

1 Introdução

“Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.” (NÓVOA, 2007, p.17)

Compreender como se constitui a profissionalização docente em escolas privadas que atendem aos setores populares da sociedade a partir das histórias de vida desses professores – foi esse o objetivo perseguido por essa investigação. Tendo como ponto de partida a intenção de discutir o processo de profissionalização docente compreendido no interior das instituições escolares, ela se consolidou como um braço da pesquisa-mãe desenvolvida pelo GEPPE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Professor e Escola – coordenado pela Prof^a. Dr^a. Isabel Alice Lélis no Departamento de Educação da PUC-Rio: *Escolas privadas de setores populares: quem são seus professores?*.

O projeto desenvolvido pelo GEPPE tem como pressuposto o fato de que o trabalho das escolas privadas que atendem alunos provenientes de famílias dos setores mais populares da sociedade caminha em paralelo àquele executado nas redes públicas de ensino e nas escolas privadas consideradas de elite, alvos de várias pesquisas no campo educacional¹. O tema assume, então, o lugar de “objeto silenciado” na literatura especializada, conforme afirmado no projeto do grupo de pesquisa, e foi sobre ele que se pretendeu lançar esforços no intuito de questionar a construção da docência nesses espaços marcados por singularidades e dinâmicas específicas.

Nesse sentido, assumi como objeto de pesquisa a constituição da profissionalização desses professores, compreendida a partir de suas histórias de vida, procurando responder às questões: como o trabalho em instituições privadas que atendem aos setores populares na cidade do Rio de Janeiro influencia a constituição da profissionalização de seu corpo docente? Como as trajetórias de

¹ A esse respeito, conferir, por exemplo, Alvez-Mazzotti (2007); Brandão, Manderlet e de Paula (2005); Lélis, Nascimento e Mesquita (2009).

vida desses professores influenciam a constituição de seu *habitus* profissional no cotidiano dessas instituições?

Tomar o professor como sujeito/objeto de pesquisa, contudo, não é tarefa simples. Especialmente para alguém que, como eu, tem sua trajetória pessoal marcada pela docência e pelo chão da escola. Era imperativo, para isso, objetivar as próprias experiências e afastar-se de opiniões e “achismos” no intuito de dar corpo e lugar a reflexões fundamentadas e que levassem à construção de saberes novos e consistentes, que lançassem luz sobre uma profissão marcada pelos holofotes sociais que, contraditoriamente, denunciam a importância de sua tarefa e a proletarização de seu fazer². Tal tarefa é, ainda, complexificada pela situação atual desse profissional, marcada por mudanças profundas nas suas relações de trabalho e, ainda, por modificações relacionadas ao seu lugar social³.

Ao assumir a *profissionalização docente* como tema da pesquisa, fiz claramente duas opções: uma, a de afirmar a docência como profissão; outra, a de compreender essa profissão como uma construção histórica, envolvida e influenciada por contextos específicos e, por isso, marcada por diferentes características a partir de elementos agregados a ela de acordo com os espaços e tempos de atuação dos professores.

Tendo como referência os argumentos apresentados por Nóvoa (1991), é possível não apenas compreender a profissão docente como construção mas, também, afirmá-la como um lugar efetivo da ação de profissionais que, historicamente, têm investido em sua constituição enquanto um grupo que domina um *saber* e um *saber fazer* específicos e, ainda, como um “corpo administrativo autônomo e hierarquizado” (NÓVOA, *op. cit.*, p.121).

De acordo com o autor,

a gênese da profissão docente é anterior à estatização da escola pois, desde o século XVI, vários grupos sociais, leigos e religiosos, consagram cada vez mais tempo e energia à atividade docente. É uma ação de longa duração, realizada sobretudo no seio de algumas congregações religiosas, ao longo da qual os

² Oliveira (2004) defende que as políticas educacionais implementadas no Brasil nos últimos anos têm favorecido um quadro de intensificação, precarização e proletarização no trabalho docente. Sua análise, centrada em escolas públicas, defende que a proletarização do fazer pedagógico se deu pela perda progressiva de controle sobre o processo e o produto de seu fazer por parte dos professores.

