatoriedade da Educação Física em todos os níveis e com profissionais qualificados, ou seja, professores de Educação Física.

Sendo um dos desafios apresentados pelo Município de Capim Grosso - BA, a falta de profissionais para a atuação nesta área, uma vez que o município dispõe de apenas 05 professores qualificados. Contudo, não há justificativa para a não implantação da Educação Física nos anos iniciais da Educação Básica.

Diante da realidade observada no município, fica evidente a não valorização desse componente curricular e dos professores de Educação Física. A exemplo disso, é o fato de observarmos a falta do professor de Educação Física no trabalho realizado na Educação Infantil, destituindo todo o potencial de aprendizagem que pode ser desenvolvido na criança, através da compreensão das diversas possibilidades das manifestações da cultura de movimento, reduzindo as ações de movimento a um simples lazer.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dizem em seu documento que o trabalho de Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental é importante, pois possibilita aos alunos

a oportunidade de desenvolver habilidades corporais e de participar atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, mas o que se percebe é que a Educação Física ministrada nos anos iniciais, bem como no Ensino Fundamental I, vem sofrendo uma gradativa exclusão dentro da escola enquanto componente curricular. Segundo alguns autores, a Educação Física nos anos iniciais, tem recebido sempre uma acentuação global do desenvolvimento integral da criança, permitindo que cada uma atinja o máximo de sua capacidade física e mental, contribuindo na formação de sua personalidade e integração no meio social e ainda destacam que exercícios e brincadeiras, promovem o desenvolvimento e aprimoramento das esferas cognitivas, motora e auditiva.

A LDB de 1996 torna a Educação Física como componente curricular, exigindo um novo pensar, que é caracterizado pela necessidade de se conceber a Educação Física na escola nas mesmas condições dos demais componentes curriculares e um novo agir dos seus professores, exigindo-se uma participação mais efetiva dos mesmos na concepção do projeto pedagógico.

Diante disto, torna-se importante uma mudança de mentalidade dos professores, dirigentes escolares, gestores públicos e alunos para se configurar uma Educação Física pautada nas novas imposições legais e nas exigências pedagógicas que a coloca como componente curricular composto por objetivos, conteúdos, metodologias de ensino e processo de avaliação.

Nos estudos e pesquisas realizadas percebe-se que o município de Capim Grosso – BA, apresenta diversos desafios para o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece a Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola e que necessita passar por todos os desafios encontrados para o cumprimento desta lei. Deve-se pensar nas possibilidades da implantação da Educação Física nos anos iniciais desse referido município, justificando a importância da mesma para a vida dos educandos.

Embora muito se discuta sobre a necessidade de um professor de Educação Física na Educação Infantil, deve-se salientar que a Educação Física tem um papel fundamental na educação da criança, pois possibilita diversidade de experiências e situações por meio de vivências. Vivências e experiências com o corpo que possibilitam que a criança descubra seu limite, valorize seu próprio corpo e compreenda suas possibilidades.

Enquanto o Conselho Municipal de Educação do Município de Capim Grosso - BA não interferir na implantação da Educação Física nas séries iniciais, não acontecerá o cumprimento da lei, dando margem a não contratação de professores para as séries iniciais. Um dos problemas enfrentados pelo município é a falta de profissionais para a atuação nesta área, uma vez que o município dispõe de apenas 05 professores qualificados. Contudo, não há justificativa para a não implantação da Educação Física nas séries iniciais e fica evidente a não valorização desse componente curricular e dos professores de Educação Física nas escolas desse município.

Conclui-se, com este estudo, que para o município implementar a Educação Física nos anos iniciais será necessário uma gestão participativa da educação municipal, bem como fazer uma melhoria nas condições físicas das escolas da rede municipal de ensino e uma maior valorização dos professores de Educação Física, propiciando um ambiente de ensino-aprendizagem que produza frutos saudáveis no desenvolvimento das crianças. Fazendo com que a Educação Física em Capim Grosso, na Bahia, seja orientada pelas diretrizes da educação nacional, sem deixar de analisar as características da criança da Educação Infantil e diagnosticar a aprendizagem a ser abordada no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.”

AYOUB, E. **Reflexões sobre a educação física na educação infantil**. Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001.

BAECKER, I. M. **Identitätsförderung in Bewegungsunterricht Brasilianischer Grundschulen**. 1996. (Tese de Doutorado - Tradução Autora) - Universidade de Hamburgo, República Federal da Alemanha, 1996.

BASEI, A.P. **A educação física na educação infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança**. Revista Ibero Americana de Educação. Número 47/3 de 25 de outubro de 2008.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação: lei n. 9.394/96**. Apresentação Esther Grossi. 3. ed. Brasília: DP&A, 2000.

_____. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BURGER, L.C. e KURG, H.N. **Educação física escolar: um olhar para a educação infantil.** *EFDeportes.com, Revista Digital.* Buenos Aires, Ano 13, nº 130, março de 2009. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd130/educacao-fisica-escolar-um-olhar-para-a-educacao-infantil.htm>>.

CANDATEN, F.B.A. **Educação infantil e a prática pedagógica do professor: algumas reflexões à luz da autonomia.** Curso de Mestrado Interinstitucional. Revista mestrado URI-UNISINOS. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, 2006.

CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís Vieira. **Caracterização de Brincadeiras de Crianças em Idade Escolar.** *Psicologia Reflexiva Crítica*, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 365-373, 2008.

FERRAZ, O.L. e MACEDO, L. **Reflexões de professores sobre a educação física na educação infantil incluindo o referencial curricular nacional.** *Revista Paulista de Educação Física.* São Paulo, 83-102, jan./jun. 2001.

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro: teoria e Prática da Educação Física.** 4ª Ed. São Paulo: Scipione, 2002.

GHIRALDELLI Júnior, Paulo. **O que é pedagogia.** 6. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

MELO, J.P.; BORBA, S.M. (Orgs.). **A importância do ensino de artes e educação física na escola.** Natal: UFRN/PAIDEIA/MEC, 2006.

MELO, José Pereira de. **Perspectivas da Educação Física Escolar: reflexão sobre a Educação Física como componente curricular.** Departamento de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). **Educação Física. V.7.** Brasília: 1997.

RODRIGUES, Catalina González. **Educação Física infantil: motricidade de 1 a 6 anos.** São Paulo: Phorte, 2005.

RONDINELLI, P. **Educação Física.** Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/educacao-fisica/>>. Acesso: 07/08/2014.

ROSAMILHA, N. **Psicologia do Jogo e Aprendizagem Infantil.** São Paulo: Livraria Pioneira, 1979.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico.** Campinas: Autores Associados, 1994.

SOUZA JÚNIOR, M. **O saber e o fazer pedagógicos: a educação física como componente curricular? Isso é história!** Recife: EDUPE, 1999.

III

O DESENVOLVIMENTO ETÁRIO EM JEAN PIAGET E A POSSIBILIDADE DO CONHECIMENTO EM JOHANNES HESSEN

Lucas Santos Cerqueira³

RESUMO

O presente artigo buscou correlacionar a possibilidade do conhecimento, em Johannes Hessen, com o desenvolvimento etário, em Jean Piaget. Desta forma, o que aqui se propõe não é uma resposta para o problema do conhecimento, mas compreender essa interação semiótica: o caminho do conhecimento em junção com o desenvolvimento etário do homem. Na visão Construtivista (Piaget), entende o conhecimento como práxis do sujeito sobre a realidade (sujeito ativo), o referencial sócio-histórico ressalta que a construção do conhecimento acontece por uma interação que é mediada por várias relações. Piaget acreditava na junção, pois embora os aspectos da cognição existam desde o nascimento, eles somente poderão se desenvolver no contato direto com a realidade. Jean Piaget considera quatro períodos no processo evolutivo da espécie humana que são caracterizados no decorrer das diversas faixas etária, os quais são: primeiro período: Sensorio-motor (0 a 2 anos); segundo período: Pré-operatório (2 a 7 anos); terceiro período: Operações concretas (7 a 11 ou 12 anos); quarto período: Operações formais (11 ou 12 anos em diante), cada um desses períodos corresponde a uma corrente determinada ao problema epistemológico da possibilidade de conhecimento.

Palavras-chave: Conhecimento. Desenvolvimento Etário. Teoria do Conhecimento.

ABSTRACT

This article sought to correlate the possibility of knowledge, in Johannes Hessen, with age development, in Jean Piaget. In this way, what is proposed here is not an answer to the problem of knowledge, but to understand this semiotic interaction: the path of knowledge in conjunction with the age development of man. In the Constructivist view (Piaget), knowledge is understood as the subject's praxis on reality (active subject), the socio-historical reference highlights that the construction of knowledge takes place through an interaction that is mediated by several relationships. Piaget believed in joining, because although aspects of cognition exist from birth, they can only develop in direct contact with reality. Jean Piaget considers four periods in the evolutionary process of the human species that are characterized across different age groups. They are: first period: Sensorimotor (0 to 2 years); second period: Preoperative (2 to 7 years); third period: Concrete operations (7 to 11 or 12 years); fourth period: Formal operations (11 or 12 years onwards), each of these periods corresponds to a current determined by the epistemological problem of the possibility of knowledge.

Keywords: Knowledge. Age Development. Theory of Knowledge.

1 INTRODUÇÃO

³ Especialista em Biologia Celular e Molecular pela Faculdade Anísio Teixeira (FAT). Especialista em Letras com ênfase em Linguística. Neuropsicopedagogo Clínico e Institucional pela Faculdade de Administração, Ciência e Educação. Especialista em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas pela Universidade Federal do Piauí (2023). Graduado em Filosofia pela Universidade de Santo Amaro (2022) e em Ciências Biológicas pela Centro Universitário UNIFAVENI (2023). Atualmente é docente na Faculdade Regional de Riachão do Jacuípe (FARJ), na Faculdade Capim Grosso (FCG) e no Colégio Estadual José Ribeiro Pamponet – Tempo Integral.

O presente artigo se preocupa em compreender a relação do desenvolvimento etário, a partir da linha construtivista de Jean Piaget com a possibilidade e a aptidão de conhecer em Johannes Hessen. Dentro dessa abordagem surge a problemática: de qual forma a possibilidade do conhecimento está entrelaçada com o desenvolvimento etário, sendo que nascemos com a aptidão para conhecer?

Dessa maneira, compreender-se-á de qual forma o conhecimento está entrelaçado com o desenvolvimento do homem. Na concepção de Jean Piaget, os conceitos fundamentais para entender o processo cognitivo do ser humano são através dos esquemas ou estruturas. Quanto ao desenvolver cognitivo em sua estrutura, temos a assimilação, processo que incorpora novos objetos aos esquemas; a acomodação, na qual as experiências irão alterar os esquemas; a equilibração, que vai equilibrar a assimilação e a acomodação e, por fim, a operação, que é compreendida como uma rotina mental, principal elemento para o desenvolvimento cognitivo.

Para entender o processo de construção do conhecimento, Piaget criou um modelo biológico de interação do ser humano com o seu meio, ou seja, o organismo do ser humano é biologicamente seletivo, pois organiza os alimentos que são úteis para a sua sobrevivência, bem como aqueles que geram satisfação ao corpo. Por isso, afirma Goulart (1995, p. 17)

o construtivismo piagetiano é essencialmente biológico. A perspectiva lógica de Piaget não é senão o correspondente de sua perspectiva biológica, isto é, o desenvolvimento é visto como um processo de adaptação, que tem como modelo a noção biológica do organismo em interação constante com o meio.

Nesse viés, infere-se que, segundo Piaget (1967), a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais, pois é compreendendo e dando significado ao mundo, que o conhecimento surge. Outrossim, no presente artigo, ainda, a teoria genética de Jean Piaget discutida a partir da observação de seus filhos na interação com o meio. Segundo Piaget, o desenvolvimento acontece por meio de estágios: primeiro período: Sensório-motor (0 a 2 anos); segundo período: Pré-operatório (2 a 7 anos); terceiro período: Operações concretas (7 a 11 ou 12 anos); quarto período: Operações formais (11 ou 12 anos em diante), cada um desses períodos corresponde a uma corrente determinada ao problema epistemológico da possibilidade de conhecimento.

Segundo Johannes Hessen, em seu livro “Teoria Geral do Conhecimento”, destaca as diferentes possibilidades do conhecimento. Para o filósofo, três esferas dão características ao conhecimento: o sujeito, a imagem e o objeto. O presente artigo está organizado da seguinte maneira: no primeiro capítulo será feita uma análise da fragmentação que o homem fora submetido durante os períodos da história; no segundo, o desenvolvimento etário em Piaget e a junção com a possibilidade do conhecimento em Hessen, no terceiro, a relação etária e o conhecimento. O tema abordado é de fundamental, pois busca compreender os processos de aprendizagem em cada período etário, contribui para a neuropsicopedagogia, pois é possível verificar o que se espera em cada etapa e, assim, buscar mecanismos para solucionar através da intervenção seja de estimulação ou de reabilitação cognitiva.

41

2 A VISÃO DO SER HUMANO NO DECORRER DA HISTÓRIA

Durante vários períodos da história, o ser humano não foi compreendido em uma visão integrada. A começar pela compreensão de dualismo platônico no ocidente como uma separação *psyché-sôma*⁴ que parte de uma obscura reflexão das obras de Platão provocando uma formulação teórica no campo propriamente metafísico.

Platão apresentou a exigência da formação dessa ciência suprema depois de esclarecer a natureza das ciências particulares que constituem o currículo do filósofo: aritmética, geometria, astronomia e música: ‘Penso que, se o estudo de todas as ciências que arrolamos for feito de tal modo que nos leve a entender seus pontos comuns e seu parentesco, percebendo-se as razões pelas quais estão intimamente interligadas, o seu desenvolvimento nos levará ao objetivo que temos em mira e nosso trabalho não será debalde; caso contrário, será’ (Rep., 531 c-d). Nessa ciência das ciências Platão reconhecia a dialética (v.), cuja tarefa fundamental seria criticar e joeirar hipóteses que cada ciência adota como fundamento, mas que ‘não ousam tocar porque não estão em condição de explicá-las’ (Rep., 533 c). (ABBAGNANO, 2000, p. 661)

Desta forma, é necessário compreender que este pensamento platônico teve grande influência tanto na formação quanto no desenvolvimento da filosofia, da cultura, da civilização e do ser em grande parte do Ocidente. O Platão que chega até o Ocidente e que possui essa imagem de dualista veio por intermédio de Fílon de Alexandria: Judeu

⁴ Alma e corpo.

de origem ficou famoso pelos seus comentários filosóficos a respeito das escrituras. De origem sacerdotal, muito influente na cidade de Alexandria.

No período Medieval são perceptíveis os traços desse dualismo, no qual o corpo fora desprezado como sinal de purificação para a alma, através das mortificações. O discurso utilizado era salvar a alma e, para isto, deveria desprezar o corpo porque era por meio dele que provinha o pecado, a escravidão. Muitos traços desse período estão presentes em diversos movimentos religiosos. Contudo, na dimensão antropológica cristã, essa ideia de salvar a alma está entrando em desuso, pois o que se salva é a pessoa, em toda sua dimensão ontológica.

No período Moderno nos deparamos com o dualismo Cartesiano. Nos séculos XVI e XVII d. C. surge uma visão científica do mundo, Descartes proporcionou tanto os fundamentos mais sistemáticos quanto a concepção de uma visão do intelecto para o espectro científico do mundo moderno que emerge. Para ele, o grande problema da Filosofia Medieval se encontrava na falta de provas, pois o corpo e a mente não necessitavam um do outro para existir (podem existir independentemente) este seria o dualismo Cartesiano que tinha o objetivo de melhorar a medicina e torná-la científica. O corpo era visto como um tipo de máquina e a mente como intelecto. Nesse contexto, no decorrer da história, o ser humano vem perdendo a sua base sendo fragmentado.

3 OS ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO ETÁRIO EM JEAN PIAGET E A POSSIBILIDADE DO CONHECIMENTO JOHANNES HESSEN

Jean Piaget considera quatro períodos no processo evolutivo da espécie humana que são caracterizados no decorrer das diversas faixas etárias. São eles: primeiro período: Sensório-motor (0 a 2 anos); segundo período: Pré-operatório (2 a 7 anos); terceiro período: Operações concretas (7 a 11 ou 12 anos); quarto período: Operações formais (11 ou 12 anos em diante), cada um desses períodos corresponde a uma corrente determinada ao problema epistemológico da possibilidade de conhecimento. Piaget formula o conceito de *epigênese*, argumentando que "o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas" (FREITAS, 2000. p. 64), conforme dado acima, percebe-se que Piaget não estava preocupado com o conhecimento, mas como o sujeito cognoscente pode conhecer.

O período sensório-motor é caracterizado pelas atividades reflexivas e práticas; o período pré-operacional, a criança começa a lidar simbolicamente com os aspectos da realidade, além disso, tem a predominância do egocentrismo. A leitura de mundo ainda é imparcial e incompleta. Esse período pode ser dividido da seguinte maneira, a saber: pensamento simbólico e pensamento intuitivo. Já o período das operações intelectuais concretas, a criança vai adquirir o esquema de conservação, a lógica começa a se desenvolver e a criança já consegue, ao seu modo, organizar e relacionar os aspectos da sua realidade. Por fim, o período das operações intelectuais abstratas, é caracterizado pelo pensamento proposicional e que marca da evolução cognitiva do ser humano, a lógica formal, a criança já pode realizar abstrações sem necessitar de representações concretas. No desenvolvimento cognitivo, no período pré-operacional, Piaget sinaliza para a evolução da criança na sua estrutura simbólica. De acordo com Pauliane Morais (2023, p. 33-34)

Segundo PAPALAIÁ & OLDS (2006), as crianças pré-operacionais podem compreender o conceito de identidade, estão começando a compreender os relacionamentos causais, estão desenvolvendo proficiência na classificação e compreendem princípios de contagem e quantidade. Elas não compreendem a conservação e tendem a confundir a realidade e a fantasia, raciocinar transdutivamente, e não compreendem a reversibilidade e as 34 implicações das transformações. As crianças pré-operacionais parecem ser menos egocêntricas do que Piaget supunha e são capazes de empatia. Elas mostram sinais de terem uma teoria da mente, incluindo consciência de seus processos de pensamento, certa habilidade para distinguir eventos imaginários e reais, capacidade de enganar, e compreensão de que as pessoas podem manter crenças errôneas.

No que se refere ao desenvolvimento da linguagem, apresenta a sua evolução em nível rápido, principalmente entre três e cinco anos. De acordo com Pauliane Morais (2023, p. 34)

As crianças começam por formar frases com duas palavras, vindo a mudar para frases mais complexas, acrescentando várias inflexões gramaticais. Uma variedade de significados é transmitida, até mesmo por meio da frase mais simples (BEE, 1997). Desde as primeiras frases, a linguagem da criança é criativa, o que inclui formas e combinações que a criança não ouviu, mas que seguem regras aparentes.

O processo de interação é fundamental para o desenvolvimento da linguagem, como por exemplo: conversas com adultos, com uso de vocabulário e assuntos desafiadores, jogos imaginativos, entre outras estratégias. Na dimensão moral, o

desenvolvimento, segundo Piaget, está ligado a maturação cognitiva e corre em dois estágios: a moralidade de restrição e moralidade da cooperação. De acordo com Pauliane Morais (2023, p. 81), o desenvolvimento cognitivo na adolescência ocorre da seguinte maneira.

A transição principal que ocorre no pensar na adolescência é impressionante. A crescente capacidade para considerar tanto as realidades com as quais uma pessoa entra em contato, como as que podem ou não existir fisicamente. Esta capacidade é chamada de pensamento formal e usa o que para Piaget são as operações formais. O pensamento formal permite a conceituação de abstrações e de eventos concretos (FAW, 1981).

44

O ato de conhecer em Hessen, acontece quando o sujeito e o objeto se relacionam. Por isso, afirma Schmidt Patier (2023, p. 1).

Da relação que então se estabelece resulta a descrição do próprio conhecimento. O sujeito não pode apreender as propriedades do objeto sem se transcender, isto é, sem sair de si mesmo. Por outro lado, o objeto permanece nesse processo como algo exterior ao sujeito, ou seja, conserva-se na sua condição de *objectum*, pois o que vem sendo assimilado pelo sujeito não é o próprio objeto, mas suas propriedades. O conhecimento que assim se descreve passa, portanto, por três fases distintas: primeiro, o sujeito sai de si; segundo ele está fora de si em contacto com o objeto impregnando-se de suas propriedades; terceiro, ele reentra em si mesmo enriquecido das propriedades do objeto.

Por isso, Hessen acredita que o sistema de Kant em relação a teoria do conhecimento é progressivo.

4 RELAÇÃO ETÁRIA E O CONHECIMENTO

Para Hegel, o dogmatismo é a primeira etapa do pensamento humano, pois analisando uma criança, a sua tendência é enxergar apenas um lado e pronto o que corresponde aos períodos sensório-motor e pré-operatório.

É notório que para ser cético, deixa de ser a criança (dogmática) e começa a refletir; ao passo que escuta, aparecem muitas verdades, mas não consegue discerni-las e não faz um caminho de mudança. Desta forma, esta é a segunda etapa do pensamento humano: a pré-adolescência que corresponde ao terceiro período das operações concretas.

Na juventude, o quarto período o das operações formais, deparamo-nos com o subjetivismo e o relativismo. O relativismo é uma corrente que nega toda verdade absoluta e perene. Não há validade geral, tudo se torna relativo. A verdade existe, mas é relativizada segunda uma realidade cultural, empírica. O homem (indivíduo) seria “a medida de todas as coisas”, como já dizia o filósofo grego Protágoras. Para o relativista, a capacidade de conhecimento humano depende de fatores externos como a cultura, a época. Ele acredita que os acordos sobre o verdadeiro conhecimento dependem de fatores históricos; portanto provisórias e variáveis. Sendo assim, o ser humano está direcionando-se ao seu enclausuramento diante das concepções reducionistas da hipermodernidade.

