

AUTORES POR ORDEM ALFABÉTICA	TÍTULOS DOS TRABALHOS	PÁGINA	TIPO DE TRABALHO
ADEMIR LUIZ DA SILVA	OS VIOLEIROS DA COBRA CORAL: A MÚSICA SECULAR TOCADA NOS MOMENTOS DE DESCANSO DAS FOLIAS DE REIS DE ANÁPOLIS (QUALIFICAÇÃO- TCC)	229-236	TRABALHO COMPLETO
ADEMIR LUIZ DA SILVA	BERNARDO BERTOLUCCI: UMA EXÍMIA SIMBIOSE ENTRE EDUCAÇÃO E CINEMA	457-461	RESUMO EXPANDIDO
ADEMIR LUIZ DA SILVA	UMA ANÁLISE CINEMATOGRAFICA DE JEAN LUC GODARD SOB A ÉGIDE EDUCACIONAL	462-467	RESUMO EXPANDIDO
ADRIANA APARECIDA SILVA	ANÁLISE DA EXPANSÃO E DOS IMPACTOS SOCIOECONÔMICOS E AMBIENTAIS DA CANA-DE-AÇÚCAR NOS MUNICÍPIOS DE JATAÍ – GO E VIANÓPOLIS -GO	269-273	RESUMO EXPANDIDO
ADRIANA APARECIDA SILVA	A IMPORTÂNCIA DE UM APLICATIVO PARA CONTROLE DA DENGUE EM ANÁPOLIS (GO)	398-408	TRABALHO COMPLETO
ADRIANA APARECIDA SILVA	INFLUENCIA SOCIOECONOMICA DA CANA-DE-AÇÚCAR NO MUNICIPIO DE SANTA HELENA DE GOIÁS	691-696	RESUMO EXPANDIDO
AÍLSON DA SILVA FERNANDES	IMPORTÂNCIA DAS BACIAS HIDROGRÁFICAS NAS ATIVIDADES ECONÔMICAS DOS RIBEIRINHOS ANAPOLINOS	733-738	RESUMO EXPANDIDO
ALDA FRANCIELE GOMES;	A EDUCAÇÃO, O TRABALHO E O SOCIAL NA PRIMEIRA REPÚBLICA	503-510	TRABALHO COMPLETO
ALEX DOS SANTOS SILVA	PLANO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO DA REGIÃO NORDESTE DE	833-843	TRABALHO COMPLETO

	GOIÁS		
ALYSSON BRENDON ARAÚJO CANUTO	ANÁLISE DA EXPANSÃO E DOS IMPACTOS SOCIOECONÔMICOS E AMBIENTAIS DA CANA-DE-AÇÚCAR NOS MUNICÍPIOS DE JATAÍ – GO E VIANÓPOLIS -GO	269-273	RESUMO EXPANDIDO
AMANDA BEATRIZ SILVA DE GODOI	AS REFORMAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO	489-493	TRABALHO COMPLETO (TC)
AMANDA BEATRIZ SILVA DE GODOI	A RESISTÊNCIA ESTUDANTIL AO PROJETO DE REFORMA DO ENSINO MÉDIO: AS REPRESENTAÇÕES NA MÍDIA ESCRITA	511-517	TRABALHO COMPLETO
AMANDA VIEIRA LEÃO	MOBILIDADE URBANA E SUSTENTABILIDADE EM ANÁPOLIS-GO	297-308	TRABALHO COMPLETO
ANA CAROLINE CAIXETA SILVA	CENTRO PIONEIRO DE ANÁPOLIS: LEGADO HISTÓRICO E A CONSTANTE DESVALORIZAÇÃO	698-709	TRABALHO COMPLETO
ANA LAURA LOPES CABRAL	O BAIRRO JUNDIAÍ EM ANÁPOLIS – GO: DESIGUALDADES SÓCIO-ESPACIAIS	352-362	TRABALHO COMPLETO
ANA MARIA DE SOUZA E SILVA	A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA E SUA PRÁTICA DOCENTE	494-502	TRABALHO COMPLETO
ANA PAULA ROCHA NETO	PLANO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO DA REGIÃO NORDESTE DE GOIÁS	833-843	TRABALHO COMPLETO
ANDRESSA ANDRADE PIRES	EXPRESSÕES DO SERTÃO: O ROMANCE VIDAS SECAS DE GRACILIANO RAMOS E AS XILOGRAVURAS DE J. BORGES E J. MIGUEL	99-104	TRABALHO COMPLETO
ANDRESSA CARDOSO ANDRE TOLEDO	MOBILIDADE URBANA E SUSTENTABILIDADE EM ANÁPOLIS-GO	297-308	TRABALHO COMPLETO

ANDRESSA LORRAINE PEREIRA SANTANA	PRODUTIVIDADE E CRESCIMENTO ECONÔMICO UMA COMPARAÇÃO PARA OS MUNICÍPIOS DE JATAÍ-GO E SORRISO-MT NO PERÍODO DE 2005-2015	675-678	RESUMO EXPANDIDO
ANDRESSA LORRAINE PEREIRA SANTANA	PRODUTIVIDADE E CRESCIMENTO ECONÔMICO UMA COMPARAÇÃO PARA OS MUNICÍPIOS DE JATAÍ-GO E SORRISO-MT NO PERÍODO DE 2005-2015	739-742	RESUMO EXPANDIDO
ANNA PAULA ALVES MENDES	O ENSINO DE HISTÓRIA E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA	518-527	TRABALHO COMPLETO
ARIOVALDO LOPES PEREIRA	“NINGUÉM NASCE MULHER, TORNA-SE MULHER”: POR QUE A CONSTITUIÇÃO SOCIAL DE GÊNERO “ASSUSTA” ÀS/AOS PROFISSIONAIS QUE FAZEM A EDUCAÇÃO?	624-634	TRABALHO COMPLETO
ARLLINE CAMIMURA PAIVA	DEBATE ENTRE ROBERTO SIMONSEN E EUGÊNIO GUDIN: CONTRIBUIÇÃO DO DEBATE PARA A COMPREENSÃO DA ECONOMIA BRASILEIRA	743-746	RESUMO EXPANDIDO
BARBRA SABOTA	INVESTIGAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE E DOS IMPACTOS NOS DISCENTES A PARTIR DO PROJETO STUDENT’S REACTIONS REALIZADO DURANTE AULAS DE INGLÊS NO CENTRO DE IDIOMAS DA UEG- CSEH	30-36	TRABALHO COMPLETO
BERNARDO CRISTÓVÃO COLOMBO DA CUNHA	ASPECTOS DA GEOGRAFIA FÍSICA EM DOMÍNIOS DO EIXO ANÁPOLIS-PIRENÓPOLIS, GO: CARACTERÍSTICAS GERAIS DAS FORMAÇÕES FLORESTAIS DA ÁREA	274-279	RESUMO EXPANDIDO
BRENDA MARIA RODRIGUES DOS	OS AVÁ-CANOEIRO E A SUA ARTE: A CONFECÇÃO DE CANOAS E A	105-112	TRABALHO COMPLETO

SANTOS	CACHIMBAÇÃO		
BRENDA MARIA RODRIGUES DOS SANTOS	A INFLUÊNCIA DA GUERRA DE GUERRILHA CUBANA NAS LIGAS CAMPONESAS: O TREINAMENTO GUERRILHEIRO EM DIANÓPOLIS (TO)	432-437	TRABALHO COMPLETO (TCC HISTÓRIA)
BRENO SOARES DOS SANTOS	O DESENVOLVIMENTO INDUSTRIAL DO MUNICÍPIO DE AMERICANO DO BRASIL E SUA RELAÇÃO REGIONAL	747-751	RESUMO EXPANDIDO
BRENO SOARES DOS SANTOS	RECURSOS HÍDRICOS: UM PROBLEMA PARA O TERRITÓRIO GOIANO	766-771	RESUMO EXPANDIDO
BRUNA MARQUEZAN SILVA	CARTOGRAFIAS DA MORTE: ASSASSINATOS NO BRASIL E SUAS FIGURAÇÕES EM HOJE ESTÁ UM DIA MORTO, DE ANDRÉ DE LEONES	113-124	TRABALHO COMPLETO
BRUNA MESSIAS DE OLIVEIRA	MORTE E INCERTEZAS EM DENTES NEGROS, DE ANDRÉ DE LEONES	125-131	TRABALHO COMPLETO
BRUNO AUGUSTO DE SOUZA	SOCIOBIODIVERSIDADE NO CERRADO: A RESERVA EXTRATIVISTA LAGO DO CEDRO	309-317	TRABALHO COMPLETO
CAMILA FERNANDES DOS SANTOS	MOBILIDADE URBANA: UMA ANÁLISE DO IMPACTO ECONÔMICO DE TRANSPORTE PÚBLICO DE ANÁPOLIS NA LOCOMOÇÃO DE TRABALHADORES	791-796	RESUMO EXPANDIDO
CARLA SALOMÉ MARGARIDA DE SOUZA	A INFLUÊNCIA DA TECNOLOGIA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM	389-397	TRABALHO COMPLETO
CARLA SALOMÉ MARGARIDA DE SOUZA	INTERFACE DE FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO LABORATÓRIO PENSAR - PEDAGOGIA INTERDISCIPLINAR DA UEG/CÂMPUS INHUMAS	658-666	RELATO DE EXPERIÊNCIA
CARLOS ALBERTO FRANCISCO DE	AGROINDÚSTRIA E DESENVOLVIMENTO EM GOIÁS (1960-2015)	752-755	RESUMO EXPANDIDO

SOUSA			
CARLOS HENRIQUE FERREIRA	ASPECTOS DA GEOGRAFIA FÍSICA EM DOMÍNIOS DO EIXO ANÁPOLIS-PIRENÓPOLIS, GO: CARACTERÍSTICAS GERAIS DAS FORMAÇÕES FLORESTAIS DA ÁREA	274-279	RESUMO EXPANDIDO
CAROLINA DA MATA BARBOSA	O ENSINO DE HISTÓRIA E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA	518-527	TRABALHO COMPLETO
CAROLINE FRANCIELLE ALVES	ROMANTIZAÇÃO DA POBREZA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS REPRESENTAÇÕES DA SITUAÇÃO DE RUA NA NOTÍCIA DA CAMPANHA NÓS	19-29	TRABALHO COMPLETO
CRISTTOFER RODRIGUES SILVEIRA	PARA QUE SE ESCREVE NA ESCOLA? AS EXPERIÊNCIAS DE ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL	615-623	TRABALHO COMPLETO
DANIELE R. OLIVEIRA DE CARVALHO	"QUANDO A CATÁSTROFE ENSINA": A MUDANÇA NA LEGISLAÇÃO APÓS O ACIDENTE COM O CÉSIO 137 EM GOIÂNIA-GO	132-139	TRABALHO COMPLETO
DARIO LEOPOLDINO DA COSTA	A JORNADA DE TRABALHO DO DOCENTE: UM ENFRENTAMENTO DE ANORMALIDADES EM SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	528-536	TRABALHO COMPLETO
DAVYDSON MOREIRA DA SILVA	ESTUDO DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO EM LIDERANÇA POLÍTICA	410-414	RESUMO EXPANDIDO
DAVYDSON MOREIRA DA SILVA	ESTUDO DOS PROCESSOS POLÍTICOS, SOCIAIS E ECONÔMICOS	415-417	RESUMO EXPANDIDO
DEBORA CRISTINA SANTOS E SILVA	A ESCUTA DE AMOR NA ESCRITA DA DOR: NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA COMO PROCESSO CATÁRTICO	66-74	TRABALHO COMPLETO
DIVINA APARECIDA LEONEL LUNAS	A JORNADA DE TRABALHO DO DOCENTE: UM ENFRENTAMENTO DE	528-536	TRABALHO COMPLETO

	ANORMALIDADES EM SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL		
DIVINA APARECIDA LEONEL LUNAS	DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL RURAL COMO ALTERNATIVA DE PROGRESSO PARA A VIDA NO CAMPO	679-685	RESUMO EXPANDIDO
DIVINA LEONAL LUNAS	PRODUTIVIDADE E CRESCIMENTO ECONÔMICO UMA COMPARAÇÃO PARA OS MUNICÍPIOS DE JATAÍ-GO E SORRISO-MT NO PERÍODO DE 2005-2015	675-678	RESUMO EXPANDIDO
DIVINA LEONAL LUNAS	PRODUTIVIDADE E CRESCIMENTO ECONÔMICO UMA COMPARAÇÃO PARA OS MUNICÍPIOS DE JATAÍ-GO E SORRISO-MT NO PERÍODO DE 2005-2015	739-742	RESUMO EXPANDIDO
EDINEI OLIVEIRA VASCO	ESTADO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO CAPITALISMO: COMO FORJAR PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS NEOLIBERAIS	537-547	TRABALHO COMPLETO
ELIANE GONÇALVES C. ANDERI	A LITERATURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA	48-56	TRABALHO COMPLETO
ELIANE GONÇALVES COSTA ANDERI	A MOTIVAÇÃO PARA A ESCRITA: O CASO DE UM ESTUDANTE EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	468-472	RESUMO EXPANDIDO
ELIANE GONÇALVES COSTA ANDERI	PARA QUE SE ESCRIVE NA ESCOLA? AS EXPERIÊNCIAS DE ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL	615-623	TRABALHO COMPLETO
ELIANNE RODRIGUE COSTA	RENDAS E A EXTENSÃO DE DÍVIDAS DA POPULAÇÃO DE ANÁPOLIS	756-760	RESUMO EXPANDIDO
ELIEZER CARDOSO DE OLIVEIRA	MONUMENTOS, CATÁSTROFES E CULTURA NO CERRADO: O MONUMENTO EM HOMENAGEM AO CANTOR LEANDRO	76-80	RESUMO EXPANDIDO
ELIÉZER CARDOSO DE OLIVEIRA	"QUANDO A CATÁSTROFE ENSINA": A MUDANÇA NA LEGISLAÇÃO APÓS O	132-139	TRABALHO COMPLETO

	ACIDENTE COM O CÉSIO 137 EM GOIÂNIA-GO		
ELIÉZER CARDOSO DE OLIVEIRA	MONUMENTOS-CATÁSTROFES: UMA ANÁLISE ESTÉTICA DOS MONUMENTOS EM MEMÓRIA À ESCRAVIDÃO NO CARIBE	257-261	TRABALHO COMPLETO
ELISABETE TOMOMI KOWATA	DISSEMINAÇÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS POR MEIO DO OPEN JOURNAL SYSTEMS	381-387	RESUMO EXPANDIDO
ELOÍSA VICTORIA SOARES LIMA	DISSEMINAÇÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS POR MEIO DO OPEN JOURNAL SYSTEMS	381-387	RESUMO EXPANDIDO
ELSON MARCOLINO DA SILVA	UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ANÁPOLIS	588-598	TRABALHO COMPLETO
ELSON MARCOLINO SILVA	LÍNGUA MATERNA NO CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO A PARTIR DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA	37-47	TRABALHO COMPLETO
EWERTON DE FREITAS IGNÁCIO	EXPRESSÕES DO SERTÃO: O ROMANCE VIDAS SECAS DE GRACILIANO RAMOS E AS XILOGRAVURAS DE J. BORGES E J. MIGUEL	99-104	TRABALHO COMPLETO
EWERTON DE FREITAS IGNÁCIO	CARTOGRAFIAS DA MORTE: ASSASSINATOS NO BRASIL E SUAS FIGURAÇÕES EM HOJE ESTÁ UM DIA MORTO, DE ANDRÉ DE LEONES	113-124	TRABALHO COMPLETO
EWERTON DE FREITAS IGNÁCIO	MORTE E INCERTEZAS EM DENTES NEGROS, DE ANDRÉ DE LEONES	125-131	TRABALHO COMPLETO
EWERTON DE FREITAS IGNÁCIO	CENAS DE FUNDAÇÃO: O RETRATO DO URBANO EM CIDADE LIVRE DE JOÃO ALMINO	151-156	TRABALHO COMPLETO
EWERTON DE FREITAS IGNÁCIO	CIDADE E VIOLÊNCIA NO CERRADO: UMA LEITURA DE HERANÇA DE	174-180	TRABALHO COMPLETO

	SANGUE, DE IVAN SANT'ANNA		
FABIANA SILVA DE CARVALHO	ANÁLISE DA IMPORTÂNCIA DE EIAS/RIMAS PARA O DISTRITO AGRO INDUSTRIAL NO MUNICÍPIO DE ANÁPOLIS	318-324	TRABALHO COMPLETO
FABIANA SILVA DE CARVALHO	ELEMENTOS DE MOTIVAÇÃO DOS SERVIDORES PÚBLICOS QUE INFLUENCIAM NA QUALIDADE DO SERVIÇO PRESTADO	438-447	TRABALHO COMPLETO
FERNANDO FRANÇA	OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: FOME ZERO E AGRICULTURA SUSTENTÁVEL, EM ANÁPOLIS/GO.	929-934	TRABALHO COMPLETO
FERNANDO LOBO LEMES	A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA E SUA PRÁTICA DOCENTE	494-502	TRABALHO COMPLETO
FILIPE INÁCIO FONTES	BERNARDO BERTOLUCCI: UMA EXÍMIA SIMBIOSE ENTRE EDUCAÇÃO E CINEMA	457-461	RESUMO EXPANDIDO
FLAVIA MARIA DE ASSIS PAULA	CIDADE, ESPAÇO URBANO E CIDADANIA: O ESPAÇO SEM CIDADÃO E O CIDADÃO SEM ESPAÇO	335-344	TRABALHO COMPLETO
FRANCISLANE DE OLIVEIRA DOMINGOS	ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR: CONSERVAÇÃO OU TRANSFORMAÇÃO SOCIAL?	606-614	TRABALHO COMPLETO
GABRIEL COSTA PEREIRA	UMA ANÁLISE CINEMATOGRAFICA DE JEAN LUC GODARD SOB A ÉGIDE EDUCACIONAL	462-467	RESUMO EXPANDIDO
GABRIEL JOSÉ DA SILVA NETO	EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE NA CIDADE ORDENADA EM PLATÃO	376-380	RESUMO EXPANDIDO
GABRIEL JOSÉ DA SILVA NETO	A HISTERILIZAÇÃO DA MULHER E A FÁBRICA DA DOMINAÇÃO	418-422	RESUMO EXPANDIDO
GABRIELA RODRIGUES	ASPECTOS DA GEOGRAFIA FÍSICA EM DOMÍNIOS DO EIXO ANÁPOLIS-	274-279	RESUMO EXPANDIDO