³ O trabalho de Ferreira (2002) procura mostrar como o professor ocupa hoje “o lugar social do limiar sagrado/profano” (*op. cit.*, p.128), na medida em que perdeu o prestígio dos sagrados, vocacionados, mas não alcançou plenamente a realização de seus anseios enquanto profissional: vida digna, sem sacrifícios e com reconhecimento.

docentes tendem a abandonar suas múltiplas atividades para se concentrar sobre o ensino, diferenciando assim a *função docente* de toda uma série de outras funções e erigindo o *campo educativo* em domínio de investimento de um grupo social específico e autônomo. (NÓVOA, *op.cit.*, p.117)

Tal processo de profissionalização é marcado, primeiro, pela estatização da profissão. A assunção, pelo Estado, ainda no século XVIII, do processo de escolarização transforma os professores, progressivamente, em funcionários, conferindo-lhes *status* a partir da realização de provas e concursos que lhes confere licença para o exercício da atividade docente. Com o processo de estatização, os docentes ficam ao mesmo tempo sujeitos a um movimento de controle ideológico e político e de produção de um discurso próprio. O modelo ideal de docente fica a meio caminho entre o funcionário e o profissional livre, entre o controle e a autonomia.

No momento em que a *escola* se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os docentes são investidos de um imenso poder: de agora em diante, eles detêm as chaves da ascensão (e da estagnação) social. Isso os coloca no cruzamento de interesses e aspirações sócio-econômicas frequentemente contraditórias: funcionários do Estado e agentes de reprodução da ordem social dominante, eles personificam também as esperanças de mobilidade social de diferentes camadas da população. Aqui reside toda a ambiguidade e toda a importância da profissão docente: *agentes culturais*, eles são também, inevitavelmente, *agentes políticos*. (NÓVOA, *op.cit.*, pp.123-124)

Outra marca desse processo é o estabelecimento de uma formação específica para a profissão. O surgimento das escolas normais promove uma mutação sociológica nos profissionais do ensino primário, elevando-os a *profissionais* formados e preparados para a atividade docente. Esse movimento, contudo, traz questões relativas à própria identidade docente, na medida em que transforma o acesso a essa profissão docente numa aspiração de diferentes camadas sociais. De acordo com o autor (NÓVOA, *op. cit.*, p.126), “*nem burguês, nem notável, nem camponês, nem intelectual, nem artesão, o professor primário tem enormes dificuldades para se inserir profissionalmente*”.

No século XIX, surgem as primeiras associações profissionais, última etapa do processo de profissionalização dos professores. Elas serão portadoras das reivindicações dos docentes, essencialmente relacionadas à melhoria do estatuto, ao controle da profissão e à definição de uma carreira.

O quadro desenhado por Nóvoa relativo à gênese e ao desenvolvimento da profissão docente, contudo, não pretende mostrar um movimento ascendente e linear de prestígio e sucesso. Ao contrário, traz à tona um processo permeado por continuidades, mas também por rupturas e contradições. O autor aponta o papel decisivo e reconhecido dado a esses profissionais até as primeiras décadas do século XX, como representantes da instituição escolar: “*a escola e a instrução encarnam o progresso, e os docentes são seus agentes*” (NÓVOA, *op. cit.*, p.131). Contudo, denuncia seu crescente desprestígio, a partir de então, associado à crença de que um mundo pós-guerra e em crescente desenvolvimento necessita de uma *nova escola*, provocando uma “*ruptura do equilíbrio sociológico do corpo docente*” (NÓVOA, *op.cit.*, p.132).

A imagem do docente “fonte e fornecedor de conhecimentos” torna-se caduca; ela é substituída por uma concepção multifuncional do docente, em que diferentes papéis se misturam: formador, animador, organizador, mediador do encontro, etc. a partir do momento em que a função docente tradicional se desagrega, os docentes são obrigados a ir em busca de uma nova relação com a profissão, de uma nova maneira de olhar seu trabalho profissional e sua ação educadora. (NÓVOA, *op. cit.*, 133)

Ao discutir a escola como uma construção histórica, Canário (2005) defende que essa nova maneira de olhar para o seu trabalho exige do professor uma nova relação com os alunos e com o conhecimento, ou seja, uma nova relação pedagógica. Estabelecida numa instituição que vive, hoje, um processo de mutação⁴, tal transformação deve atender a uma nova ordem política, social e econômica engendrada pela sociedade contemporânea. Assim, a própria forma escolar é colocada em xeque, na medida em que vivemos o que o autor classifica como um “tempo de incertezas”.