Na fase adulta, o homem, traz consigo muitos traços e as suas relações são frutos da experiência, o que aqui se pretende elucidar é que o ser humano, nesta fase, o conhecimento já deve constar de juízos universais, da mesma maneira que deriva da experiência sensível. Este período adulto, corresponde com a filosofia kantiana que é chamada de criticismo porque Kant coloca a razão em um tribunal para julgar o que pode ser conhecido legitimamente e que tipo de conhecimento não tem fundamento, ou seja, é isto que diferencia dos demais períodos, aqui o ser humano tem a capacidade de julgar qual conhecimento tem fundamento, dado que “como é possível o conhecimento, sobre quais fundamentos, sobre quais pressupostos ele repousa” (HESSEN, 2003. p. 15).

Para superar a contradição entre racionalistas e empiristas, Kant explica que o conhecimento é constituído a posteriori e a priori. Matéria (experiência sensível) e forma (sensibilidade e entendimento) atuam ao mesmo tempo. A sensibilidade é a faculdade receptiva, pela qual obtemos as representações exteriores, enquanto o entendimento é a faculdade de pensar ou produzir conceitos. A construção dos conceitos exercita uma função espiritual a partir da receptividade das informações sensíveis e só possível na fase adulta. Mas, por quê? O conceito é uma atividade intelectual. Isso é possível na fase adulta, pois estabelece nexos, já que uma criança compreende apenas as características dos objetos. Isso prova que só conseguimos fazer conceitos a partir da relação.

Kant distingue duas formas de saber: o conhecimento empírico, que tem a ver com as percepções dos sentidos, isto é, posteriori à experiência. E o conhecimento puro, aquele que não depende dos sentidos, independente da experiência, ou seja, a priori, universal e necessário. O conhecimento verdadeiro só é possível pela conjunção

entre matéria, proveniente dos sentidos, e forma, que são as categorias do entendimento. O entendimento se refere sempre à intuição fornecida pela sensibilidade e que se relaciona imediatamente com objeto e, assim, conhece o fenômeno por causa da forma e da matéria que existem no tempo e no espaço. Deste modo, o conhecimento na visão kantiana é a junção da Estética e Lógica Transcendentais. Segundo KANT (1980. p. 23)

Nenhum conhecimento em nós precede a experiência, e todo o conhecimento começa com ela. Mas embora todo o nosso conhecimento comece com a experiência, nem por isso todo ele se origina justamente da experiência. Pois poderia bem acontecer que mesmo o nosso conhecimento de experiência seja um composto daquilo que recebemos por impressões e daquilo que nossa própria faculdade de conhecimento [...] fornece de si mesma. [...] Tais conhecimentos denominam-se a priori e distinguem-se dos empíricos, que possuem suas fontes a posteriori, ou seja, na experiência.

46

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depreende-se, portanto, que a escolha do tema possui uma harmoniosa junção com a filosofia que é mãe e mestra das demais ciências, segundo Desidério Murcho (2008): “A filosofia possui uma natureza aberta e especulativa”, e é justamente dessa natureza aberta e de encontrar seu desenvolvimento na e pela pergunta que surge a inspiração. Desta forma, o que aqui se propõem não é uma resposta para o problema do conhecimento, mas propor um caminho. O caminho do conhecimento em junção com o desenvolvimento etário do homem em Piaget.

Jean Piaget vai criticar as teorias empiristas e racionalistas, uma vez que a primeira reduz à experiência, sem levar em consideração a base cognitiva interna; a segunda, limitava à ideias inatas, sem analisar a experiência sensível, que é fundamental no processo de maturação do conhecimento. Nesse sentido, Piaget acreditava na junção, pois embora os aspectos da cognição existam desde o nascimento, eles somente poderão se desenvolver no contato direto com a realidade. Além disso, sabe-se, portanto, que Piaget concebe o ser humano como sujeito ativo na produção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

AHLERT, Ahlert. **Reflexões éticas e filosóficas sobre a educação escolar**. *Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653) n.º 42/6 – 10 de mayo de 2007.

CATECISMO DA IGREJA CATÓLICA. 3ª. ed. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Paulinas,. Loyola, Ave-Maria, 1993.

FREITAS, Maria. **Psicologia e Educação**: um intertexto. São Paulo: Editora Ática, 2000.

HESSEN, Johannes. **Teoria do Conhecimento**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

LEIBNIZ, Wilhelm. **Novos Ensaios sobre o Entendimento Humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MURCHO, Desidério. **A Natureza da Filosofia e o seu Ensino**. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 79-99, jul./dez. 2008.

PATIER, Schmidt. **Teoria do Conhecimento**. Disponível: <
<https://segundasfilosoficas.org/teoria-do-conhecimento/>> Acesso: 20 de julho de 2023.

SOFISTE, J. **Sócrates e o Ensino da Filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2007.

IV

A TECNOLOGIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO, METODOLOGIAS E AVALIAÇÕES

Edvan dos Santos Pereira⁵

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de apresentar as novas tecnologias e como elas apontam para novas formas de comunicação, novas mídias e novas linguagens, chamadas de comunicação digital. Evidenciando a educação formal, que apresenta um impasse diante de tantas mudanças na sociedade após a pandemia do COVID 19, onde surgiu o ensino remoto para que as escolas não fossem fechadas. Para isso, o problema que direcionou esta pesquisa foi o uso da tecnologia digital como ferramenta pedagógica através dos seus mecanismos. Os processos de organização das metodologias pedagógicas, currículo, os tempos e os espaços, precisam ser revistos. Haja vista, as tecnologias analógicas foram se tornando obsoletas, dando espaço para as tecnologias digitais. Hoje, no panorama educacional, as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDICs) estão presentes nas práticas pedagógicas como recursos fundamentais para uma educação emancipadora. Este texto é de natureza qualitativa do tipo de pesquisa bibliográfica embasado no documento normativo da BNCC, revista on-line e artigos. Nesse sentido, esse trabalho propõe delimitar um escopo de estudo através das plataformas com a gamificação dentro da educação, sendo uma estratégia de engajamento que pode ser utilizada em diferentes momentos, seja na aula síncrona ou assíncrona.

Palavras - chave: Tecnologias Digitais, Ensino Remoto, Ferramentas de Aprendizagem; Metodologias e práticas pedagógicas, Avaliação.

ABSTRACT

This work aims to present new technologies and how they point to new forms of communication, new media and new languages, called digital communication. Highlighting formal education, which presents an impasse in the face of so many changes in society after the COVID 19 pandemic, where remote teaching emerged so that schools would not be closed. To achieve this, the problem that guided this research was the use of digital technology as a pedagogical tool through its mechanisms. The processes for organizing pedagogical methodologies, curriculum, times and spaces need to be reviewed. As you can see, analogue technologies were becoming obsolete, giving way to digital technologies. Today, in the educational panorama, Digital Communication and Information Technologies (TDICs) are present in pedagogical practices as fundamental resources for an emancipatory education. This text is qualitative in nature and is a type of bibliographical research based on the BNCC normative document, online magazine and articles. In this sense, this work proposes to define a scope of study through platforms with gamification within education, being an engagement strategy that can be used at different times, whether in synchronous or asynchronous classes.

Keywords: Digital Technologies, Remote Learning, Learning Tools, Pedagogical methodologies and practices, Assessment.

1 INTRODUÇÃO

⁵ Pós-graduando na área de Educação, graduado em Educação Física e Biologia, é professor da rede municipal de Capim Grosso e atua como presidente do Conselho Municipal de Educação. E-mail: edvancg.86@hotmail.com

Quando se fala em habitar, o texto procura evidenciar o itinerário tecnológico na educação, como se deu esta transformação tecnológica percorrendo no tempo, como ficaram obsoletas e quais foram substituídas. O problema que direcionou esta pesquisa foi o uso da tecnologia digital como ferramenta pedagógica através dos seus mecanismos e plataformas. Esta indagação será descrita no texto para evidenciar nos próximos tópicos sobre os modelos pedagógicos, tecnologias, atividades pedagógicas, processo e avaliação. Não tem como perpassar esse processo em educação sem inclinar para o habitar/ocupar analógico e digital no ensino, demonstrando o percurso que as ferramentas que eram e hoje são utilizadas para as práticas pedagógicas do professor e para o aluno. Antes o professor era quem dirigia esse processo educativo, hoje, o aluno tem o papel de protagonista, passando a conduzir o seu processo de aprendizado, atuando de forma colaborativa e participativa no contexto escolar.

A tecnologia e suas contribuições para a prática no processo de ensino, metodologias e avaliações, emergem o habitar da tecnologia digital e da conectividade no contexto da práxis pedagógica de forma produtiva online e offline. As ferramentas tecnológicas digitais estão a favor do ensino remoto por conta da pandemia que assolou o planeta, algumas escolas particulares utilizaram do ensino híbrido, mas as escolas municipais não aderiram. Para que as escolas não fechassem, foi preciso utilizar métodos para que o professor pudesse ensinar seus alunos cada um de sua casa. Estes métodos foram as aulas síncronas e assíncronas na cidade de Campo formoso - BA.

Partindo deste pressuposto, este artigo utilizou como metodologia referenciais teóricos para se aprofundar nessa temática. Objetiva-se apresentar, que as novas tecnologias apontam para novas formas de comunicação, novas mídias e novas linguagens. São os chamados recursos multimídia ou comunicação digital. Parte da educação tem a ver com a comunicação e com o trabalho de conteúdos em diversos formatos, então, a inovação tecnológica traz grande impacto à prática pedagógica.

Com o desafio de ajudar a construir uma educação ligada, conectada na vida dos discentes e docentes, a partir de problematizações que emergem do tempo presente, nessa realidade hiper conectada, este artigo apresentará o habitar analógico e digital da educação para a compreensão do que foi e do que é digital e as novas formas de ensinar e aprender. A abordagem é de cunho teórico de natureza qualitativa do tipo de

pesquisa bibliográfica, para isso, está embasado no documento normativo da BNCC, revista on-line e artigos.

O texto está organizado em quatro seções, acrescentando a introdução e conclusão, a primeira abarca uma analogia de como era a tecnologia e no que ela se estruturou e inovou, configurando a educação online. A segunda, trata do momento em que a educação se encontra com os desafios promovidos pela pandemia do Covid-19, na prática pedagógica do ensino remoto emergencial. A terceira, como se desenvolve as ferramentas tecnológicas nas atividades pedagógicas e nos processos de avaliação. E, a quarta, aborda as metodologias de ensino como guia para os professores e a gamificação como estratégia da metodologia ativa na aprendizagem com o QUIZ.

2 O HABITAR ANALÓGICO E DIGITAL NA EDUCAÇÃO

Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS), foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. Já no dia 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo. Tudo mudou, principalmente a educação. Neste aspecto, a educação mudou de formato, antes o que era realizado de forma presencial, passou a ser remoto, em alguns casos, híbrido. Este trabalho emerge sobre as TDCs como ferramentas para a educação, mas para se chegar nos modelos pedagógicos, tecnologias, atividades pedagógicas, processo e avaliação é preciso fazer uma analogia das tecnologias analógicas para as tecnologias digitais.

Quando se fala em habitar, o texto procura evidenciar o itinerário tecnológico na educação, como se deu esta transformação tecnológica percorrendo no tempo, como ficaram obsoletas e quais foram substituídas e como estão presentes. Essa indagação será descrita no texto para evidenciar nos próximos passos, os modelos pedagógicos, tecnologias, atividades pedagógicas, processo e avaliação. Não tem como perpassar esse processo educacional sem inclinar para o habitar/ocupar analógico e digital no ensino, demonstrando o percurso que as ferramentas que eram e hoje são utilizadas para as práticas pedagógicas do professor para o aluno. Antes o professor era quem

dirigia este processo educativo, hoje, o aluno tem o papel de protagonista, passando a conduzir o seu processo de aprendizagem, atuando de forma colaborativa e participativa no contexto escolar, assim a BNCC preconiza.

A tecnologia analógica nos anos 80 no habitat da educação do ensino tradicional das ferramentas de ensino eram livros, tarefas mimeografadas, revistas, giz para escrever no quadro negro, canetas vermelha e azul, dentre outras ferramentas. Ao mesmo tempo, para buscar conhecimentos tinha as bibliotecas locais nas escolas com diversos livros nas prateleiras, era lá onde os alunos e até mesmo professores, tinham acesso às informações direcionadas pelas pesquisas. Logo após, o mimeógrafo foi substituído pela máquina de xérox, o quadro negro por quadro branco com pilotos recarregáveis e para auxiliar a aula, o retroprojetor. Logo mais foi se instalando a sala de informática no contexto educacional, desenvolvendo conhecimentos de digitação e outras esferas com diferentes softwares, levando os alunos para um pensamento computacional. Nos anos 90, a tecnologia digital se alargou por conta da internet onde habitava nas salas de informática, ampliando conhecimento e substituindo as ferramentas analógicas. Nesta mesma época, foram surgindo os celulares, uma ferramenta que passava as informações de forma móvel.

Nos anos 2000, tanto o pensamento ou a capacidade computacional interligaram a conectividade por conta da internet, de forma ilimitada. Isso porque a internet tinha o papel de conectar tanto o computador como também as pessoas. Sendo assim, as pesquisas por enciclopédias se tornaram obsoletas e fora de uso, porque foi substituído por algo mais eficiente, mais preciso e mais ágil, a internet. O habitat da educação não passava por ferramentas analógicas, mas sim digital. Foi nesta época, já no final, que o meio de comunicação tomou outro rumo, evoluiu. Os celulares não só serviam para ligações e mensagens de texto (SMS), se tornaram telefones inteligentes, os smartphones, um tipo celular com mais recursos e com tecnologias avançadas. Com programas executados a partir de um sistema operacional equivalente a dos computadores

O habitat analógico se configurou no habitat digital, a comunicação tomando nova dimensão, Backes, Palagi e Schlemmer (2021), compreendem que o habitat digital se configura em novos espaços e, conseqüentemente, em novas formas de habitat do ensinar e do aprender.

Mais recentemente, nos últimos dez anos, presenciamos o surgimento de um novo tipo de conectividade, a Internet das Coisas (IoT), a qual para além de conectar máquinas, pessoas e possibilitar, por meio da IA (Inteligência Artificial), acompanhar e personalizar a interação, torna possível conectar também os lugares, as coisas, a biodiversidade, os dados, os territórios, enfim, tudo o que existe no planeta. (BACKES, PALAGI e SCHLEMMER 2021, p. 20)

As autoras buscam o habitar da tecnologia digital e da conectividade no contexto em sala de aula, quando traz o questionamento sobre a evolução da tecnologia na educação. O antigo livro de ponto, assinado pelos professores e que atesta o cumprimento da carga horária de trabalho, deu lugar ao ponto eletrônico.

Para melhor compreender sobre os modelos pedagógicos, as tecnologias, atividades pedagógicas e processos de avaliação é preciso entender o conceito do habitar, o estar presente, o residir e o permanecer da tecnologia digital na educação. Como ela se estruturou e como ela imbrica de forma precisa na práxis pedagógica do professor, “apesar de todo o desenvolvimento da digitalidade e da conectividade e a potência que representavam, o habitar do ensinar e do aprender” BACKES, PALAGI e SCHLEMMER (2021, p. 20).

Devido ao acontecimento imposto pela pandemia da Covid-19, o ensino sofreu grandes alterações na vida do professor e do aluno, a tecnologia digital e a conectividade estiveram presentes. O aluno se tornou o principal sujeito neste processo, em que o ensino de certa forma era autoinstrucional e o aluno tinha que buscar, estudar de forma assíncrona sozinho sem o professor mediar. Somente nas aulas síncronas o professor estava presente para explicar o conteúdo e tirar dúvidas, mas a maioria quem tinha que ministrar era o aluno. Backes, Palagie Schlemmer (2021) “mesmo as tecnologias digitais e a conectividade estejam presentes em algumas instituições, incluindo aquelas que operam na modalidade de Ensino a Distância, Educação a Distância, e-Learning, Educação On-line, Blended Learning” e com a pandemia alterou a forma de ensinar para o ensino remoto onde a transmissão das aulas se dá em tempo real em plataformas de streaming. De acordo com Pujou (2020):

Tanto o professor como os alunos realizam as atividades nos mesmos horários em que as aulas da disciplina ocorreriam no modelo presencial. Ou seja, a rotina de sala de aula continua alterando-se apenas o ambiente, que agora é virtual e, que também, pode ser acessado de diferentes localidades. O ensino remoto também utiliza recursos didáticos tecnológicos, como os conteúdos assíncronos, para enriquecer as aulas. (PUJOU, 2020)

O ensino remoto surgiu como uma estratégia de adaptação das atividades pedagógicas diante do fechamento das escolas em meio a pandemia. Já o ensino híbrido, ou blended learning, repensa a didática para transformar aulas e engajar os estudantes, vem sendo considerado uma forte opção para as atividades educativas. Esta abordagem já vem sendo estudada no Brasil, tem a dinâmica presencial como elemento fundamental, com objetivo de integrar recursos tecnológicos aos objetivos de aprendizagem. Pujou (2020) enfatiza:

Essa abordagem possibilita a combinação entre o ensino presencial e propostas de ensino online, agregando Educação à Tecnologia, que já estão inseridos em diversos aspectos da vida do estudante. Nessa modalidade não necessariamente as aulas ocorrem em tempo real, e são utilizados diversos recursos didáticos como, por exemplo, a criação de conteúdos assíncronos, que podem ser em formato de áudio, vídeo, texto entre outros. (PUJOU, 2020)

Para a autora, o que emerge em meio a polarização do modo habitar no ensinar e no aprender, se configuram no sujeito-objeto, quer dizer que ora o centro está no conteúdo ou no aluno ora no professor, de acordo a situação existencial em que se encontram os sujeitos. A partir deste novo paradigma, o modo de ensinar e de aprender e a experiência de realidade hiper conectada denominada pelo termo OnLIFE veio para mostrar ao professor e aluno que a as pessoas podem estar online ou offline, desta forma o ensino pode ser ministrado das duas formas; experiência multimodal, que emergem processos de criação e de experiências a favor das ecologias inteligentes numa perspectiva ecológica complexa e conectiva.

Para Backes, Palagi e Schlemmer (2021) Educação OnLIFE está “ligada, conectada (On) na vida (LIFE), a partir das problematizações do mundo presente, o que instiga a inventividade” é uma ampliação e aprofundamento do conceito de Educação Híbrida e Multimodal. Segundo Backes, Palagi e Schlemmer:

No contexto educacional atual, é entendido como o imbricamento dos espaços (geográficos e digitais), tempos (síncronos e assíncronos), tecnologias (analógicas e digitais), linguagens (textual, oral, gestual, gráfica, computacional, metafórica), presenças (física, telepresença, digital - perfil, personagem, avatar, prop e holograma) e culturas (analógicas, digitais - maker, gamer,...). (BACKES; PALAGI e SCHLEMMER, 2021, p. 22)

Assim, para as autoras a Multimodalidade é a junção, imbricamento da multiplicidade das modalidades educacionais no que tange a modalidade presencial e

a on-line, se constituem enquanto propostas híbridas, potenciadas por atos conectivos humanos e não humanos, que se desenvolvem em plataformas de interação ecológica.

A inserção de tecnologias móveis como aliadas no ambiente escolar, podem proporcionar mudanças na forma dos professores e alunos se relacionarem com a informação e produzirem conhecimentos, apresentando significativo potencial para transformar a maneira de ensinar e de aprender. E, acostumar-se com este método na implementação de metodologias de ensino ativas, que atualmente já faz parte da vida dos professores e alunos como suporte para o aprendizado.

As tecnologias e recursos digitais devem estar presentes no cotidiano escolar, pois estão alinhados no processo de ensino-aprendizagem e na realidade dos estudantes, despertando maior interesse e engajamento em todas as etapas da Educação Básica. Com base na BNCC, o desenvolvimento de competências relacionadas ao próprio uso das tecnologias, recursos e linguagens digitais com base no uso e criação de TDICs em diversas práticas sociais contempla na competência geral 5:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p.9).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo de todas as etapas da Educação Básica. Um dos propósitos da BNCC é formar estudantes com conhecimentos e habilidades consideradas essenciais para o século XXI, na prática incentiva a modernização dos recursos e práticas pedagógicas com o uso da tecnologia.

Método de ensino com Tecnologia Digital: Uma sequência mediada com o aparelho celular tem sido uma das ferramentas mais utilizadas no ensino remoto atualmente, por conta da pandemia. Neste contexto de conectividade, vale ressaltar, que o aparelho de celular está sendo uma das formas de auxílio como ferramenta digital do professor para teoria/ensino, prática metodológica e avaliação dos seus alunos utilizando de outras ferramentas como as plataformas do Google Meet (videoconferência), Google Forms (formulários para avaliação), Quiz (atividades lúdicas avaliativas), Podcast (práticas para avaliação da leitura), Canva (criações de conteúdos visuais como os infográficos), Google Drive (serviço de armazenamento em nuvem,

onde armazena seus arquivos), Gamificação (a aplicação de elementos de jogos em atividades de não jogos), dentre outras.

As informações supracitadas foram desenvolvidas nas escolas da cidade de Campo Formoso - BA, onde as mesmas seguiram o ensino remoto com aulas síncronas e assíncronas. Somente iam às escolas pais ou responsáveis para pegar o material impresso para os estudos dos alunos. Vale ressaltar que o ensino à distância abre novas portas para que os alunos, cada um adaptado à sua realidade de vida e rotina, sejam mais protagonistas do ciclo de aprendizado, participando dos momentos síncronos (acontecem em tempo real) com os professores e seguindo sua rotina com atividades assíncronas (não acontecem em tempo real).

3 A EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS QUE A PANDEMIA DA COVID-19 IMPÔS À SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM O ENSINO REMOTO

Surgiram grandes desafios para o sistema educacional gravemente afetado pela pandemia, para dar continuidade ao ano letivo, apontando assim, a necessidade de investimentos em tecnologias nas escolas públicas. Com aparelhagens de computadores e outros mecanismos tecnológicos, visto que, parte da população não tinha acesso à computadores, smartphones ou à Internet de qualidade. Essa realidade interferiu na continuidade das atividades escolares, forçando traçar nas estratégias pedagógicas a garantia do direito dos estudantes. Com isso, veio o ensino remoto como alternativa, onde vêm sendo desenvolvidas aulas online e remotas, através do Google Meet, desafiando os docentes com essa nova ferramenta em sua prática pedagógica, apontando novos desafios para formação de professores.