	PIRENÓPOLIS, GO: CARACTERÍSTICAS GERAIS DAS FORMAÇÕES FLORESTAIS DA ÁREA		
GERALDO MÁRCIO DA SILVA	EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE NA CIDADE ORDENADA EM PLATÃO	376-380	RESUMO EXPANDIDO
GILMARA BARBOSA DE JESUS	POLÍTICA INSTITUCIONAL DO IFG E A INSERÇÃO DO ALUNO AO MUNDO DO TRABALHO	548-557	TRABALHO COMPLETO
GISELE PACÍFICO DE BRITO	ARTE EM MOVIMENTO: MÚSICA E INCLUSÃO SOCIAL PROJETO CRIAR E TOCAR	140-150	TRABALHO COMPLETO
GISELE APARECIDA MARTINS QUEIROZ	O ENSINO DE HISTÓRIA E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA	518-527	TRABALHO COMPLETO
GLAUBER LOPES XAVIER	DEBATE ENTRE ROBERTO SIMONSEN E EUGÊNIO GUDIN: CONTRIBUIÇÃO DO DEBATE PARA A COMPREENSÃO DA ECONOMIA BRASILEIRA	743-746	RESUMO EXPANDIDO
GLAUBER LOPES XAVIER	AGROINDÚSTRIA E DESENVOLVIMENTO EM GOIÁS (1960-2015)	752-755	RESUMO EXPANDIDO
GRACIELLE DE SOUZA SILVA GUICHARD	AGRICULTURA, TERRITÓRIO, POLÍTICA, ECONOMIA E SOCIEDADE: DOS MEIOS "NATURAIS" AO MEIO TÉCNICO – CIENTÍFICO – INFORMACIONAL	363-373	TRABALHO COMPLETO
GUILHERME HENRIQUE B. DE ANDRADE	A INTEGRAÇÃO DA FERROVIA NORTE SUL COMO FATOR DE DESENVOLVIMENTO INDUSTRIAL E AGRÍCOLA DA REGIÃO CENTRO-OESTE	761-765	RESUMO EXPANDIDO
HAMILTON MATOS CARDOSO JÚNIOR	DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL RURAL COMO ALTERNATIVA DE PROGRESSO PARA A VIDA NO CAMPO	679-685	RESUMO EXPANDIDO
HANNE RHAKEL DE ALMEIDA	OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: FOME ZERO E AGRICULTURA SUSTENTÁVEL, EM ANÁPOLIS/GO.	929-934	TRABALHO COMPLETO

HEVELLYN CRISTINE RODRIGUES GANZAROLI	CENAS DE FUNDAÇÃO: O RETRATO DO URBANO EM CIDADE LIVRE DE JOÃO ALMINO	151-156	TRABALHO COMPLETO
HILDA FREITAS SILVA	EDUCAÇÃO AMBIENTAL: POSSIBILIDADES EM CONSTRUÇÃO	345-351	TRABALHO COMPLETO
HILDA FREITAS SILVA	EDUCAÇÃO AMBIENTAL: POSSIBILIDADES EM CONSTRUÇÃO	718-725	TRABALHO COMPLETO
IRIA BRZEZINSKI	O CURSO DE PEDAGOGIA E A IDENTIDADE UNITAS MULTIPLEX	645-656	TRABALHO COMPLETO
ISABELA CRISTINA NEIAS CORONHA	ASPECTOS DA GEOGRAFIA FÍSICA EM DOMÍNIOS DO EIXO ANÁPOLIS-PIRENÓPOLIS, GO: CARACTERÍSTICAS GERAIS DAS FORMAÇÕES FLORESTAIS DA ÁREA	274-279	RESUMO EXPANDIDO
ISABELA CRISTINA NEIAS CORONHA	ANÁLISES PRELIMINARES DA OCUPAÇÃO EM ÁREAS DE PRESERVAÇÃO PERMANENTE NA BACIA DO CÓRREGO CESÁRIOS EM ANÁPOLIS – GO	280-284	RESUMO EXPANDIDO
ISABELA SILVA LIMA	PLANO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO DA REGIÃO NORDESTE DE GOIÁS	833-843	TRABALHO COMPLETO
ISADORA DE PAULA VIEIRA ALENCAR	DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL RURAL COMO ALTERNATIVA DE PROGRESSO PARA A VIDA NO CAMPO	679-685	RESUMO EXPANDIDO
ITAMAR GUIMARÃES DA CRUZ	VALORAÇÃO AMBIENTAL DE UMA ÁRVORE DO CERRADO	291-295	RESUMO EXPANDIDO
IVAN CARLOS VEIGA	O PAPEL DA TECNOLOGIA NA SOCIEDADE ATUAL	772-775	RESUMO EXPANDIDO
IVANA ALVES MONNERAT DE AZEVEDO	O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	635-644	TRABALHO COMPLETO
JANAYNA A. C. MELO	A CONSTRUÇÃO IMOBILIÁRIO-FINANCEIRA DO PROGRAMA MINHA CASA MINHA VIDA (2003-2009)	448-455	TRABALHO COMPLETO

JANES S. LUZ	A CONSTRUÇÃO IMOBILIÁRIO-FINANCEIRA DO PROGRAMA MINHA CASA MINHA VIDA (2003-2009)	448-455	TRABALHO COMPLETO
JANES SOCORRO DA LUZ	ONDE O RURAL E O URBANO SE ENCONTRAM: ESTUDO DE CASO DOS DISTRITOS DE SOUZÂNIA E INTERLÂNDIA	325-334	TRABALHO COMPLETO
JOAB AUGUSTO RIBEIRO TEIXEIRA	RECURSOS HÍDRICOS: UM PROBLEMA PARA O TERRITÓRIO GOIANO	766-771	RESUMO EXPANDIDO
JOANA D' ARC BARDELLA	O CUSTO DA MEDICINA POPULAR	924-928	TRABALHO COMPLETO
JOANA D'ARC BARDELLA CASTRO	A INTEGRAÇÃO ECONÔMICA DO ESTADO DE GOIÁS E A IMPORTÂNCIA DA COMUNIDADE ÁRABE NO DESENVOLVIMENTO DA CIDADE DE ANÁPOLIS	844-855	TRABALHO COMPLETO
JOANA D'ARC BARDELLA CASTRO	PROBLEMAS AMBIENTAIS NOS MUNICÍPIOS DE PETROLINA DE GOIÁS, LEOPOLDO DE BULHÕES, TERESÓPOLIS E CAMPO LIMPO DE GOIÁS DECORRENTES DAS ALTERAÇÕES CLIMÁTICAS OCORRIDAS NAS ÚLTIMAS DÉCADAS	285-290	RESUMO EXPANDIDO
JOANA D'ARC BARDELLA CASTRO	VALORAÇÃO AMBIENTAL DE UMA ÁRVORE DO CERRADO	291-295	RESUMO EXPANDIDO
JOANA D'ARC BARDELLA CASTRO	O IMPACTO DA GREVE DOS CAMINHONEIROS NO SETOR DE TRANSPORTES E A DEFASAGEM DO MODAL FERROVIÁRIO NA MALHA LOGÍSTICA NACIONAL	423-427	RESUMO EXPANDIDO
JOANA D'ARC BARDELLA CASTRO	UMA BREVE ABORDAGEM ACERCA DO CAPITAL INDUSTRIAL E FINANCEIRO NO FINAL DO SÉCULO XVIII E NOS DIAS DE HOJE, SOB A ÓTICA DA OBRA DE "A ORIGEM DO CAPITAL", DE KARL MARX.	428-430	RESUMO EXPANDIDO

JOANA D'ARC BARDELLA CASTRO	IMPORTÂNCIA DAS BACIAS HIDROGRÁFICAS NAS ATIVIDADES ECONÔMICAS DOS RIBEIRINHOS ANAPOLINOS	733-738	RESUMO EXPANDIDO
JOANA D'ARC BARDELLA CASTRO	A INTEGRAÇÃO DA FERROVIA NORTE SUL COMO FATOR DE DESENVOLVIMENTO INDUSTRIAL E AGRÍCOLA DA REGIÃO CENTRO-OESTE	761-765	RESUMO EXPANDIDO
JOANA D'ARC BARDELLA CASTRO	RECURSOS HÍDRICOS: UM PROBLEMA PARA O TERRITÓRIO GOIANO	766-771	RESUMO EXPANDIDO
JOANA D'ARC BARDELLA CASTRO	O PAPEL DA TECNOLOGIA NA SOCIEDADE ATUAL	772-775	RESUMO EXPANDIDO
JOANA D'ARC BARDELLA CASTRO	O QUE PENSAM OS ANAPOLINOS, GOIANAPOLINOS E JARAGUENSE SOBRE À IMIGRAÇÃO E A RELAÇÃO COM O SETOR DE TRABALHO	782-786	RESUMO EXPANDIDO
JOANA D'ARC BARDELLA CASTRO	MOBILIDADE URBANA: UMA ANÁLISE DO IMPACTO ECONÔMICO DE TRANSPORTE PÚBLICO DE ANÁPOLIS NA LOCOMOÇÃO DE TRABALHADORES	791-796	RESUMO EXPANDIDO
JOANA D'ARC BARDELLA CASTRO	RECONFIGURAÇÃO TERRITORIAL: UMA PROPOSTA DE CRESCIMENTO PARA CAMPOS VERDES GOIÁS	797-801	RESUMO EXPANDIDO
JOANA D'ARC BARDELLA CASTRO	POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVOS FISCAIS: UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA ADOÇÃO DESSAS POLÍTICAS EM GOIÁS	826-831	RESUMO EXPANDIDO
JOANA D'ARC BARDELLA CASTRO	OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: FOME ZERO E AGRICULTURA SUSTENTÁVEL, EM ANÁPOLIS/GO.	929-934	TRABALHO COMPLETO
JOÃO HENRIQUE SUANNO	PENSANDO EM TRANSDISCIPLINARIDADE E ECOFORMAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO	473-477	RESUMO EXPANDIDO
JOÃO MARCELO FARIAS RODRIGUES	MOBILIDADE URBANA: UMA ANÁLISE DO IMPACTO ECONÔMICO DE	791-796	RESUMO EXPANDIDO

	TRANSPORTE PÚBLICO DE ANÁPOLIS NA LOCOMOÇÃO DE TRABALHADORES		
JOÃO ROBERTO RESENDE FERREIRA	ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR: CONSERVAÇÃO OU TRANSFORMAÇÃO SOCIAL?	606-614	TRABALHO COMPLETO
JOAO VICTOR MOREIRA GONÇALVES	O PAPEL DA TECNOLOGIA NA SOCIEDADE ATUAL	772-775	RESUMO EXPANDIDO
JOÃO VITOR RODRIGUES GONÇALVES	EDUCAÇÃO PARA TODOS? A ACEPÇÃO INSTITUCIONAL DE ESTUDANTES TRANSEXUAIS NO PROCESSO EDUCACIONAL	558-568	TRABALHO COMPLETO
JOSÉ HENRIQUE DOS S. BARBOSA	ENTRE AMPLIAÇÕES E INTERSECÇÕES: A ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA COMO FERRAMENTA NA PESQUISA DOCUMENTAL PARA A ESCRITA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.	157-167	TRABALHO COMPLETO
JOSÉ HENRIQUE DOS S. BARBOSA	INFÂNCIA ESCOLARIZADA, ENTRE ASSISTÊNCIA E A INSTRUÇÃO: A CAIXA ESCOLAR DO GRUPO ESCOLAR DE LEOPOLDO DE BULHÕES (1939 – 1969)	569-578	TRABALHO COMPLETO
JOSÉ SANTANA DA SILVA	A INFLUÊNCIA DA GUERRA DE GUERRILHA CUBANA NAS LIGAS CAMPONESAS: O TREINAMENTO GUERRILHEIRO EM DIANÓPOLIS (TO)	432-437	TRABALHO COMPLETO (TCC HISTÓRIA)
JOSSANE RODRIGUES DE OLIVEIRA	INVESTIGAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE E DOS IMPACTOS NOS DISCENTES A PARTIR DO PROJETO STUDENT'S REACTIONS REALIZADO DURANTE AULAS DE INGLÊS NO CENTRO DE IDIOMAS DA UEG- CSEH	30-36	TRABALHO COMPLETO
JÚLLIA MARIA SILVA FERREIRA	A LITERATURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA	48-56	TRABALHO COMPLETO
KAREN SOARES BATISTA	ATUAÇÃO DO PORTO SECO CENTRO OESTE NO COMÉRCIO EXTERIOR DE 2006 A 2016	776-781	RESUMO EXPANDIDO

KENNEDY SEBASTIÃO DOS REIS SOUZA	O QUE PENSAM OS ANAPOLINOS, GOIANAPOLINOS E JARAGUENSE SOBRE À IMIGRAÇÃO E A RELAÇÃO COM O SETOR DE TRABALHO	782-786	RESUMO EXPANDIDO
KESIA RODRIGUES DOS SANTOS	ANÁLISES PRELIMINARES DA OCUPAÇÃO EM ÁREAS DE PRESERVAÇÃO PERMANENTE NA BACIA DO CÓRREGO CESÁRIOS EM ANÁPOLIS – GO	280-284	RESUMO EXPANDIDO
KEYDE TAISA DA SILVA	A DISCIPLINA DE ARTE NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO DE GOIANÉSIA: AS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 EM PERSPECTIVA	579-587	TRABALHO COMPLETO
LAILA THAÍS MAGALHÃES	UM ESTUDO ECONÔMICO DO EIXO GOIÂNIA-ANÁPOLIS-BRASÍLIA COM ÊNFASE EM ANÁPOLIS	787-790	RESUMO EXPANDIDO
LANIELLE FRANCISCO RIBEIRO	O CUSTO DA MEDICINA POPULAR	924-928	TRABALHO COMPLETO
LARISSA MARTINS DE LAIA	UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ANÁPOLIS	588-598	TRABALHO COMPLETO
LAVÍNIA PRADO	RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ARTIGO: FRUIÇÃO NA RECEPÇÃO POÉTICA E OS IMPACTOS DA SONORIDADE NESSE PROCESSO	1-6	RELATO DE EXPERIÊNCIA
LAYLA MARIA DE AGUIAR	OS VISIGODOS: DAS CHEGADA AO IMPÉRIO ROMANO À CRISTIANIZAÇÃO DO REINO	168-173	TRABALHO COMPLETO
LÁZARO MOREIRA DE MAGALHÃES	O ESTÁGIO COMO CAMPO DE FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO	599-605	TRABALHO COMPLETO
LEONARDO JOSÉ RODRIGUES	CIDADE E VIOLÊNCIA NO CERRADO: UMA LEITURA DE HERANÇA DE SANGUE, DE IVAN SANT'ANNA	174-180	TRABALHO COMPLETO

LETÍCIA GOTTARDI	RELATO DE EXPERIENCIA DO ARTIGO: FRUIÇÃO NA RECEPÇÃO POÉTICA E OS IMPACTOS DA SONORIDADE NESSE PROCESSO	1-6	RELATO DE EXPERIÊNCIA
LIDIELLY LOPES FERREIRA	A MOTIVAÇÃO PARA A ESCRITA: O CASO DE UM ESTUDANTE EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	468-472	RESUMO EXPANDIDO
LÍVIA RAMÊRO	PROBLEMAS AMBIENTAIS NOS MUNICÍPIOS DE PETROLINA DE GOIÁS, LEOPOLDO DE BULHÕES, TERESÓPOLIS E CAMPO LIMPO DE GOIÁS DECORRENTES DAS ALTERAÇÕES CLIMÁTICAS OCORRIDAS NAS ÚLTIMAS DÉCADAS	285-290	RESUMO EXPANDIDO
LOÇANDRA BORGES DE MORAES	CULTURAS DISTINTAS, SUJEITOS ANÁLOGOS: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ELEMENTO DE APROXIMAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA	478-483	RESUMO EXPANDIDO
LUAN FILIPE FONSECA COELHO	ONDE O RURAL E O URBANO SE ENCONTRAM: ESTUDO DE CASO DOS DISTRITOS DE SOUZÂNIA E INTERLÂNDIA	325-334	TRABALHO COMPLETO
LUANA NOGUEIRA DIRINO	LÍNGUA MATERNA NO CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO A PARTIR DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA	37-47	TRABALHO COMPLETO
LUANA NOGUEIRA DIRINO	A LITERATURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA	48-56	TRABALHO COMPLETO
LUCIANA SÉRGIO DA SILVA	O ENSINO DE HISTÓRIA E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA	518-527	TRABALHO COMPLETO
LUCIMARA CRISTINA BORGES DA SILVA	PENSANDO EM TRANSDISCIPLINARIDADE E ECOFORMAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO	473-477	RESUMO EXPANDIDO

LUIZ BATISTA ALVES	ATUAÇÃO DO PORTO SECO CENTRO OESTE NO COMÉRCIO EXTERIOR DE 2006 A 2016	776-781	RESUMO EXPANDIDO
LUIZA PEREIRA MONTEIRO	ARTE EM MOVIMENTO: MÚSICA E INCLUSÃO SOCIAL PROJETO CRIAR E TOCAR	140-150	TRABALHO COMPLETO
LUIZA PEREIRA MONTEIRO	MOVIMENTO EXPRESSIONISTA NO CINEMA E REPRESENTAÇÕES DA INFÂNCIA	262-267	TRABALHO COMPLETO
MANAEL BEM ELSHAD JENNIFER ST FORT	PARA QUE SE ESCREVE NA ESCOLA? AS EXPERIÊNCIAS DE ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL	615-623	TRABALHO COMPLETO
MANAEL BEN-ELSHAD JENNIFER ST FORT	ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR: CONSERVAÇÃO OU TRANSFORMAÇÃO SOCIAL?	606-614	TRABALHO COMPLETO
MARCELA PEREIRA DO LAGO	RENDA E A EXTENSÃO DE DÍVIDAS DA POPULAÇÃO DE ANÁPOLIS	756-760	RESUMO EXPANDIDO
MARCELINO DE CARVALHO SANTANA	A INTEGRAÇÃO ECONÔMICA DO ESTADO DE GOIÁS E A IMPORTÂNCIA DA COMUNIDADE ÁRABE NO DESENVOLVIMENTO DA CIDADE DE ANÁPOLIS	844-855	TRABALHO COMPLETO
MARCELO DE MELLO	O BAIRRO JUNDIAÍ EM ANÁPOLIS – GO: DESIGUALDADES SÓCIO-ESPACIAIS	352-362	TRABALHO COMPLETO
MARCELO MACIEL RIBEIRO FILHO	PROFESSORAS/ES EM FORMAÇÃO E LETRAMENTO CRÍTICO EM LÍNGUA INGLESA: RESSIGNIFICAÇÕES PELAS BRECHAS DO LIVRO DIDÁTICO	57-65	TRABALHO COMPLETO
MARCO AURÉLIO DIAS ZÓZIMO	ASPECTOS DA GEOGRAFIA FÍSICA EM DOMÍNIOS DO EIXO ANÁPOLIS-PIRENÓPOLIS, GO: CARACTERÍSTICAS GERAIS DAS FORMAÇÕES FLORESTAIS DA ÁREA	274-279	RESUMO EXPANDIDO
MARCO AURÉLIO DIAS ZÓZIMO	CIDADE, ESPAÇO URBANO E CIDADANIA: O ESPAÇO SEM CIDADÃO E O	335-344	TRABALHO COMPLETO