Num momento em que a qualidade da educação toma vulto nas discussões não só no campo acadêmico, mas na sociedade, de forma mais ampla, o professor, entendido como um dos sujeitos centrais no processo ensino-aprendizagem estabelecido na instituição escolar, é colocado no cerne dos debates. Pensar sua formação e trajetória profissional torna-se, nesse sentido, ponto importante na

⁴ Para o autor (CANÁRIO, 2005), o conceito de *mutação* deve substituir a ideia de *crise da escola*. Segundo ele, o conceito de *mutação* encerra a percepção de que essa instituição tem passado por mudanças e problemas estruturais no seio das sociedades contemporâneas, indicando a necessidade de que a própria forma escolar seja repensada tendo em vista o papel hoje atribuído à escola.

própria reflexão acerca dos processos educativos e, ainda mais, da educação que queremos oferecer através daquelas instituições.

A reestruturação do trabalho docente, provocada pelas reformas educacionais vivenciadas não só no Brasil mas em outros países da América Latina, tem levado à sua intensificação e, conseqüentemente, a um processo de flexibilização e precarização da atividade pedagógica, gerando novos padrões de organização do trabalho escolar. Para além da necessidade de mais tempo dedicado à função, novas práticas e novos saberes têm sido exigidos dos profissionais docentes em seu contexto de trabalho. E, conseqüentemente, um novo perfil desse trabalhador tem sido construído, aliado a novas exigências em sua formação profissional.

A massificação da escolaridade, possibilitando a inserção de novos alunos na instituição escolar, muitas vezes provenientes de setores socialmente excluídos, as transformações nas relações de poder entre as gerações e na estrutura e dinâmica dos grupos familiares e as inovações no campo das novas tecnologias da informação e da comunicação são ainda, de acordo com Fanfani (2007), alguns dos fatores que trazem novos desafios ao papel do professor. Funcionando como pano de fundo para o cotidiano do trabalho docente desenvolvido nas escolas, tais mudanças sociais acentuam o caráter heterogêneo e multifuncional da escola e de seus profissionais, e provocam, muitas vezes, uma sensação de mal estar entre os docentes que percebem não corresponder às expectativas que lhe são colocadas.

Marcada pelos limites e possibilidades do momento atual, tendo em vista os diferentes contextos sociais e institucionais em que ela é desenvolvida, a profissão docente adquire, assim, características específicas em contextos particulares. Para além das influências gerais destacadas, Lüdke e Boing (2004) afirmam que, ao pensar a profissão docente no Brasil, é preciso que sejam levados em conta aspectos específicos da realidade educacional do país, e que marcam profundamente o ser professor aqui, como a divisão da ocupação docente entre aqueles que se dedicam ao ensino nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental. Embora dedicados ao mesmo nível de ensino, é perceptível, dentro das escolas, a supremacia das áreas especializadas sobre os chamados professores polivalentes, dedicados ao primeiro segmento, expressos inclusive em maior remuneração para o segundo grupo. A mesma divisão pode ser percebida entre os professores do Ensino Fundamental e aqueles que se dedicam ao Ensino Médio.

Embora hoje a exigência de formação em nível superior se estenda aos docentes de todos os níveis, cabe destacar ainda a valorização diferenciada dada às distintas áreas do conhecimento, provocando uma hierarquização entre o corpo docente. Os pesquisadores exemplificam a complexidade do tema, também, com a submissão constante do grupo a determinações de órgãos estatais, em especial do Ministério da Educação, gerando falta de autonomia e independência a um grupo que se pretende profissional. A partir do processo delineado por Nóvoa (1991; 2008), é possível perceber como a hierarquização e a fragmentação estão no cerne da profissão docente desde sua gênese. Tais marcas, consideradas subjacentes ao trabalho docente hoje, são aprofundadas pela desvalorização salarial dos professores de todos os níveis, aspecto visível da proletarização a que estão submetidos. E, ao mesmo tempo, podem ser problematizadas e *desnaturalizadas* se analisadas sob o ponto de vista da gênese da profissão docente.