De acordo com Hodges (2020), o ensino a distância surgiu de uma necessidade em que as pessoas precisavam se capacitar em um menor prazo de tempo, através das tecnologias ampliadas para atender um público que tinha grandes ocupações e pouca disponibilidade, pois o trabalho constante dificultava às pessoas de poderem fazer uma formação acadêmica. Diante do exposto sobre as tecnologias assistivas e o ensino a distância, houve um tempo oportuno para que os alunos se readaptassem. Para isso, o material foi organizado como forma de metodologia educacional. Esses recursos estavam planejados e os espaços no qual eram oferecidos os cursos, só necessitava de um tutor que mediasse as aulas.

O surgimento da pandemia foi uma surpresa tanto para os alunos como para os professores, onde se viram obrigados a se reinventarem. O ensino remoto emergencial foi uma forma utilizada para levar o ensino aos alunos mesmo que de forma precária, pois, na maioria das vezes, os alunos não tinham nem aparelhos para poderem participar deste ensino. A partir disso, foram procurando maneiras de se readaptarem com novas tecnologias (BRAGA, 2018; THADEI, 2018). Os estudos apontam que o período da pandemia se tornou um desafio em caráter de inovação, trazendo para a sociedade grandes mudanças. O papel do professor e do aluno foi de grande importância, exigindo uma reconstrução, pois essas mudanças movimentaram e modificaram a forma de ensinar e aprender. O uso das TDCs nunca foi tão importante nesse momento de pandemia, onde surgiu diversos modelos de ensino e aprendizagem. (AVELINO; MENDES, 2020; BARRE-TO; ROCHA, 2020; MARTINS, 2020).

Conforme Martins (2020, p. 251), o cenário da pandemia trouxe novas e velhas reflexões e preocupações para o campo educacional, tais como “[...] as condições de trabalho do docente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a relevância e o significado dos temas a serem abordados, desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no estudante[...]”. Portanto, faz-se oportuno dar voz aos professores das salas regulares da Educação Básica, a fim de compreender suas percepções acerca do momento adverso em que a educação se encontra e os desafios que a pandemia do COVID-19 impôs às práticas pedagógicas.

Muitos docentes estavam acostumados com as metodologias ultrapassadas e o momento exige uma outra maneira de ensinar, que no ensino presencial, não se fazia necessário. Para isso, foi preciso buscar mudanças rápidas e eficazes, pois o momento exigia novas formas de ensinar e aprender. Tornou-se crucial, naquele ambiente, que as escolas fossem fechadas e a casa se tornou um espaço para utilizar a tecnologia como ferramenta de ensino e trabalho, principalmente para familiares e alunos. (FIORI; GOI, 2020).

Entretanto, Schlunzen (2002) ressalta que no processo de incorporação das tecnologias na escola, aprende-se a lidar com a diversidade, a abrangência e a rapidez de acesso às informações, bem como, com novas possibilidades de comunicação e interação, o que propicia novas formas de aprender, ensinar e produzir conhecimento, que pode ser incompleto, provisório e complexo.

O uso de plataformas colaborativas como Google Classroom, ferramenta mais utilizadas para alunos de faculdade, e o Google Meet, utilizada para o ensino básico, possibilitam o desenvolvimento de um “processo de ensino e aprendizagem de forma mais colaborativa e efetiva”, promovendo uma mudança significativa na educação, pois permite o implemento das tecnologias educacionais contextualizando o ensino a sua modernidade. Entretanto, Almeida, Nunes e Silva (2021) ressaltam que:

Cada professor precisa compreender as novas perspectivas e/ou estratégias de ensino apresentadas e as mudanças advindas para saber trabalhar com o novo, percorrendo junto com seus alunos cada degrau da modernização do mundo e suas dimensões, procurando aprender, manejar as ferramentas e tecnologias inovadoras, socializando-se e dominando essas ferramentas de comunicação, considerando as alternativas e novidades tecnológicas existentes que podem ser utilizadas na área educacional, implantando-as em seu cotidiano e orientando os alunos em sua utilização e usando-as a favor do ensino (ALMEIDA; NUNES; SILVA, 2021, p. 06).

57

Nessa perspectiva, cabe ressaltar que aparentemente o uso das tecnologias educacionais e o implemento das plataformas digitais como o Google Meet, não teriam impacto com relação ao ensino remoto, mas o contexto da pandemia intensificou o uso e acesso à internet e as plataformas educacionais, causando um colapso na rede e evidenciando que o Brasil enfrenta uma crise quanto a modalidade de ensino proposto (PUJOL, 2020).

Compreende-se que o contexto da pandemia do COVID-19, vislumbra uma nova conjuntura para o ensino, que durante e após a pandemia se apresentará como peça fundamental para a educação brasileira continuar seu ciclo normal de ensino. Entretanto, deve-se ressaltar que será necessário que haja investimentos nas Instituições de Ensino em todas as esferas para contemplar da Educação Infantil ao Ensino Superior, tanto na área estrutural e tecnológica, como na formação docente (PALÚ; SCHÜTZ; MAYER, 2020). Sendo assim, a introdução desses recursos na educação deve ser acompanhada de uma sólida formação dos professores, para que o mesmo possa utilizá-los de forma responsável e com potencialidades pedagógicas (OLIVEIRA, 2013). Corroborando com essa discussão Brandão (1995) ressalta que:

É necessário dar prioridade absoluta à formação docente, não tanto no sentido de fornecer aos professores um conhecimento mínimo de informática, e mais precisamente sobre Computação. É necessário, também, e, sobretudo, fornecer bases para seu uso crítico, de modo a garantir que a inserção de instrumentos informáticos no processo educativo ocorra com plena consciência

da sua viabilidade, validade e oportunidade no processo ensino-aprendizagem (BRANDÃO, 1995, p. 63).

Para isso, os professores devem estar envolvidos constantemente no processo de formação continuada, a qual busca proporcionar qualificação e renovação da prática docente, inclusive nesse período pandêmico, que tem exigido o uso constante das novas tecnologias educacionais (FIORI; GOI, 2020). O Google Meet como ferramenta de ensino e videoconferência, consiste em mais um recurso tecnológico que está à disposição da educação, e independente da pandemia, num futuro próximo a escola teria que se atualizar quanto ao contexto das novas tecnologias educacionais, pois a escola, como instituição integrante e atuante dessa sociedade e responsável pelo desenvolvimento do saber formal, não pode ficar de fora ou a margem do dinamismo marcado pelas Novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIDCs).

Desta forma, essa ferramenta de videoconferência, é utilizada para as aulas síncronas, de forma on-line, em tempo real, onde professor e aluno estão no processo de ensino-aprendizagem, permitindo a disseminação de conteúdo por parte dos professores, garantindo que o direito da aprendizagem não fosse interrompido.

4 COMO SE DESENVOLVEM ESTAS FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS NAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS E NOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO?

As ferramentas, como as plataformas do *Google Meet* (videoconferência), *Google Forms* (formulários para avaliação), *Quiz* (atividades lúdicas avaliativas), *Podcast* (práticas para avaliação da leitura), *Canva* (criações de conteúdos visuais como os infográficos), dentre outras, foram utilizadas para as aulas no ensino remoto como alternativas positivas, tecnologias digitais que auxiliam na educação.

Para se conectar com seus alunos usando o *Google Meet* como ferramenta de videoconferência, é preciso criar uma sessão gerando o código e colando no grupo da turma no *WhatsApp* para que todos cliquem e entrem na reunião. Para utilizar o *Canva* como prática pedagógica por meio de avisos, calendários, aulas tanto no grupo via *WhatsApp* ou no momento on-line pelo *Google Meet*. O *Canva* é uma plataforma de design gráfico que permite aos usuários/professor/aluno criar gráficos de mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais. Está disponível online e em dispositivos móveis e integra milhões de imagens, fontes, modelos e

ilustrações. Lembrando que se os alunos estiverem utilizando computador ou notebook, podem entrar direto na reunião acessando o link gerado pelo Google meet, mas se estiverem utilizando um aparelho de dispositivo móvel, celulares ou tablets, precisarão baixar o aplicativo do Google meet.

Os Podcasts são arquivos em áudio que podem ser produzidos como parte das atividades dos alunos, que vão desenvolver sua criatividade, oralidade e trabalho colaborativo para os professores avaliarem a leitura de cada aluno.

Os alunos, em diferentes graus, estão conectados pelas redes sociais. Em seu dia a dia, eles já fazem uso de serviços de streaming de áudio e acessam podcasts. Exatamente por ser algo que faz parte de seu convívio, o professor pode aproveitar essa aceitação para desenvolver atividades e projetos que utilizem podcasts, com intencionalidade e de maneira significativa. Entre os benefícios do trabalho está a possibilidade de fazer os alunos não serem apenas consumidores, mas também produtores. Ao produzir podcasts, eles vão trabalhar a oralidade, escuta ativa, a percepção do ambiente e desenvolver sua maneira de se expressar. (GAROFALO, 2019)

Muitos professores fazem uso do podcast para dar aulas e depois discutir o conteúdo com os alunos de forma presencial. O podcast é um arquivo de áudio ou vídeo em formato digital que é transmitido pela internet e tem sua funcionalidade como um rádio digital. O professor e o aluno podem baixar o arquivo no seu computador ou celular para ouvir quando quiser. Mas, se o aluno não baixar o aplicativo, pode também utilizar o áudio gravado no WhatsApp e enviar para o professor. Muitos professores da rede de ensino da educação na cidade de Campo Formoso no Ensino Fundamental I, utilizou este método de arquivo de áudios no projeto de leitura onde eles postaram no grupo um livro por semana, em que o aluno lia em casa e gravava um podcast e enviava para o professor no privado ou no grupo, para assim serem avaliados na leitura e também onde marcavam no diário de leitura as informações necessárias para a interpretação e compreensão de textos.

O áudio é uma oportunidade de exercitar a fantasia, imaginação, criatividade, sem a necessidade de se expor visualmente. Para muitos alunos, isso faz toda a diferença e dá ao professor uma ferramenta para cativar os alunos e incentivá-los a dar os primeiros passos em ações de pertencimento. (NOVA ESCOLA 2019).

Apesar de que muitos alunos ficam dispersos com o ensino on-line, uma parte acha enfadonha a aula, mas esta ferramenta os incentiva a serem produtores dos seus áudios permitindo interação e o envolvimento dos alunos numa sala inteira para

realizar as atividades propostas para fazer o podcast. Muitas outras possibilidades podem ser exploradas em sala de aula, como o desenvolvimento de diários de leitura. É uma proposta simples que permite até para aqueles alunos que não gostam de se envolver, buscarem a interação e o envolvimento de uma sala inteira para realizar as atividades propostas para fazer o podcast. Muitas outras possibilidades podem ser exploradas em sala de aula, como o desenvolvimento dos diários de leitura, duas propostas pedagógicas em uma só, leitura e escrita “Reading and writing”.

Quiz on-line tem várias vantagens tanto para professores quanto para alunos. É uma forma divertida e fácil de encorajar os discentes a estudarem. Dar respostas e criar um pouco de competição, leva motivação ao aluno a também vivenciar mais a disciplina que ele não gosta. Os professores podem passar o tempo de forma eficiente. Utilizar um Quiz é uma alternativa muito interessante para explorar o que os alunos aprendem diariamente. A interatividade e dinamismo dos Quizzes permitem que o aluno seja desafiado e teste seus conhecimentos mais recentes em qualquer disciplina.

Existem vários sites para criar um Quiz on-line, mas é possível criar um Quiz pelo Google drive, fazendo o cadastro e depois criar Quizzes com o Formulário do Google. Para as crianças existem jogos com qualquer disciplina que podem ser mais fáceis e divertidos, há diversos jogos de conhecimentos gerais para aprender se divertindo como: Master, Academia, Trivial Pursuit, Perfil, Twilight Struggle e Quest.

O serviço de armazenamento em nuvem é onde o Google Drive armazena seus arquivos e o Google Forms tem um espaço todo especial nesse universo com várias opções para serem remotamente acessadas. O Google Drive oferece gratuitamente vários aplicativos com qualidade de compartilhamento e colaboração com os quais pode-se obter diversos tipos de serviços e dentre eles encontram-se os formulários, onde pode-se escrever questionários, pesquisas, avaliações e obter resultados em planilhas editáveis.

No Google Forms, com o intuito de avaliação: ferramenta para interação, avaliação e tomada de ações. Nela cria-se um formulário com questões de provas, onde o aluno só poderá responder uma vez e ao terminar de responder o questionário já pode ver a sua nota. O Google Forms pode ser uma ferramenta de apoio e suporte na aplicação de avaliação somativa. Martins (2020) aponta:

Desta forma, ferramentas colaborativas como o Google Forms possuem características de compartilhamento que contribuem para otimização e criação de avaliações diminuindo o tempo empregado pois seus recursos em tempo real contribuem no gerenciamento das avaliações e seus resultados. (MARTINS 2020, P.3)

O Google Forms como uma ferramenta que possui características de compartilhamento que contribuem para otimização e criação de avaliações diminuindo o tempo empregado, pois seus recursos em tempo real contribuem no gerenciamento das avaliações de questionário eletrônico e seus resultados. O professor posta o link no grupo onde os alunos entrarão e responderão a avaliação.

A Gamificação como estratégia de ensino pode ser considerada como um exemplo de ensino da metodologia ativa, quando o professor utiliza em sua prática este recurso, ele desafia e estimula os alunos, principalmente do ensino Infantil Fundamental I e II. Existem várias ferramentas digitais, porém estas são as mais utilizadas no processo pedagógico e de avaliação.

Deixando de lado as ferramentas que são utilizadas nas práticas pedagógicas, agora serão apresentadas os métodos pedagógicos como modelos teóricos que suportam a criação de currículos escolares e orientam os planos de aula para o professor. Os modelos pedagógicos têm a função de abranger a forma como o conteúdo escolar é passado, até como os professores devem se relacionar e atuar com os alunos. A escola se define a partir do método pedagógico, além dos conteúdos, ela irá ensinar corroborando com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), como os conteúdos serão abordados e qual será a forma de avaliar o aprendizado dos alunos.

5 METODOLOGIAS DE ENSINO COMO NORTE PARA OS EDUCADORES E A GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DA METODOLOGIA ATIVA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM COM O QUIZ

A metodologia de ensino é como um guia, suporte para o professor, sendo utilizados critérios que moldarão a forma como eles ministrarão as suas práticas influenciando e direcionando o modo como os discentes irão, de certa forma, absorver e incorporar o conteúdo proposto e, através disso, produzirão os seus conhecimentos. Diversos tipos de ferramentas podem ser utilizados neste processo, sendo as tradicionais como a leitura, até mais inovadoras com recursos tecnológicos, como aparelhos celulares, tablets, computadores, internet, vídeos, imagens e sons. Pode-se inovar o tradicional com os recursos tecnológicos. A metodologia de ensino amparará os educadores neste processo indicando as formas de ensino e até mesmo os recursos de aprendizagem já mencionados.

O modelo pedagógico orienta a forma como se aborda o currículo e como irá se concretizar nas práticas, sendo o método Construtivista/interacionista, onde o conhecimento é construído ativamente pelo aluno. O professor não está como detentor do saber, mas como um mediador. Tem seu papel facilitador de estimular o discente a não só apenas refletir e, sim, construir, questionar, problematizar e buscar soluções. Como atualmente o processo de ensino - aprendizagem está pautado na tecnologia digital, este método vem de encontro com o objetivo de criar discentes capazes de pensar por si próprio, “fora da caixa”, capazes de inovar e descobrir coisas novas. São mentes críticas que questionam, buscam e não aceitam aquilo que lhe é dado como verdade absoluta, o que lhe é imposto sem antes eles mesmos pesquisarem e problematizam a resposta, porque existem vários caminhos para se chegar ao que é certo e ao que é errado.

O conteúdo e o ensino se tornam apenas guias e ferramentas para que os alunos construam o seu conhecimento por meio da resolução de problemas e formulação de hipóteses, valorizando assim os conteúdos e vivências anteriores de cada um. Não existem respostas prontas e certas dadas aos alunos, eles aprendem a cada dia com suas inquietações e na busca de soluções.

Só não se segue a forma de avaliação, porque ela não condiz com a atualidade e os problemas existenciais na prática do professor por utilizar provas e avaliativas, só nesta questão que a avaliação ainda é baseada em testes e provas, e os alunos não são avaliados pelo seu próprio conhecimento como prega este método. Então, se utiliza o método tradicional para as avaliações, esta é a realidade.

Vale ressaltar que algumas escolas também utilizam o método freiriano, conhecido como Educação Libertadora. Para criar conteúdo programáticos, o professor investiga o universo vocabular do aluno, seus modos de vida e costumes da região onde vive. Com isto, traz para dentro da sala de aula temas que fazem parte da sua realidade, a fim de gerar debates conhecidos como “Temas Geradores”, ao mesmo tempo em que trabalha as dificuldades fonéticas, leitura e escrita. Segundo Freire, o conhecimento faz sentido para o estudante quando o transforma em sujeito que pode transformar o mundo, sendo então a educação uma forma de dar liberdade ao aluno; de se libertar. Moran (2015) aponta que:

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa. (MORÁN 2015, P17)

Ressalta-se que os métodos estão em conformidade com as TDICs, pois atualmente são as ferramentas digitais que estão auxiliando os professores na sua prática e aos alunos na sua aprendizagem, sem estas ferramentas não teriam como utilizar as metodologias vigentes. Hoje, não existem metodologias que não estejam angariadas com a conectividade, tecnologia e suas ferramentas. Moran (2015) aponta que “a tecnologia traz hoje a integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda e constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital.”

As metodologias ativas são uma nova maneira de pensar o ensino tradicional e pensar nas mudanças que a educação precisa tomar. Isso porque um dos princípios da BNCC, é o de que o que deve guiar o currículo da educação nacional é a promoção do aluno como protagonista de seu processo de ensino-aprendizagem.

A gamificação é uma metodologia ativa que utiliza a estética e elementos dos jogos analógicos e digitais com determinada intencionalidade pedagógica, mas o docente não vai propor ao discente um jogo tradicional, ele vai utilizar a dinâmica do jogo a favor da aprendizagem que busca atingir com o jogo. Falando em mudanças na educação, os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos, cada vez mais estão presentes no cotidiano escolar. As crianças, adolescentes e jovens gostam muito de jogar, trazer este método para as aulas é uma estratégia colaborativa ao ensino como: os desafios, recompensas, competição e cooperação é envolvente e perceptível. Os jogos colaborativos e individuais, de competição e colaboração, de estratégia, com etapas e habilidades bem definidas se tornam cada vez mais presentes nas diversas áreas de conhecimento e níveis de ensino principalmente quando se trabalha com a ferramenta QUIZ, onde tem jogos que podem auxiliar o aluno a exercitar a mente no jogo, estudar e brincar. A gamificação no Quiz é produtiva, contribui para transformar uma tarefa comum num processo de aprendizagem para os alunos. Servindo para minimizar o impacto negativo que os alunos podem encontrar nas formas tradicionais de educação e motivá-los a aprender um determinado assunto. Dentro das metodologias ativas de aprendizagem, a gamificação está entre as estratégias mais eficazes para potencializar o aprendizado e proporcionar o engajamento dos alunos.

Para tanto, é preciso ter criatividade na educação e utilizar estratégias que incentivem a participação efetiva do aluno. O potencial da gamificação na educação é imenso, uma vez que desenvolve competências socioemocionais que farão total diferença no aprendizado. Além de ser instigante para os discentes, sendo do comportamento natural do ser humano, como a competitividade, a socialização, o desejo de ser recompensado por um trabalho bem-feito e a sensação de vitória, desta forma, o professor trabalhará com seus alunos de forma prazerosa e eficaz.

Sem sombra de dúvidas a gamificação na educação é uma estratégia de engajamento que pode ser utilizada em diferentes momentos, seja na aula síncrona ou assíncrona. O jogo é uma excelente saída, especialmente quando há a expectativa de que o aluno se expresse de forma autêntica, receptiva, espontânea em um tipo de comunicação colaborativa, com pouco direcionamento por parte do professor.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que no atual cenário educacional pandêmico, é imprescindível o uso das novas tecnologias aliadas à prática pedagógica se propagando a uma educação que versa num futuro presente, desta maneira, a implantação de diferentes metodologias de ensino e a realização de diversas atividades através de recursos tecnológicos digitais serão relevantes no processo de ensino - aprendizagem nas aulas síncronas e assíncronas, seja no modo remoto ou híbrido.

Os tempos mudaram, a escola e os professores devem estar preparados para desempenharem sua função em diferentes contextos, adaptando-se às demandas educacionais e articulando alternativas para a prática pedagógica. Durante o ano letivo, é necessário desenvolver diversas atividades e é importante adotar estratégias dinâmicas, interativas e colaborativas em relação às práticas, metodologias e avaliações de aprendizagem. Para se manter uma escola com um currículo inovador, tecnológico, com metodologias ativas, ambientes físicos e digitais atraentes, a escola precisa também de professores muito preparados para saber orientar os alunos, onde eles devem se sentir protagonistas de uma aprendizagem rica e estimulante.

É fundamental que docentes e alunos adquiram a cultura do ensino remoto ou da aula online, pois todos, comunidade escolar e família, necessitam conceber esse ensino que não é temporário e que futuramente deve vigorar. Os alunos necessitam ter disciplina para poder ter bons rendimentos, ou do contrário, a educação poderá sofrer

impactos negativos com relação a ausência e evasão. Dessa forma, sugere-se que docentes e alunos trabalhem juntos de forma remota pela internet, intercalando as atividades presenciais com atividades por meio de ambientes virtuais de aprendizagem, utilizando ferramentas de tecnologias digitais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A.; NUNES, L. F.; SILVA, V. T. **“Educação em tempos de isolamento social: o ensino via Google Meet e Google Forms”**. Pesquisa e Ensino, vol. 2, 2021.

AVELINO, W. F.; MENDES, J. G. **A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19. Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 56-62, 2020. Disponível em: <https://revista.ufrb.br/boca/article/view/AvelinoMendes/2892>. Acesso em: 26 de janeiro 2022.

BACKES, Luciana. PALAGI; Ana Maria Marques; SCHLEMMER, Eliane. **O HABITAR DO ENSINAR E DO APRENDER OnLIFE: VIVÊNCIAS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**.

BRAGA, R. Apresentação. In: FAUSTO, C.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 6-7.

BRANDÃO, E. J. R. **Informática e Educação: uma difícil aliança**. Passo Fundo: Editora da UPF, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em janeiro/2022.