	CIDADÃO SEM ESPAÇO		
MARCOS VINÍCIUS DA SILVA RIBEIRO	MONUMENTOS, CATÁSTROFES E CULTURA NO CERRADO: O MONUMENTO EM HOMENAGEM AO CANTOR LEANDRO	76-80	RESUMO EXPANDIDO
MARCOS VINÍCIUS SANTOS	ATUAÇÃO DE AMÁLIA HERMANO TEIXEIRA NA IMPRENSA	189-197	TRABALHO COMPLETO
MARIA APARECIDA DE SOUZA MELO	PROPOSTA DE PLANO DE ENDOMARKETING PARA A EMPRESA ELKAFLEX CONEXÕES E USINAGEM EIRELI EPP	856-866	TRABALHO COMPLETO
MARIA APARECIDA DE SOUZA MELO	A SATISFAÇÃO NO TRABALHO NA PERCEPÇÃO DE TRABALHADORES DE UM ÓRGÃO PÚBLICO MUNICIPAL	901-911	TRABALHO COMPLETO
MARIA DE FÁTIMA OLIVEIRA	A ESCOLA PRIMÁRIA RETRATADA POR CORA CORALINA	81-85	RESUMO EXPANDIDO
MARIA DE FÁTIMA OLIVEIRA	A CONTRIBUIÇÃO DE AMÁLIA HERMANO TEIXEIRA NA EDUCAÇÃO E O CURIOSO CASO DA ESCOLA NORMAL OFICIAL: A HISTÓRIA DE UMA INJUSTIÇA	92-97	RESUMO EXPANDIDO
MARIA DE FÁTIMA OLIVEIRA	AMÁLIA HERMANO TEIXEIRA (1916-1991): FRAGMENTOS DA HISTÓRIA DO CERRADO	181-188	TRABALHO COMPLETO
MARIA DE FÁTIMA OLIVEIRA	ATUAÇÃO DE AMÁLIA HERMANO TEIXEIRA NA IMPRENSA	189-197	TRABALHO COMPLETO
MARIA DE FÁTIMA OLIVEIRA	UMA TRAJETÓRIA DE VIDA: AS CONTRIBUIÇÕES DE AMÁLIA HERMANO TEIXEIRA EM DEFESA DO MEIO AMBIENTE EM GOIÁS	726-731	TRABALHO COMPLETO (TC)
MARIA DE LURDES NAZÁRIO	O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA EJA: A CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTO (CEJA)	12-17	RESUMO EXPANDIDO

MARIA EDUARDA OLIVEIRA	SÃO FRANCISCO DE ASSIS: A RESIGNAÇÃO DE UM SANTO	198-207	TRABALHO COMPLETO
MARIA EDUARDA RIBEIRO NOBRE	A ESCOLA PRIMÁRIA RETRATADA POR CORA CORALINA	81-85	RESUMO EXPANDIDO
MARIA EUGÊNIA CURADO	A LITERATURA NA CIBERCULTURA: A PRÁTICA DA LEITURA LITERÁRIA REVISTA NA CONTEMPORANEIDADE	246-256	TRABALHO COMPLETO
MARIA IDELMA VIEIRA D' ABADIA	DEVOÇÃO A SÃO SEBASTIÃO NOS FESTEJOS RELIGIOSOS EM GOIÁS	223-228	TRABALHO COMPLETO
MARIA REGINA DE LIMA GONÇALVES OLIVEIRA	"NINGUÉM NASCE MULHER, TORNA-SE MULHER": POR QUE A CONSTITUIÇÃO SOCIAL DE GÊNERO "ASSUSTA" ÀS/AOS PROFISSIONAIS QUE FAZEM A EDUCAÇÃO?	624-634	TRABALHO COMPLETO
MARIELLY PEREIRA DA SILVA FARIA	BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE À LUZ DAS REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE O TEMA	8-11	RESUMO EXPANDIDO
MARIO CESAR GOMES DE CASTRO	O DESENVOLVIMENTO INDUSTRIAL DO MUNICÍPIO DE AMERICANO DO BRASIL E SUA RELAÇÃO REGIONAL	747-751	RESUMO EXPANDIDO
MARIO CESAR GOMES DE CASTRO	DIFERENTES ABORDAGENS SOBRE A INOVAÇÃO: A SCHUMPETER E A OSLO, A EVOLUÇÃO DE UM CONCEITO	802-807	RESUMO EXPANDIDO
MARIO CESAR GOMES DE CASTRO	INDUSTRIALIZAÇÃO EM PALMEIRAS DE GOIÁS: UM ESTUDO NO PERÍODO DE 2000 A 2010	808-813	RESUMO EXPANDIDO
MÁRIO CÉSAR GOMES DE CASTRO	O DESENVOLVIMENTISMO: EVOLUÇÃO SEGUNDO BRESSER-PEREIRA	814-819	RESUMO EXPANDIDO
MARLENE BARBOSA DE FREITAS REIS	INTERFACE DE FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA:	658-666	RELATO DE

	UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO LABORATÓRIO PENSAR - PEDAGOGIA INTERDISCIPLINAR DA UEG/CÂMPUS INHUMAS		EXPERIÊNCIA
MASAMI NAKAO	ENSINO DO SISTEMA BRAILLE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: RELATO DE EXPERIÊNCIA	667-673	RELATO DE EXPERIÊNCIA
MATEUS CARLOS BATISTA	IMPORTÂNCIA DAS BACIAS HIDROGRÁFICAS NAS ATIVIDADES ECONÔMICAS DOS RIBEIRINHOS ANAPOLINOS	733-738	RESUMO EXPANDIDO
MATEUS CARLOS BATISTA	MOBILIDADE URBANA: UMA ANÁLISE DO IMPACTO ECONÔMICO DE TRANSPORTE PÚBLICO DE ANÁPOLIS NA LOCOMOÇÃO DE TRABALHADORES	791-796	RESUMO EXPANDIDO
MATHEUS SOARES DE ALBUQUERQUE	O QUE PENSAM OS ANAPOLINOS, GOIANAPOLINOS E JARAGUENSE SOBRE À IMIGRAÇÃO E A RELAÇÃO COM O SETOR DE TRABALHO	782-786	RESUMO EXPANDIDO
MAURIANE ALMEIDA MACHADO	O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	635-644	TRABALHO COMPLETO
MAX HENRIK MARQUEZAN SILVA	A ESTIRPE DE ODIN NA ESCANDINÁVIA MEDIEVAL: ASPECTOS CULTURAIS E RELIGIOSOS NA SOCIEDADE VIKING	208-216	TRABALHO COMPLETO
MAYARA STEPHANE GOMES	ARTES INDÍGENAS: A RELAÇÃO ENTRE AS CULTURAS MATERIAL E IMATERIAL DO POVO INY-KARAJÁ	217-222	TRABALHO COMPLETO
MILENA D'AYALA VALVA	O BAIRRO JUNDIAÍ EM ANÁPOLIS – GO: DESIGUALDADES SÓCIO-ESPACIAIS	352-362	TRABALHO COMPLETO
MILENA D'AYALA VALVA	CENTRO PIONEIRO DE ANÁPOLIS: LEGADO HISTÓRICO E A CONSTANTE DESVALORIZAÇÃO	698-709	TRABALHO COMPLETO

MILLENA GABRIELLE DA COSTA	A ESCOLA PRIMÁRIA RETRATADA POR CORA CORALINA	81-85	RESUMO EXPANDIDO
MIRELLE ANTÔNIA SOUZA FREITAS	DEVOÇÃO A SÃO SEBASTIÃO NOS FESTEJOS RELIGIOSOS EM GOIÁS	223-228	TRABALHO COMPLETO
MIRELLE ANTÔNIA SOUZA FREITAS	OS VIOLEIROS DA COBRA CORAL: A MÚSICA SECULAR TOCADA NOS MOMENTOS DE DESCANSO DAS FOLIAS DE REIS DE ANÁPOLIS (QUALIFICAÇÃO- TCC)	229-236	TRABALHO COMPLETO
MIRIAM MARQUES LEAL	O CURSO DE PEDAGOGIA E A IDENTIDADE UNITAS MULTIPLEX	645-656	TRABALHO COMPLETO
MIRIDIAM PEREIRA SERAFIM DOS SANTOS	RENDIA E A EXTENSÃO DE DÍVIDAS DA POPULAÇÃO DE ANÁPOLIS	756-760	RESUMO EXPANDIDO
MISAEAL ALVES	IMPORTÂNCIA DAS BACIAS HIDROGRÁFICAS NAS ATIVIDADES ECONÔMICAS DOS RIBEIRINHOS ANAPOLINOS	733-738	RESUMO EXPANDIDO
MOISES JOHN DOS SANTOS SOUZA	CIDADE, ESPAÇO URBANO E CIDADANIA: O ESPAÇO SEM CIDADÃO E O CIDADÃO SEM ESPAÇO	335-344	TRABALHO COMPLETO
NÁDIA VIEIRA SIMÃO	COMUNIDADE PORTUGUESA EM GOIÁS: ASPECTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS E GEOPOLÍTICOS DE SUA IMIGRAÇÃO EM ANÁPOLIS	86-91	RESUMO EXPANDIDO
NÉLIA CRISTINA PINHEIRO FINOTTI	EDUCAÇÃO AMBIENTAL: POSSIBILIDADES EM CONSTRUÇÃO	345-351	TRABALHO COMPLETO
NÉLIA CRISTINA PINHEIRO FINOTTI	IDENTIDADES/TERRITÓRIOS: A HUMANIDADE EM REINVENÇÃO	710-717	TRABALHO COMPLETO
NÉLIA CRISTINA PINHEIRO FINOTTI	EDUCAÇÃO AMBIENTAL: POSSIBILIDADES EM CONSTRUÇÃO	718-725	TRABALHO COMPLETO
PÂMELA NATIELE PEREIRA BISPO	O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA EJA: A CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTO (CEJA)	12-17	RESUMO EXPANDIDO

PATRÍCIA EVANGELISTA DE SOUZA	RECONFIGURAÇÃO TERRITORIAL: UMA PROPOSTA DE CRESCIMENTO PARA CAMPOS VERDES GOIÁS	797-801	RESUMO EXPANDIDO
PAULO HENRIQUE DA COSTA MORAIS	DIVERSIDADE CULTURAL: UMA QUESTÃO POSTA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES	686-690	RESUMO EXPANDIDO
PAULO ROBERTO MIRANDA VERAS	A INFLUÊNCIA DA TECNOLOGIA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM	389-397	TRABALHO COMPLETO
PAULO ROBERTO MIRANDA VERAS	INTERFACE DE FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO LABORATÓRIO PENSAR - PEDAGOGIA INTERDISCIPLINAR DA UEG/CÂMPUS INHUMAS	658-666	RELATO DE EXPERIÊNCIA
PEPITA DE SOUZA AFIUNE	A CAPITAL DO TERCEIRO MILÊNIO: REPRESENTAÇÕES MÍSTICAS DE BRASÍLIA	237-245	TRABALHO COMPLETO
POLIENE SOARES DOS SANTOS BICALHO	OS AVÁ-CANOEIRO E A SUA ARTE: A CONFECÇÃO DE CANOAS E A CACHIMBAÇÃO	105-112	TRABALHO COMPLETO
POLIENE SOARES DOS SANTOS BICALHO	ARTES INDÍGENAS: A RELAÇÃO ENTRE AS CULTURAS MATERIAL E IMATERIAL DO POVO INY-KARAJÁ	217-222	TRABALHO COMPLETO
POLIENE SOARES DOS SANTOS BICALHO	A DISCIPLINA DE ARTE NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO DE GOIANÉSIA: AS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 EM PERSPECTIVA.	579-587	TRABALHO COMPLETO
POLLYANA CRISTINA GARCIA DE OLIVEIRA	OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: FOME ZERO E AGRICULTURA SUSTENTÁVEL, EM ANÁPOLIS/GO.	929-934	TRABALHO COMPLETO
POLYANA PÂMELA FERREIRA	DIFERENTES ABORDAGENS SOBRE A INOVAÇÃO: A SCHUMPETER E A	802-807	RESUMO EXPANDIDO

VITORINO	OSLO, A EVOLUÇÃO DE UM CONCEITO		
POLYANA PÂMELA FERREIRA VITORINO	INDUSTRIALIZAÇÃO EM PALMEIRAS DE GOIÁS: UM ESTUDO NO PERÍODO DE 2000 A 2010	808-813	RESUMO EXPANDIDO
PRISCILLA FERREIRA RAMOS	PROPOSTA DE PLANO DE ENDOMARKETING PARA A EMPRESA ELKAFLEX CONEXÕES E USINAGEM EIRELI EPP	856-866	TRABALHO COMPLETO
RAFAEL RIBEIRO DOS SANTOS	CULTURAS DISTINTAS, SUJEITOS ANÁLOGOS: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ELEMENTO DE APROXIMAÇÃO ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA	478-483	RESUMO EXPANDIDO
RAFAELA CAROLINA LOPES	A QUESTÃO REGIONAL NO BRASIL: AVANÇOS E DESAFIOS DA POLÍTICA NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL (PNDR)	867-877	TRABALHO COMPLETO
RAFAELA CAROLINA LOPES	EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR: UMA POLÍTICA IMPLÍCITA DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL?	878-889	TRABALHO COMPLETO
RAFAELA CRISTINA SOUZA	A IMPORTÂNCIA DE UM APLICATIVO PARA CONTROLE DA DENGUE EM ANÁPOLIS (GO)	398-408	TRABALHO COMPLETO
RAIMUNDO MÁRCIO MOTA DE CASTRO	A INFLUÊNCIA DA TECNOLOGIA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM	389-397	TRABALHO COMPLETO
RAMON BORGES PORTILHO	A LITERATURA NA CIBERCULTURA: A PRÁTICA DA LEITURA LITERÁRIA REVISTA NA CONTEMPORANEIDADE	246-256	TRABALHO COMPLETO
RAPHAEL VIEIRA DOS SANTOS	O IMPACTO DA GREVE DOS CAMINHONEIROS NO SETOR DE TRANSPORTES E A DEFASAGEM DO MODAL FERROVIÁRIO NA MALHA	423-427	RESUMO EXPANDIDO

	LOGÍSTICA NACIONAL		
RAPHAEL VIEIRA DOS SANTOS	UMA BREVE ABORDAGEM ACERCA DO CAPITAL INDUSTRIAL E FINANCEIRO NO FINAL DO SÉCULO XVIII E NOS DIAS DE HOJE, SOB A ÓTICA DA OBRA DE "A ORIGEM DO CAPITAL", DE KARL MARX.	428-430	RESUMO EXPANDIDO
RAQUEL ALICE DA SILVA SOUSA	MONUMENTOS-CATÁSTROFES: UMA ANÁLISE ESTÉTICA DOS MONUMENTOS EM MEMÓRIA À ESCRAVIDÃO NO CARIBE	257-261	TRABALHO COMPLETO
RÁVILLA SILVA DOS SANTOS	ARTE EM MOVIMENTO: MÚSICA E INCLUSÃO SOCIAL PROJETO CRIAR E TOCAR	140-150	TRABALHO COMPLETO
REIDNER MATHEUS FERNANDES	INFLUENCIA SOCIOECONOMICA DA CANA-DE-AÇÚCAR NO MUNICIPIO DE SANTA HELENA DE GOIÁS	691-696	RESUMO EXPANDIDO
RENATA CRISTINA NASCIMENTO	OS VISIGODOS: DAS CHEGADA AO IMPÉRIO ROMANO À CRISTIANIZAÇÃO DO REINO	168-173	TRABALHO COMPLETO
RENATA FIUME VIEIRA PIRES	ENSINO DO SISTEMA BRAILLE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: RELATO DE EXPERIÊNCIA	667-673	RELATO DE EXPERIÊNCIA
RITA CASTORINA GONÇALVES GUNDIM LEMOS	UMA TRAJETÓRIA DE VIDA: AS CONTRIBUIÇÕES DE AMÁLIA HERMANO TEIXEIRA EM DEFESA DO MEIO AMBIENTE EM GOIÁS	726-731	TRABALHO COMPLETO (TC)
RODRIGO SILVA DEMETRIO	ELEMENTOS DE MOTIVAÇÃO DOS SERVIDORES PÚBLICOS QUE INFLUENCIAM NA QUALIDADE DO SERVIÇO PRESTADO	438-447	TRABALHO COMPLETO
RODRIGO SILVA DEMÉTRIO	ANÁLISE DA IMPORTÂNCIA DE EIAS/RIMAS PARA O DISTRITO AGRO	318-324	TRABALHO COMPLETO

	INDUSTRIAL NO MUNICÍPIO DE ANÁPOLIS		
SAMARA SILVA LOPES	ESTUDOS DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DA TAXONOMIA DE BLOOM E TEORIA U EM PROL DA AGENDA 2030 DA ONU	484-487	RESUMO EXPANDIDO
SAMIRA SOARES PEREIRA	A MOTIVAÇÃO PARA A ESCRITA: O CASO DE UM ESTUDANTE EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	468-472	RESUMO EXPANDIDO
SANDRA CRISTINA RODRIGUES LOPES	A ESCUTA DE AMOR NA ESCRITA DA DOR: NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA COMO PROCESSO CATÁRTICO	66-74	TRABALHO COMPLETO
SANDRA ELAINE A. DE ABREU	ENTRE AMPLIAÇÕES E INTERSECÇÕES: A ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA COMO FERRAMENTA NA PESQUISA DOCUMENTAL PARA A ESCRITA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.	157-167	TRABALHO COMPLETO
SANDRA ELAINE A. DE ABREU	INFÂNCIA ESCOLARIZADA, ENTRE ASSISTÊNCIA E A INSTRUÇÃO: A CAIXA ESCOLAR DO GRUPO ESCOLAR DE LEOPOLDO DE BULHÕES (1939 – 1969)	569-578	TRABALHO COMPLETO
SANDRA ELAINE AIRES	A EDUCAÇÃO, O TRABALHO E O SOCIAL NA PRIMEIRA REPÚBLICA	503-510	TRABALHO COMPLETO
SANDRA VALÉRIA DE PAULA BENTO	ENSINO DO SISTEMA BRAILLE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: RELATO DE EXPERIÊNCIA	667-673	RELATO DE EXPERIÊNCIA
SHIRLEY ELIANY ROCHA MATTOS	COMUNIDADE PORTUGUESA EM GOIÁS: ASPECTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS E GEOPOLÍTICOS DE SUA IMIGRAÇÃO EM ANÁPOLIS	86-91	RESUMO EXPANDIDO
SIMONE DE MAGALHÃES VIEIRA BARCELOS	DIVERSIDADE CULTURAL: UMA QUESTÃO POSTA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES	686-690	RESUMO EXPANDIDO
SIMONE GOMES FERREIRA	AS INFLUÊNCIAS DAS BASES DO PODER ORGANIZACIONAL: UMA ANÁLISE	890-900	TRABALHO COMPLETO