Sacristán (1999) indica que, do ponto de vista sociológico, o conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, e que seu uso deve ser, sempre, contextualizado de acordo com o momento histórico concreto e a realidade social, tendo em vista os aspectos pedagógicos (práticos), técnicos (saberes que legitimam as práticas) e socioculturais de sua atividade. Fanfani (2007, p.22) aponta, ainda, que as mudanças provocadas pelas recentes reformas educacionais, inclusive no Brasil, indicam que o ofício docente deve se articular de uma nova forma tendo em vista o quadro atual que configura a atuação desses profissionais. Nesse sentido, aspectos relativos ao fazer diário dos professores, marcados por componentes técnicos, humanos e políticos devem combinar-se numa nova trama a fim de possibilitar um real enfrentamento dos desafios atuais colocados à profissão.

Tendo em vista o contexto exposto acima e as especificidades do trabalho dos professores a partir das mudanças nas relações sociais e de trabalho ocorridas nas últimas décadas, assumimos para esse estudo a ideia da profissionalização docente compreendida como um processo de socialização construído durante a trajetória de vida do professor, levando-se em conta suas motivações objetivas e subjetivas para a aderência e a permanência no ofício. Tal processo é, ainda, permeado por seu espaço de atuação, nesse caso específico as escolas privadas de setores populares, e as determinações e possibilidades propostas pelo mesmo. Sem desvincular esses professores da categoria docente como um todo e das discussões

propostas para sua compreensão como profissão, parte-se do pressuposto de que a atuação nesses estabelecimentos possibilita a construção e socialização de saberes específicos que, se alimentando mutuamente, constituem e são constituídos na relação com os pares, a partir de suas trajetórias formativas, concomitantemente individuais e coletivas. Cabe, então, questionar que tipo de relação profissional é estabelecida nessas instituições e, ainda, que compreensão os sujeitos aí atuantes têm do que é ser profissional.

Se Nóvoa (1991) afirma a estatização docente como um momento importante da profissionalização dos professores, a realidade brasileira faz com que instituições públicas e privadas convivam e estabeleçam grande diversificação na estrutura educacional⁵, tanto do ponto de vista do trabalho e da carreira docentes quanto do ponto de vista da oferta de vagas e da qualidade do ensino ofertado. Em recente estudo coordenado por Gatti (2009) acerca dos professores do Brasil, averiguou-se que em 2006⁶ foram ofertados 2.949.428 postos de trabalho para professores e outros profissionais do ensino no país. Desse total, 82,6% provinham de estabelecimentos públicos, e o restante partia da iniciativa privada.

Esses números têm óbvios desdobramentos no que tange ao financiamento da Educação no país, à valorização e carreira docentes e, conseqüentemente, ao processo de profissionalização desse grupo, cuja grande maioria trabalha no setor público. É preciso ter em mente, contudo, que o setor privado da educação também comporta um número enorme de profissionais e, diferentemente do ensino público, está sujeito a um tipo de regulação diferenciada, não centralizada e baseada em critérios distintos de acordo com cada instituição de ensino. Da mesma forma, seus profissionais, não integrando redes de ensino (mesmo tendo-se em mente os problemas enfrentados pelas redes públicas no Brasil) estão sujeitos a modelos diferenciados de gestão organizacional e pedagógica e não compartilham com os profissionais das redes públicas a segurança de uma contratação por concurso público.

⁵ A LDBEN 9394/96 estabelece, em seu Art. 20, a existência, no Brasil, de instituições públicas, mantidas e administradas pelo Poder Público, e privadas com e sem fins lucrativos. As primeiras – com fins lucrativos – são entendidas como privadas em sentido estrito, mantidas por pessoa(s) física(s) ou jurídica(s). Já as compreendidas como sem fins lucrativos subdividem-se em comunitárias, confessionais e filantrópicas, recebendo, de acordo com a lei, incentivos fiscais.

⁶ Dados aferidos tendo como referência a Rais (Relação Anual de Informações Sociais), base estatística do Ministério do Trabalho e Emprego.