GAROFALO, Débora. **CHEGOU A HORA DE INSERIR O PODCAST NA SUA AULA. NOVA ESCOLA**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18378/chegou-a-hora-de-inserir-o-podcast-na-sua-aula>. Acesso em janeiro de 2022.

COMO CRIAR UM QUIZ PARA AS SUAS AULAS USANDO O GOOGLE FORMULÁRIOS. Disponível em: <https://www.prof-edigleyalexandre.com/2017/06/como-criar-quiz-aulas-usando-google-formularios.html>. Acesso em janeiro de 2022.

FIORI, R.; GOI, M. E. J. **“O Ensino e Química na plataforma digital em tempos de Coronavírus”**. Revista Thema, vol. 18, n. ESPECIAL, 2020.

Google Hangouts Meet no Canvas. Disponível em:
<https://community.canvaslms.com/t5/Artigos-Portugueses/Google-Hangouts-Meet-no-Canvas/ta-p/265263>. Acesso em janeiro de 2022.

HODGES, C. (et al). **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning.** EDUCAUSE Review, 2020. Disponível em:
<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>. Acesso em janeiro de 2022.

MARTINS, Fernanda Adorno. **GOOGLE FORMS COMO FERRAMENTA DE APOIO: EXPERIÊNCIA DOCENTE EM MEIO A PANDEMIA CORONAVÍRUS.** 2020

MARTINS, R. X. **A COVID- 19 e o fim da Educação a Distância: um ensaio.** *Revista de Educação a Distância*, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020. Disponível em:
<https://www.auniredede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>. Acesso em Janeiro 2022.

MORÁN, José. **Mudando a Educação com Metodologias Ativas.** Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941832/mod_resource/content/1/Artigo-Moran.pdf. Acesso em janeiro de 2022.

PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. **“Desafios da educação em tempos de pandemia”.** Cruz Alta: Ilustração, vol. 324, 2020.

PUJOL, Leonardo. **“Coronavírus: menos aulas presenciais, mais EAD”.** Portal Eletrônico Desafios da Educação [12/03/2020]. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br>. Acesso em janeiro de 2022.

OLIVEIRA, F. M. **“O uso da sala de informática nas aulas de matemática no ensino fundamental: percepções de um grupo de professores”.** Portal Eletrônico da Biblioteca Digital da UNIJUI [2013]. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br>. Acesso em janeiro de 2022.

O que é o Ensino Híbrido e no que difere do Ensino Remoto. Disponível em:
<http://eadparavc.dted.ufma.br/?p=3863>. Acesso em janeiro de 2022.

O QUIZ COMO RECURSO PEDAGÓGICO NO PROCESSO EDUCACIONAL: apresentação de um objeto de aprendizagem. Disponível em:
http://sefarditas.net.br/ava/oficina_online/apren/quiz1.pdf. Acesso em janeiro de 2022.

SCHLUNZEN, E. T. M. **Escola Inclusiva e as Novas Tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação -MEC, 2002.

V

TRAÇOS GERAIS SOBRE A ECONOMIA BAIANA

Francisco Alves Queiroz⁶

RESUMO

Este artigo tem por objetivo descrever de maneira preliminar os traços gerais do desenvolvimento econômico da Bahia a partir dos anos de 1950. É um estudo teórico, extraído de produções principalmente de economistas baianos e fundamentado em dados estatísticos disponibilizados pelo IBGE e pela SEI. Faz um retrato da economia baiana, analisa o papel das políticas de industrialização adotadas no estado e descreve a ocupação da força de trabalho na Bahia. Por fim chega à conclusão de que as ações do governantes concentraram renda e geraram miséria e pobreza ao interior do Estado.

Palavras Chaves: Economia. Bahia. Industrialização. Concentração. Pobreza.

ABSTRACT

This article aims to describe in a preliminary way the general features of Bahia's economic development from the 1950s onwards. It is a theoretical study of productions mainly by Bahian economists and based on statistical data made available by IBGE and SEI. Paints a picture of the Bahian economy, analyzes the role of industrialization policies adopted in the state and describes the employment of the workforce in Bahia. Finally, it comes to the conclusion that government actions concentrated income and generated misery and poverty in the interior of the State.

Keywords: Economy. Bahia. Industrialization. Concentration. Poverty.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo traz uma percepção sobre a Economia Baiana, é uma rápida análise histórica de alguns pontos da composição do capital no Estado, as ações dos agentes econômicos e as consequências de suas escolhas para o desenvolvimento. Em um primeiro momento é feito um relato generalizado apontando os traços da Economia

⁶ Doutor em Desenvolvimento Regional e Urbano - PPDRU-UNIFACS, membro do GERURB – Grupo de Estudos em Desenvolvimento Regional e Urbano e do MEGA – Estudos e Pesquisas em Marketing, Estratégia, Gestão e Análise Regional. Professor da Faculdade Capim Grosso e da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. franciscoqueiroz@gmail.com

Baiana, seguido de uma observação crítica das políticas de industrialização adotadas pelos governantes e por fim, é esboçado a composição da força de trabalho e como ela está distribuída pelos setores produtivos e tipo de ocupação.

A Bahia, segundo os dados do censo demográfico de 2022 tem 14,1 milhões de habitantes, o 4º estado mais populoso do país, 8º maior PIB (352 bilhões em 2018), o 7º que mais arrecada, com 40,8 bilhões de reais, de receitas totais da administração estadual, nesse mesmo ano. Em contrapartida a essa arrecadação e produção de riqueza, o estado está em 23º lugar em rendimento nominal domiciliar per capita (R\$ 841 reais) e 22ª posição no IDH, entre os estados do país. Este capítulo procura descrever os traços desta dicotomia, entre estar posicionado entre os estados mais ricos e, por outro lado, figurar entre as últimas colocações no que se refere à qualidade de vida e renda de sua população.

Spinola (2009) denuncia já há certo tempo, os dados da miséria social da Bahia ao apontar que 55,3% dos domicílios da população vivia com renda per capita menor que um salário mínimo e que apenas 1,2% da renda gerada no estado era destinado aos 20% mais pobres, enquanto os 20% mais ricos se apropriavam de 70,2% de toda riqueza produzida no estado. Tal quadro de desigualdade e concentração de renda pode ser visto através do índice de GINI⁷, igual 0,660 pontos. O autor ainda chama atenção para o fato de que o estado vive esta dicotomia por que perdeu “trilha do desenvolvimento”. E essa trilha foi perdida com a mudança da capital do Brasil de Salvador, para o Rio de Janeiro em 1763.

Este estudo é fruto de uma pesquisa bibliográfica e histórica, baseia-se em dados estatísticos extraídos dos bancos de dados do IBGE, CNI e da Superintendência de Estudos Econômicos da Bahia. Como fundamentação teórica recorreu-se a grandes pesquisadores baianos que muito contribuíram elucidar a história da economia baiana, entre eles pode-se citar como destaque Rômulo Almeida, Noélio Spinola e Nilton Santos.

⁷ O Índice de Gini é um instrumento usado para medir o grau de concentração de renda de um país, de um estado ou de um município. O indicador que aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de 0 a 1, sendo que 0 representa a situação de total igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda e 1 significa completa desigualdade de renda, ou seja, uma só pessoa detém toda a renda do lugar.

2 A BAHIA PERDEU OS TRILHOS DO DESENVOLVIMENTO

Desde que a Bahia perdeu os trilhos, se constituiu em um estado sem força política, desconectado do centro do poder, que fora primeiro para o Rio de Janeiro e em 1961, para Brasília. Herdou as dívidas dos tempos de colônia e conviveu com insuficiência de receitas e desequilíbrio fiscal até a década de 1950. Sofreu diversas intervenções federais, falta de infraestrutura e políticas que se preocupassem com o Estado como um todo, capital e municípios do interior. Na verdade, a Bahia foi um campo de amplas brigas políticas pelo poder, sempre prevalecendo de uma maneira ou de outra, os interesses oligárquicos e coronelistas. (SPINOLA, 2009)

O atraso da Bahia sempre foi tão eminente que o governador Otávio Mangabeira, em um discurso de lamentação das condições socioeconômicas do estado, eternizou uma espirituosa frase “[...] na Bahia o atraso é tão grande, que se o mundo acabar os baianos só saberão 5 dias depois” (SPINOLA, 2009, p.162).

A economia da Bahia até os anos de 1950 era predominantemente agrária e se concentrava, mais fortemente em torno das explorações de minerais preciosos na região da Chapada Diamantina. Vivia também da produção do açúcar, do algodão e fumo e depois do cacau. Na era Vargas (1930-1945), o Brasil iniciou o processo de industrialização e urbanização, mas na Bahia este processo não foi ao mesmo tempo, como esclarece Rômulo Almeida (2009, p.15)

[...] O desenvolvimento da indústria no Sul não encontrava paralelo na Bahia. As razões principais parece-nos terem sido: ritmo fraco de capitalização, a decadência política da Bahia na República, efeito e novamente causa, as dificuldades de transportes, e a carência de energia, que, para vencê-las, não encontravam recursos na economia colonial bahiana, as quais terão sido também causa de outra carência, a quase nula imigração. Tôdas (sic) estas causas estão intimamente relacionadas entre si e ainda com outro fator, que é frequentemente personalizado nas figuras de Pedroso de Albuquerque e Pereira Marinho, e de outros ricos comerciantes, salvo talvez Aristides Novis, antes e depois dêles (sic) : os quais, sendo os financiadores, e acumulando capital em sólidos estoques e em seguras operações, acostumados aos azares dos negócios na Bahia, eram os arrematantes de lavradores e industriais nas crises intermitentes, os grandes compradores por “10 réis de mel cuado” (sic), nos frequentes momentos de abertura. Dêles recebiam as terras, os engenhos e as ações das fábricas. O interesse dêles nos empreendimentos de produção era secundário, quando não fosse nulo. Não tinham tirocínio industrial. O espírito de iniciativa e indústria, tão vivo e tenaz na história ainda recente da Bahia, havia de desencorajar-se e evadir-se em grande parte. E com isto, a

natural perda da experiência industrial; enquanto a indústria evoluía noutras partes. A história industrial da Bahia, porém, está por fazer-se.

Rômulo Almeida relata que o processo de desenvolvimento industrial, que ocorreu no Sul/Sudeste, principalmente nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo, foi pioneiro, mais intenso e melhor distribuído pelo território desses estados, impactando positivamente na geração de emprego e renda, assim como na evolução urbana das cidades que receberam unidades industriais. Em 1855, no eixo São Paulo-Santos, já contava com diversas unidades industriais, com apoio e financiamento da coroa brasileira. Nessa região,

Por ocasião de um inquérito parlamentar sobre direitos alfandegários, havia 13 fiações de algodão e uma fiação de lã, pelo menos 4 fundições, uma fábrica de fósforos e um número desconhecidos de serrarias. O primeiro cálculo, que se supunha completo, das firmas industriais, ou seja, um relatório oficial datado de 1895 e que incluía apenas a capital do Estado, fazia menção de 121 firmas que se utilizavam de energia mecânica. Delas, apenas 52 eram realmente indústrias. Onze empregavam mais de 100 operários: 3 fiações, uma fábrica de cerveja, 3 fábricas de chapéus, uma fábrica de fósforos, uma fundição e duas oficinas ferroviárias. entretanto é impossível se ter uma noção exata das primeiras manifestações do sistema fabril de São Paulo. A partir de 1870, a instalação das fabricas se multiplicou, e em 1907, havia 326 firmas no Estado e mais de 2.400 operários na indústria. (DEAN,1991)

Após a crise de 1929, nos países centrais, com suas economias fechadas para se reestabelecerem e se reestruturarem, no Brasil, com os setores agrários em decadência, especialmente o cultivo do café, principal produto de exportação até aquele momento, direcionou a atenção para o fortalecimento de investimentos industriais e, como acontecera na época da monarquia, os presidentes privilegiaram os estados sulistas.

Na Bahia, a quantidade de unidades industriais era em número bem menor e, praticamente, não se contava com apoio governamental. Em 1873 havia sete fábricas de tecidos grosseiros de algodão, entretanto, as unidades industriais foram se estabelecendo lentamente. Em 1879 havia mais uma fábrica de chapéus, com cerca de 250 operários e nesse ano iniciou-se também a industrialização do sal. Este período marcou o nascimento da indústria fabril no Estado. (CAVALCANTE, 2008). Uma ação importante do Governo Central, no sentido de estimular a economia e a indústria

regionais, foi a construção da linha de ferro Minas – Bahia, que estimulou a implantação de pequenas unidades industriais e o escoamento da produção agrícola. “[...] Até o início do século XX a Bahia havia tido uma sequência de ciclos agrícolas tradicionais, com destaque para as culturas de cana-de-açúcar, fumo, fibras e cacau” (CAVALCANTE, 2008, p. 71).

Mas, na primeira metade do século XX a Bahia viveu certa estagnação, Cavalcante, (2008, p.71) que recebeu diversas denominações dadas por estudiosos sobre seu atraso da econômico: “problema econômico baiano” e “relativa decadência baiana” de Clemente Mariani; “involução industrial da Bahia” de Luiz Henrique Tavares e o “enigma baiano” de Pinto de Aguiar. Sobre esse processo de atraso e paralisação da industrialização baiana, Spinola (2009), afirma que não há enigmas, isso se deu, primeiro, pela capital do país ter sido transferida para Rio de Janeiro, e as decisões de investimentos econômicos terem sido concentradas por lá. Em segundo lugar, pela ausência de condições estruturais da economia local para se desenvolver; e, em terceiro aos governos estaduais “autoritários e coronelistas” que não propiciaram a evolução da economia baiana em direção à industrialização.

O cenário de estagnação da economia baiana começou a mudar a partir de 1950, como relata Cavalcante (2008, p. 70).

Na Bahia, em particular, o período delimitado pelas décadas de 1950 e 1980 marca a transição de uma economia predominantemente agrário-exportadora que vinha apresentando um desempenho inferior à média nacional para uma economia industrializada e concentrada na produção de commodities intermediárias. Pode-se considerar a implantação da Refinaria Landulpho Alves (RLAM), na década de 1950, o marco inicial do processo de industrialização do estado. Esse processo, ainda que marcado por fortes discontinuidades, estendeu-se até os primeiros anos de operação do Complexo Petroquímico de Camaçari (COPEC), no final da década de 1970 e no início da década de 1980.

A descoberta do petróleo em terras baianas e a construção da Refinaria Landulpho Alves, nos anos de 1950, provocou a alavancada do processo de planejamento econômico do estado. Os governos federais e estaduais tornaram mais incisivas as ações governamentais e, segundo Teixeira e Guerra (2000), o “enigma baiano” começou a ser superado. Mesmo que tardiamente, o Governo do Estado agiu através de programas de incentivos fiscais e implantou a partir dos anos 60 o Centro

Industrial de Aratu (CIA), em Simões Filho e em Candeias, em 1967 e, logo em seguida, (1969) inaugurou o Centro Industrial do Subaé (CIS), em Feira de Santana. Nove anos depois (1978) entrou em operação o Polo Industrial de Camaçari. O processo de industrialização da Bahia iniciou por um impulso exógeno, observar o que Teixeira e Guerra (2000, p. 4) relata,

O fato é que, no final da década de cinquenta o estado havia, mesmo que timidamente, iniciado o seu processo de industrialização, a partir, principalmente, de um impulso exógeno: os investimentos da Petrobrás em extração e refino de petróleo. As mudanças sociais também começam a se fazer sentir. Expandem-se a classe operária e a classe média urbana, essa última ocupada nas próprias fábricas e nas atividades de apoio do setor terciário. Devido aos relativamente altos salários pagos pela Petrobrás, os “petroleiros” passam a se constituir numa espécie de elite de trabalhadores, com acesso a bens de consumo até então só acessíveis às classes mais favorecidas.

72

Os incentivos federais foram, principalmente de renúncia fiscal e políticas de financiamentos, através de programas de fomento da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene). O Governo do Estado ofereceu “[...] uma infraestrutura para instalações industriais, concentrada em uma área próxima da capital, dotada de facilidades portuárias, rodovias, ferrovia, além de energia, água etc.” (Teixeira e Guerra, 2000, p.5). O autor ainda relata que, foram centenas de projetos instalados, mais de 30 mil empregos diretos criados só no CIA. O problema dessa política exógena de investimento e fundamentada em benefícios fiscais, estava no fato de não haver um projeto contratualizado de permanências das empresas, após o período de vigência dos tais incentivos. Assim, após o término da isenção tributária, muitas empresas enceraram suas atividades e foram para outros estados. Essa promiscuidade por incentivos fiscais e conhecida no Brasil como guerra fiscal dos estados para atrair indústrias, demonstra a ausência de um projeto nacional sustentável de industrialização.

Outro ponto a se registrar na industrialização baiana é que concentrou mais do que 95% dos investimentos na Região Metropolitana de Salvador (RMS). Excetuando-se o CIS em Feira de Santana, o resto do Estado ficou esquecido e sem colher os frutos do desenvolvimento provocado pelo processo de industrialização, muito pelo contrário, os governos Estaduais da década de 50 para cá e até hoje — com certa exceção

relativa período 2007-2014 (governo Jaques Wagner),⁸ —, concentra a política industrial e as grandes obras de infraestrutura na RMS, ficando o interior em situação de extrema carência e atraso econômico e social. As cidades do interior que ainda receberam algum investimento foram Feira de Santana, Vitória da Conquista, Itabuna, Juazeiro e outras cidades litorâneas de apelo turístico.

Fonseca (2011) e Porto (2003) destacam que para realçar ainda mais as discrepâncias de investimentos na Bahia, do universo de 417 municípios baianos, 26 centros urbanos (6,24%), até 2002, concentravam 80% dos fluxos sociais e econômicos e mais de 50% da população baiana. Concentravam, também, 100% das matrículas dos cursos superiores, 84% dos médicos e 70% dos rádios licenciados do estado. Nesses 26 centros estão os 13 da região Metropolitana de Salvador e outros 13 com mais de 100 mil habitantes⁹ entre os quais, Feira de Santana.

Sobre esse processo de concentração, parece haver uma produção intencional da ampliação das desigualdades regionais. Maricato (2003), por exemplo, analisa o que Estado brasileiro ao planejar o processo de urbanização e desenvolvimento, o fez com características do período colonial, como o coronelismo, a política do favor e pela aplicação arbitrária da lei, no intuito da manutenção do poder e privilégios, promovendo a desigualdade regional e social. Este cenário de atraso e desigualdade socioeconômico no interior estado, que de certa forma, se ampliou com as opções das gestões estaduais, aprofundou o êxodo rural de municípios interioranos para os grandes centros urbanos

3 A INDUSTRIALIZAÇÃO DESENVOLVEU A RMS, MAS NÃO DESENVOLVEU A BAHIA

Não seria exagero dizer que o processo de industrialização da Bahia poderia ser chamado de processo de industrialização da Região Metropolitana de Salvador, dado que fez o PIB do estado crescer, mas concentrado na RMS, a qual “[...] concentra um

⁸ Neste período foram implantados no Interior do Estado: 5 Hospitais Regionais, revitalização da malha rodoviária estadual, construção de novas estradas, 5 Universidades Federais, iniciou a construção da Ferrovia Oeste Leste, 101 Centros Federais de Educação. A proporcionalidade de investimento no interior foi a maior de todos tempos. O governador Rui Costa, apesar de ser de mesma linha política de Jaques Wagner, volta à prática de concentrar investimentos e recursos, principalmente em Salvador.

⁹ Feira de Santana, Vitória da Conquista, Itabuna, Juazeiro, Ilhéus, Jequié, Teixeira de Freitas, Barreiras, Alagoinhas, Porto Seguro, Paulo Afonso, Eunápolis e Santo Antônio de Jesus.

robusto parque produtivo, capaz de aglutinar serviços das mais diversas naturezas (...) constituída de uma classe operária moderna e uma classe média relativamente forte." A industrialização iniciada nos anos 50 transformou a economia agroexportadora dependente, atrasada e estagnada em uma economia mais dinâmica e produtiva" (TEIXEIRA E GUERRA, 2000, p. 13). Mas, o resto do estado continuou em estágio de grande atraso social, miséria, fome e analfabetismo.

Um detalhe a ser observado, é que as características agroexportadoras do Estado, não precisavam ser relegadas ao esquecimento, paralelamente ao processo de industrialização. Com isso, a Bahia perdeu o protagonismo em diversas culturas em que tinha produção expressiva, a exemplo do cacau do sul da Bahia, do algodão do centro oeste, do açúcar no litoral e do fumo do recôncavo e em Feira de Santana, que entraram em decadência, pelas mais diversas razões, clima, pragas, mas a principal delas foi a falta de investimento para propiciar os avanços tecnológicos necessários à sustentabilidade dessas culturas.

Sobre a crise do algodão, a Associação Baiana dos Produtores de Algodão – ABAPA (2019, p.1) relata que

[...] Na década de 80 do século passado, a região de Guanambi chegou a ter 331 mil hectares de lavouras (...) pragas como o bicudo-do-algodoeiro se alastrassem. O bicudo e o pulgão ganharam proporções tais que tornaram a atividade insustentável na região. Hoje a cotonicultura ainda existe no Vale do Iuiú, mas em padrões familiares, bem distante da pujança de outros tempos, representando apenas 2% da produção do estado.

A crise do Cacau desempregou 250 mil pessoas, destaca matéria da Folha de São Paulo, (1997, p.1)

[...] Pelo menos 250 mil pessoas que trabalhavam na lavoura cacauzeira no sul da Bahia foram demitidas nos últimos sete anos em função da crise que atingiu a cultura a partir do final de 1989. Foi nessa época que começou a aparecer nas plantações da região o fungo "Crinipellis perniciosa", causador da doença conhecida como vassoura-de-bruxa. A praga leva ao apodrecimento das folhas e frutos dos cacauzeiros e foi a grande responsável pela forte queda na produção do cacau no sul da Bahia.