	NA PERCEPÇÃO DE TRABALHADORES DE EMPRESAS DE DIFERENTES TAMANHOS E SEGMENTOS DE ATUAÇÃO		
SOSTENES CEZAR DE LIMA	ROMANTIZAÇÃO DA POBREZA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS REPRESENTAÇÕES DA SITUAÇÃO DE RUA NA NOTÍCIA DA CAMPANHA NÓS	19-29	TRABALHO COMPLETO
TAINARA DINIZ DOS SANTOS	DISSEMINAÇÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS POR MEIO DO OPEN JOURNAL SYSTEMS	381-387	RESUMO EXPANDIDO
TAINARA LOPES NASCIMENTO	A SATISFAÇÃO NO TRABALHO NA PERCEPÇÃO DE TRABALHADORES DE UM ÓRGÃO PÚBLICO MUNICIPAL	901-911	TRABALHO COMPLETO
TAMARA DE FÁTIMA SANTOS	O CUSTO DA MEDICINA POPULAR	924-928	TRABALHO COMPLETO
TANISE KNAKIEVICZ	ESTUDO DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO EM LIDERANÇA POLÍTICA	410-414	RESUMO EXPANDIDO
TANISE KNAKIEVICZ	ESTUDO DOS PROCESSOS POLÍTICOS, SOCIAIS E ECONÔMICOS	415-417	RESUMO EXPANDIDO
TANISE KNAKIEVICZ	ESTUDOS DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DA TAXONOMIA DE BLOOM E TEORIA U EM PROL DA AGENDA 2030 DA ONU	484-487	RESUMO EXPANDIDO
TANISE KNAKIEVICZ	ESTUDOS SOBRE LIDERANÇA COLETIVA VISANDO A APLICAÇÃO DA TEORIA U.	820-825	RESUMO EXPANDIDO
TANISE KNAKIEVICZ	O MIRANTE E O TELESCÓPIO DOS LÍDERES VISIONÁRIOS	912-923	TRABALHO COMPLETO
TATIELLE DE OLIVEIRA GOMES	O DESENVOLVIMENTISMO: EVOLUÇÃO SEGUNDO BRESSER-PEREIRA	814-819	RESUMO EXPANDIDO
THALITA AGUIAR SIQUEIRA	O BAIRRO JUNDIAÍ EM ANÁPOLIS – GO: DESIGUALDADES SÓCIO-ESPACIAIS	352-362	TRABALHO COMPLETO

THALITA AGUIAR SIQUEIRA	AGRICULTURA, TERRITÓRIO, POLÍTICA, ECONOMIA E SOCIEDADE: DOS MEIOS "NATURAIS" AO MEIO TÉCNICO – CIENTÍFICO – INFORMACIONAL	363-373	TRABALHO COMPLETO
THAYANE DORNELES DE ALMEIDA	PARA QUE SE ESCREVE NA ESCOLA? AS EXPERIÊNCIAS DE ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL	615-623	TRABALHO COMPLETO
VERALÚCIA PINHEIRO	AS REFORMAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO	489-493	TRABALHO COMPLETO (TC)
VERALÚCIA PINHEIRO	A RESISTÊNCIA ESTUDANTIL AO PROJETO DE REFORMA DO ENSINO MÉDIO: AS REPRESENTAÇÕES NA MÍDIA ESCRITA	511-517	TRABALHO COMPLETO
VICTÓRIA MARQUES BENTO CORRÊA	A CONTRIBUIÇÃO DE AMÁLIA HERMANO TEIXEIRA NA EDUCAÇÃO E O CURIOSO CASO DA ESCOLA NORMAL OFICIAL: A HISTÓRIA DE UMA INJUSTIÇA	92-97	RESUMO EXPANDIDO
VITOR LUCAS PEREIRA ROCHA	VALORAÇÃO AMBIENTAL DE UMA ÁRVORE DO CERRADO	291-295	RESUMO EXPANDIDO
VIVIANE GONÇALVES DE SOUZA	DISSEMINAÇÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS POR MEIO DO OPEN JOURNAL SYSTEMS	381-387	RESUMO EXPANDIDO
VIVIANE PIRES VIANA SILVESTRE	PROFESSORAS/ES EM FORMAÇÃO E LETRAMENTO CRÍTICO EM LÍNGUA INGLESA: RESSIGNIFICAÇÕES PELAS BRECHAS DO LIVRO DIDÁTICO	57-65	TRABALHO COMPLETO
WAGNER SOBRINHO REZENDE	ESTUDOS SOBRE LIDERANÇA COLETIVA VISANDO A APLICAÇÃO DA TEORIA U.	820-825	RESUMO EXPANDIDO
WÂNIA CHAGAS FARIA CUNHA	CULTURAS DISTINTAS, SUJEITOS ANÁLOGOS: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ELEMENTO DE APROXIMAÇÃO ENTRE	478-483	RESUMO EXPANDIDO

	A UNIVERSIDADE E A ESCOLA		
WESLEY HANZABURO GOMES DE WATANABE	POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVOS FISCAIS: UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA ADOÇÃO DESSAS POLÍTICAS EM GOIÁS	826-831	RESUMO EXPANDIDO
WILKER RAMOS	RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ARTIGO: FRUIÇÃO NA RECEPÇÃO POÉTICA E OS IMPACTOS DA SONORIDADE NESSE PROCESSO	1-6	RELATO DE EXPERIÊNCIA
YARA FONSECA DE OLIVEIRA E SILVA	POLÍTICA INSTITUCIONAL DO IFG E A INSERÇÃO DO ALUNO AO MUNDO DO TRABALHO	548-557	TRABALHO COMPLETO
YASMIN FERREIRA CECOTE	O CUSTO DA MEDICINA POPULAR	924-928	TRABALHO COMPLETO
ZILMAR DE SOUZA FIORI	ARTE EM MOVIMENTO: MÚSICA E INCLUSÃO SOCIAL PROJETO CRIAR E TOCAR	140-150	TRABALHO COMPLETO
ZILMAR DE SOUZA FIORI	MOVIMENTO EXPRESSIONISTA NO CINEMA E REPRESENTAÇÕES DA INFÂNCIA	262-267	TRABALHO COMPLETO

RELATO DE EXPERIÊNCIA

EIXO 1 – LETRAMENTO E ENSINO

Nesse eixo temático foram acolhidas pesquisas que tratem acerca do letramento e do ensino de língua materna e de segunda língua, incluindo-se também trabalhos cujo objeto de estudo sejam as relações constitutivas dos textos (orais e escritos) e/ou a descrição e análise dos diversos gêneros discursivos que circulam e que são objeto de ensino em nossa cultura.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO ARTIGO: FRUIÇÃO NA RECEPÇÃO POÉTICA E OS IMPACTOS DA SONORIDADE NESSE PROCESSO

Lavínia PRADO, vinia.sp29@gmail.com
Letícia GOTTARDI, l.gottardi@hotmail.com
Wilker RAMOS, (UEG) rammoswillker@gmail.com

Resumo: O presente trabalho aplicou uma pesquisa etnográfica acerca dos impactos da sonoridade na fruição de poesias. Essa, foi apresentada no II Congresso Internacional de Línguas, culturas e literatura em diálogo com: identidades silenciadas, que aconteceram entre os dias 16,17 e 18 de Agosto de 2018, na Universidade de Brasília (UnB). Sendo assim, apresentaremos um relato dessa experiência vivida.

Palavras-chave: Teoria da recepção; Estética da poesia; Leitor receptor; Fruição; Sonoridade.

Introdução

Este trabalho surgiu com uma experiência pessoal. Um dos autores deste artigo, assim como muitas pessoas, tinha (e talvez ainda tenha) muita dificuldade em entender, em sentir e em se identificar com os poemas em geral. Assim, havia uma resistência em ter contato com esse gênero. No entanto, isso mudava ao conceber a poesia recitada e/ou declamada.

Em uma analogia com a teoria de comunicação de Jakobson, colocamos a fruição com um “canal” entre o emissor e o receptor (JAKOBSON, 2010), ou seja, percebemos que a fruição acontecerá de qualquer maneira, mas o que fará ela ser prazerosa para o receptor, dependerá de uma série de fatores no processo entre esse emissor e o receptor.

Utilizamos duas oficinas: uma realizada em um colégio da rede estadual de Anápolis - Goiás, com turmas de 6º e 9º ano; e a outra em um simpósio sobre leitura promovido pela Universidade Federal de Goiás (UFG), em parceria com o Instituto Federal de Goiás (IFG), de antes.

Referencial Teórico

O arcabouço teórico utilizados foram: a teoria da recepção de Compagnon (2001) Jauss (1977), Iser (1996); a teoria da sonoridade de Massini-cagliari e Cagliari (1998), Antunes (2011); a teoria sobre fruição Oberg (2007); a teoria sobre poética de Aristóteles (2000) e Staiger (1974); Platão (2000); Antunes (2011); Prado (2008); e outras demais que sentiram necessidade durante o processo de escrita deste trabalho.

Metodologia

As oficinas seguiam um roteiro padrão, que apenas se adaptava ao ambiente em que estávamos. As salas são arrumadas em círculo e sempre começamos com uma dinâmica, para quebrar o gelo e para recolher algumas informações dos participantes. Tal dinâmica consiste em uma caixa com perguntas relacionadas à poesia, como “você gosta de poesia? ”, “você costuma ler poemas? ”, e outras do gênero. Os participantes pegam uma pergunta da caixa e a respondem em voz alta, gerando uma conversa entre nós e eles.

Duas das três oficinas realizadas foram em salas de aula de Ensino Fundamental II Regular, de uma escola pública estadual do município de Anápolis, com o 6º e 9º ano, e uma no congresso “9º Café com leitura e 4º seminário de leitura, espaço e sujeito”, chamado de “Leitura: informação, técnica e sociedade” e realizado no Instituto Federal de Goiás (IFG), em Aparecida de Goiânia. O evento contou com a parceria com a Universidade Federal de Goiás (UFG) e os participantes eram adolescentes e adultos.

Depois desse momento, entregamos um papel com vários poemas. Primeiro, propomos que eles lessem silenciosamente um poema específico do papel. Em seguida, perguntamos o que entenderam e o que sentiram ao ler o poema e pedimos para eles resumirem em uma palavra esse sentimento. Então, pedimos alguém presente na sala para ler em voz alta e, por fim, passamos o áudio de alguém recitando e o vídeo de alguém declamando, seguido das mesmas perguntas já feita relacionada ao poema.

Por fim, entregamos um questionário, quantitativo e qualitativo, contendo o resumo do nosso projeto e algumas perguntas tanto relacionadas à identificação do participante (idade, sexo e escolaridade).

Resultados e Discussões

A oficina foi tão intensa que alguns alunos sentiram vontade de escrever alguns versos depois, o que achamos muito interessante, pois além de um estímulo a leitura vimos que atingimos um estímulo à escrita. Os comentários finais de um aluno foram muito satisfatórios, já que ele falou que achou que a oficina ia ser “muito chata” e foi muito boa, se sentiu emocionado. Acredito que o objetivo foi cumprido e a tese confirmada nessa faixa etária.

As respostas escritas foram um pouco pobres, mas a participação e o interesse deles foram muito valiosos para nosso projeto. De acordo com eles, quando se escuta um poema declamado ou recitado, consegue-se fruir e através do filtro afetivo ter mais afinidade com ele. Outro momento, que já tinha se repetido no nono ano, e que foi igualmente precioso, quando dois alunos entregaram poemas que escreveram na oficina, para nós. Nota-se novamente que, a experiência os marcou de tal forma que eles sentiram necessidade de escrever algo. Também, pode-se destacar que o estudo é diferente da análise estrutural de poema da qual eles já estão acostumados.

Conclusão

Com um olhar menos técnico, para a teoria literária, tentamos encontrar respostas diferentes das respondidas à essas perguntas, apelando para o que há de genuíno dentro saber afetivo de cada um que participou das oficinas, porque, ao elucidar algo, a natureza humana faz surgir novas questões, desencadeando o processo do conhecimento. E o fator elucidador para nós foi a sonoridade, que, como diz Vinicius de Moraes, em seu poema Sonoridade (1993) “[...] Pouco a pouco todos os ruídos se vão penetrando como dedos[...]”, são ruídos que transformam-se em palavras e as palavras viram versos e esses versos para ser ouvidos e quem sabe transformar pessoas.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

AGUILAR, Gonzalo Moisés. **Poesia concreta brasileira: as vanguardas na encruzilhada modernista**. Edusp, 2005.

AMAR. Intérpretes: Marília Pêra. Roteiro: Carlos Drummond de Andrad. Rio de Janeiro: Instituto Moreira Salles (ims), 2012. Son., color. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=G3LIMueC124>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

ANDRÉ, Márcio. **A Origem da Poesia**. Disponível em:
<<https://www.confrariadovento.com/revista/numero4/marcioandre.htm>>. Acesso em: 29 maio 2018.

ANTUNES, Arnaldo. **Sobre a origem da poesia**. Outros, v. 40, p. 24-27, 2014.

ANTUNES, Carlos Leonardo Bonturim. **Ritmo e sonoridade na poesia grega antiga: uma tradução comentada de 23 poemas**. 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

ARISTÓTELES, Coleção; POÉTICA, Arte. Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, p. 206, 2000.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Análise fonética do ritmo em poesia. **Estudos Portugueses e Africanos**, v. 3, 2016.

COMPAGNON, Antoine. O demônio da teoria. **Belo Horizonte: UFMG**, 2001.

DE SA, Olga. O leitor protagonista. **Kalíope. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária**. ISSN 1808-6977, v. 3, n. 5, 2007.

FRANCHETTI, Paulo et al. Alguns aspectos da teoria da poesia concreta. 1982.

FIGUEIREDO, Cândido de. **Novo dicionário de Língua Portuguesa**. [s.l]: Portugal Brasil Limitada Soc, 1913. Disponível em: <<http://dicionario-aberto.net/dict.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2018.

FILOSOFIA Estética. Direção de Jackson Pollock. [s.i]: Estudos Vestibular, Concursos e Vida, 2014. Son., color. Legendado. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=iy0Ygfvq1Wg>>. Acesso em: 28 mai. 2018.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 22.ed. Tradução de IzidoroBlikstein; José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2010.

JÚNIOR, Antônio Fernandes. "ZONAS DE VIZINHANÇA" ENTRE POESIA, PENSAMENTO E INFÂNCIA.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **De sons de poetas ou estudando fonologia através da poesia**. Revista da ANPOLL, v. 2, n. 5, 1998.

NA língua. S.l: Amanda Lima Oliveira, 2016. Son., color. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=aLRrLauNCQ>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

OBERG, Maria Silvia Pires. **Informação e significação: a fruição literária em questão.** 2007. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

PLATÃO, Anon. **A República**; São Paulo: Nova Cultural, 2000. 352 págs. Tradução de Enrico Corvisieri.

SPERBER, Suzi Frankl; MELO-FRANCO, Lenon Rogério de. Hermenêutica e estética da recepção: uma leitura produtiva. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC: tessituras, interações, convergências.** 2008.

TRAGNO, Arnon. **O leitor, a leitura, o livro e a literatura na estética da recepção e na história cultural.** Revista Mosaicum, n. 18, p. 25, 2013.

VALVERDE, Monclar. Experiência Estética e Recepção. **Bahia: Sentido e Plasticidade.** Disponível em: < <http://www.facom.ufba.br/pos/monclar/sentid3.html> > Acesso em, v. 5, 2018.

STAIGER, Emil; GALEÃO, Celeste Aída. **Conceitos fundamentais da poética.** Edições Tempo brasileiro, 1974.

PRADO Adélia no Sempre um Papo. Coordenação de Afonso Borges. Belo Horizonte: **Sempre Um Papo - Cultura Para A Educação, 2008.** (40 min.), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sisSITXY6bM>>. Acesso em: 30 ago. 2009.

RESUMOS EXPANDIDOS

EIXO 1 – LETRAMENTO E ENSINO

Nesse eixo temático foram acolhidas pesquisas que tratem acerca do letramento e do ensino de língua materna e de segunda língua, incluindo-se também trabalhos cujo objeto de estudo sejam as relações constitutivas dos textos (orais e escritos) e/ou a descrição e análise dos diversos gêneros discursivos que circulam e que são objeto de ensino em nossa cultura.

**BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
A ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DE UMA ESCOLA DE
EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE À LUZ DAS REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE O
TEMA**

Marielly Pereira da Silva Faria¹

UEG

Resumo Expandido

Este estudo busca discutir questões sobre o bilinguismo em contexto escolar e objetiva compreender a natureza do bilinguismo que se apresenta no Projeto Político Pedagógico de Educação Infantil de uma escola da rede privada da cidade de Goiânia-GO. Para tanto, realizei uma pesquisa bibliográfica documental com análise qualitativa dos dados. Durante a comunicação, pretendo problematizar as diferentes perspectivas de estudo do Bilinguismo, desconstruindo a ideia de que é um fenômeno simples e raro, que acontece em apenas alguns países. Partindo das definições de bilinguismo, fiz um estudo das principais, que autores como: Bloomfield, Hamers e Blanc, Macnamara, Grosjean, Wei, Baker, Garcia, entre outros, trazem, para melhor compreensão da multidimensionalidade do termo, que possui diferentes significados para pessoas e contextos diferentes, não possuindo apenas uma definição.

O contexto em que a língua é usada, frequentemente agrega complexidade na compreensão do bilinguismo. A língua não pode ser vista fora do seu contexto de uso, ela não é produzida em um vácuo, é adotada na mudança de papéis que os atores (indivíduos) interpretam. Baker (2006, p. 20). Um segundo elemento da complexidade do termo surge do fato de essas dimensões do bilinguismo serem um contínuo e não simplesmente construções categóricas. Não podemos

¹ Marielly Pereira da Silva Faria. Aluna do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT). Universidade Estadual de Goiás (UEG). Bolsista Fapeg.

Universidade Estadual de Goiás – Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas.

Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiá - Anápolis-GO. CEP 75.110-390. Fone: (62) 3328-1128.

Texto disponível em: <<http://www.anais.ueg.br/index.php/sepe/issue/view/335>>.

desenhar barreiras claras entre os diferentes tipos de bilinguismos com uma dada dimensão, pois pode haver uma grande gama de combinações de proficiências em duas línguas Butler e Hakuta (2006, p. 18). Nesse estudo considero que o indivíduo bilíngue possa estar em qualquer estágio ao longo do continuum de bilinguismo, com diferentes níveis de conhecimentos da L1 e da LA (GROSJEAN, 2013; VALDÉS, 2001 apud GASS; SELINKER, 2008). Logo a natureza da competência comunicativa do bilíngue é diferente do monolíngue, permitindo-o usar alternativamente suas línguas de acordo com o tipo de interlocutor, o contexto, o objetivo comunicativo, etc (GROSJEAN, 2010), o que significa que não estou tratando da soma de dois monolíngues, completos ou não, em uma só pessoa.

Em segundo lugar, realizei o estudo sobre a Educação Bilíngue, termo guarda-chuva, que assim como o bilinguismo, possui várias definições, que também variam de acordo com o contexto e a finalidade. Evidencio as seguintes crenças: monoglóssica, com o Bilinguismo Subtrativo, cuja orientação é monoglóssica e a meta é o monoculturalismo; a diglóssica, com o Bilinguismo Aditivo, com orientação monoglóssica, trabalhando para o desenvolvimento do bilinguismo dos estudantes de acordo com dois padrões monolíngues, cuja meta é o biculturalismo - a capacidade de funcionar em duas culturas separadas - é esperado para as minorias linguísticas; e por fim a Heteroglóssica, que é a proposta por autores mais atuais como foco para a Educação Bilíngue do Século XXI, como Ofélia Garcia, que propõe o Bilinguismo Recursivo e o Bilinguismo Dinâmico. O primeiro apoia a possibilidade de revitalização da linguagem através da educação, reconhecendo que a revitalização da linguagem não é sobre voltar a um estado linguístico passado, mas sobre recapturar uma língua e cultura perdidas no contexto do presente e em imaginar o futuro. Promove, portanto, o biculturalismo, à medida que os grupos desenvolvem entendimentos de suas histórias e reconstroem suas culturas, mas também desenvolvem competências em outras línguas e culturas com as quais estão em contato. O bilinguismo é visto como um direito e trabalha para a aceitação de todas as diferenças linguísticas e culturais.