Cabe destacar, ainda, a enorme diversidade encontrada dentro desse grupo de escolas privadas. De acordo com o presidente⁷ do Sindicato dos Professores do Rio de Janeiro (Sinpro-Rio), apenas nessa cidade quatro grandes grupos de escolas privadas podem ser encontradas: aquelas consideradas de elite, por atenderem às camadas economicamente mais favorecidas da sociedade; as que funcionam atreladas a instituições religiosas, atendendo a alunos oriundos de classes menos favorecidas; as instituições ligadas a grandes redes de ensino que se propagam por diferentes bairros da cidade com o mesmo nome, material didático e linha pedagógica; e outras pequenas escolas, abertas por particulares, geralmente dirigidas pela(o) própria(o) proprietária(o). Nesses diferentes grupos, distintas relações de trabalho são estabelecidas e, internamente, cada grupo diferencia-se, apontando a heterogeneidade da oferta escolar.

As escolas que se tornaram alvo da investigação empreendida pelo GEPPE, nesse primeiro momento, pertencem ao quarto grupo identificado pelo presidente do Sinpro-Rio e têm como características essenciais o pequeno número de alunos, professores e funcionários e, especialmente, o baixo valor das mensalidades escolares – oscilando entre R\$100,00 e R\$470,00. Para os fins dessa pesquisa, tais aspectos caracterizariam um público-alvo oriundo de classes mais baixas – os setores populares – que neste trabalho designaremos como *baixa classe média*, de acordo com a classificação oferecida por Quadros (2010, p.4). Para o autor, o termo nomeia um grupo bastante heterogêneo no que tange às ocupações dos indivíduos, que aferem rendimentos variando entre R\$700,00 e R\$1.750,00. De acordo com os estudos desenvolvidos por ele e seu grupo, essa “nova” classe média tem crescido em número nos últimos anos, contudo seus rendimentos não lhes asseguram uma real inserção na autêntica classe média, com padrões de vida mais elevados. O pesquisador salienta, ainda, que os componentes da baixa classe média têm acesso, apenas, “a escolas públicas ou particulares com mensalidades mais baixas e de qualidade, no mínimo, duvidosa” (QUADROS, *op. cit.*, p.4).

Para empreender tal investigação, optei por situá-la em apenas uma escola, tendo em vista a heterogeneidade apontada acima. Selecionei, então, uma das escolas estudadas pela pesquisa-mãe, localizada na Zona Sul da cidade do Rio de

⁷ Prof. Wanderley Quêdo em entrevista ao GEPPE (16/11/10).

Janeiro, aqui denominada **Escola da Ladeira**⁸. Tal escolha se deu, especialmente, por se tratar de uma instituição com mais de quarenta anos de existência. Esperava-se que uma escola mais antiga, com uma caminhada já delineada e um corpo docente com características próprias atendesse melhor aos objetivos propostos para esta investigação. Importava-me conhecer que professores aí atuavam, e como construíam sua identidade profissional a partir de sua prática cotidiana e de suas trajetórias pessoais.

A partir dessa escolha, a pesquisa foi iniciada com a aplicação e análise do questionário⁹ elaborado pelo GEPPE ao corpo docente da escola¹⁰. Tal instrumento, aplicado em todas as escolas que compõem a pesquisa, pretende desenhar um quadro dos docentes dessas instituições, abordando aspectos relacionados ao perfil sociodemográfico do grupo, sua formação e ao trabalho específico nessas escolas. Pretende-se que tal instrumento informe, mesmo que de forma provisória, que grupo é esse, sujeito/objeto da pesquisa, a ser encontrado no campo de investigação.

No momento seguinte, a pesquisa foi realizada em campo tendo como instrumentos a observação e a entrevista. No que diz respeito à observação, pretendia-se apreender o dia a dia do trabalho docente na instituição selecionada, buscando captar a dinâmica do trabalho aí desenvolvido. Assim, procuramos perceber como os docentes agem em sua atividade profissional, como mobilizam seu capital pedagógico (LÉLIS, 1996) em seu fazer cotidiano e como se dão as relações entre eles, com a direção e com o corpo discente. Esses momentos possibilitaram, também, o contato direto com os professores para o convite às entrevistas, instrumento principal dessa pesquisa, que intentava conhecer a trajetória profissional desses docentes a partir de suas histórias de vida.