Passando agora a analisar a cultura fumo, a Bahia se manteve na liderança da produção a chegada da indústria na RMS. Segundo a Revista Bahia Agrícola (2003), a produção de fumo que era de 45 mil toneladas em 1965, caiu para 30 mil toneladas em 1975 e alcançou o fundo do poço em 1994, com apenas 5 mil toneladas naquele ano. Em 2017 produziu míseras 3,6 mil toneladas, apenas 0,4% da produção nacional (IBGE, 2017). A derrocada de uma cultura eminentemente de manejo familiar ocasionou miséria a milhares de pessoas, que perderam a renda, o que se deu por ausência de falta de incentivos e políticas governamentais. Ao contrário da postura do estado baiano, no Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, segundo o Departamento de Economia Rural – DERAL (2017), há constantes processos de pesquisa e inovação sobre a cultura do fumo, famílias rurais participam de treinamentos em um processo contínuo de fortalecimento e diversificação dessa cultura. Não por acaso são os estados líderes nesse cultivo, sendo responsáveis por 98% da produção de fumo no Brasil. Em 2017, foram produzidas mais de 800 mil toneladas e empregadas 30 mil pessoas nas usinas de beneficiamentos e mais 15 mil produtores diretos, em cada unidade produtiva, onde atuam em média 5 pessoas.

Não obstante, chamar a atenção para a falta de consideração governamental em relação a decadência da atividade agrícola na Bahia, foi importante para compreender que o mercado de trabalho sofreu um forte nível de desocupação no nível estadual e que os custos de oportunidades, na geração de empregos ocasionados, pela industrialização da RMS não gerou retornos significativos no nível de interior do estado. Ou seja, no *trade off* do processo de industrialização talvez se possa incluir, em parte, o atraso que entrou a agricultura baiana.

Por outro lado, a industrialização baiana não se desenvolveu nos níveis vistos nos estados do sul. O processo de expansão industrial da Bahia se deu maneira muito forte até os anos 80, sendo que, segundo o IBGE (2019) — Tabela 2221 do SIDRA — , o pessoal ocupado nas indústrias extrativas e de transformação e o número de empregados saiu de 36.152 pessoas ocupadas, em 1966, para 105.250 em 1981. A partir daí começou a declinar, ficando na casa dos 100 mil empregados até 1984, seguem-se, dez anos de decadência, caindo para 64.066 mil trabalhadores ocupados em 1995. Nesse mesmo período as unidades industriais seguiram o mesmo roteiro, saindo de 3.134 unidades em 1984, para 541 unidades em 1995. Tal processo de desindustrialização também acometeu o Brasil, mas na Bahia a proporção foi bem mais

forte. O Brasil, em 1984, tinha 4,2 milhões de pessoas ocupadas e, em 1995, passou a 3,2 milhões de pessoas ocupadas. A queda na Bahia foi de 39% e no Brasil de 23% do total de pessoas ocupadas no mesmo período.

A partir de 1996 a metodologia do IBGE¹⁰ para se considerar as atividades industriais mudou, na verdade evoluiu e diversas atividades foram incluídas nas categorias indústria extrativa e indústria de transformação. Motivo pelo qual se optou por fazer a análise do parágrafo anterior observando o período 1966-1995, que utilizou a Classificação Nacional de Atividades Econômicas - CNAE Versão antiga. De 2007 em diante, a pesquisa utilizou uma nova versão, a 2.0. Infelizmente para a Bahia, esta pesquisa, não encontrou, no IBGE, dados de pessoal ocupado e de unidades industriais de 1996 a 2006.

Tabela 1 - Pesquisa Industrial Anual - IBGE, Bahia e Brasil. 2007-2017

ANO	Brasil		Bahia	
	Número de unidades locais (Unidades)	Pessoal ocupado em 31/12 (Pessoas)	Número de unidades locais (Unidades)	Pessoal ocupado em 31/12 (Pessoas)
2007	172.680	6.981.574	4.597	187.506
2008	182.154	7.313.360	5.095	199.158
2009	185.576	7.379.490	4.868	206.123
2010	189.532	7.917.153	5.387	231.801
2011	198.941	8.156.630	5.723	246.721
2012	192.798	8.238.327	5.139	235.291
2013	204.389	8.442.742	5.769	245.961
2014	209.561	8.305.204	5.973	238.026
2015	201.204	7.642.517	5.886	230.923
2016	194.843	7.262.609	5.933	213.660
2017	189.018	7.213.944	5.963	215.035

Fonte: IBGE - Pesquisa Industrial Anual – Empresa - Tabela 5603 - Sidra

¹⁰ Podem ser verificadas todas as mudanças nas classificações de atividades econômicas que aconteceram a partir de 1996 no manual *Introdução à Classificação Nacional de Atividades Econômicas - CNAE Versão 2.0*, disponível no site do IBGE.

https://concla.ibge.gov.br/images/concla/documentacao/CNAE20_Subclasses_Introducao.pdf

Há certa dificuldade em comparar ou agrupar dados da pesquisa acima com as outras do IBGE, pois as pesquisas das PNADs são por amostragem, induz a parte entrevistada ao todo. Outra observação é que a PNAD encerrou sua série em 2015, foi substituída pela PNAD Contínua, que iniciou seus levantamentos em 2012. A Pesquisa Industrial apresentada na Tabela 6 tem período estudado de 2007 a 2017. Então, devido a esta falta de sintonia na linha do tempo das Pesquisas serão feitas análises pontuais.

A indústria brasileira sentiu a crise e, de 2014 a 2017, perdeu mais de 1 milhão de trabalhadores. Na Bahia, a população ocupada nesse setor chegava a 246 mil em 2011, recuando para 215 mil pessoas em 2017. Em 2018, estima-se pelo Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED) que perdeu mais 5 mil trabalhadores. Com esses valores, em 2017, os trabalhadores da indústria representavam menos de 7% da população ocupada no Brasil 7,2 milhões de 92 milhões de ocupados. Na Bahia, em 2017, os 215 mil trabalhadores da indústria representavam apenas 3,6% dos 5,9 milhões de trabalhadores brasileiros ocupados. (PNADCT, IBGE, 2017)

Os dados apresentados, tanto em nível de Brasil, como em nível de Bahia, evidenciam que o processo de industrialização não foi suficiente para impactar significativamente o mercado de trabalho. Esse quadro se torna ainda mais grave, porque 45% dos trabalhadores industriais da Bahia, cerca de 99 mil pessoas, estão na Região Metropolitana de Salvador.

A insistência em priorizar os investimentos do Estado em indústrias na RMS, tem demonstrado contribuição para ampliar as assimetrias regionais e relegar as demais regiões a um fraco desenvolvimento socioeconômico. A medida que os governos da Bahia investem prioritariamente na indústria, ausentam investimento no setor que mais tem potencial de gerar número de ocupações no estado, a agricultura. E esta opção, amplia a migração de jovens do interior do estado em busca de oportunidades nos grandes centros estaduais. É notório, que tal realidade faz parte do histórico feirense, que recebe continuamente pessoas oriundas de diversos municípios do estado, essencialmente, em busca de oportunidade de trabalho. A composição da ocupação na Bahia, descrita a seguir, ajuda a enxergar este cenário.

4 A COMPOSIÇÃO DA OCUPAÇÃO NA BAHIA

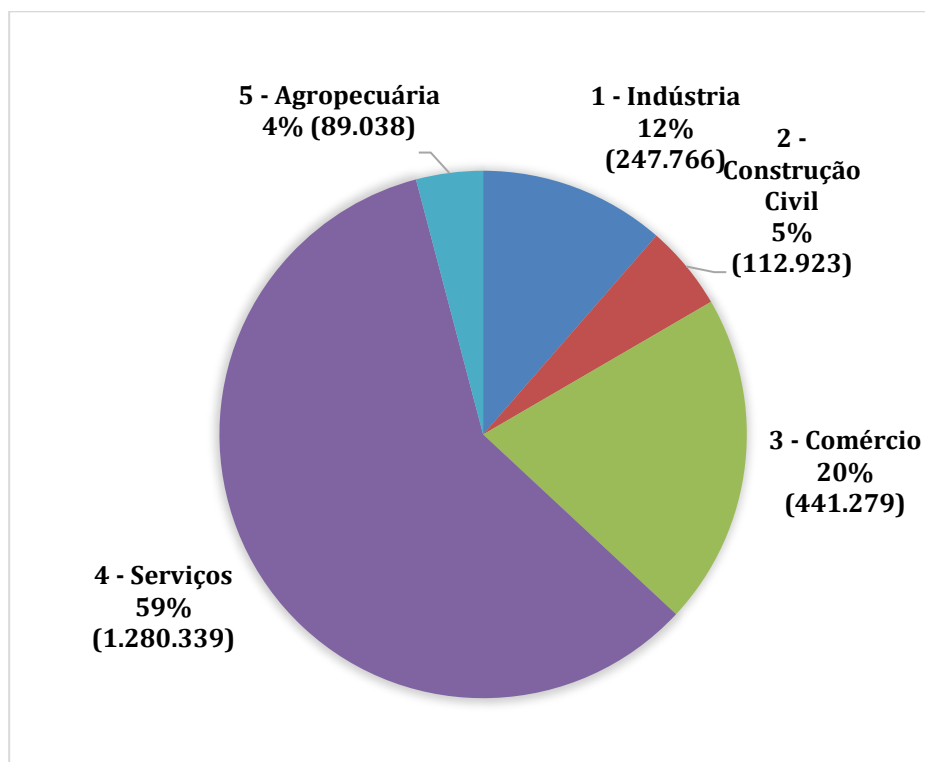
Esta subseção apresenta informações sobre a composição do mercado de trabalho na Bahia, pesquisas dessa natureza, são sempre positivas pois, contribuem para o debate em nível estadual, visto que, a PNAD Contínua, como já foi dito aqui, por uma questão de orçamento limitado, não tem cobertura em diversas etapas do seu levantamento, em cidades do interior e por consequência, não tem resultados em nível de estado, como por exemplo, população ocupada por posição na ocupação. A falta de recursos impede o IBGE de realizar pesquisas como maior cobertura geográfica. Tal contingenciamento de recurso é uma postura equivocada do Ministério do Planejamento, um país que não se conhece bem, certamente terá dificuldades de realizar bons planejamentos.

A Bahia tem uma população estimada em 15,8 milhões de pessoas em 2018, (IBGE Cidades, 2019), 564,7 mil de Km² de território, 5º maior estado do Brasil em território. Para ter uma noção comparativa de sua grandeza se fosse um país, seria 48º em extensão territorial, maior do que países como a França, Espanha, Suécia, Noruega, Japão, Alemanha e Reino Unido por exemplo. Desta área, a Bahia tem cerca de 50,8% com pastagens e matas naturais e mais 278,3 mil KM², 49,2% de área territorial ocupada por cerca de 762,6 mil estabelecimentos e 2,1 milhões de pessoas ocupadas em atividades agropecuárias. “[...] Do total dos estabelecimentos, 83% eram explorados pelos próprios proprietários (para uma proporção da área territorial de 64%), 11% explorados por arrendatários e ocupantes (2% da área territorial) e 5% explorado por administradores (34% da área territorial)” (CENSO AGROPECUÁRIO, 2017).

Mas, diante desse cenário de grandeza, uma coisa chama a atenção, o estado, conforme o Gráfico 8, tem apenas 89 mil empregos formais no setor. E o Governo Estadual não demonstra interesse em desenvolver o potencial agropecuário, visto que no orçamento aprovado em dezembro de 2018, 166,2 milhões de reais foram para a Secretaria da Agricultura, Pecuária, Irrigação, Pesca e Aquicultura — 0,36% das receitas estimadas — e, para a Secretaria de Desenvolvimento Rural, 474,4 milhões de reais, 1,02%. Os dois percentuais somados dão ínfimos 1,38% do total de 46,4 bilhões de reais do orçamento de 2019. Os dados evidenciam que não há uma prioridade de investimentos do Estado para o Setor agropecuário.

O Gráfico 8, extraído da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), evidencia que o mercado de trabalho da economia baiana, gira em torno dos setores de serviços e comércio, respectivamente, 59% e 20%, que somados são 79% dos empregos formais nessas duas categorias. A indústria vem em terceiro com 12%, 247,7 mil vínculos registrados. Em quinto, vem a construção civil, com 112,9 mil vínculos, 5% do total e, em seguida a agropecuária, com 89 mil empregos, com 4% do total. A dissonância aqui é que, na Agropecuária há 2,1 milhões de pessoas ocupadas, 37% do total da força de trabalho ocupada no estado.

Gráfico 1 – Composição do Emprego Formal no Estado da Bahia, vínculos registrados, 2017 - (%) (unit.)



Fonte: RAIS 2017

Mesmo os setores de serviços e comércio sendo formalmente os que mais empregam, e o setor agropecuário o com mais pessoas ocupadas no geral¹¹, a gestão do atual governo baiano, destina a maior parte do orçamento para a indústria, tanto em

¹¹ O setor agropecuário tem 2,1 milhões de pessoas ocupadas, sendo 480 mil produtores para próprio consumo (CENSO AGROPECUÁRIO, 2017). 451 mil empregados (PNAD, 2015);

investimentos diretos pela Secretaria de Desenvolvimento Econômico e Manutenção dos Centros Industriais, como pela renúncia fiscal de 9,5 bilhões de reais, só em dois projetos. Isso, no período de 2014-2017, sendo 8,1 bilhões de reais para o Programa de Desenvolvimento Industrial e de Integração Econômica do Estado da Bahia (Desenvolve) e 1,3 bilhões de reais para o Programa Especial de Incentivo ao Setor Automotivo (Proauto) (TCE, 2017).

Tais renúncias são alvos de críticas do Relatório e Parecer Prévio do TCE sobre as Contas do Chefe do Poder Executivo do Estado da Bahia – Exercício de 2017. (TCE, 2017, p. 133-137):

80

Destaque-se que o valor total da renúncia de receita do Programa de Desenvolvimento Industrial e de Integração Econômica do Estado da Bahia (DESENVOLVE) em 2017 foi de R\$2.108,8 milhões, correspondendo a 72,87% do montante total da renúncia realizada no exercício.

Este TCE/BA realizou auditoria nas renúncias de receita, tendo como escopo avaliar a adequação e suficiência dos controles exercidos pelo Executivo Estadual em relação aos incentivos fiscais concedidos por meio de políticas públicas apoiadas nesses instrumentos.

Os resultados da auditoria estão expostos a seguir, distribuídos por eixos, para os quais a equipe técnica sugeriu as respectivas recomendações e determinações ao Governo do Estado:

- **Ausência de publicação de informações mínimas necessárias.** Os sítios eletrônicos dos órgãos e entidades do Executivo Estadual não dispõem da totalidade das informações mínimas estabelecidas pela equipe de auditoria, em cumprimento à obrigação de fornecer a transparência ativa, determinada no art. 8º da Lei Federal nº 12.527, de 18/11/2011.
(...)
- **Ausência de planejamento estruturado das políticas públicas de incentivo fiscal.** Constatou-se que nenhum órgão/entidade questionado do Poder Executivo sistematiza procedimentos, mantém registros ou realiza estudos prévios ao planejamento com vistas à instituição das políticas públicas de incentivos fiscais.
(...)
- **Flexibilização na aplicação dos critérios de concessão.** Restou evidenciada, em cinco processos de concessão relativos ao programa DESENVOLVE, a flexibilização na aplicação dos critérios de avaliação constantes da Resolução nº 02/2002 e do regulamento aprovado pelo Decreto Estadual nº 8.205, de 03/04/2002.
(...)
- **Fragilidade nos procedimentos de acompanhamento das empresas habilitadas.** A partir do exame dos processos de monitoramento da SDE, evidenciou-se deficiência nos procedimentos para coleta e validação das informações.
(...)
- **Ausência de avaliação de desempenho para o programa DESENVOLVE.** Da análise dos relatórios disponibilizados pela SDE,

observou-se que os documentos utilizados para apresentar resultados do programa DESENVOLVE não configuram uma avaliação de desempenho, pois, embora registrem dados de acompanhamento dos projetos analisados pela Secretaria, não averiguam o cumprimento de metas ou emitem manifestação conclusiva sobre o andamento da política pública a que se reportam. Observou-se, também, que os relatórios não se apropriam de estudos produzidos pela SEFAZ em relação ao programa, cujo caráter é pontual e limitado ao aspecto tributário.

O objetivo do governo do estado estava firmado em 103 protocolos de intenções da Secretaria de Desenvolvimento Econômico (SDE, 2017), para a geração de 24.891 empregos com o investimento previsto de 4,83 bilhões de reais. Entretanto, os investimentos são bem maiores e os resultados não mensurados. Não se pretende, aqui, desmerecer a importância da indústria para o desenvolvimento econômico do estado, mas em 4 anos, o Governo renunciou a 10,6 bilhões de reais em setor que está em contração na expectativa de geração de apenas 24,8 mil empregos, ou seja, ao custo de R\$ 425.856,74 por emprego gerado. Acredita-se que o custo de oportunidade exercido aqui não foi a melhor escolha, que por muito menos, na agropecuária e nos setores de comércio e serviços se obtivesse um retorno mais eficiente. Observar a nota da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI) (2018, p. 33) que enfoca o crescimento dos setores no estado.

81

[...] O Produto Interno Bruto da Bahia, divulgado pela Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI), apresentou leve crescimento neste ano, após crescer a uma taxa de 1,1%, em 2017. No acumulado do ano até o terceiro trimestre, a atividade econômica baiana expandiu 1,5%. A Agropecuária e os Serviços variaram positivamente em 16,8% e 1,1%, respectivamente, enquanto a Indústria apresentou queda de 0,9%.

A Indústria de transformação, com base nos dados da Pesquisa Industrial Mensal do IBGE, registrou, na mesma base de comparação, acréscimo de 0,2% (Tabela 3). O resultado pode ser parcialmente explicado pela demanda interna retraída. Menos da metade dos setores da indústria baiana de transformação registraram aumento em 2018.

A observação de que os setores comércio e serviços são os mais dinâmicos na geração de empregos também é realizada por (PESSOTI, PESSOTI, 2015, p. 91):

Conforme pode ser observado, não há um padrão específico na geração de empregos na Bahia nesse período. Um ano de excelente resultado não é

precedido ou sucedido de outro de igual magnitude, exceção feita aos anos de 2009 e 2010. Os dados mostram também que **os setores mais dinâmicos na geração de empregos formais são os setores do comércio e serviços** que tradicionalmente são os mais importantes na dinâmica do PIB baiano (grifo próprio).

Após dialogar sobre a composição do emprego formal, Gráfico 8, e compreender as opções de políticas e econômicas que a Bahia faz para a geração de postos de trabalho, tenta-se agora diagnosticar o mercado de trabalho no estado até 2018. Isso é feito buscando capturar a evolução do mercado de trabalho nos anos 2002 - 2014 e os efeitos da crise política e econômica eclodida em 2015. Mas para tal empreitada, reconhece-se certa dificuldade, uma vez que para dados mais precisos sobre o mercado de trabalho na Bahia, tem-se apenas os censos de 2000 e 2010. Para suprir em parte tais limitações, recorreu-se aos dados da RAIS e do CAGED, que tratam do mercado formal e a trabalhos publicados pela SEI.

Tabela 2 - Pessoas de 14 anos ou mais de idade, total, na força de trabalho, ocupadas, desocupadas, fora da força de trabalho, e respectivas taxas e níveis, Bahia – Brasil, 2018

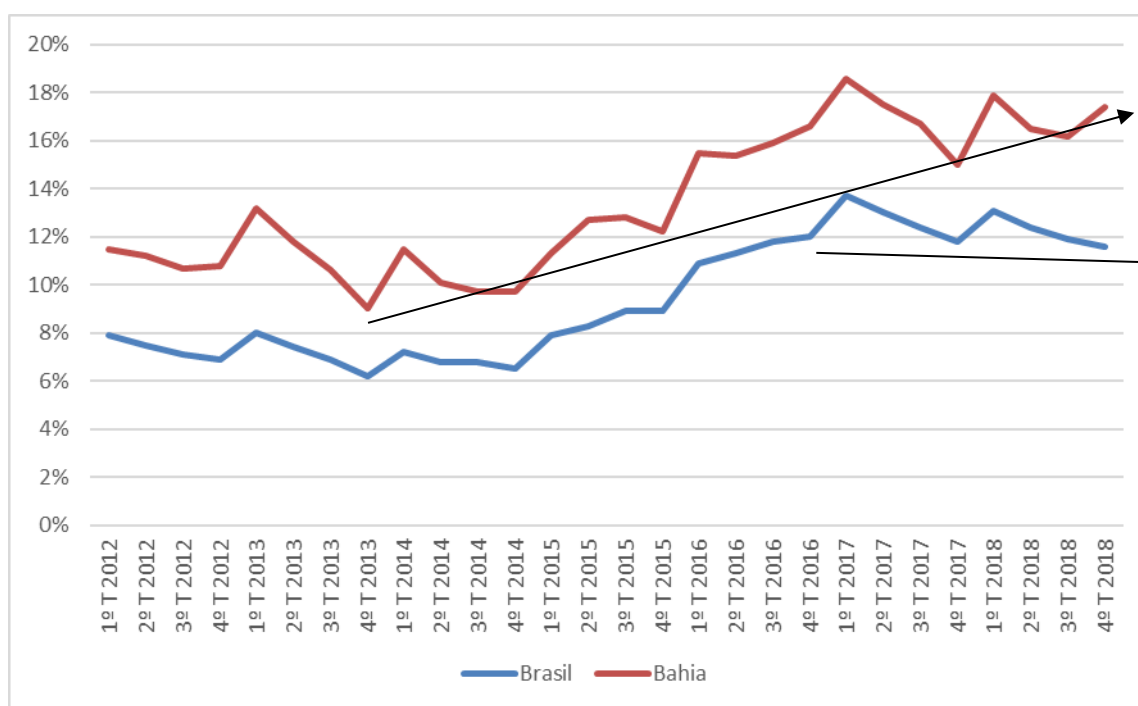
	Brasil	Bahia
Pessoas de 14 anos ou mais de idade (Mil pessoas)	170.022	11.925
Força de Trabalho	104.888	6.964
Ocupadas	92.736	5.724
Desocupadas	12.152	1.211
Fora da força de trabalho	65.133	4.961
Taxa de participação força de trabalho ¹² (%)	61,7	58,4
Nível de ocupação, (%)	54,5	48,2
Nível de desocupação (%)	7,1	10,2
Taxa de desocupação (%)	11,6	17,4
Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua trimestral – tabela 4092		

¹² Refere-se à razão percentual entre as pessoas na força de trabalho e as pessoas em idade ativa.