O plurilinguismo, ou uma forma dinâmica de bilinguismo, está no cerne desse tipo de programa. O segundo referencial teórico considera todos os alunos como um todo, reconhece seu contínuo bilíngue, vê seu bilinguismo como recurso e promove identidades transculturais. Permite a coexistência simultânea de diferentes linguagens na comunicação (que ocorrem em

diferentes planos, incluindo multimodalidades e outras inter-relações linguísticas), aceita a tradução e apóia o desenvolvimento de múltiplas identidades linguísticas para manter uma ecologia linguística de eficiência, equidade e integração, e responder a contextos locais e globais (Calvet, 1999; Fettes, 2003).

Além disso, foi feito um recorte para a explanação e análise da Educação Bilíngue no Brasil, um país multilíngue, visto muitas vezes como monolíngue, assim como a diferenciação entre Educação Bilíngue e Ensino de Língua Estrangeira e Segunda Língua. Na sequência, realizei a análise dos documentos oficiais brasileiros referentes à Educação Infantil, desde sua inserção como parte da educação básica até os dias de hoje. Por fim, foi feita a análise do Projeto Político Pedagógico da escola investigada. Concluí que no PPP da escola investigada, o programa bilíngue não é classificado de acordo com uma base teórica específica, apesar de se ter um foco claro do processo. No entanto, visando contribuir para a construção de um documento ainda mais claro, após as leituras realizadas, observações feitas e a análise dos dados, eu o atribuo, segundo classificação proposta por Baker (2006), como um programa de Educação Infantil Bilíngue, português e inglês, de língua cumulativa, de duas vias, onde as duas línguas, materna e adicional são combinadas em sala de aula, com o objetivo social e educacional de manutenção, enriquecimento e pluralismo. Para García (2011), esses modelos traçados para melhor definir a educação bilíngue são construtos artificiais que não condizem com o dia a dia do uso da língua na realidade escolar e do ensino e aprendizagem da língua adicional. No entanto, a autora reconhece que essas tipologias são úteis para educadores, mas ressalta que estes devem reconhecer a fluidez da representação desses sistemas, entendendo que as variáveis e seus emaranhamentos podem diferenciar programas de ensino que se denominam dentro de uma mesma categorização. Além disso, ela adverte que esses modelos são generalizações e que deve haver cautela em importar modelos e sistemas completos que nada correspondem com o contexto em que as crianças vivem e vão para a escola.

Pretendo mostrar que implicações essas conclusões trazem em face dos conceitos discutidos na apresentação.

Palavras-chave: Bilinguismo. Educação Infantil. Projeto Político Pedagógico.



SEPE

ANAIIS do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH – IV SEPE

A UNIVERSIDADE PÚBLICA NO CONTEXTO DAS CRISES DO CAPITALISMO

10 a 12 de setembro de 2018

ISSN 2447-9357

Referencial Bibliográfico

BAKER, C. Foundations of Bilingual education and bilingualism. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd., 2006.

FISHMAN, J. A. The sociology of language: An interdisciplinary social science approach to language in society. Rowley, Mass: Newbury House. 1971.

GARCÍA, Ofelia. Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective. Malden, MA and Oxford: Basil/Blackwell. 2009.

GROSJEAN, F. LIVING WITH TWO LANGUAGES AND TWO CULTURES. Chapter in Parasnis, I. (Ed.). Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

HAMERS, J.F.; BLANC, M.H.A. Bilinguality and bilingualism. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

WEI, Li. Dimensions of Bilingualism. In: Li Wei, The Bilingualism Reader. London ; New York : Routledge, 2000.

WRIGHT, W. E., Boun, S., & Garcia, O. (Eds.). The Handbook of bilingual and multilingual education. Malden, MA: John Wiley & Sons, 2015.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA EJA: A CONTRIBUIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA NO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTO (CEJA)

**Pâmela Natiele Pereira Bispo¹,
Maria de Lurdes Nazário²**

1 Aluna do curso de Letras da UEG - CCSEH.

2 Professora Doutora do Curso de Letras da UEG - CCSEH

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo principal analisar como a leitura e a escrita podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de gramática normativa. A pesquisa está vinculada ao Projeto de pesquisa *O ensino de gramática da língua portuguesa na educação básica: ressignificando as práticas pedagógicas*, que tem como pesquisadora principal a Professora Doutora Maria de Lurdes Nazário. Desse modo, serão utilizados os trabalhos com o texto – clássicos, de circulação nacional e produzidos pelos alunos – para uma melhor contextualização em sala de aula, uma vez que a gramática age de forma plena no texto, e também pensando na realização dessa gramática na fala dos alunos, visando a ampliação de seu conhecimento linguístico. Os resultados serão coletados durante o período de realização do estágio que ocorrerá no CEJA Professor Elias Chadud, sendo que, por meio das regências realizadas pelo estagiário, será possível colocar em prática a pesquisa.

Palavras-chave: Leitura e Escrita. Estratégias de Ensino. Conteúdos gramaticais. Novas Metodologias.

Introdução

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil vem sendo alvo de questionamentos, visto que, na maioria das vezes, se prioriza o ensino de gramática em práticas em que ela é ensinada de maneira isolada, focando em classificações. Embora aprendê-las seja mais conhecimento para o aluno, não é o foco do ensino de língua na escola. Isso tem acontecido tanto no ensino regular quanto na EJA, que por sua vez não tem suprido as necessidades e expectativas dos alunos, pois os mesmos mostram grandes dificuldades para desenvolver plenamente sua competência comunicativa, que Travaglia (2009, p. 17) entende como “a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação”.

Para tanto, o principal objetivo desse trabalho é utilizar o trabalho com a leitura e a escrita em sala de aula para ampliar o conhecimento do conteúdo gramatical por parte do aluno de uma escola pública de Anápolis – pensando especialmente em características gramaticais da norma-padrão –, partindo do uso dos gêneros textuais como unidade de ensino, uma vez que nos comunicamos através deles. A proposta é ensinar sobre gramática, mas observando seu funcionamento nos textos e em função dos sentidos do texto, e não ensinar categorias, classificações; embora, inevitavelmente aprenda-se isso também quando se observa a funcionalidade das formas linguísticas nos enunciados.

Busca-se, assim, um ensino que se preocupa realmente com a educação linguística do aluno, de modo que conceba o texto como centro do processo de seu aprendizado.

Faz-se necessário utilizar a leitura e a escrita no ensino e na aprendizagem de Língua Portuguesa, para a melhor compreensão da gramática em uso, pensando no funcionamento da língua nos textos orais e escritos. Dessa forma há uma contextualização dos assuntos tratados no ensino da língua, principalmente no que concerne assuntos gramaticais, evitando alguns problemas pontuados por Antunes (2003, p. 20) como a “aversão às aulas de português e, para alguns alunos, na dolorosa experiência da repetência e da evasão escolar”.

Durante o estágio supervisionado no Centro de Formação de Jovens e Adultos Professor Elias Chadud, a coordenação dessa escola fez relatos sobre a aprendizagem da Língua Portuguesa, deixando claro que os alunos possuem dificuldade no que diz respeito à leitura e interpretação de textos, redação, leitura de enunciados de provas e problemas com ortografia e gramática da norma-padrão. Isso pode ser decorrente de fatores como o nível de letramento, o tempo que ficou fora de sala de aula e também as metodologias utilizadas para o ensino da língua.

Para auxiliar o aprendizado dos alunos da instituição foi proposto um projeto de colaboração com o objetivo de – através da leitura e da escrita – ampliar a compreensão dos usos gramaticais, das regras gramaticais em funcionamento na fala e nos textos escritos dos alunos, aprimorando sua competência linguística na norma-padrão. Sendo, a leitura e a escrita, elementos cruciais para uma ressignificação da prática pedagógica empregada no ensino de gramática.



Referencial Teórico

Na educação básica, os conteúdos de Língua Portuguesa são abordados de forma isolada e descontextualizada, uma vez que não se vê sua funcionalidade nos textos, sejam eles orais ou escritos. Os conteúdos gramaticais são ensinados por meio de frases engessadas, frases essas que não explanam e nem levam em conta a funcionalidade dos elementos que as compõem e as várias possibilidades de uso desses conteúdos – focam somente em nomenclaturas e classificações. Por fim, a gramática “ensinada” nas salas de aula é resumida em taxonomias da gramática normativa. Sabendo que nas aulas de português o foco principal é então a gramática normativa, faz-se necessário defini-la. Sendo assim, de acordo com Travaglia, essa gramática (2009, p. 30-31)

É aquela que estuda apenas os fatos da língua padrão, da forma culta de uma língua, norma essa que se tornou oficial. Baseia-se, em geral, mais nos fatos da língua escrita e dá pouca importância à variedade oral da norma culta, que é vista, conscientemente ou não, como idêntica à escrita. Ao lado da descrição da norma ou variedade culta da língua (análise das estruturas, uma classificação de formas morfológicas e léxicas) a gramática normativa apresenta e dita as normas de bem falar e escrever, normas para a **correta** utilização oral e escrita do idioma, prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua. Essa gramática considera apenas uma variedade da língua como válida, como sendo a língua verdadeira.

Voltando a discutir sobre o processo de ensino-aprendizagem da gramática, que por sua vez é motivo de aflição para os alunos – uma vez que eles não se sentem aptos, no que se refere à utilização de regras gramaticais – cabe ao professor pensar em maneiras de mudar esse sentimento por meio de metodologias eficazes. De acordo com Antunes (2003), esse tipo de pensamento acaba sendo prejudicial não só no ambiente escolar, mas também socialmente, porque os alunos se sentem inaptos para se expressar, por não “saberem” o português.

Perini (1997, p. 51) salienta que “o que o professor está ensinando não bate com o que se observa na realidade”, isso se dá pelo fato de que a língua que é ensinada nas escolas (baseada nas regras da gramática normativa) segue um tradicionalismo que não se vê no cotidiano. Muitos estudos têm discutido sobre o fato de o ensino de língua portuguesa ser tradicional em todas as séries (ANTUNES, 2003; BRITO, 1997). E, de acordo com Oliveira (2007), a educação de jovens e adultos é ainda mais prejudicada pelo fator tradicionalismo, pois, além de ser um público diferente do ensino regular, ainda possui demandas que não são de fato levadas em

consideração, como o fator das diferenças de idade entre os alunos, as vivências culturais e sociais de cada um, o nível de escolarização desses indivíduos, entre outros.

A partir das discussões feitas acima, como a aulas descontextualizadas e tradicionais, surge a pergunta: Como ensinar gramática normativa contextualizada e abandonando o tradicionalismo? Primeiramente precisa-se conceber a língua como objeto de interação, que para Travaglia (2009, p. 23), é “um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação”. Desse modo, elege o texto como unidade de ensino justamente por ser através dele que nos comunicamos, interagimos, colocamos a língua subordinada a todos nós. Assim se dá a importância da leitura e da escrita para melhorar o processo de ensino aprendizagem, posto que, a gramática atua nos textos, sendo eles orais ou escritos. Talvez seja por isso que Antunes (2015, p. 31) defende

a natureza da gramática como um dos componentes constitutivos da língua e, desse modo, inerente a toda atividade verbal. Não existe ação de linguagem – ação necessariamente textual – que dispense o concurso da gramática, que dispense o concurso do léxico e de fatores contextuais que sejam relevantes para o êxito da interação.

Assim faz-se necessário ensinar a gramática normativa analisando, aplicando e compreendendo suas regras de funcionamento nos textos, isto é, em função dos sentidos do texto e da intencionalidade do seu autor. Desse modo, não só faremos com que os alunos aprendam mais sobre as regras gramaticais da norma-padrão, mas também ampliem as habilidades de leitura, de escrita, de interpretação e de oralidade.

Metodologia

A pesquisa está sendo realizada no CEJA Professor Elias Chadud, no ensino médio turma do 2º ano III etapa. Foi oferecido um curso de redação no 1º semestre de 2018, quando foram trabalhados os processos para se produzir um texto dissertativo-argumentativo. Nas aulas, ocorreram leitura e interpretação de diversos textos, observando sempre a estrutura e a abordagem de conteúdos, a fim de que os alunos produzissem uma redação ao final de cada encontro. Esse processo foi importante para conceber a presente pesquisa, pois serviu de norteador para a realização da pesquisa de campo, posto que possíveis alternativas

Universidade Estadual de Goiás – Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas.

Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiá - Anápolis-GO. CEP 75.110-390. Fone: (62) 3328-1128.

Texto disponível em: <<http://www.anais.ueg.br/index.php/sepe/issue/view/335>>.



metodológicas foram pensadas e realizadas para a introdução de uma nova abordagem no ensino de gramática.

A coleta de dados será realizada no período de regência do estágio de Letras da UEG - CCSEH. Na primeira etapa do estágio observou-se a turma na qual haverá a coleta de dados. Esse período de observação foi de extrema importância para compreender mais as demandas da turma, que se relacionam com a faixa etária, com as diversas realidades sociais, além dos níveis de letramento, que são muito diferentes.

O planejamento das aulas está sendo feito a partir das anotações coletadas no período de observação, considerando os conteúdos gramaticais exigidos pela SEDUC. Além disso, busca englobar apontamentos feitos por teóricos que pesquisam sobre o ensino de gramática como Antunes (2003, 2014), Perini (1997), Travaglia (2009), Britto (1997) entre outros. Esses autores criticam a forma como a gramática é ensinada, o fato de focarem em taxonomias e não nas suas funções dentro do texto, indiciando ou sugerindo outras metodologias para o ensino de língua; nas quais sempre as habilidades de ler, escrever, falar e ouvir são objetivos de ensino. Em função disso serão utilizados textos (crônicas, notícias, contos, poemas, anúncios, produção dos próprios alunos etc.) nas práticas de letramento em sala de aula, explorando os conteúdos gramaticais em função de interpretar os sentidos dos textos.

Resultados e Discussões

Como a coleta de dados ainda não foi realizada não é possível analisá-las, contudo, o curso sobre redação – citado na metodologia – serviu como um piloto para a pesquisa. Por meio do curso foi possível ter um contato mais direto com os alunos, esse processo foi de suma importância para se pensar nas metodologias que serão aplicadas do decorrer das aulas, pensando, primordialmente, na real situação do conhecimento linguístico desses indivíduos (diagnóstico de suas demandas), bem como na sua ampliação.

Espera-se que os resultados dessa pesquisa sirvam como caminho para os professores de língua portuguesa, de modo que esses profissionais repensem suas metodologias e consequentemente criem metodologias eficazes no que diz respeito ao ensino de gramática. Ainda se espera que a aplicação dessas aulas supere as necessidades de aprendizado de gramática



dos alunos da referida instituição de ensino e que esses indivíduos possam exercer o seu papel de cidadão no seu meio social.

Conclusão

A partir da pesquisa bibliográfica, feita até então, fica clara a grande crítica que sofre o ensino de língua no Brasil, uma vez que a mesma não se mostra tão eficaz, pois os alunos saem da educação básica com um grande déficit em relação a interpretação, leitura, oralidade e escrita – principalmente no que tange a uso escrito da norma-padrão. Parte dessa crítica está voltada principalmente para a forma com que a gramática vem sendo ensinada, de maneira isolada, sem contextualização.

Desse modo, é de suma importância ensinar a gramática de maneira que possibilite a ampliação do conhecimento dos alunos. Por isso, é necessário pensar e elaborar metodologias que possam promover um ensino significativo de gramática normativa, para que assim o ensino de língua passe por um processo de resignificação, trazendo cada vez mais benefícios para os alunos da educação básica brasileira.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: Encontro & Interação**. Parábola, 2003

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. Parábola, 2015.

BRITTO, Luiz Percival Leme et al. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. 1997.

PERINI, Mário A. **Sofrendo a gramática**. 3. Ed. São Paulo: Ática, 1997.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14. Ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 17, 23, 30-31.

ARTIGOS COMPLETOS

EIXO 1 – LETRAMENTO E ENSINO

Nesse eixo temático foram acolhidas pesquisas que tratem acerca do letramento e do ensino de língua materna e de segunda língua, incluindo-se também trabalhos cujo objeto de estudo sejam as relações constitutivas dos textos (orais e escritos) e/ou a descrição e análise dos diversos gêneros discursivos que circulam e que são objeto de ensino em nossa cultura.

ROMANTIZAÇÃO DA POBREZA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DAS REPRESENTAÇÕES DA SITUAÇÃO DE RUA NA NOTÍCIA DA CAMPANHA NÓS

Caroline Francielle Alves¹

Sostenes Cezar de Lima²

1 (Mestranda no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da UEG).

2 (Docente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da UEG).

Resumo: Este artigo tem como objetivo fazer uma análise crítica das representações da situação de rua na notícia da campanha *Nós*. O estudo toma como aporte teórico-metodológico a Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001, 2003; RAMALHO; RESENDE, 2001, 2006). Para essa análise foi selecionada a notícia da campanha *Nós*, com o título “Alinne Moraes, Bruno Gagliasso e mais abraçam pessoas em situação de rua e vulnerabilidade social”. Essa notícia foi publicada na revista brasileira *Vogue*. Segundo a matéria, o principal objetivo da campanha é mostrar que “somos todos iguais”, para isso, apresenta fotos de pessoas em situação de rua recebendo abraço de pessoas famosas. Nessas fotos, ambos – pessoas em situação de rua e famosas/os – se abraçam nus. As análises nos mostram que a representação da situação de rua, nessa notícia, pode naturalizar a condição de pobreza extrema em que essas pessoas estão imersas.

Palavras chave: Representação. Pessoas em situação. Notícia da campanha *Nós*.

Introdução

Este artigo tem como objetivo analisar as representações de pessoas em situação de rua na notícia da campanha *Nós*, publicada na revista *Vogue*, sob o título “Alinne Moraes, Bruno Gagliasso e mais abraçam pessoas em situação de rua e vulnerabilidade social”. Essa campanha foi realizada pela Associação de Resgate à Cidadania por Amor a Humanidade (ARCAH). O texto da notícia teve ampla repercussão nas redes sociais.

O principal objetivo da campanha, segundo a notícia, é mostrar que “somos todos iguais”. Junto com a notícia são mostradas fotos de pessoas em situação de rua recebendo abraço de pessoas famosas. Nessas fotos, ambos – pessoas em situação de rua e famosa/os – se abraçam nus. Neste trabalho, procuramos entender como as pessoas em situação de rua são representadas, e como essas representações podem naturalizar a condição de pobreza em que pessoas em situação de rua vivem.