A utilização das histórias de vida como método de pesquisa possibilitou reunir o *eu* pessoal e o *eu* profissional (NÓVOA, 2007, p.15), evidenciando a complementaridade desses aspectos. Possibilitou, ainda, acessar a subjetividade dos professores, trazendo-os para o centro do debate a partir da compreensão de suas próprias impressões e ideias acerca de sua prática diária e de seu trabalho nessa escola, perpassada por sua opção e formação profissionais e por seus

⁸ Nome fictício.

⁹ Em anexo (8.2).

¹⁰ O método e os instrumentos de pesquisa serão apresentados e analisados no capítulo 2 desse trabalho.

projetos futuros. O trabalho incide, então, sobre as trajetórias desses profissionais, lidas à luz do contexto e dos diferentes campos em que transita o sujeito social (BOURDIEU, 1996).

A partir das considerações apresentadas nesta parte introdutória, esse relatório de pesquisa foi estruturado em capítulos que, procurando apresentar os docentes que atuam na Escola da Ladeira, descortinando suas histórias e trajetórias, tinham a intenção de desvelar, também, o trabalho desenvolvido por eles nessa instituição e, assim, compreender seu processo de profissionalização nesse contexto específico.

Perseguindo tal intenção, o capítulo 2, *De professora a pesquisadora – Que lugar? Que olhar?*, apresenta o campo de pesquisa e a pesquisa no campo. Procurando situar o leitor no processo vivido durante a investigação, não apenas a Escola da Ladeira é apresentada e caracterizada, conforme apresentada através dos questionários, entrevistas e observações, mas, também, minha inserção no campo é problematizada. O acesso à escola e a seus atores é desvelado, e as resistências e concordâncias são apresentadas. É descortinado, ainda, o método utilizado, de forma a apresentar tanto seus pontos fortes quanto suas vulnerabilidades – presentes em todo processo de pesquisa.

No capítulo 3, *Vida de professor – objeto singular*, são problematizadas as formas de escolha e acesso à profissão, bem como a formação desses docentes e seus projetos futuros, tendo em vista o momento vivido por cada um e o caráter heterogêneo da profissão docente. Perscrutando as trajetórias percorridas por cada uma das professoras entrevistadas, o capítulo apresenta a aderência à profissão como uma característica desse grupo e, ainda, coloca em questão a importância dada por cada uma, a partir de suas histórias, à formação entendida como processo contínuo.

Buscando mapear as práticas pedagógicas vividas na Escola da Ladeira, o capítulo 4, *Ofício de professor – a constituição do capital pedagógico*, apresenta as principais características do trabalho desenvolvido nessa instituição, conforme apresentadas e compreendidas por essas professoras. Pretende-se, dessa forma, perceber como se constitui o capital pedagógico desse corpo docente que, no jogo estabelecido no campo da docência, constrói cotidianamente sua identidade profissional a partir de um *habitus* profissional em permanente adaptação. O trabalho solitário de cada docente nessa instituição, a ênfase na transmissão dos

conteúdos e na rotinização de atividades, e as expectativas desse corpo docente com relação às famílias são alguns dos aspectos problematizados nesse capítulo.

E é no capítulo 5, *Profissionalização – construção possível*, que procuro desvelar as possibilidades abertas ou não a essas professoras a partir de sua atuação nessa instituição específica. Mapeando algumas características impressas pela escola ao trabalho docente, como as relações de proximidade estabelecidas entre professoras e direção, são problematizados aspectos inerentes à condição desse corpo docente que atua numa escola privada que atende à classe média baixa na Zona Sul do Rio de Janeiro.

Finalmente, no capítulo intitulado *Considerações finais* são retomados os aspectos apresentados e analisados no decorrer do texto, articulando de forma a lançar luz sobre o processo de profissionalização vivido pelo corpo docente da Escola da Ladeira. Como Teseu, no intuito de vencer o Minotauro, penetro num labirinto de discussões que giram em torno da profissão docente, esperando dele sair com êxito. Desenrolo o fio de Ariadne para garantir a saída em segurança, lançando-me ciente do desafio de percorrer caminhos desconhecidos, cheios de meandros e riscos. Contudo, lanço-me, como o grande herói grego, certa da necessidade e na expectativa dos frutos desse feito.