Considerando-se os resultados expostos na Tabela 7, do último trimestre do ano de 2018, na qual se faz uma comparação da Bahia com o Brasil, verifica-se que o estado está situação de atraso. Na Bahia a taxa de participação da força de trabalho (58,4%) é 3,3% inferior à do Brasil(61,7%). Em relação ao desemprego o cenário é ainda pior, a tabela indica alarmantes (17,4%) de taxa de desocupação no estado, o que é 5,8% a mais que a média nacional(11,6%).

A série histórica da pesquisa da Tabela 7 está em anexo (Tabela 4093), nela na taxa de ocupação, de 2012 para 2018, o Brasil se manteve estável (61,7%), tendo alcançado maior nível de participação da força de trabalho, em 2017, com 61,8% e menor em 2014 com 60,9%, uma variação de apenas 0,9%. Diferentemente da Bahia, que teve maior volatilidade, de 2012, com 61,7%, foi para 62,5% em 2015, uma variação positiva de 1,8%. No período 2015-2018, sofreu uma queda forte de 4,2%, decrescendo de 62,5% para 58,3%. Nessa dinâmica, se observa na Bahia, que ao invés de se recuperar da crise, o estado pode ainda estar em um processo de aprofundamento da recessão. Tais evidências podem ser observadas em análises técnicas do Gráfico 9, que apresenta o comportamento da taxa de desemprego.

Gráfico 2 - Evolução da taxa de desocupação, 2012-2018, Bahia e Brasil. (%)



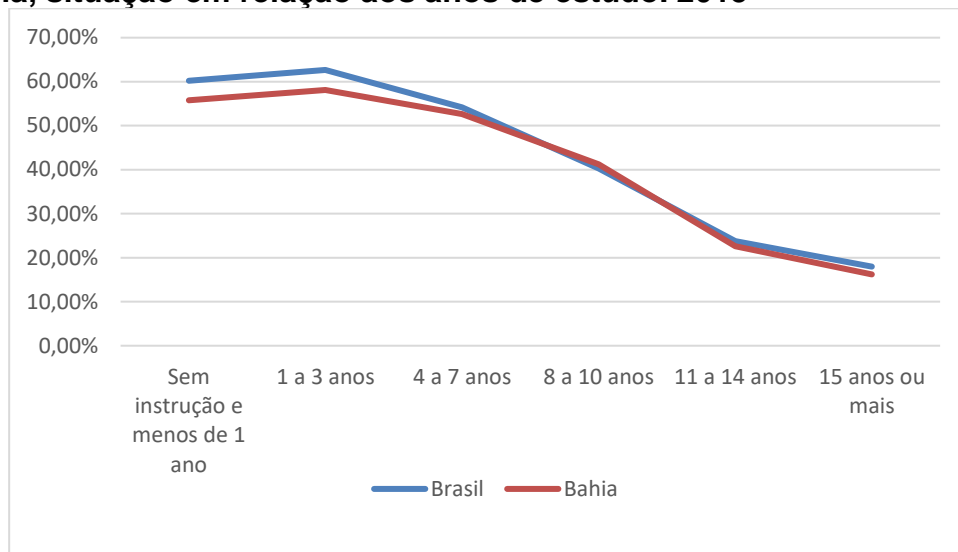
Fonte: IBGE /PNADCT – Tabela 4091.

O Gráfico 9 evidencia que a linha da taxa de desemprego na Bahia corrobora com a linha do Brasil, em mesmo sentido e direção, até o 1º trimestre de 2017, quando os percentuais no estado são, em média, 4,03% maiores do que os do país, mas no último trimestre de em 2018 esta diferença chega a 5,8%. Tal cenário, pode fortalecer a suspeita de que o mercado de trabalho na Bahia ainda está em um processo de retração. No período do 1º trimestre de 2017 ao 2º trimestre de 2018, há outro sinal dessa recessão, dado que, a linha da evolução da desocupação na Bahia aponta para cima, enquanto que a referida ao Brasil apresenta sinais de estagnação. Acredita-se que o fraco desenvolvimento da indústria, a concentração de investimentos na Região Metropolitana de Salvador e as opções das políticas da Secretaria de Desenvolvimento Econômico do Estado, estão contribuindo para a não retomada do crescimento da ocupação no mercado de trabalho na Bahia.

Outra dificuldade a ser anotada sobre a força de trabalho no estado são os altos índices de desocupação e inatividade da população em idade de trabalho. Para enxergar tal realidade, foi necessário recorrer à PNAD, mesmo com dados de 2015, uma vez que a PNADC não retrata esta realidade em nível de Bahia. E como era de se esperar, verificou-se uma taxa bastante expressiva de inatividade no estado. A população não economicamente ativa em idade de trabalho, era de 5,5 milhões de pessoas, 42,2% da PIA, situação de atividade proporcionalmente superior à do Brasil, com 40% de inatividade, com 13 milhões de pessoas, (IBGE, 2015).

O fenômeno da inatividade também se relaciona à baixa qualificação do trabalhador baiano. O jovem baiano tem expectativa de 5,6 anos de estudos aos 18 anos de idade, menor que a média do Brasil que é de 8,63 anos (PNUD, 2018). E ao se distribuir a inatividade por anos de estudos, (Gráfico 10), verifica-se uma correlação direta, quanto mais anos de estudos menor a proporção de pessoas em inatividade.

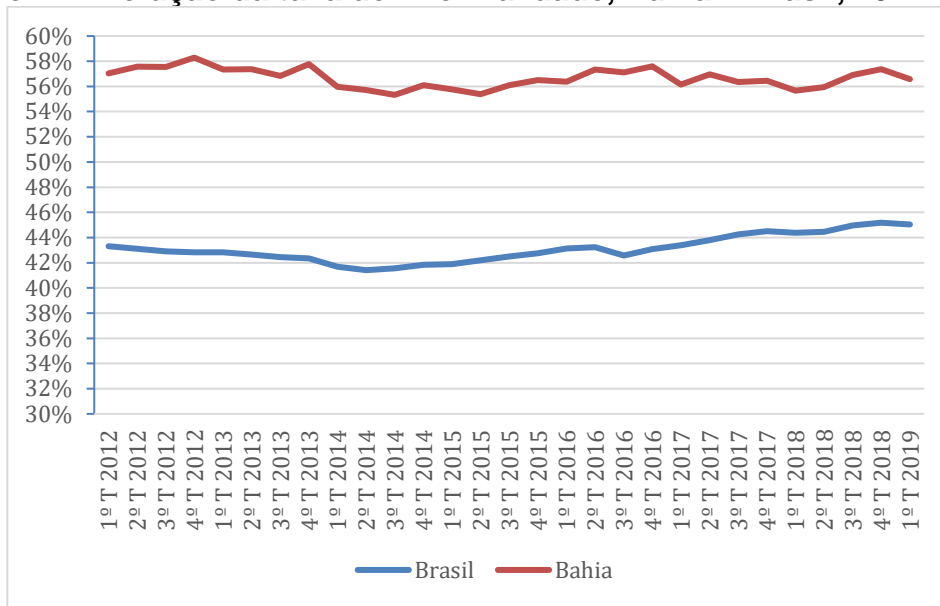
Gráfico 3 - Percentual de pessoas em idade de trabalho inativas na semana de referência, situação em relação aos anos de estudo. 2015



Fonte: Elaboração própria de dados do IBGE – PNAD Tabela 1878

Na Bahia, os indicadores que medem o desenvolvimento econômico e o mercado de trabalho merecem atenção, pois ficam abaixo da média nacional. Mesmo com o 6º PIB, entre os estados do país, a situação de atraso socioeconômico do estado pode ser verificada em alguns indicadores: a) Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) com a posição 22º; b) Rendimento nominal mensal domiciliar per capita de R\$ 841, comparando a outros estados fica na 23ª colocação, c) Rendimento médio real habitual do trabalho principal das pessoas de 14 anos ou mais de idade, R\$ 2.184,00, que comparado a outros estados fica na 17ª posição; d) Proporção de pessoas de 14 anos ou mais em trabalho formal, 44,1 %, que também, comparada a outros estados fica em 19º lugar; com taxa de informalidade de 55,9%.

Gráfico 4 - Evolução da taxa de informalidade, Bahia – Brasil, 20121T-20191T (%)



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da PNADCT (2019)

O Gráfico 11 acima, evidencia uma discrepância significativa entre o grau de informalidade do trabalho na Bahia, com o Brasil. São 12% a mais de taxa de informalidade em relação à média nacional. Os dados apurados com população ocupada informalmente (55%), se aproximam das informações da Tabela 5947 (em anexo) - Pessoas ocupadas, sem contribuição para Instituto de Previdência em qualquer trabalho. Em 2018, de 3,03 milhões de um total de 5,98 milhões de pessoas ocupadas, significa que 51% está sem seguridade social no exercício do trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES

Este artigo trouxe uma rápida análise histórica da Economia Baiana composição do capital no Estado, chegou a percepção de que as ações dos agentes econômicos provocaram consequências ao desenvolvimento da Bahia, baixa produtividade, concentração de riqueza e recursos nas regiões metropolitanas e litorâneas, e produção de mão de obra desqualificada, subocupada e alto índices de trabalho informal.

Parece que houve uma produção intencional da ampliação das desigualdades regionais. A Bahia ao planejar o seu desenvolvimento, o fez com características do

período colonial, como o coronelismo, no intuito da manutenção do poder e privilégios da capital, promovendo a desigualdade regional e social. O cenário de atraso e desigualdade socioeconômico no interior estado foi ampliado com as opções das gestões estaduais.

As políticas industriais adotadas no estado não foram suficientes para promover o desenvolvimento econômico da Bahia. Primeiro porque foram concentradas na Região Metropolitana de Salvador, foram pautadas em incentivos fiscais e com pouca exigência de contrapartidas das unidades industriais, não ocupou um quantitativo significativo de mão de obra e por fim por terem sido processos exógenos, que não levaram em consideração as características sociais e econômicas do Estado.

A concentração da atenção dos agentes políticos a indústria fez com que potencialidade agropecuárias fossem deixadas de lado. A exemplo disso, pode-se citar a decadência da produção do fumo a partir dos anos d 1975, do café, do algodão nos anos de 1980. A derrocada dessas culturas eminentemente de manejo familiar, ocasionou miséria a milhares de pessoas que perderam a renda. Essa responsabilidade pode ser atribuída a ausência de falta de incentivos e políticas governamentais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rômulo Barreto de. Traços da história econômica da Bahia no último século e meio. **RDE História**, Ano XI Nº 19 – Jan. 2009 - Salvador, BA.

BACELAR, Tânia. As Políticas Públicas no Brasil: heranças, tendências e desafios. in: SANTOS JUNIOR, Orlando Alves dos et al. (organizadores). **Políticas Públicas e Gestão Local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BARRETO, Theo da Rocha. **A precarização do trabalho e da vida dos novos trabalhadores informais: o trabalho flexível nas ruas de Salvador**. Disponível em: <<http://www.flexibilizacao.ufba.br/MonografiaTheo.pdf/>>. Acesso em: 27 mai. 2017.

CACCIAMALI, C. As Economias Informal e Submersa: conceitos e distribuição de renda. In: CAMARGO, J. M.; GIAMBIAGI, F. (org.) **Distribuição de Renda no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

CACCIAMALI, Maria Cristina. **A composição do mercado informal de trabalho e o papel do mercado de trabalho na redução da pobreza**. São Paulo: Fipe, 2002a.

CACCIAMALI, Maria Cristina. **Globalização e processo de informalidade**. Economia e Sociedade, Campinas, (14): 153-174, jun. 2000.

CACCIAMALI, Maria Cristina. Princípios e direitos fundamentais no trabalho na América Latina. In: **São Paulo em Perspectiva**, Seade, São Paulo, v.16, n. 2, 2002b.

CACCIAMALI, Maria Cristina. **Setor informal urbano e formas de participação na produção**. São Paulo: Ed. IPE, 1983. (Série Ensaios Econômicos, n. 26).

CAGED. **Cadastro Geral de Empregados e Desempregados**. Ministério da Economia. 2019.

CANO, Wilson. **Da década de 1920 à de 1930: transição rumo à crise e à industrialização no Brasil**. Revista Economia. São Paulo: Unicamp Set./Dez. 2012.

CAVALCANTE, Luiz Ricardo Mattos Teixeira. **A era da indústria: a economia baiana na segunda metade do século XX**. Salvador: FIEB, 2008.

CAVALCANTI, Clóvis. **Celso Furtado e o mito do desenvolvimento econômico**. Trabalhos para discussão n. 104, Brasília: Ipea, 2001.

CDL. Clube dos Diretores Lojistas de Feira de Santana. **Censo Empresarial**. Feira de Santana: CDL, 2011.

CIAPE - Confederação Internacional pelas Associações do Pluralismo Econômico. **Ciclo das crises econômicas**. São Paulo: FCG, 2018

CNI: Confederação Nacional da Indústria. **As relações comerciais entre Brasil e Índia: oportunidades para o Brasil**. 24 maio 2007.

CNI: Confederação Nacional da Indústria. **insegurança jurídica**. 2018.

DRUCK, Graça. **Velhos e novos trabalhadores informais: o trabalho nas ruas em Salvador - BA**. Projeto individual de Pesquisa-CNPq. Salvador: CRH/UFBA, 2000.

FGV - Fundação Getúlio Vargas. **Indicadores Sociais**. Rio de Janeiro: FGV 2012.

FILGUEIRAS, L. A. M.; DRUCK, G.; AMARAL, M. F. **O conceito de informalidade: um exercício de aplicação empírica**. *Cadernos CRH*, Salvador, v.17, 2004.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Crise do cacau desemprega 250 mil na BA**. São Paulo, domingo, 27 de julho de 1997. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1997/7/27/dinheiro/18.html>>.

FLEXOR, Georges; LEITE, Sergio Pereira. Análise de Políticas Públicas: breves considerações teórico metodológicas, In: **Sociedade Brasileira de Economia Política**. Rio de Janeiro: Disponível em: <http://www.sep.org.br/artigo/_686_0fe6d13a5276dca8a2a290576df0c15d.pdf>. Acessado em: maio 2010.

FONSECA. Antonio Angelo Martins da. **A questão da desigualdade regional e local no estado da Bahia: uma nota introdutória para a problematização do tema**. Salvador: UNEB, 2011.

FREY, Klaus. Políticas Públicas, um Debate Conceitual e Reflexões Referentes à Prática da Análise de Políticas Públicas no Brasil. In. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo: V.18, n. 51, fev. 2003. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/pub/ppp/ppp21/Parte5.pdf>>. Acessado em: 15 jan. 2010.

FURTADO, Celso. **Uma política para o desenvolvimento do Nordeste**. Novos Estudos CEBRAP, São Paulo, v. 1, 1, p. 12-19, dez. 1987.

HARVEY, David., O trabalho, o capital e o conflito de classes em torno do ambiente construído nas sociedades capitalistas avançadas, in **Revista Espaço e Debates**, nº 06, São Paulo: Cortez, jun./set. 1982.

HEGEL, G. W. F. **Enciclopédia das Ciências Filosóficas em Compêndio: 1830.** [tradução MENESES, Paulo] São Paulo, Loyola, 1995

HUBERMAN, Leo. **História da Riqueza do Homem.** 17 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

HUNT, E. K.; SHERMAN, Howard J. **História do pensamento Econômico.** Petrópolis: Ed. Vozes, 1986

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acessado em: 2017.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acessado em: 2018.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acessado em: 2019.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acessado em: 2016.

IBGE. linha do tempo – **síntese da história do IBGE.** Disponível em: <<https://memoria.ibge.gov.br/sinteses-historicas/historicos-dos-censos/censos-demograficos.html>> Acessado em abril de 2019(B).

IBGE. Pesquisa Mensal de Emprego / Departamento de Emprego e Rendimento. – Rio de Janeiro: IBGE, 2002.

IBGE. **Pesquisa Mensal de Emprego** / IBGE, Departamento de Emprego e Rendimento. – Rio de Janeiro: IBGE, 2002.

IBGE. **Trabalhadores por Conta Própria Perfil e Destaques.** Rio de Janeiro: Jan. 2008.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social** – O trabalho. Tradução de Ivo Tonet. A Foice e o Martelo, 2011.

MALAGUTI, Manoel Luiz. **Crítica a Razão Informal.** São Paulo: Boitempo, 2001.

MARICATTO, Erminia. **Metrópole na periferia do capitalismo: ilegalidade, desigualdade e violência.** São Paulo: HUCITEC, 1996.

MARICATTO, Erminia. **Metrópole, legislação e desigualdade.** São Paulo: Estudos Avançados 17, 2003.

MTE. Ministério do Trabalho e Emprego. **Sistema de Consulta de Anuário do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda.** Disponível em <http://portal.mte.gov.br/dados_estatisticos/anuario-do-sistema-publico-de-emprego-trabalho-e-renda.htm>. Acessado em jan. 2012.

NEXO. **Emprego no Brasil.** Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/especial/2019/03/17/Os-n%C3%BAmeros-que-explicam-a-crise-do-emprego-no-Brasil>> Acessado em maio 2019.

- NOGUEIRA, Mauro Oddo. **A problemática do dimensionamento da informalidade na economia brasileira**. Rio de Janeiro: 2016.
- OCDE. **Relatórios Econômicos OCDE Brasil**. São Paulo: OCDE, Fev. 2018
- OIT. **A OIT e a Economia Informal**. Lisboa, OIT, 2006.
- OIT. **O trabalho digno e a economia informal**. Geneva: ILO, 2002.
- OIT. **Perfil do trabalho decente no Brasil** / Escritório da Organização Internacional do Trabalho. – Brasília e Genebra: OIT, 2009.
- PEDRÃO, Fernando. **Economia, Política e Poder: Na periferia globalizada**. Salvador: Editora JusPodivm, 2009.
- PESSOTI, Gustavo Casseb; PESSOTI, Fernanda Calasans Costa Lacerda. **Tendências recentes e perspectivas para a economia baiana**. XI Encontro de Economia Baiana. Salvador: Corecon, 2015.
- PNAD, **Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios 2018**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acessado em 2019.
- PNUD, **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento**. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/home/>> acessado em: 29 set. 2009.
- PNUD. **Desenvolvimento humano para além das médias**. Desenvolvimento Humano para Além das Médias: 2017. – Brasília: PNUD: IPEA: FJP, 2017.
- POCHMANN, Marcio. **O Emprego no Desenvolvimento da Nação**. Rio de Janeiro: Boitempo Editorial, 2008.
- POCHMANN, Márcio; SINGER, Paul. **Mapa do trabalho informal: Perfil socioeconômico dos trabalhadores informais na cidade de São Paulo**. Disponível em <http://csbh.fpabramo.org.br/uploads/mapa_do_trabalho_informal.pdf>. Acesso em Jun. 2019.
- PORTO, E. *Desenvolvimento e território na Bahia*. Salvador: SEI, 2003.
- QUEIROZ, Francisco Alves de. **A economia Informal e o Simples Nacional**. Dissertação. Salvador: UNEB, dez. 2012.
- REVISTA BAHIA AGRÍCOLA. **A cultura do fumo na Bahia da excelência à decadência A cultura do fumo na Bahia da excelência à decadência** v.6, n.1, nov. 2003, ISSN 1414-2368. Disponível em: <http://www.seagri.ba.gov.br/sites/default/files/V6N1_socieconfumo.pdf>
- SANTOS, Milton. **O Espaço Dividido: os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S.A., 1979.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra Globalização**. São Paulo: Editora Record, 2000.
- SANTOS, Nilo Rosa dos. **Mercado Informal e Etnia**. Salvador: CRAES, 2001.
- SOUZA, Laumar Neves de. **Emprego formal na Bahia na primeira década do século XXI: caminhou-se na direção do trabalho decente?** Revista brasileira de desenvolvimento regional, Blumenau, 1 (2), p. 157-172, primavera de 2013.

SOUZA, Laumar Neves de. **Dinâmica econômica e seus impactos nas estratégias de inserção feminina no mercado de trabalho da RMS**. Salvador: UFBA, 2007.

SPINOLA, Noélio Dantaslé. **A trilha perdida: caminhos e descaminhos do desenvolvimento baiano no século XX**. Salvador: Editora Unifacs, 2009.

TAVARES, Maria Augusta., **Trabalho Informal: os fios invisíveis da produção capitalista**. **Revista Outubro**, n. 7. Maceió, 2002.

TAVARES, Maria da Conceição., Emprego e Desemprego. **Jornal A Folha de São Paulo**. São Paulo: 16/08/1998.

TCU. **Desempenho da Economia Brasileira**. Disponível em <https://portal.tcu.gov.br/tcu/paginas/contas_governo/contas_2014/fichas/2_Desempenho%20da%20Economia%20Brasileira.pdf> Acesso em março de 2019.

TEIXEIRA, Déa lúcia Pimentel. SOUZA, Maria Carolina A.F. de. **Organização do processo de trabalho na evolução do capitalismo**. *Rev. Adm. Empr.* Rio de Janeiro, 25 (4): 65-72 out./dez 1985.

TEIXEIRA, F; GUERRA, O. **50 anos da industrialização baiana: do enigma a uma dinâmica exógena e espasmódica**. *Bahia Análises & Dados*, Salvador: SEI, n. 1, v. 10, jul., p. 87-98, 2000.

TELES, Alessandra Oliveira. **O comércio informal em Feira de Santana (BA) : permanências e mudanças**. São Cristóvão: UFS, 2017.

THEODORO, Mário Lisboa. **O Estado e os Diferentes: enfoques sobre o Informal**. Texto para Discussão Nº 919. IPEA. Brasília. 2002.

THEODORO, Mário Lisboa. Os Programas de Apoio ao Setor Informal no Nordeste. **Planejamento e Políticas Públicas**. N. 12, Brasília: IPEA, jul./dez., 1995.

THÉRY, Hervé; MELLO-THÉRY, Neli Aparecida de. **O sistema elétrico brasileiro**. 2016. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/confins/10797> > Acessado em: jul. 2019.

VARGAS, Juliano. **A informalidade no mercado de trabalho: Um desafio institucional permanente para a economia Brasileira**. Disponível em <<http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1527/1/A%20informalidade%20do%20mercado%20de%20trabalho%20um%20desafio%20institucional%20permanente%20para%20a%20economia%20brasileira.pdf>> Acessado em jan. 2019.