A população em situação de rua, “além de extremamente pobre, é escassamente escolarizada e se compõe predominantemente de negros, que, embora estando em idade economicamente ativa, não conseguem inserção no mercado formal de trabalho” (BRASIL, 2009, p. 101). A Pesquisa Nacional Censitária e Por Amostragem, publicada em 2007, sob a

coordenação do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, tentou traçar um perfil para a o grupo de pessoas em situação de rua, definindo como

grupo populacional heterogêneo que possui em comum a pobreza extrema, os vínculos familiares interrompidos ou fragilizados e a inexistência de moradia regular, que utiliza os logradouros públicos e as áreas degradadas como espaço de moradia e de sustento, de forma temporária ou permanente, bem como as unidades de acolhimento para pernoite temporário ou como moradia provisória (BRASIL, 2009, Art. 1º Parágrafo Único).

Essas pessoas, sem condições dignas para viver, encontram nas ruas a única forma de sobrevivência; se expõem, de maneira inescapável, às diversas formas de injustiça de uma sociedade desigual. Entendemos que uma série de fatores corroboram a manutenção e/ou aumento de pessoas em situação de ruas. Um desses fatores é discursivo, pois, dependendo do modo como essa situação é representada, o discurso pode induzir a sociedade a considerar as injustiças sociais como algo natural (RESENDE, 2016).

O referencial teórico-metodológico usado será a Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001, 2003; RAMALHO; RESENDE, 2001, 2006). Buscamos mostrar os discursos que contribuem para naturalização da condição de pobreza extrema. O modo como pessoas em situação de rua e/ou em situação de vulnerabilidade social são representadas no discurso jornalístico pode contribuir para a justificação e naturalização das desigualdades e das injustiças. O discurso jornalístico é reconhecido socialmente como porta voz da informação e da noticiabilidade, desfrutando, assim, de um lugar de autoridade no que diz respeito à representação dos acontecimentos sociais e dos sujeitos. Assim, uma análise crítica das representações de pessoas em situação de rua, nos textos jornalísticos, constitui uma tarefa importante para se desvelar o modo como injustiças sociais são reproduzidas e reforçadas na linguagem. As análises críticas têm ainda o potencial de abrir caminho para práticas de linguagem engajadas, comprometidas com a resistência social e com o combate às desigualdades sociais.

2 Aparato teórico- metodológico para uma Análise Discurso Crítica

Ao usar o termo discurso, Fairclough (2001) considera a linguagem como forma de prática social. Em função disso, devemos compreendê-la situada temporal e espacialmente, como forma de agirmos e interagirmos no mundo (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999).

O discurso, nesse contexto, é parte constituinte da vida social, sendo não apenas uma simples representação de entidades e de relações sociais, mas uma forma de construir o mundo social, as relações e os sujeitos. Nesse sentido, entendemos que os discursos posicionam as pessoas de diversas maneiras como sujeitos sociais, influenciado diretamente nas relações sociais, identidades, conhecimento e crenças.

Seguindo os termos propostos por Fairclough (2001, p. 91), a concepção do discurso como prática social traz as seguintes implicações:

Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. [...]segundo, implica [haver] uma relação dialética entre o discurso e a prática social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social. [...] o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis [...]. Por outro lado, o discurso é socialmente constitutivo. [...] O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Os discursos apresentam, como nos demonstra Fairclough (2001), três aspectos construtivos: a) os discursos constituem as identidades sociais e individuais; b) os discursos constroem relações entre as pessoas; e c) os discursos contribuem para construção dos sistemas de conhecimentos e crenças. Para Fairclough, os discursos atuam na forma como identificamos a nós mesmos e aos outros, no modo como agirmos e interagimos. Portanto, “os discursos influenciam na constituição de ‘identidades sociais’, ‘posições de sujeitos’ e ‘tipos de eu’, nas relações sociais entre as pessoas e na construção de conhecimentos e crenças” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Em *Analysing discourse: textual analysis for social research*, Fairclough (2003) amplia sua teoria, propondo uma articulação da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) com os conceitos de gênero, discurso e estilo. Nesse contexto, os gêneros são maneiras de agir e interagir na sociedade; já os discursos são as maneiras de representar os aspectos do mundo, e os estilos são maneiras de identificar a si e aos outros. Desse modo, as funções identitária, relacional e ideacional (provenientes da LSF) passam a figurar três significados: modos de agir (gêneros), modos de representar (discursos) e modos de ser (estilos).

Os gêneros para Fairclough (2003, p. 65) são “aspecto especificamente discursivo de maneiras de ação e interação no decorrer de eventos sociais”. Estão associados ao significado acional por contribuírem para eventos sociais concretos. Como um modo de ação na sociedade, os gêneros são importante ferramenta de análise, pois estão permeados de

relações de poder; são o “mecanismo articulatório que controla o que pode ser usado e em que ordem, incluindo configuração e ordenação de discursos” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 64).

No que se refere a discursos, Fairclough (2003) explica que os discursos podem ser compreendidos como formas de representar diferentes perspectivas de mundo. Os modos de representação estão associados aos modos como as pessoas se relacionam no tecido social, ou seja, o modo de se posicionar e de se relacionar no mundo. Sobre isso, Resende e Ramalho (2006) nos mostram que diferentes discursos têm diferentes perspectivas, construídas de acordo com as relações dos sujeitos e com as posições que ocupa na sociedade. Usando Van Leeuwen (1997), as autoras discutem ainda sobre as diversas maneiras que os atores sociais são representados em textos e que as escolhas podem indicar um posicionamento ideológico.

Assim, a forma como os atores sociais são representados em textos podem ter um caráter ideológico, pois “determinados atores, por exemplo, podem ter sua agência ofuscada ou enfatizada em representações, podem ser representados por suas atividades ou enunciados ou, ainda, podem ser referidos de modos que presumem julgamentos acerca do que são ou do que fazem” (VAN LEEUWEN, 1997 *apud* RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 76).

Já estilos remetem as identidades sociais e individuais. Fairclough (2003) explica que identificação é um processo complexo, justamente porque deve-se considerar, não apenas as identidades sociais, mas também as individuais. Os agentes sociais para atingir suas identidades precisam assumir papéis sociais, e, assim, investir nas suas identidades pessoais. Nessa perspectiva, Fairclough (2003) alerta que devemos nos preocupar com as formas com que as pessoas assumem as identidades sociais, passando a identificar os agentes sociais por meio dessas identidades e como isso influencia diretamente nas identidades pessoais do indivíduo.

Resende e Ramalho (2006) nos alerta que (significados representacionais) são concretizados em gêneros (significados acionais) e inculcados em estilos (significados identificacionais), e que ações e identidades (incluindo gêneros e estilos) são representadas em discursos. Assim, os elementos de ordens do discurso e os significados do discurso estão interligados. Essa separação se dá apenas de forma teórica-metodológica (FAIRCLOUGH, 2001).

Nesse artigo, analisaremos os significados representacionais da situação de rua na notícia da campanha *Nós*. Apesar de nosso foco de análise ser a representação no gênero notícia, discutiremos, também a forma como essas representações podem influenciar no modo como a população entende a situação de rua e a forma como reage a ela (identidade social).

3 Resultados e Discussões

A notícia é um gênero jornalístico que tem função informativa na mídia (LAGE, 2004). A notícia “à primeira vista, é o relato de um acontecimento recente, envolvendo ações de textualização, de produção (como as de apuração do fato), e de compreensão (a exemplo da leitura da manchete e da lide como meio de se tomar a decisão sobre se se deve ler ou não o restante do texto)” (BONINI, 2011, p. 691). Segundo Lage (2005, p. 16), esse gênero é definido como “relato de uma série de fatos a partir do mais importante ou interessante”.

O gênero notícia “usufrui da aura de imparcialidade que leva o leitor a aceitar, a priori, aquele relato dos fatos como verdadeiro e isento. É principalmente em torno dela que foi construído o mito da objetividade, responsável pela enorme acolhida e o potencial de convencimento que o jornalismo tem” (FRANCESCHINI, 2004, p. 148). Porém, ao relatar acontecimentos, a notícia “pode ter uma intenção explanatória relacionada à focalização: dar um sentido a eventos colocando-os em uma relação que incorpore um ponto de vista particular” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 84-85). Diante disso, esse texto que aparentemente é ‘imparcial’ pode se caracterizar como uma forma de regulação social, e moldar a forma como a sociedade entende determinada situação (FAIRCLOUGH, 2003).

Na notícia da campanha *Nós* identificamos dois tipos de representação da situação de rua: 1) *Situação de rua como um problema de caridade* e 2) *A naturalização da situação de rua*.

3.1 Situação de rua como um problema de caridade

As pessoas em situação de rua e vulnerabilidade social são representadas como um grupo que, para se reinserir na sociedade, precisa ser abraçado. Para essa análise, focalizaremos o título da notícia. Buscaremos mostrar como se dá a construção da situação de rua como um problema de caridade.

Quadro 3- Título da notícia

Alinne Moraes, Bruno Gagliasso e mais abraçam pessoas em situação de rua e vulnerabilidade social

Fonte: Revista Vogue

- (1) Alinne Moraes, Bruno Gagliasso e mais [...]
- (2) [...] abraçam pessoas em situação de rua e vulnerabilidade social [...]
- (3) [...] situação de rua e vulnerabilidade social

No excerto (1), aparecem os nomes de dois artistas famosos, “Aline Moraes” e “Bruno Gagliasso”, seguidos de “mais”, que remete a outros artistas que não são tão famosos como os que são expostos no título. O título da notícia dá ênfase aos artistas famosos e, com isso, chama a atenção do leitor a se engajar na leitura. Van Leeuwen (1997, p. 200) nos explica que a representação por nomeação, em que nomes próprios são citados, (como no excerto 1), tem como função discursiva valorizar o indivíduo nomeado, tornando-o um ponto de identificação para o leitor.

As pessoas em situação de rua e vulnerabilidade social são representadas no título como um grupo de pessoas sem nome (excerto 3). Van Leeuwen (1997) afirma que, nos textos da imprensa, os atores sociais sem nome ocupam papéis passageiros e funcionais. São personagens que não se tornam pontos de identificação para o leitor. Assim, no título o ponto de identificação e de aproximação com o leitor é representado pelos atores Alinne Moraes e Bruno Gagliasso.

Outra questão importante é a ordem dos termos no enunciado. Os artistas nomeados ocupam uma posição de realce, sendo o tópico do enunciado. Há, assim, uma exaltação dessas pessoas famosas. Percebe-se, assim, que o objetivo da notícia não são as pessoas em situação de rua e em vulnerabilidade social; elas têm apenas um papel secundário. O modo de organização do discurso promove, portanto, um alinhamento social (sentimento de afinidade) do leitor com as “celebridades”.

A palavra “abraçam” (excerto 2) ativa, no texto, um sentido ambivalente, fazendo referência literal ao abraço como ato físico e referência metafórica ao abraço como ato de amparo social. A palavra “abraço”, em texto e dicionários *onlines*, se associa constantemente a carinho, amor, afeto e amizade. As pessoas famosas estão relacionadas a essas palavras, para demonstrar ‘bondade’. Na notícia se inclui uma afirmação avaliativa. Resende e Ramalho (2006) nos explicam sobre afirmações avaliativas, para as autoras, essas afirmações

nos ditam o que é bom ou ruim, ou seja, apresentam um juízo de valor. Ao associar as pessoas famosas com a palavra abraço, o leitor pode passar a identificá-las como ‘boas’ e ‘caridosas’.

Logo, a ênfase da notícia está na ‘caridade’ e ‘bondade’ das pessoas famosas em abraçar a causa. O discurso é velado, desse modo, o leitor pouco atento pode compreender que notícia ajudará as pessoas em situação de rua. Porém, o discurso que a palavra ‘abraço’ carrega expõe claramente que a notícia não está relacionada a população em situação de rua, e sim, em expor a caridade das pessoas famosas.

Essa representação pode minar as possibilidades de articulações da população em situação de rua, ao demonstrar que necessitam somente de pessoas ‘caridosas’. Então, em nenhum momento, a notícia relaciona essa situação à desigualdade social. Entendemos que há uma romantização da pobreza extrema, isso pode fazer com que a sociedade entenda essa situação como um problema de ‘caridade’ e não de injustiça social e desigualdade.

Portanto, a notícia transmite a ideia de que essas pessoas precisam ser abraçadas, como se isso fosse o suficiente, retirando a responsabilidade do Estado diante dessa situação, naturalizando a condição de pobreza extrema. Noutras palavras, se essas pessoas estão nessa situação, não se refere às desigualdades no acesso aos bens econômicos e a necessidade de aumento nas políticas públicas efetivas, mas, sim, porque a sociedade não as abraça (não é caridosa). O texto não diz isso evidentemente, mas esses são efeitos discursivos da notícia.

5.2 Naturalização da situação de rua

O conceito de identidade e diferença é fundamental para compreendermos que os seres humanos não são homogêneos. Logo, nossa identidade se dá a partir da diferença. O que devemos observar é como essa diferença serve para justificar as desigualdades no acesso aos bens econômicos (SILVA, 2014). Diante disso, o discurso de “somos todos iguais” deve ser questionado e problematizado, haja vista que podem servir aos interesses da classe dominante para manter e naturalizar relações de poder.

O objetivo da iniciativa é quebrar o preconceito em relação à causa, mostrando que, independentemente da identidade, da classe social, cor ou raça, somos todos iguais.

Fonte: Revista Vogue

Ao afirmar que “somos todos iguais” a notícia naturaliza a condição de desigualdade social. Podemos presenciar uma intertextualidade, ou seja, “propriedade que têm os textos de ser cheio de fragmento de outros” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 114). O discurso implícito está associado a sociedade capitalista que afirma que temos as mesmas oportunidades e se não conseguimos, o que a sociedade de consumo nomeia como a ‘acessão social’, é porque não batalhamos o suficiente. Portanto, os discursos de “somos todos iguais” corroboram a manutenção da desigualdade em que grupos sociais minoritários estão imersos. Ao enunciarmos que “somos todos iguais”, estamos culpabilizando as pessoas em situação de rua e vulnerabilidade pela pobreza extrema, reafirmando que o lugar desses indivíduos é a rua.

Podemos perceber que por meio da expressão “somos todos iguais” é construída uma identidade coletiva- a *unificação*, demarcada pela expressão “somos”. Contudo, as diferenças que separam as pessoas famosas as pessoas em situação de rua não são citadas. Ao comparar pessoas em situação de rua e de vulnerabilidade social às pessoas famosas, deslegitimamos a necessidade de políticas públicas para atender esses grupos que estão em situação de precariedade social.

Entendemos que “a classificação influencia os modos como as pessoas agem e pensam sobre uma dada situação, por isso a preocupação com a questão da representação de atores sociais em contexto de desigualdade e precariedade social é essencial” (RESENDE, 2012, p. 449). Assim, a sociedade pode passar a entender que se o indivíduo está em situação de rua é por merecimento. Logo, a representação de ‘somos todos iguais’ pode influenciar no modo como a sociedade entende essa situação e, consequentemente o modo como esses indivíduos se identificam.

Quadro 5- Trecho da notícia

A campanha também mostra o que há em comum entre as histórias das celebridades e pessoas em situação de rua. Sonhos para o futuro, lembranças do passado e hobbies, entre outras.

As pessoas em situação de rua e vulnerabilidade social não são iguais as pessoas famosas. As pessoas em situação de rua são vistas constantemente pela sociedade como vagabundas, loucas, sujas, perigosas, coitadinhas e diariamente são violentadas (MATTOS; FERREIRA, 2004). Segundo Bauman (2005, p.45), esses indivíduos estão situados na

subclasse, abaixo de todas as minorias, “exiladas nas profundezas além dos limites da sociedade fora daquele conjunto no interior do qual as identidades (e assim também o direito a um lugar legítimo na totalidade) podem ser reivindicadas”. Esses indivíduos não possuem as mesmas histórias, nem os mesmos hobbies e muito menos os mesmos sonhos, acreditar nisso seria romantizar/naturalizar a pobreza.

Conclusão

Nesta pesquisa, buscamos analisar as representações da situação de rua na notícia da campanha *Nós*. Com base nisso, constatamos que as pessoas em situação de rua são representadas como felizardas por existirem pessoas tão caridosas como esse/as famoso/as. O discurso atua ideologicamente a serviço das relações de dominação implicando na estagnação/naturalização da situação de rua.

É importante salientar que os discurso de “abraçam” pode inferir no modo de como a sociedade entende a situação de rua, podendo passar a entendê-la como uma questão de caridade, gerando a estagnação ou aumento dessa situação, sendo assim, o que é um problema de injustiça social passa a ser visto e entendido como uma questão de “caridade” e “bondade”. Já o discurso de “somos todos iguais” infere no modo como as pessoas em situação de rua passam a ser identificadas na sociedade, estabelecendo crenças de que todos temos as mesmas oportunidades. Velando assim, o cenário capitalista, desigual e excludente que estamos imersos. Portanto, entendemos que o texto noticioso da campanha *Nós*, romantiza a situação de rua, podendo influenciar diretamente na forma como a sociedade compreende a situação de rua e, consequentemente no modo como as pessoas em situação de rua se identificam.

Entendemos que essa situação de abandono em que as pessoas em situação de rua estão imersas está diretamente relacionada aos modos de representação. Como nos lembra Resende (2012, p.84), as representações “muitas vezes repetidas em diferentes tipos de textos orais e escritos, têm impactos sobre as construções identitárias de pessoas em situação de rua”. Portanto, a repetição de representação da situação de rua como problema de caridade pode fazer com que a sociedade compreenda esse problema superficialmente, como uma questão de ‘ajuda’. O que consequentemente faz com que essas pessoas se identifiquem como

peças que necessitam de caridade, minando assim, as reivindicações por menos desigualdade social.

Em outras palavras, discursos velados de “igualdade” e “caridade” acabam minando as possibilidades de resistência da população em situação de rua, haja vista que esses discursos podem ser assimilados também pelas pessoas em situação de rua, influenciando nas identidades pessoais, fazendo sentirem culpados e merecedores de viver em situação de rua. Portanto, os modos de representação da população em situação de rua na notícia da Campanha *Nós* (discursos), podem contribuir para a forma como o indivíduo em situação de rua se identifica (construção de identidades sociais) e consequentemente, a forma como a sociedade passa a compreender o problema e os modos como reage a ele (conhecimentos e crenças) (RESENDE, 2016).

Referências

ALINNE MORAES, BRUNO GAGLIASSO E MAIS ABRAÇAM PESSOAS EM SITUAÇÃO DE RUA E VULNERABILIDADE SOCIAL. *Revista Vogue*. Disponível em: <http://vogue.globo.com/lifestyle/noticia/2017/09/alinne-moraes-bruno-gagliasso-e-mais-abracam-moradores-de-rua-em-campanha.html>> Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. 2008. *Política nacional para inclusão social da população em situação de rua*. Decreto de nº 7.053, de 23 de dezembro de 2009. Disponível em: <http://www.recife.pe.gov.br/noticias/arquivos/2297.pdf>. Acesso em: 29 de maio de 2017.

BAUMAN, Z. *Identidade*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BONINI, A. Mídia/suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. *Revista brasileira de Linguística Aplicada*, v. 11, n. 3, p. 679-704, 2011.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UNB, 2001.

FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

FRANCESCHINI, F. *Notícia e reportagem: sutis diferenças*. *Comum*, Rio de Janeiro, v.9, n. 22, p. 144-155, 2004. Disponível em: Acesso em: 03 jan. 2018.

LAGE, N. *Linguagem jornalística*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004.

IPEA – *Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada*. Atlas de vulnerabilidade social dos municípios brasileiros. Brasília: Ipea, 2015.

MATTOS, R. M; FERREIRA, R. F. Quem vocês pensam que (elas) são? Representações sobre as pessoas em situação de rua. *Psicologia & Sociedade*, v. 16, n. 2, p. 47-58, 2004.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas: Pontes, 2011.

RESENDE, V.M; SANTOS, A. A. A representação de pessoas em situação de rua quando vítimas de chacina: uma análise discursiva crítica. *Revista Latinoamericana de Estudos del Discurso*, v. 12, p. 81-102, 2012.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. *Análise de Discurso Crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

RESENDE, Viviane de Melo. Representação de pessoas em situação de rua no jornalismo online: quais são as vozes convocadas para falar sobre a situação de rua? *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 24, n. 3, p. 955-988, 2016.

RESENDE, V. M. Representação discursiva de pessoas em situação de rua no Caderno Brasília: naturalização e expurgo do outro. *Linguagem em (Dis) curso*, v. 12, n. 2, p. 439-465, 2012.

VIEIRA, M. A. C.; RAMOS, B. E. M.; MAFFEI ROSA C.M. *População de rua: quem é, como vive, como é vista*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

SPOSATI, A. *O caminho do reconhecimento dos direitos da população em situação de rua: de indivíduo à população*. Em Brasil, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Rua aprendendo a contar: pesquisa nacional sobre a população em situação de rua. Brasília: MDS, 2009.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p 75-102

INVESTIGAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE E DOS IMPACTOS NOS DISCENTES A PARTIR DO PROJETO *STUDENT'S REACTIONS* REALIZADO DURANTE AULAS DE INGLÊS NO CENTRO DE IDIOMAS DA UEG- CSEH¹

Jossane Rodrigues de Oliveira¹
Prof. Dra. Barbra Sabota²

1-Bolsista PIBIC/CNPq -Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do CNPq

2- Orientadora e coordenadora do projeto

Resumo: Este artigo visa a reflexão da prática docente em aulas realizadas no Centro de Idiomas da Universidade Estadual de Goiás, CSEH Campus Anápolis, com o intuito de trazer reflexões tanto sobre a relação professor-aluno, quanto sobre as contribuições da professora pesquisadora nesse processo crítico de ensino-aprendizagem da língua alvo em sala de aula, partindo do elo entre língua e sujeito. O período de realização da pesquisa trouxe experiências positivas para os envolvidos no estudo. Neste artigo, pretendemos retratar vivências, ações, práticas e posicionamentos da professora em relação às reações e discussões dos alunos em sala. Segundo as observações durante a coleta de dados, pode-se entender que através do método problematizador da professora investigadora, o processo de ampliação do senso crítico se torna fluido durante os debates. Por esse ângulo, pretende-se apresentar uma metodologia que vise a reflexão e problematização dos temas, além da construção de sentidos com os alunos. Pode-se concluir que o material temático pôde ampliar os horizontes interpretativos dos alunos bem como da professora pesquisadora. Pudemos, ao longo do estudo, pensar em outros meios de entender os temas discutidos, bem como refletir sobre o inglês em inglês, o que implica que o ensino da língua inglesa sob uma perspectiva crítica pode favorecer a formação pessoal e profissional do indivíduo.

Palavras-chave: Reflexão, Perspectiva Crítica, Ensino de Língua Inglesa.

Abstract:

This article aims at reflecting the teaching practice in classes held at the Language Center of the State University of Goiás, CSEH Campus Anápolis, in order to reflect on both the teacher-student relationship and the teacher's contributions in this critical process of teaching-learning of the target language in the classroom, starting from the link between language and subject. The research period brought positive experiences for those involved in the study. In this article, we intend to portray experiences, actions, practices and positions of the teacher in relation to the reactions and discussions of students in class. According to observations during the data collection, it can be understood that through the problematizing method of the researcher, the process of expanding critical sense becomes fluid during the debates. From this angle, we intend to present a methodology that aims at the reflection and problematization of the themes, besides the construction of meanings with the students. It can be concluded that the thematic material could broaden the interpretive horizons of the students as well as the researcher teacher. Throughout the study, we could think of other ways of understanding the subjects discussed, as well as reflect on English in English, which implies that teaching the English language in a critical perspective can favor the personal and professional formation of the individual.

¹Embora no título original do projeto a intenção fosse investigar apenas as reações dos alunos, com seu desenvolvimento decidimos por enfocar também nas ações da professora pesquisadora, o que justifica a alteração no título.

Key-words: Reflection, Critical Perspective, English Language Teaching.

Introdução (Problemática e Objetivos)

Ao repensar nossa prática docente, Menegazzo e Xavier (2004, p. 115) atentam para a “sugestão de um olhar reflexivo, construtivo e transformador de ensino, através da compreensão do professor sobre seu fazer pedagógico”. Nesse sentido, este projeto teve o intuito de apresentar uma alternativa à prática tradicional de ensino da língua inglesa, tendo em vista a problematização e discussão das aulas, além da formação de sentidos com os educandos. Isso se dá pela postura problematizadora buscada pela professora pesquisadora durante as aulas ministradas para a geração de material empírico. As aulas relatadas se dão em uma turma de Inglês do nível básico 4 no Centro de Idiomas do campus Anápolis de CSEH. A turma é formada por 10 alunos, sendo 3 do sexo masculino e 7 do sexo feminino, com faixa etária variando entre 18 e 50 anos de idade.

A ideia deste estudo se deu, em parceria com minha orientadora e com aquilo se encaixava com as discussões que temos em nosso projeto de pesquisa e nosso grupo de estudos (TDELE e *Integra*, respectivamente), a partir da observação dos resultados obtidos com os vídeos da plataforma YouTube conhecidos como “*Teen’s Reactions*” (reações dos adolescentes) que ocorre observando uma sequência simples: selecionar uma imagem (estática ou em movimento) para projetar, reunir um grupo de jovens, gravar a reação dos jovens às imagens visionadas e convidá-los, posteriormente a refletir sobre suas reações. Nota-se como este tipo de atividade pode ser de grande benefício ao estudo do ensino de inglês a partir das perspectivas críticas para a turma de Inglês do curso em questão. A criticidade é trabalhada no momento em que o aluno, por intermédio da ação docente, é instigado a pensar sobre sua própria realidade e suas ações como indivíduo, a problematizar sobre determinados temas sobre os quais não refletia antes, possibilitando uma mudança na forma de pensar sobre o assunto.

Referencial Teórico

Vinculando a visão de sala de aula como um ambiente formado de várias experiências vividas por mim e pelos alunos, o que acredito como professora pesquisadora condiz com o que Freitas (2012) defende que, “por isso devemos educar além do permitido para

compreender melhor a dinâmica dessa diversidade cultural: devemos instigar o questionamento e por meio dele reconhecer as diversas formas de preconceito e discriminação que emergem das nossas práticas/ escolhas e das interações pedagógicas” (FREITAS, 2012, p. 81). Nesse sentido, busquei incentivar à argumentação na língua em aprendizagem, provocando debates, discussões e assim, reflexões dos alunos em sala. Assim, ensinar línguas estrangeiras de forma problematizadora pressupõe mais do que

[...] abordar temas que permitam destacar as maquinações sociais da opressão, destacando o suposto embrutecimento da sociedade, como sugere a Pedagogia Crítica. Desenvolver a criticidade, na acepção tomada pelo Letramento Crítico, é desenvolver o que Masschelein (partindo de Heidegger) chama de “atitude de atenção. (JORDÃO, 2013, p. 82)

Atenção esta que é direcionada ao que as pessoas vivem e como se comportam em relação a isto. Problematicar, neste sentido, assume o sentido de relacionar-se criticamente com o mundo, isto é, deixar os sujeitos perceberem escolhas, possibilidades para o que acreditam suas crenças e valores, opções para visões da realidade e para assim, coletivamente, desconstruirmos argumentos e fortalecer seus posicionamentos e argumentações.

Metodologia

Assim como o projeto de pesquisa que orienta este estudo (o TDELE, coordenado por minha orientadora), minha pesquisa é de natureza qualitativa interpretativa (ERICKSON, 1986), ou seja, trazem o foco para o material empírico e o entendimento da pesquisadora, amparada pelo referencial teórico aventado e por diálogos em nosso grupo de estudos (*Integra*). Como material empírico conto com transcrições das aulas, entrevistas com os participantes e meu diário de pesquisa. As aulas de inglês planejadas durante a execução desta pesquisa foram orientadas pela visão desconstruída de método, o que implica dizer que como educadora e pesquisadora, procuro não seguir um ensino metódico e engessado da língua alvo e sim uma prática partindo do contexto onde ambos turma e professora estamos inseridos. Os encontros fazem parte das aulas do nível básico 4 do Centro de Idiomas da UEG - Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas e são divididas as aulas em dois momentos, o primeiro em que trabalho com o livro didático proposto pelo curso, e o segundo onde, em conjunto, fazemos discussões e debates em língua inglesa, relacionados aos vídeos e imagens apresentados, e assim, os mesmos discutem suas reações (*reactions*) e pontos de vista em relação ao que foi planejado.

No momento de debate das aulas, cerca de 30 imagens e 10 vídeos foram expostos em sala de aula e então tivemos a oportunidade de debater a partir de textos visuais (imagens estáticas e em movimento, memes, *cartoons*, e vídeos) selecionados por mim, professora pesquisadora, para problematizar as reações que temos diante de tais textos. Seguindo o protocolo ético de pesquisa qualitativa interpretativa que envolve participantes, os alunos foram convidados a participar do estudo e assinaram um termo de consentimento de participação em pesquisa. Assim, a opção de serem identificados pelas iniciais de seus nomes completos foi feita pela professora pesquisadora. Sendo assim, temos como participantes:

Alunos	Identificação	
DGRO	19 anos	Estudante do curso de Língua Inglesa no CI - CSEH
EAGP	48 anos	Advogado; Estudante do curso de Língua Inglesa no CI - CSEH
FLDS	32 anos	Gerente Técnico em Informática Jr.; Estudante do curso de Língua Inglesa no CI - CSEH
LFA	22 anos	Estudante do curso de Arquitetura e Urbanismo; Estudante do curso de Língua Inglesa no CI - CSEH
LUFA	18 anos	Estudante; Estudante do curso de Língua Inglesa no CI - CSEH
MJSP	18 anos	Estudante; Estudante do curso de Língua Inglesa no CI - CSEH
MEM	21 anos	Estudante; Estudante do curso de Língua Inglesa no CI - CSEH
NCGS	35 anos	Psicóloga; Estudante do curso de Língua Inglesa no CI - CSEH
PL	28 anos	Estudante de Administração e Estagiária de Administração Geral da UEG; Estudante do curso de Língua Inglesa no CI – CSEH
YFC	20 anos	Estudante de Economia e Estagiária; Estudante do curso de Língua Inglesa no CI – CSEH

Resultados e Discussões

Sabota e Silvestre (2017, p. 26) argumentam que a partir “[...] da reflexão sobre a prática, se pode chegar à reflexão crítica, uma vez que a sala de aula é um contexto micro com questões sociais tão relevantes e possíveis de receber olhares críticos quanto o contexto macro

Universidade Estadual de Goiás – Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas.

Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiá - Anápolis-GO. CEP 75.110-390. Fone: (62) 3328-1128.

Texto disponível em: <<http://www.anais.ueg.br/index.php/sepe/issue/view/335>>.

em que está inserido.” Em nosso estudo, os participantes se mostraram aptos a refletir sobre como o que estava sendo proposto como discussão em sala de aula estava relacionado com o modo como vivem. Analisando a seguinte situação, identificada no excerto 1, além de instigar os alunos a refletirem sobre suas vivências em outra imagem relacionada a um acidente sofrido e o vício do aplicativo, pode-se presenciar a valorização de contribuição dos alunos e a translinguagem nas falas da professora:

Imagem 1 - Vício do whatsapp [Encontro 5, 19/10/17]



Observação: Foto modificada de um vício relacionado ao Facebook para o vício do *Whatsapp*. Fonte: Tumblr, Confira imagens sobre *Whatsapp*. Disponível em: <https://imagensdowhatsapp.tumblr.com/post/128776504199/fotos-engraçadas-2015-com-a-internet-o-chapolim>. Acesso em: 10 de Setembro de 2015.

Após a imagem ser projetada, a professora solicita a leitura de YFC e fala de NCGS, mas é notável sua função como condutora e provocadora das discussões:

[3] Teacher: Next picture... YFC, can you read this? [Outra fotos sobre whatsapp]. Mas eai, do you guys see that? Vocês vêem isso hoje em dia?

NCGS: Em acidente, né? Pessoa ta lá morrendo e você tá lá tirando foto. Não tá nem preocupado se tá bem.

Teacher: Isso é ruim?

NCGS: Isso é péssimo.. pq você tem que preocupar com o outro, não ficar tirando foto.

[Transcrição de vídeo, aula 5, 19/10/2017]

Ao parafrasear sua fala em português, a professora passa por um momento de translinguar, o que se torna uma estratégia recorrente da docente para mediar e envolver seus alunos. Translinguar, no entanto, como afirma García (2011a, p. 147) afirma que esse processo vai além de troca de códigos e tradução na educação por que “se refere ao processo que alunos bilíngues atuam multilingualmente nos meios multimodais inumeráveis de salas de aula — leitura, escrita, fazer anotações, discussões, assinaturas, etc.” (apud GARCÍA, 2015, p. 224). Assim, além de facilitar os debates em sala, é dada a abertura pela professora pesquisadora para uma comunicação na língua alvo e tentativa de argumentação naquela

língua. Assim, no mesmo encontro e imagem apresentada, percebe-se por meio do quarto excerto que a utilização de ambas as línguas inglesa e portuguesa se faz evidente em suas falas:

[4] Teacher: This is really serious to me, eu acho muito sério.. eu fico muito preocupada pq acontece demais, isso que a NCGS falou.. as pessoas estão ali no acidente e mandando mensagem. O negócio é que, a lot of people expose their lives a lot, on facebook, whatsapp, you know?

FLDS: É, e hoje em dia é uma questão de segurança, né? Pq, é, sei lá, os bandidos estão nas redes sociais também, então a gente tem que tomar cuidado com o que posta, né? [...]

Teacher: I haven't been using whatsapp a lot, idk why...acho que eu cansei, enjoiei. Sabe quando você enjoa, é que nem facebook gente..

[Transcrição de vídeo, aula 5, 19/10/2017]

Detectando a ação da professora pesquisadora como aquela que, além de expor seu ponto de vista relacionado à exposição de vida nas redes sociais, atenta para as contribuições de FLDS na discussão. Em relação a esse uso de translinguagem, o que García (2015) afirma: “não só promove uma compreensão mais aprofundada do conteúdo, mas desenvolve a língua mais fraca em relacionamento com aquela que é dominante.” (GARCÍA, 2015, p. 224). No que tange ao papel da professora como simplificadora da aprendizagem de línguas, seu modo de usar a língua e gerenciar interações correspondem ao que vimos sobre a constituição do indivíduo crítico e político. Nesse sentido, reafirmamos que o posicionamento docente é fundamental nesta missão.

Conclusão

Ao final deste estudo em aulas de inglês no básico IV do centro de idiomas da UEG campus CSEH é possível perceber que os debates causaram grande impacto em suas ideias e reflexões. Em geral, de todas as imagens colocadas e discussões feitas, os alunos mostraram um alto desenvolvimento em relação aos momentos de diálogo, de modo que, mesmo tendo dificuldade, procuravam ultrapassar seus limites no inglês, e este era um dos maiores objetivos almejados e cumpridos deste estudo: oportunizar aos alunos contato genuíno com o inglês suscitando debates, expondo seus argumentos utilizando a língua-alvo e aprimorando suas visões críticas sobre temas atuais.

Nesse sentido, identifica-se o crescimento não só dos aprendizes, mas meu, como professora pesquisadora tenho aprendido que, pelo ensino crítico, posso melhorar minha relação com os alunos ao passo em que amplio meu repertório de técnicas de gerenciamento de classe, como em aulas de conversação, mas mais que isso tenho aprendido que as perspectivas críticas compõem uma postura, um modo de perceber e entender o mundo, e por ser parte dele, a sala de aula. A partir desta pesquisa, entendo que a língua vai muito além do que regras e estruturas gramaticais, uma segunda língua é outro meio que se dá na liberdade de expressão, por mais que seja complexo o processo de argumentação sobre assuntos tão amplos e intensos trabalhados em sala de aula. Tais assuntos tocaram a vida dos sujeitos em sala, abriram nossas (minha e dos alunos) mentes para outras perspectivas, outros modos de reflexões sobre os temas e sobre ensinar e aprender inglês, por isso, surgiu a partir deste estudo, também a inspiração para o meu TCC.

Referências

BLACKWELL, Wiley; WRIGHT, Wayne E.; BOUN, Sovicheth; GARCÍA, Ofelia. *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*. Chichester, UK. First Edition, 2015. P. 223- 230.

ERICKSON, Frederick. Qualitative research on teaching. In M. C. WITTROCK (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 3rd ed. New York: Macmillan, 1986.

FREITAS, Marco Túlio de Urzêda-. Teaching to transgress: *Reflections on Critical Foreign Language / English Teaching*. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(51.1): 77-98, jan./jun. 2012. P. 77-97.

JORDÃO, Clarissa M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramentocrítico - *farinhas do mesmo saco?* In: HILSDORF ROCHA, Claudia; MACIEL, Ruberval. (Org.). *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: entre discursos e práticas*. 1ed. Campinas: Pontes, 2013, v. 1, p. 69-91.

MENEGAZZO, Rosana E.; XAVIER, Rosely P. Do método à autonomia do Fazer crítico. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004. p. 115-126.

SABOTA, B.; SILVESTRE, V.V.P. (orgs.). *Pesquisa-ação & formação: convergências no estágio supervisionado de língua inglesa*— Anápolis: Editora UEG, 2017.

LÍNGUA MATERNA NO CONTEXTO ESCOLAR: UM ESTUDO A PARTIR DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA

Luana Nogueira Dirino¹
Elson Marcolino Silva²

¹Pedagogo, professora da Educação Básica,

² Prof. Doutor do curso de Pedagogia do Campus Anápolis de CESH/UEG

Resumo: Estudo qualitativo em que se buscou identificar e compreender, a partir de estudos teóricos e análise das produções textuais de dezenove alunos do segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Anápolis, qual era a concepção de língua materna que se manifestava em sala de aula. Para realização das produções textuais, usou-se o personagem Chico Bento pelo motivo dele ser o que mais se tem por representação de língua materna que é o foco deste estudo.

Palavras-chave: Língua materna. Educação. Linguagem. Letramento.

Introdução

Buscamos neste estudo compreender como se manifesta o fenômeno língua materna no contexto da sala de aula. A pesquisa foi guiada pela seguinte problemática: - Qual a concepção de língua materna que se manifesta por meio das produções textuais dos alunos?