VELHO, Otávio Guilherme. **O fenômeno Urbano**. Rio de Janeiro: 1967.

VILAR, José Wellington Carvalho. **O comércio nas cidades: uma visão geográfica**. Disponível em <http://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/upload_Catalogo/15395516022012Geografia_da_Producao_Circulacao_e_Consumo_Aula_8.pdf> Acessado em nov. 2018.

VILLEN, Patricia. **Imigração e racismo na modernização dependente do mercado de trabalho**. *Lutas Sociais*, São Paulo, vol.19 n.34, p. 126-142, jan./jun. 2015.

VI

O VALOR PROBATÓRIO DO INQUÉRITO POLICIAL NA SENTENÇA DO TRIBUNAL DO JÚRI

Hélio Santiago de Oliveira¹³

RESUMO

O presente artigo científico visa analisar o valor probatório do inquérito policial, e de forma crítica, o conteúdo do art. 155, do Código de Processo Penal, através de amplo levantamento bibliográfico e jurisprudencial. O tema será tratado à luz da temática constitucional, e a norma inserta no supracitado dispositivo terá sua aplicabilidade prática confrontada com diversos princípios jurídicos expressos na Constituição e o procedimento do Tribunal do Júri.

Palavras-chave: Inquérito Policial. Valor Probatório. Princípios. Tribunal do Júri. Sentença.

ABSTRACT

This research paper aims to examine the probative value of the police investigation, and, critically, the art of the content. 155 of the Criminal Procedure Code, through extensive literature survey and case law. The theme will be addressed in the light of the constitutional issue, and the standard inserted in the above device will have its practical applicability faced with various legal principles expressed in the Constitution and a grand jury procedure.

Keywords: Police investigation. Evidentiary value. Principles. Jury. Sentence.

1 INTRODUÇÃO

O tema em debate no presente artigo possui grande relevância jurídica e acadêmica, posto que reiteradamente abordado pela doutrina e analisado pela jurisprudência hodierna. O artigo discute o valor probatório das provas no inquérito policial para embasar uma sentença do Tribunal do Júri. O objetivo é analisar os direitos e garantias fundamentais previstos na Constituição e nos Códigos Penal e Processual Penal.

¹³Bacharel em Direito pela Ages Jacobina -BA. E-mail: hscont@live.com.

O estudo analisa a relevância de usar pesquisa bibliográfica e jurisprudencial para embasar uma sentença penal condenatória. O trabalho inclui citações e análises de julgados relevantes sobre o tema. O artigo aborda os princípios constitucionais do devido processo legal, do contraditório e ampla defesa na investigação criminal. Também discute a relativização do artigo 155 do Código de Processo Penal no procedimento do Tribunal do Júri e a dificuldade de afirmar se as provas produzidas em juízo ou elementos colhidos no inquérito embasaram a condenação.

Dito isto, o texto aborda a importância do debate sobre a utilização do inquérito policial como elemento de prova na sentença penal condenatória. Destaca-se a necessidade de o julgador respeitar as garantias fundamentais previstas na Constituição para legitimar seu pronunciamento judicial.

2 INQUÉRITO POLICIAL

A Constituição garante o direito ao devido processo legal, que inclui o direito à defesa durante uma investigação criminal. O Estado tem o dever de investigar crimes e aplicar a lei, e a investigação pode ser iniciada por meio de denúncias, provocações da vítima ou por ordem judicial. Em casos de prisão em flagrante, a investigação pode ser coercitiva. É através do conhecimento deste fato, que se inicia um procedimento administrativo, cujo objetivo é a colheita de elementos de convicção que possibilitem a instauração do processo penal (LOPES JUNIOR, 2012, p. 313). Para retratar acerca do referido procedimento, faz-se necessário trazer o conceito definido por alguns doutrinadores:

Investigação criminal como o conjunto de atividades realizadas concatenadamente por órgãos do Estado, a partir de uma notícia-crime ou atividade de ofício; com caráter prévio e de natureza preparatória com relação ao processo penal; que pretende averiguar a autoria e as circunstâncias de um fato aparentemente delitivo, com o fim de justificar o exercício da ação penal ou o arquivamento (não processo) (LOPES JUNIOR, 2013, p. 92- 93).
[...] (TÁVORA, 2013. p. 100-101).

Assim, o inquérito policial se configura como um procedimento de caráter administrativo e informativo, possuindo características que o diferenciam do processo judicial propriamente dito.

Inquérito policial é procedimento, pois deve ostentar perfeição lógica e formal, visto que determinadas formalidades, em especial o auto de prisão em flagrante delito, devem ser obedecidas, a fim de salvaguardar os direitos e

garantias individuais. [...] (SAAD, Marta. O direito de defesa no inquérito policial. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2004, p.246-247).

O inquérito policial tem características como discricionariedade, necessidade de ser escrito, sigilo, oficialidade e oficiosidade. No caso de ação penal pública condicionada e/ou privada, a vítima deve autorizar a instauração do procedimento. O inquérito penal é um procedimento obrigatório, iniciado por uma portaria do delegado de polícia ou por um auto de prisão em flagrante. Uma vez iniciado, o delegado não pode arquivá-lo.

A investigação é conduzida de forma autoritária e inquisitória, sem a presença de ampla defesa e contraditório. O inquérito não é indispensável para a propositura da ação penal. As diligências realizadas pela autoridade policial dependem da natureza da infração. O prazo para a conclusão do inquérito é de dez dias se o indiciado estiver preso, e de trinta dias se estiver solto. Existem prazos especiais para casos específicos. O indício é a informação que vincula o investigado ao crime.

O indiciamento só pode ocorrer com provas mínimas, caso contrário é ilegal e pode ser questionado com um habeas corpus. Quando a ação penal é iniciada, o suspeito se torna réu. Com a Lei nº 11.690/08, o juiz pode utilizar provas do inquérito para fundamentar a condenação, desde que não as utilize isoladamente. O referido dispositivo aduz que:

Art. 155. O juiz formará sua convicção pela livre apreciação da prova produzida em contraditório judicial, não podendo fundamentar sua decisão exclusivamente nos elementos informativos colhidos na investigação, ressalvadas as provas cautelares, não repetíveis e antecipadas.

Dessa forma, entende-se a possibilidade de utilização de elementos informativos como prova, desde que não sejam isolados. Alguns questionamentos surgem em relação à aplicação desse artigo. A garantia constitucional do contraditório e da ampla defesa deve ser respeitada na fase pré-processual.

3 PRINCÍPIOS CONSTITUCIONAIS QUE SE RELACIONAM COM A SENTENÇA CONDENATÓRIA DO TRIBUNAL DO JÚRI

Os princípios a serem apresentados, são de suma importância para o tema em questão, uma vez que, o Brasil demonstra ser um Estado de Direito que se mostra garantista.

3.1 Contraditório e Ampla Defesa

Nesse tópico podemos ressaltar que a Constituição da República Federativa do Brasil, em seu art. 5º, LV, bem como, a Convenção Americana sobre os Direitos Humanos, Pacta de São José da Costa Rica, garante o direito ao contraditório.

Vale salientar que o contraditório é um dos princípios mais relevantes do processo penal, uma vez que, situa-se como método de conhecimento da ação penal, sendo um dos requisitos para a validade do processo, sendo que a sua não observância é passível de incidir em uma provável nulidade absoluta, na hipótese de prejuízo do réu (PACELLI, 2012, p. 43). Neste ínterim, vejamos o seguinte entendimento:

O contraditório, portanto, junto ao princípio da ampla defesa, institui-se como a pedra fundamental de todo o processo e, particularmente, do processo penal. E assim é porque, como cláusula de garantia instituída para a proteção do cidadão diante do aparato persecutório penal, encontra-se solidamente encastelado no interesse público da realização de um processo justo e equitativo, único caminho para a imposição da sanção de natureza penal. (PACELLI, 2012, p. 44)

Por isso, bem-vinda a Súmula 707 do STF, que dispõe: “*Constitui nulidade a falta de intimação do denunciado para oferecer contrarrazões ao recurso interposto da rejeição da denúncia, não a suprindo a nomeação do defensor dativo.*”

Por outro norte, as lições de Dirley da Cunha Júnior são esclarecedoras acerca dos princípios do contraditório e da ampla defesa, senão vejamos:

As garantias do contraditório e da ampla defesa estão previstas no art. 5º, LV, da Constituição, nos seguintes termos: *aos litigantes, em processo judicial ou administrativo, e aos acusados em geral são assegurados o contraditório e ampla defesa, com os meios e recursos a ela inerentes.* [...]. O contraditório, numa acepção mais singela, é garantia que assegura à pessoa sobre a qual pesa uma acusação o direito de ser ouvida antes de qualquer decisão a respeito. A ampla defesa, a seu turno, é garantia que proporciona a pessoa contra quem se imputa uma acusação a possibilidade de se defender e provar o contrário. (CUNHA JR., 2008, p. 681-682).

Essa ideia, inclusive, remete ao conceito de *paridade de armas*, posto que é preciso conceder os mesmos instrumentos, na mesma medida, a todas as partes litigantes no processo, o que remonta ao respeito de todas as garantias fundamentais previstas na Constituição no decorrer do processo. Importante para o estudo do art. 155 do Código de Processo Penal, é a vertente do contraditório e da ampla defesa pertinente ao poder que deve ser concedido às partes de acompanhar a produção probatória e se manifestar sobre ela da maneira mais completa possível (RANGEL, 2007, p. 18).

Os princípios constitucionais ora tratados possuem significados diferentes para autor e réu numa ação penal. No que concerne ao demandante, diz respeito ao próprio direito de postular a tutela jurisdicional, tendo a oportunidade de provas os fatos constitutivos do direito pleiteado. Quanto ao réu, essas garantias se consubstanciam no direito de informação sobre a existência de propositura de ação contra si (obrigação de noticiar), bem como na possibilidade de ser ouvido perante o juízo que processa a causa (TOURINHO FILHO, 2013, p. 130-131). Em relação ao conceito de ampla defesa ligado à proibição da autoincriminação, Nelson Nery Júnior, em sua sempre festejada Constituição Comentada, aduz o seguinte:

Decorre da ampla defesa o princípio da *proibição da autoincriminação* (*Verbot des Selbstbelastungszwang*), segundo o qual o acusado não pode se incriminar, sendo ineficaz qualquer ato que importe autoincriminação no processo penal e nula a sentença que tiver sido proferida com fundamento apenas no ato de autoincriminação. (NERY JÚNIOR, 2013, p. 233-234).

No processo penal, a falta de defesa é nulidade absoluta, mas sua deficiência só anula se prejudicar o réu. O contraditório e a ampla defesa são fundamentais, especialmente em relação à defesa técnica, autoincriminação e ônus da prova. O inquérito policial também deve garantir o contraditório e a ampla defesa. As lições de Nelson Nery Júnior, também nessa seara, são dignas de registro:

Tanto o inquérito policial quanto o civil (LACP 8.º § 1.º, 9.º; CDC 90) são *procedimentos inquisitórios* que têm a finalidade de aparelhar o MP para eventual ajuizamento de ação civil ou penal pública. Por meio deles não se aplica sanção, de sorte que não se trata de *processo administrativo*, não incidindo neles a garantia constitucional do contraditório. [...]. Assim, ao indiciado, bem como ao investigado ou acusado no procedimento inquisitório, deve se garantir o contraditório e ampla defesa. Inquérito policial ou civil que já tenha algum investigado determinado deve ser contraditório, proibida aqui a investigação sigilosa e inquisitória. (NERY JÚNIOR, 2013, p. 231-232).

Entrementes, no sistema inquisitivo, portanto, não há o contraditório, pois o chamado “acusado” não passa de mero objeto de investigação, não sendo tecnicamente, acusado, e sim investigado, motivo pelo qual não há que se falar em contraditório na fase pré-processual ou no procedimento administrativo. (RANGEL, 2007, p. 17).

Em que pese a existência de vozes doutrinárias como a citada acima, os processualistas penais, de forma majoritária, entendem que a expressão “acusados em

geral”, constante no texto do art. 5º, inciso LV, da Carta Política de 1988, não diz respeito ao investigado pela autoridade policial no âmbito do inquérito. Representando tal linha de raciocínio, vejamos a doutrina de Tourinho Filho, *litteris*:

Já em se tratando de inquérito policial, não nos parece que a Constituição se tenha referido a ele, até porque, de acordo com o nosso ordenamento, nenhuma pena pode ser imposta ao indiciado. Ademais, o texto da Lei Maior fala em “litigantes”, e na fase da investigação preparatória não há litigante... [...]. Não havendo, não se pode invocar o princípio da *par conditio* – igualdade de armas. Todos sabemos que não se admite um decreto condenatório respaldado, exclusivamente, nas provas apuradas na etapa pré-processual. A Autoridade Policial não acusa: investiga. E investigação contraditória é um não senso. Se assim é, parece-nos não ter sentido estender o instituto do contraditório ao inquérito, em que não há acusação. (TOURINHO FILHO, 2013, p.66-67).

97

No mesmo sentido inclina-se o posicionamento jurisprudencial uníssono emanado do Superior Tribunal de Justiça e do Supremo Tribunal Federal. Tais Cortes, inclusive, explicitam a dispensabilidade do procedimento investigativo prévio para oferecimento da denúncia (inicial da ação penal pública). Nesse sentido, vejamos os seguintes excertos de julgados:

[...] 2. O inquérito policial, por ser peça meramente informativa, decorrente de atividade administrativa inquisitorial, não é pressuposto para o oferecimento de denúncia, que pode estar fundada em outros elementos que demonstrem a existência de crime e indícios de autoria, inclusive colhidos pelo titular da ação penal pública. [...] (REsp 778.545/PR, Rel. Ministro ARNALDO ESTEVES LIMA, QUINTA TURMA, julgado em 20/04/2010, DJe 10/05/2010).

[...]4. A jurisprudência do STF e do STJ é pacífica em relação à dispensabilidade do Inquérito Policial, de maneira que o Parquet, como único titular da Ação Penal Pública, tem liberdade para a colheita dos elementos indispensáveis ao oferecimento da denúncia. Igualmente, não há se falar em contraditório e ampla defesa em sede de Inquérito Policial, tendo em vista sua natureza inquisitorial. [...] (HC 158.102/SP, Rel. Ministro NAPOLEÃO NUNES MAIA FILHO, QUINTA TURMA, julgado em 26/08/2010, DJe 27/09/2010).

O processo administrativo é diferente do procedimento administrativo. O processo disciplinar é utilizado para punir administrativamente o indivíduo, garantindo o contraditório e o direito de defesa. O procedimento administrativo define como os atos administrativos serão realizados, incluindo o rito e as formalidades. O inquérito policial é um expediente administrativo que investiga um crime, mas não impõe uma pena ao suspeito. Por fim, conforme entendimentos doutrinados mencionados, o inquérito policial seria uma “mera peça informativa”, entretantes, cumpre ressaltar que inúmeras

condenações são calcadas nos elementos de convicção colhidos durante a tramitação do inquérito policial.

3.2. Princípio da persuasão racional (livre convencimento motivado do julgador)

Esse, talvez, seja o princípio infraconstitucional mais importante para o estudo do valor probatório do inquérito. O preceito é extraído da parte inicial do *caput* do art. 155 do Código de Processo Penal, onde se lê que “O juiz formará sua convicção pela livre apreciação da prova produzida em contraditório judicial [...]”. A livre apreciação da prova já induziu duas visões ultrapassadas acerca do instituto. A primeira, relativa ao íntimo convencimento do julgador, que não estaria obrigado a explicitar os motivos que o levaram a decidir por uma eventual condenação. Tal ideia ainda prevalece no Tribunal do Júri e será tratado de maneira minuciosa em tópico próprio.

Noutro giro, importa ainda, a concepção da livre apreciação da prova, no vedado sistema da tarificação, que encontra resquícios na redação do art. 158 do *Codex* Processual Penal, que prescreve que “Quando a infração deixar vestígios, será indispensável o exame de corpo de delito, direto ou indireto, não podendo supri-lo a confissão do acusado”

Na atual conjuntura do ordenamento jurídico pátrio, prevalece a noção de *persuasão racional*. Tal conceito é o resultado de uma espécie de método misto, também chamado de convencimento racional, livre convencimento motivado, apreciação fundamentada ou prova fundamentada. Eis as brilhantes palavras de Guilherme de Souza Nucci:

Trata-se do sistema adotado, majoritariamente, pelo processo penal brasileiro, que encontra, inclusive, fundamento na Constituição Federal (art. 93, IX), significando a permissão dada ao juiz para decidir a causa de acordo com seu livre convencimento, devendo, no entanto, cuidar de fundamentá-lo, nos autos, buscando persuadir as partes e a comunidade em abstrato. (NUCCI, Guilherme de Souza. *Código de Processo Penal Comentado*. 12ª ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013, p. 361).

É necessário consignar, nessa esteira intelectual, que o sistema de persuasão racional é claro em seus termos: não se admite um julgamento simplesmente conforme a consciência do magistrado sentenciante. Interessante a citação de Nucci no sentido de que a decisão proferida deve “persuadir as partes e a comunidade em abstrato” A convicção deriva unicamente das provas colhidas nos autos. Mesmo seguro de alguma situação, deve o juiz utilizar dos meios previstos na legislação processual para afirmar determinado fato, sempre oportunizando as partes sua manifestação.

Não se acredita aqui numa neutralidade axiológica, num juiz “boca-da-lei”, nem na ilusão de que é possível ao homem se despir completamente dos seus valores e ideologias. No entanto, a Constituição e a legislação infraconstitucional asseveram a necessidade de imparcialidade do julgador, o que legitima a prestação jurisdicional como consequência do Estado Democrático de Direito. No mesmo sentido de Nucci, assim se pronuncia Tourinho Filho sobre o assunto em discussão:

Esse princípio, consagrado no art. 155 do CPP, impede que o Juiz possa julgar com o conhecimento que eventualmente tenha extra-autos. *Quod non est in actis non est in hoc mundo*. O que não estiver dentro do processo é como se não existisse. [...]. A fundamentação é de rigor. Sentença sem motivação é uma não sentença, tanto mais quanto a sociedade e em particular as partes devem saber que motivos levaram o Magistrado a esta ou àquela posição. (TOURINHO FILHO, Fernando da Costa. *Manual de Processo Penal*. 16ª ed. São Paulo: Saraiva, 2013, p.61).

O livre convencimento motivado, ou a persuasão racional do julgador, implicam o reconhecimento do juiz como gestor da prova no processo. Em outras palavras, é possível afirmar que compete ao magistrado a última palavra a respeito da extensão da dilação probatória. Convencido da autoria e materialidade delitivas, pode o sentenciante decidir o caso concreto renunciando à produção de determinado meio de prova, salvo as hipóteses expressamente previstas em lei.

Acerca dessa vertente do princípio ora tratado, o Superior Tribunal de Justiça já teve a oportunidade de decidir em consonância com o exposto linhas acima. Na esteira intelectual adotada pela Quinta Turma da Corte Infraconstitucional, em acórdão relatado pela Ministra Regina Helena Costa, há até uma certa margem de discricionariedade do juiz no momento de analisar a pertinência da produção da prova, senão vejamos:

[...] II - Não obstante o direito à prova, consectário do devido processo legal e decorrência lógica da distribuição do ônus da prova, tendo o processo penal brasileiro adotado o sistema do livre convencimento motivado, ou da persuasão racional, compete ao magistrado o juízo sobre a necessidade e conveniência da produção das provas requeridas, podendo indeferir, fundamentadamente, determinada prova, quando reputá-la desnecessária à formação de sua convicção, impertinente ou protelatória, cabendo ao requerente da diligência demonstrar a sua imprescindibilidade para a comprovação do fato alegado. [...] (HC 219.365/RJ, Rel. Ministra REGINA HELENA COSTA, QUINTA TURMA, julgado em 15/10/2013, DJe 21/10/2013).

Nos parece um tanto quanto contraditória tal conclusão, posto que, como dito alhures, a ampla defesa pressupõe plenitude nos meios de provas aptos a demonstrar a inocência do acusado. Leia-se trecho da seguinte ementa:

[...] 1. Quanto ao sistema de valoração das provas, o legislador brasileiro adotou o princípio do livre convencimento motivado, segundo o qual o Juiz, extraindo a sua convicção das provas produzidas legalmente no processo, decide a causa de acordo com o seu livre convencimento, em decisão devidamente fundamentada. 2. Não ocorre cerceamento de defesa nas hipóteses em que o Juiz reputa suficientes as provas já colhidas durante a instrução. Isso porque o Magistrado não está obrigado a realizar outras provas com a finalidade de melhor esclarecer a tese defensiva do Réu, quando, dentro do seu livre convencimento motivado, tenha encontrado elementos probatórios suficientes para a sua convicção. Precedentes desta Corte. [...] (RHC 26.882/SP, Rel. Ministra LAURITA VAZ, QUINTA TURMA, julgado em 27/09/2011, DJe 10/10/2011).

Vislumbra-se, portanto, certa mitigação da amplitude/plenitude de defesa, posto que em decorrência da *conveniência* do julgador (este foi o termo utilizado pelo STJ no julgado cujo excerto resta acima transcrito, *ipsis litteris*), determinada prova pode não ser produzida em favor do réu. O já mencionado sistema de tarifação das provas, expurgado pelo ordenamento jurídico brasileiro, também guarda pertinência temática com o princípio da persuasão racional, na medida em que fulmina qualquer hierarquia entre os meios de prova. Vejamos o seguinte trecho de acórdão emanado do Tribunal da Cidadania:

[...] 1. O princípio da persuasão racional dá ao julgador liberdade de decidir de acordo com as provas existentes nos autos, produzidas sob o crivo do contraditório, sobre as quais exercerá o juízo de valor, elencando as razões do seu convencimento. 2. À luz de tal princípio, pode-se concluir que não se pode falar em hierarquia em relação aos meios de prova, razão pela qual o fato de uma das testemunhas ter prestado depoimento sem que lhe tenha sido deferido o compromisso, nos termos do art. 208 do Código de Processo Penal, não retira sua idoneidade de tal prova, já que foi produzida em juízo, sob o crivo do contraditório, devendo ser valorada em conjunto com os demais elementos de prova produzidos no decorrer da instrução criminal. [...] (HC 252.653/SP, Rel. Ministro JORGE MUSSI, QUINTA TURMA, julgado em 07/05/2013, DJe 22/05/2013).

Frise-se, ademais, que o livre convencimento motivado culmina na ausência de vinculação do julgador a laudos periciais e a pareceres do Ministério Público, salvo previsões expressas na legislação. A independência do julgador na gestão da instrução probatória, bem como em relação à análise e valoração das provas, reforça o entendimento acerca da necessidade de imparcialidade e respeito as garantias processuais por parte do julgador. Eis a linha de raciocínio esposada pelo Superior Tribunal de Justiça de maneira uníssona acerca do tema abordado:

[...] 3. Diante do princípio do livre convencimento motivado, o Juiz criminal não está vinculado, de forma absoluta, à conclusão do laudo pericial, podendo rejeitá-lo ou aceitá-lo, no todo ou em parte. [...] (AgRg no AREsp 173.804/MG,

Rel. Ministro MARCO AURÉLIO BELLIZZE, QUINTA TURMA, julgado em 19/09/2013, DJe 26/09/2013).

[...] 2. É cediço que, ao decidir, o magistrado não está vinculado ao parecer do Ministério Público, em face do princípio do livre convencimento motivado ou persuasão racional. 3. Agravos regimentais a que se nega provimento. (AgRg no REsp 1102065/MS, Rel. Ministra MARIA THEREZA DE ASSIS MOURA, SEXTA TURMA, julgado em 19/04/2012, DJe 30/04/2012).

Diante de tais considerações, é possível constatar que até mesmo os direitos e garantias fundamentais (devido processo legal, contraditório e ampla defesa) sofrem algumas restrições ou mitigações, proporcionadas pelo próprio sistema jurídico, e a vedação à condenação com base exclusivamente em elementos do inquérito policial.

101

3.3 Devido Processo Legal

O preceito estabelecido pelo art. 155 do Código de Processo Penal guarda íntima relação com o princípio constitucional do devido processo legal. Isto porque, a vedação realizada pelo ordenamento jurídico pátrio à condenação penal com base, exclusivamente, em elementos indiciários advém da natureza de garantia fundamental da qual é dotada o aludido postulado.

Sendo assim, indubitável a importância temática do devido processo legal para o exame do conteúdo normativo insculpido no dispositivo legal objeto do presente trabalho. Desse modo, impende trazer à baila considerações tecidas por José Afonso da Silva acerca do princípio ora estudado:

O princípio do devido processo legal entra agora no Direito Constitucional positivo com um enunciado que vem da Carta Magna inglesa: *ninguém será privado da liberdade ou de seus bens sem o devido processo legal* (art. 5º, LIV). Combinado com o direito de acesso à Justiça (art. 5º, XXXV) e o contraditório e a plenitude de defesa (art. 5º, LV), fecha-se o ciclo das garantias processuais. Garante-se o *processo*, e “quando se fala em ‘processo’, e não simples procedimento, alude-se, sem dúvida, a formas instrumentais adequadas, a fim de que a prestação jurisdicional, quando entregue pelo Estado, dê a cada um o que é seu, segundo os imperativos da ordem jurídica. E isso envolve a garantia do contraditório, a plenitude do direito de defesa, a isonomia processual e a bilateralidade dos atos procedimentais”, conforme autorizada lição de Frederico Marques. (DA SILVA, 2008, p. 431-432).

Como se vê, o devido processo legal guarda estrita relação com o acesso à justiça, que por sua vez, pode ser considerado uma vertente da inafastabilidade da

jurisdição, acima tratada, posto que o festejado constitucionalista enquadra ambos os conceitos no mesmo dispositivo constitucional (art. 5º, inciso XXXV).

No entanto, o devido processo legal, a título de ponderação com o art. 155 da Lei Adjetiva Penal, correlaciona-se intimamente com o contraditório e ampla defesa, posto que estes podem ser considerados o aparato instrumental para a consecução do *due process of law*. Mister repisar, nessa esteira intelectual, que o devido processo legal é comumente tratado pela doutrina como *due processo of law*, tendo em vista que sua noção advém do direito inglês, mais precisamente da Magna Carta Britânica. Sobre o assunto, vejamos o escólio de Dirley da Cunha Júnior:

102

A garantia do devido processo legal foi ineditamente prevista na Constituição de 1988, como garantia expressa das liberdades públicas, segunda a qual ninguém será privado da liberdade ou de seus bens sem o devido processo legal (art. 5º, LIV). Compreende (a) o devido processo legal formal ou procedimental e (b) o devido processo legal material ou substantivo. O devido processo legal formal ou procedimental (*procedural due process of law*) se satisfaz com a exigência da abertura de regular processo como condição para a restrição de direitos. Essa garantia remonta à Magna Carta inglesa de 1215 (art. 39) que já se preocupava em exigir um processo como formalidade necessária para imposição de penas. O devido processo legal material ou substantivo (*substantive due process of law*), de desenvolvimento mais recente, sobretudo na doutrina e jurisprudência norte-americana, impõe a justiça e razoabilidade das decisões restritivas a direitos. Vale dizer, parte do pressuposto de que não basta a garantia da regular instauração formal do processo para assegurar direitos e liberdades fundamentais, pois vê como indispensável que as decisões a ser tomadas nesse processo primem pelo sentimento de justiça, de equilíbrio, de adequação, de necessidade e proporcionalidade em face do fim que se deseja proteger. (CUNHA JR. 2008, p. 680-681).

De acordo com o excerto doutrinário citado, é possível compreender o devido processo legal sob dois primas: formal e material. Essas noções são imprescindíveis para a compreensão satisfatória do alcance do princípio, posto que tais espécies normativas possuem a característica de alto grau de abstração, de modo que toda a explicitação acerca do seu conteúdo ressalta sua força normativa e esclarece seu âmbito de aplicabilidade. O doutrinador Nelson Nery Júnior, em sua Constituição Federal Comentada, por sua vez, remete o conceito de devido processo legal ao direito norte-americano, senão vejamos:

Trata-se de postulado fundamental do direito constitucional (gênero), do qual derivam todos os outros princípios (espécies). Genericamente, a cláusula *due process* se manifesta pela proteção à *vida-liberdade-propriedade* em sentido amplo. O texto foi inspirado nas emendas 5ª. e 14ª. à CF americana, e não

indica apenas tutela processual, mas sim geral, bipartindo-se o princípio em devido processo legal substancial e processual. (NERY JÚNIOR, 2013, p. 228).

Como se vê, o ilustre professor paulista também divide o princípio do devido processo legal em duas acepções. Discorrendo sobre o assunto – de assaz relevância para compreensão da pretensão esposada no presente trabalho – eis os termos com os quais o Nery Júnior destrincha as diferentes vertentes do mencionado postulado:

Devido processo legal substancial (*Substantive due process*). O princípio se manifesta no direito administrativo (v.g., princípio da legalidade), no direito civil (v.g., liberdade de contratar, direito adquirido etc.), no direito penal (v.g., proibição de retroatividade da lei penal), no direito tributário (v.g., princípios da anualidade, incidência única etc.), no próprio direito constitucional (v.g., proibição de preconceito racial, garantia dos direitos fundamentais etc.). Devido processo legal processual (*Procedural due process*). É nesse sentido apenas processual que a doutrina brasileira, com honrosas exceções (e.g., Castro. *Devido processo legal*, [...]). O tipo de processo (civil, penal ou administrativo) é que determina a forma e o conteúdo da incidência do princípio. No processo administrativo para apuração de ato infracional (ECA 103), devem ser observadas as garantias mencionadas no ECA 110 e 111. São manifestações da cláusula do *devido processo legal*, em sentido processual, garantir-se aos litigantes: acesso à justiça (direito de ação e defesa), igualdade de tratamento, publicidade dos atos processuais, regularidade do procedimento, contraditório e ampla defesa, realização de provas, julgamento por juiz imparcial (natural e competente), julgamento de acordo com provas obtidas lícitamente, fundamentação das decisões judiciais etc. [...]. (NERY JÚNIOR, 2013, p. 228-229).

Trocando em miúdos a lição dos referidos autores, compreende-se a acepção formal do devido processo legal, no que concerne à vedação da condenação penal com base exclusiva nos dados colhidos em investigação criminal, na exigência de processo judicial como condicionante para o trânsito em julgado de uma sentença que restrinja a liberdade de um indivíduo.

Obviamente, não se desconhece as hipóteses de segregação cautelar de um acusado de praticar um ilícito penal, entretanto, para uma sentença penal condenatória transitada em julgada, faz-se necessária a abertura de um processo judicial regular, com o atendimento de todas as garantias e direitos assegurados pela própria Constituição e pela legislação infraconstitucional. Por outro lado, a vertente substancial do devido processo legal diz respeito à materialização do princípio, à concretude do postulado sob o prisma da razoabilidade e proporcionalidade na adequação das medidas utilizadas durante o trâmite processual. Explicita o caráter instrumental do processo, ratificando a ideia de que ele é um *meio* e não um *fim em si mesmo*.

A jurisprudência do Superior Tribunal de Justiça, Corte responsável pela uniformização da interpretação do direito federal infraconstitucional, não vacila quando

o assunto gravita em torno do conteúdo normativo inserto no art. 155 do CPP. Vejamos excerto de acórdão proferido pelo Tribunal da Cidadania que tratam do tema:

[...] IV. Esta Corte Superior de Justiça possui entendimento no sentido de ser inadmissível a prolação de decreto condenatório exclusivamente com base em notícias colhidas durante investigações preliminares, que não tenham sido submetidas ao crivo do devido processo legal, em seus consectários do contraditório e da ampla defesa. [...]. VI. Ordem concedida, nos termos do voto do Relator. (HC 230.922/RS, Rel. Ministro GILSON DIPP, QUINTA TURMA, julgado em 26/06/2012, DJe 01/08/2012).

A jurisprudência do STJ respeita a vedação da condenação penal baseada apenas em elementos do inquérito policial, exceto em casos de provas cautelares. No entanto, o assunto ainda causa controvérsia, principalmente em relação ao princípio do livre convencimento do juiz. É importante destacar que os elementos do inquérito podem fundamentar a condenação se forem ratificados na instrução criminal. Nesse sentido, evidencia-se de veras pertinente a transcrição *ipsis litteris* de trecho de acórdão emanado do STJ:

[...] 1. Segundo entendimento desta Corte, a prova idônea para arrimar sentença condenatória deverá ser produzida em juízo, sob o crivo do contraditório e da ampla defesa, de modo que se mostra impossível invocar para a condenação, somente elementos colhidos no inquérito, se estes não forem confirmados durante o curso da instrução criminal. [...] (REsp 1253537/SC, Rel. Ministra MARIA THEREZA DE ASSIS MOURA, SEXTA TURMA, julgado em 01/09/2011, DJe 19/10/2011).

Em esteira intelectual com traço diferenciado sensível, eis o raciocínio adotado de forma contundente pelo Supremo Tribunal Federal, *in verbis*:

[...] 1. O livre convencimento do juiz pode decorrer das informações colhidas durante o inquérito policial, nas hipóteses em que complementam provas que passaram pelo crivo do contraditório na fase judicial, bem como quando não são infirmadas por outras provas colhidas em juízo. [...] (RHC 118516, Relator(a): Min. LUIZ FUX, Primeira Turma, julgado em 22/04/2014, PROCESSO ELETRÔNICO DJe-088 DIVULG 09-05-2014 PUBLIC 12-05-2014).

O STJ e o STF têm visões diferentes sobre o uso de indícios na sentença penal. O STJ exige a confirmação desses elementos, enquanto o STF os considera apenas como complemento das provas colhidas na instrução. É importante também considerar os princípios do contraditório e da ampla defesa.

4 TRIBUNAL DO JÚRI

Eis aqui, uma das hipóteses de restrição do conteúdo normativo exposto no art. 155 do *Codex Processual Penal*. Antes de adentrar ao tema, entretanto, faz-se imprescindível uma sucinta digressão acerca do Tribunal do Júri. Eis as lições expostas por Roberto Delmato Jr.:

O Tribunal do Júri é, sem dúvida, a mais democrática das instituições judiciárias, estando presente na grande maioria das nações livres. Nele, a função jurisdicional é exercida diretamente pela sociedade, através de jurados, que, sem necessitar fundamentar seus vereditos, podem decidir com mais liberdade do que os juízes togados, fazendo prevalecer o justo sobre o legal (DELMATO, 2012, p. 263).

O Tribunal do Júri é composto por um juiz togado e sete jurados leigos, escolhidos aleatoriamente da comunidade. Apesar de ser uma garantia da liberdade, há críticas à sua existência, alegando que os jurados não têm conhecimento suficiente para julgar. É um órgão colegiado técnico, pois os jurados não precisam ter conhecimento técnico sobre a matéria. Importante salientar, que a Carta Política de 1988, trouxe em seu corpo diversos princípios referente ao tribunal do júri, elencados nas alíneas do inciso XXXVIII, do art. 5º, *in verbis*:

Art. 5.º [...]

XXXVIII - é reconhecida a instituição do júri, com a organização que lhe der a lei, assegurados:

- a) a plenitude de defesa;
- b) o sigilo das votações;
- c) a soberania dos veredictos;
- d) a competência para o julgamento dos crimes dolosos contra a vida;

Não cabe, nesse momento, tratar de todos esses princípios, porém, é importante salientar que todos eles se correlacionam com o art. 155 do CPP e, por consequência, dizem respeito ao núcleo desse artigo. Diversos desdobramentos da plenitude de defesa são encontrados na legislação infraconstitucional, *v.g.* o art. 497, inciso V, da Lei Adjetiva Penal, *litteris*:

Art. 497. São atribuições do juiz presidente do Tribunal do Júri, além de outras expressamente referidas neste Código: [...] V – nomear defensor ao acusado, quando considerá-lo indefeso, podendo, neste caso, dissolver o Conselho e designar novo dia para o julgamento, com a nomeação ou a constituição de novo defensor.

Outra característica do modelo de júri adotado em nosso ordenamento jurídico, diz respeito ao sigilo das votações dos jurados, sendo, imprescindível o atendimento da regra de incomunicabilidade entre os mesmos, com o fito de afastar quaisquer influências uns aos outros, quando da formação do convencimento das questões de fato e de direito em julgamento. Neste ponto, se assim o fizerem, aos olhos do quanto determina nossas leis, estaria garantida a pluralidade da decisão (PACELLI, 2012, p. 710). Assim, os julgadores leigos têm a tranquilidade necessária para tomar a decisão de forma mais consciente possível. Nesse sentido, o art. 466, em seu § 1.º, preceitua o seguinte:

Art. 466. Antes do sorteio dos membros do Conselho de Sentença, o juiz presidente esclarecerá sobre os impedimentos, a suspeição e as incompatibilidades constantes dos arts. 448 e 449 deste Código. § 1º O juiz presidente também advertirá os jurados de que, uma vez sorteados, não poderão comunicar-se entre si e com outrem, nem manifestar sua opinião sobre o processo, sob pena de exclusão do Conselho e multa, na forma do § 2º do art. 436 deste Código.

O tribunal do júri é a autoridade máxima para decidir sobre condenação ou absolvição em crimes contra a vida. Sua decisão não está sujeita às leis dos tribunais superiores. Os jurados não são especialistas e não precisam fundamentar suas decisões., senão vejamos:

[...] A Constituição Federal, em seu art. 5º, inciso XXXVIII, alíneas "b" e "c", conferiu ao Tribunal do Júri a soberania dos seus veredictos e o sigilo das votações, tratando-se de exceção à regra contida no inciso IX do art. 93, razão pela qual não se exige motivação ou fundamentação das decisões do Conselho de Sentença, fazendo prevalecer, portanto, como sistema de avaliação das provas produzidas a íntima convicção dos jurados. [...] (HC 209.107/PE, Rel. Ministro JORGE MUSSI, QUINTA TURMA, julgado em 04/10/2011, DJe 19/10/2011).

Neste contexto, se vê uma clara mitigação de princípios constitucionais em face das peculiaridades que envolvem o julgamento dos crimes dolosos contra a vida. A decisão do conselho de sentença é única e não pode ser revisada, exceto em casos extremos. É impossível saber a motivação dos jurados para condenar ou absolver, devido ao sigilo das votações. O artigo 155 do Código de Processo Penal é relativizado nesses casos.

[...] 1. A Lei n.º 11.690/2008, ao introduzir na nova redação do art. 155 do Código de Processo Penal o advérbio "exclusivamente", permite que elementos informativos da investigação possam servir de fundamento ao juízo sobre os fatos, desde que existam, também, provas produzidas em contraditório judicial. [...]2. Os jurados julgam de acordo com sua convicção,

não necessitando fundamentar suas decisões [...]. Veracidade ou falsidade de um fato afirmado, o juiz penal pode servir-se tanto de elementos de prova - produzidos em contraditório - como de informações trazidas pela investigação. Apenas não poderá se utilizar exclusivamente de dados informativos colhidos na investigação. [...] (HC 173965/PE, Rel. Ministro MARCO AURÉLIO BELLIZZE, QUINTA TURMA, julgado em 01/03/2012, DJe 29/03/2012).

O texto destaca que a decisão do júri não precisa ser fundamentada e isso pode ser perigoso, pois preconceitos e intolerância podem influenciar o julgamento. É inconveniente trancar as possibilidades de recurso em um processo penal garantista. Os jurados podem se basear apenas em elementos do inquérito policial para formar sua convicção. Assim vejamos:

Art. 480, §3.º Os jurados, nesta fase do procedimento, terão acesso aos autos e aos instrumentos do crime se solicitarem ao juiz presidente.

O inquérito policial traz elementos que não apenas informam, mas de fato instruem, convencem tais como as declarações de vítimas, depoimentos das testemunhas, as declarações dos acusados, a acareação, o reconhecimento, o conteúdo de determinados documentos juntados aos autos, as perícias em geral (RASCOVSKI, upad, MARTA SAAD, 2012, p.112)

Por oportuno, dentre as atribuições da autoridade policial o art. 6º, IX do Código de Processo Penal, prevê investigação acerca da conduta do indiciado, na qual, poderá servir para convencer os jurados quando das respostas as quitações do Tribunal do Júri, uma vez que, o relatório policial efetuando a mencionada diligência em questão, não é excluído do inquérito policial, tendo os jurados acesso ao mesmo (anexo).

Art. 6º Logo que tiver conhecimento da prática da infração penal, a autoridade policial deverá:

IX - Averiguar a vida pregressa do indiciado, sob o ponto de vista individual, familiar e social, sua condição econômica, sua atitude e estado de ânimo antes e depois do crime e durante ele, e quaisquer outros elementos que contribuam para a apreciação do seu temperamento e caráter

Ademais, observa-se que com a alteração do art. 155 do CPP (advinda com a Lei 11.690/2008) o termo “exclusividade” garante a possibilidade de utilização dos elementos de convicção colhidos no inquérito policial para fundamentar uma sentença penal, afrontando assim, as garantias constitucionais do devido processo legal.

A separação física entre os autos da investigação e do processo é fundamental para impedir que os informes colhidos na persecução prévia sejam utilizados na fase judicial. Para o autor: “a repudiada influência em juízo aos informes colhidos nas investigações deve-se, parcialmente, à inexistência de separação dos autos da investigação (inquérito policial) daqueles que formarão a ação pena” (CHOUKR, 2001, p.138).

Diante deste cenário, voltou à tona a discussão sobre a necessidade de exclusão física do inquérito policial da ação penal, uma vez que, evitaria um convencimento equivocado no processo atinente a provas, que devem ser apresentadas em juízo (CHOUKR, 2001, p. 138).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, discutiu-se aqui a utilização de informações do inquérito policial como base para condenação penal e, para a maioria dos especialistas e tribunais, há a concordância sobre que é necessário produzir outras provas além das obtidas no inquérito. Em contrapartida, há polêmicas sobre como confirmar esses elementos em juízo. O STJ afirmou que quando o elemento do inquérito é corroborado por outras provas, não há nulidade. Em casos excepcionais, como no tribunal do júri, a convicção dos jurados não pode ser questionada. A norma do art. 155 do CPP ainda é discutida e possui exceções que precisam ser analisadas.

REFERÊNCIAS

- CHOUKR, Fauzi Hassan. **Garantias constitucionais na investigação criminal**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2001).
- CUNHA JUNIOR, Dirley. **Curso de Direito Constitucional**. 2ª ed. Salvador: JusPodivm, 2008.
- DA SILVA, José Afonso. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 30ª ed. São Paulo: Malheiros, 2008.
- FONTENELE CABRAL, Bruno e MARQUES DE SOUZA, Rafael Pinto. **Manual Prático de Polícia Judiciária**. 2ª ed. rev. ampl. e atual. JusPodivm: Brasília, 2013.
- LOPES JÚNIOR, Aury. **Direito Processual Penal**. 9ª ed. São Paulo: Saraiva, 2013.
- LOPES JÚNIOR, Aury e JACOBSEN GLOECKNER, Ricardo. **Investigação Preliminar no Processo Penal**. 5ª ed. rev. atual e ampl. São Paulo: Saraiva, 2013.
- MOUGENOT, Edilson Bonfim. **Júri do Inquérito ao Plenário**. 4ª ed. São Paulo: Saraiva, 2014.
- NERY JÚNIOR, Nelson. **Constituição Federal Comentada e Legislação Constitucional**. 4ª ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013.
- NUCCI, Guilherme de Souza. **Código de Processo Penal Comentado**. 12ª ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013.

PACELLI, Eugênio. **Curso de Processo Penal**. 18ª ed. rev e atual. Atlas, 2014.

PACELLI, Eugênio. **Curso de Processo Penal**. 16ª ed. rev e atual. São Paulo: Atlas, 2012.

RANGEL, Paulo. ***Direito Processual Penal***. 13ª ed. rev e atual. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2007

RASCOVSKI, Luiz. ***Temas Relevantes de Direito Penal e Processual Penal***. ed. Saraiva, 2012.

EDIÇÃO VI

 **IMERSÃO**
REVISTA CIENTÍFICA DO SERTÃO BAIANO



110

ANO 4 - VOLUME 1 - N. 7 ISSN 2675-5882
SEMESTRAL, JUL/DEZ DE 2023
www.fcgba.com.br/revista
CAPIM GROSSO - BA

FCG FACULDADE
DE CIÊNCIAS
EDUCACIONAIS
CAPIM GROSSO