A língua materna está presente na sala de aula, pois é por ela que o aluno sociabiliza com outras pessoas antes mesmo de entrar na escola. Dessa forma, se os modos de fala que são característicos da língua materna do aluno não forem considerados, aprendizagem deles pode ser prejudicada, uma vez que pode gerar preconceito linguístico, o que faz com que o aluno se sinta inseguro em relação a sua forma de se expressar pela língua/linguagem.

O fenômeno da linguagem que a criança traz consigo, desde o seio familiar, e que a escola tende a desconsiderar na maioria das vezes por ser diferente da norma “padrão”, é entendido por Bortoni-Ricardo (2004) como língua materna.

Inferimos que os sujeitos da pesquisa parecem reproduzir uma concepção de língua materna caracterizada por preconceitos e estereótipos, ainda que pareçam não ter consciência deste aspecto. Como tentativa de diminuir essa reprodução entendemos que a escola deve intensificar esforços em relação ao trabalho pedagógico no sentido de educar seus alunos para visões menos preconceituosas sobre a linguagem e a língua materna. Também, o Estado e as Instituições de formação docente devem capacitar melhor os professores, inclusive em relação à língua materna.

Referencial Teórico

A língua materna, segundo Bortoni-Ricardo (2004), é a primeira língua adquirida pela criança de forma “natural” e na interação com seus familiares e pessoas próximas. Sendo assim, o fato de os modos de fala que são característicos da língua materna do aluno não serem considerados na escola pode ser um dos fatores que não contribuem para a aprendizagem dos alunos, uma vez que pode gerar preconceito linguístico, fazendo com que o aluno se sinta inseguro em relação a sua forma de se expressar pela língua/linguagem.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), a língua materna assume características de espontaneidade e pouca monitoração da linguagem, uma vez que ela emerge a partir de contextos não necessariamente formais e sistematizados. Ainda de acordo com essa autora, a criança começa a adquirir seu processo de sociabilização por meio da língua, principalmente em três domínios sociais, que são os espaços físicos onde as pessoas interagem, são eles: em casa, com as interações com seus familiares; na rua, a partir de diversas relações com amigos; e na escola.

Marcuschi (1997, p. 22) vê a “língua como uma dada manifestação particular, histórica, social e sistemática de comunicação humana”. De acordo com a concepção do autor, “as línguas são não apenas um código para comunicação, mas fundamentalmente uma atividade interativa de natureza sócio cognitiva e histórica” (MARCUSCHI, 1997, p. 22). Com isso, é importante que as escolas, bem como outras instituições sociais, estejam preparadas para receber alunos provenientes de diferentes dialetos com uma perspectiva menos excludente e menos preconceituosa também em relação à língua materna.

Na linha de pensamento destes autores, a criança começa a desempenhar papéis sociais por meio de interações que ocorrem, sobretudo, nesses domínios sociais, como por exemplo, ser filho, amigo e aluno. Ou seja, por meio das interações ocorridas nos domínios sociais. Bortoni-Ricardo (2004) discute a questão da “norma padrão” e da norma “coloquial” relacionada à questão da língua e linguagem. Segundo a autora, a norma padrão ou norma culta é usada, na maioria dos casos, em situações formais, que exigem uma atenção maior com a escrita das palavras e também com a pronúncia na oralidade.

No entanto, as escolas tendem a priorizar a escrita em detrimento da oralidade. A escrita é uma tecnologia em que o homem passou a registrar em determinado suporte as questões que ele pensava, o que ele queria. Porém, a escrita é posterior à linguagem oral.

Segundo Soares (1986, p. 50), deve-se “ensinar na escola o dialeto-padrão e a habilidade de usar esse dialeto ou o seu próprio de acordo com o contexto”. A criança em sua fase inicial de escolaridade pode apresentar diferentes formas de oralidade, e o professor não deve desconsiderá-las durante o processo de escolarização, pois essas diferenças nas “falas” do aluno estão relacionadas à sua língua materna. Para Bortoni-Ricardo (2004), o professor deve identificar e conscientizar o aluno sobre essas diferenças em suas falas para que ele não se sinta discriminado ao usar sua língua materna.

Os alunos que pertencem às camadas populares chegam às escolas provenientes das mais diferentes comunidades de fala, muitos vivem em uma cultura predominantemente oral, comunidades onde há pouco trânsito pela cultura letrada. Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 24), “a transição do domínio do lar para o domínio da escola é também uma transição da cultura predominantemente oral para uma cultura permeada pela escrita [...]”, chamada de cultura do letramento. No entanto, não existe apenas uma cultura de letramento. Entende-se que relacionar escrita e oralidade a partir da cultura do letramento pode possibilitar uma concepção menos preconceituosa em relação ao campo de construção da língua e linguagem, inclusive da língua materna.

Para Bortoni-Ricardo (2004), os professores, principalmente os dos anos iniciais de escolarização das crianças, não podem conceber a variação linguística dos alunos como algo que seja “errado” e que deva ser corrigido, pois são apenas diferenças e não erros. A intervenção deve ser feita de forma que o aluno não se sinta humilhado ou contribua para a insegurança linguística.

Assim como a língua materna, outros fenômenos também tenderiam a ser desconsiderados por parte da escola. Entre muitos está a variação linguística, existente em todos os domínios sociais, incluindo a sala de aula, com um grau maior em alguns domínios, porque a variação é inerente à comunicação que decorre de vários fatores: grupos etários, gênero, status socioeconômicos, grau de escolaridade, mercado de trabalho, rede social. Tais fatores são chamados de atributos estruturais porque fazem parte da individualidade do falante.

Compactuamos com Bagno (2007) quando esse autor entende que isto é um equívoco de algumas escolas, pois a língua é heterogênea, dinâmica e viva, caracterizada por variações linguísticas culturais, sociais, regionais etc. O aluno já entra na escola falando sua língua materna, e a função da escola não é de ensinar o aluno a falar, pois isso ele já foi capaz de aprender antes de entrar na escola, mas de desenvolver práticas que propiciem a ele conhecer outra variedade linguística, a norma padrão que ele usará em contextos formais que exijam tal variedade, considerada a língua de prestígio que é, na maioria das vezes, diferente de sua língua materna.

Para Bortoni-Ricardo (2004), neste sentido, é dever da escola enriquecer o repertório linguístico do aluno para que ele possa usá-lo para ter uma comunicação cada vez mais “ampla e diversificada”. Porém, sem que ocorra desvalorização de sua língua materna adquirida nas relações sociais de sua comunidade.

Segundo Soares (1986), a escola deve instrumentalizar os seus alunos para uma ampla participação política, na luta contra as desigualdades, considerando a distância que separa a linguagem “legítima” considerada a norma padrão do dialeto do aluno.

Existem ainda formas diferentes de fala das pessoas que vivem na cidade e de pessoas que vivem em zona rural. A valoração maior da fala de pessoas da cidade ocorre porque socialmente há uma valorização maior por parte do “mercado linguístico” e da gramática normativa, que se baseia nos usos linguísticos de uma pequena parcela da população brasileira, considerada uma elite de falantes mais letrados.

Muitas das diferenças entre os “modos” de falar da cidade e do campo se relacionam ao vocabulário empregado em cada uma dessas áreas. No campo os falantes dispõem de um vocabulário mais específico relacionado às plantas medicinais, às artes, à criação de animais, à alimentação, e à criação dos filhos. Nas cidades, os falantes dispõem de vocabulário específico relacionado às atividades urbanas, em especial às atividades tecnológicas e científicas, como a informática, as artes plásticas, a medicina, a ecologia, engenharia, a área de esportes, entre outras.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2005), cada grupo ou região faz uso de sua língua materna para socializar e exercer seu papel social inserido em um contexto onde vivem pessoas que também fazem uso dessa mesma língua, porém há variações de uma região para

outra. Essas diferenças entre os modos de falar de áreas rurais e urbanas não impedem as pessoas da cidade e as pessoas da zona rural de conversarem umas com as outras.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 33), “toda variedade regional ou falar é, antes de tudo, um instrumento indenitário, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social”. Com isso, percebe-se que existem diferentes formas de linguagem que podem variar de uma região para outra.

De acordo com a linguística moderna, se a maioria dos brasileiros fala a mesma palavra de forma diferente da norma padrão, essa diferença não pode ser considerada “erro”, pois só seria errada se uma só pessoa falasse de forma diferente. Bortoni-Ricardo (2004) chama atenção para que todos os profissionais envolvidos no processo educativo não cometam ou reforcem o preconceito linguístico, que se manifesta na medida em que um sujeito considera um determinado tipo de linguagem superior, homogênea em detrimento de outra.

Metodologia

O estudo, em questão, caracteriza-se como qualitativo e buscou-se compreender como se manifesta o fenômeno língua materna no contexto da sala de aula por meio da análise das produções textuais de 19 alunos do segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Anápolis, a partir das representações que faziam do personagem Chico Bento. A escolha deste personagem foi pelo motivo dele ser o que mais se tem por representação de língua materna que é o foco deste estudo. Os dados foram analisados por meio da metodologia Análise de Conteúdo.

O presente artigo está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo apresenta-se um estudo bibliográfico sobre as principais teorias que abarcam o fenômeno língua materna, suas características e relação com o contexto escolar, bem como outros fenômenos como variação linguística e preconceito linguístico e suas relações com a língua materna.

De acordo com Bagno (2011), a língua materna ainda hoje é “vítima” de preconceito linguístico na sociedade e também dentro das escolas. O autor afirma que “não podemos ter a ilusão de querer acabar com ele de uma hora para outra, porque isso só será possível quando houver uma transformação radical do tipo de sociedade em que estamos inseridos” (p. 264). O

referido autor acredita que nós, principalmente professores, podemos evitar e lutar contra o preconceito, pois “somos muito importantes como formadores de opinião” (p. 264).

Como principal contribuição, esperemos que a realização da presente pesquisa gere frutos que possam contribuir com o arcabouço teórico e com as práticas educativas escolares, especialmente no sentido de chamar a atenção da comunidade para o preconceito linguístico, sobretudo no que tange à língua materna.

Resultados e Discussões

A análise do *corpus* da pesquisa nos possibilitou a criação de três categorias de análise que de certa forma nos ajudaram a revelar como se manifesta o fenômeno língua materna no contexto estudado.

a) Concepções de língua materna relacionada à dificuldade de pronúncia

Durante a análise do *corpus* da pesquisa, foi possível inferir que para os sujeitos do estudo a língua materna tem uma relação com a maneira como os sujeitos pronunciam as palavras, a “fala” por meio da oralidade. Isto porque, eles entendem que é “engrasado porque ele [Chico Bento] fala inrrolado e pessoas que fla inrrolado e ingrasado tipo a ester” (A10), bem como o fato do “chicobento te a diviculdade com L i M iquandoelefala” (A3) e ainda “Ele [Chico Bento] tem dificuldade com L e M” (A8) e também “o xicobento fala erado poque a lingua travada (A18).

Esta dificuldade de pronúncia das falas que os sujeitos da pesquisa apontaram em suas produções textuais sobre a forma de pronúncia do personagem Chico Bento é explicada por um termo da gramática denominado “Dislalia”. Conforme nos explica Lima (2008, p. 151):

A designação «dislalia» apresenta as suas bases etimológicas nas referências gregas dys, que quer dizer dificuldade e lalein, correspondente ao verbo falar. Portanto, na base desta designação estão dificuldades tão amplas quanto as manifestas para a produção da fala. A acepção originariamente atribuída ao termo dislalia compreendia um vastíssimo leque de situações e correspondia a alterações na articulação dos fonemas, quer por ausência (omissão), quer pela substituição por outros valores ou fonemas (substituição), quer ainda pela adulteração total ou parcial da forma ou modelo verbal que representava ou correspondia a determinada palavra (distorção).

Em relação à categoria analisada, o termo dislalia parece explicar cientificamente o que os sujeitos de pesquisa, no caso os alunos, chamam de “fala engraçada e enrolada”,

caracterizada principalmente pela troca de letras do alfabeto da língua portuguesa. Chamou-nos atenção nesta análise o fato das letras que o personagem Chico Bento mais troca são a L e M. Ainda de acordo com Lima, a dislalia:

[...] radica na alteração de padrões articulatórios que conduzem a realizações sonoras do sistema linguístico alvo. Enquanto alteração da linguagem, refere-se a problemáticas que (1) constituem processos facilmente superáveis, nas quais (2) o movimento básico voluntário pode ser realizado e em que (3) a alteração articulatória está presente de forma mais ou menos constante. Outra forma ainda de encarar este termo e aceite por alguns patologistas da linguagem, é aquela que apresenta uma classificação baseada em possíveis etiologias, permitindo a congregação das mesmas em quatro grupos diferenciados: 1. Dislalia orgânica 2. Dislalia por déficit auditivo 3. Dislalia funcional 4. Dislalia evolutiva (LIMA, 2008, p. 152).

Com isso, podemos analisar que o personagem pode ter mesmo uma dificuldade de pronúncia. Porém, não devemos estigmatizá-lo em achar que ele fala “errado”, pois essa diferença na maneira como ele fala tem uma explicação lógica. Neste aspecto, Lima (2008, p.153) entende que: “Na atualidade, as dificuldade para a realização física dos sons da fala, circunscritas à dimensão fonética da língua, está associada, ainda, à designação de dislalia orgânica ou mesmo funcional”.

Do ponto de vista pedagógico, o professor em sala de aula deve procurar sempre se manter informado e capacitado também sobre termos da área da linguística para compreender e ajudar os alunos caso esse profissional se depare com algum aluno que apresente dislalia. Entretanto, os cursos de Pedagogia, área que forma o profissional para atuar nos anos iniciais de educação escolar, infelizmente parece apresentar lacunas também nesse aspecto. Um exemplo é o Curso de Pedagogia cursado pela autora deste trabalho que, por motivos que não sabemos ao certo, propõe pouca teoria e intervenção prática em relação ao fenômeno dislalia, identificado e analisado nesta categoria de análise.

Também, o professor deve tentar ajudar o aluno a entender qual a dificuldade e procurar trabalhar isso com a sala de maneira que contribua para o ensino-aprendizagem do aluno em questão e de toda a turma.

Essa questão é muito relevante, visto que nós pedagogos, que temos a função de alfabetizar os alunos, não dominamos, na maioria das vezes, alguns termos da linguística que são muito importantes, sobretudo na fase de alfabetização e, assim, acabamos não sabendo como lidar com as dificuldades do aluno.

b) Concepção de língua materna relacionada à variação linguística

A análise dos dados nos possibilitou também entender que, para os alunos participantes da pesquisa, existe relação entre língua materna e o contexto social e cultural que o sujeito está inserido. Assim é que, para eles, Chico Bento fala daquele jeito, usando a língua materna, “pro que ele *mora maroça*” (A1, A4, A5, A15, A18, A19). E “porque ele mora na fazenda” (A2, A7), bem como “ele engraçado e ele fala de outra maneira e ele e da fazenda ele não e da cidade” (A11).

Por meio desta categoria de análise foi possível inferir que, para os sujeitos da pesquisa, existe relação entre o “falar” “próprio” do sujeito e o contexto de origem a que ele está inserido culturalmente. No caso deste dado analisado podemos inferir que ocorre o fenômeno variação linguística.

Segundo Bagno (2007), a língua é caracterizada por variações linguísticas culturais, sociais e regionais, sendo que não existe apenas uma forma de fala, pois isso vai depender de vários fatores, inclusive da língua materna que está relacionada com o contexto de origem que a pessoa nasceu e onde ela está inserida.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), a língua materna acaba sendo estigmatizada socialmente por não ser considerada um tipo de língua hegemônica. Neste sentido, a “fala” das pessoas que detêm poder aquisitivo alto, que na maioria das vezes utilizam de um “falar” mais voltado para a norma padrão, acaba sendo considerada a língua “certa”. Em contrapartida, a população que faz uso do “falar” mais popular, com variações e com fortes influências da língua materna, aquela caracterizada principalmente pela espontaneidade, pouca monitoração e contextos não formais e não sistematizados, acaba sendo vítima de algumas “chagas” linguísticas, entre elas o preconceito linguístico.

Do ponto de vista sociolinguístico, e de acordo com Bagno (2007), a língua em seu sentido amplo e estrito, é heterogênea, dinâmica e viva, caracterizada por variações linguísticas, culturais, sociais e regionais.

Como pudemos perceber, de acordo com os dados coletados por meio das produções textuais e da fala dos alunos, e relacionando com a teoria de base, para os alunos a língua materna das pessoas que vivem na zona rural é considerada “engraçada” devido às diferenças entre o falar da cidade e o falar da roça.

Neste sentido, é importante a escola, pais e sociedade ficarem atentos a essas ideias, pois ali pode estar sendo dissimulado um preconceito linguístico por parte dos alunos.

c) Concepções de língua materna e preconceito linguístico

Os dados apontam também que parece haver, por parte dos sujeitos investigados, o entendimento de que a língua materna é considerada uma forma “errada” de falar. Isto porque eles relacionaram o modo como Chico Bento fala às “falas erradas” (A1, A4, A7, A9, A14, A15, A16, A19).

Para Soares (1986), são os alunos das camadas populares menos favorecidas economicamente que ficam prejudicados linguisticamente e sofrem preconceitos também linguisticamente. Isto, porque esses alunos acabam internalizando o mito linguístico da fala “certa” e da fala “errada”, reforçando a discriminação tão comum à sociedade das “minorias” falantes brasileiras, que têm suas falas inferiorizadas perante as das classes mais favorecidas economicamente.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), o fato de os modos de fala que são característicos da língua materna não ser aceitos socialmente pode ser um dos fatores que geram preconceitos linguísticos, fazendo com que o aluno da classe menos favorecida social e economicamente se sinta inseguro em relação a sua forma de se expressar linguisticamente.

Para Bagno (2007), os alunos da classe popular já entram na escola fazendo uso de sua língua materna e a escola não tem o papel de ensinar o aluno a falar, pois isso ele já sabe fazer. O papel da escola é, principalmente, propiciar situações nas quais os alunos aprendam a usar também a norma padrão para se fazer “entendidos” em contextos formais sem, no entanto, desprezar o uso de sua língua materna, que poderá continuar sendo feito por ele por exemplo em contextos familiares que não exijam muita monitoração e controle da fala.

Percebe-se, pela análise das produções textuais dos alunos, que para eles, o “falar diferente” ou de “outra maneira” do que os padrões sociais impõem como “correto”, é considerado falar “errado”. Isso, para Bagno (2007), é considerado preconceito linguístico, pois quando entendemos que só existe uma forma “correta” de falar, estamos reforçando a discriminação e o preconceito linguísticos, uma vez que a “fala” carrega consigo toda uma bagagem cultural que é própria de cada sujeito e que depende de vários fatores, como por exemplo, da região onde a pessoa mora, do seu status socioeconômico, do seu grau de

escolaridade, da sua faixa etária e outros fatores. Percebemos, então, que os alunos, através de produções textuais, parecem manifestar tendência a preconceitos referentes à maneira de falar do personagem Chico Bento, um personagem de origem rural e de baixa renda que faz uso da sua língua materna para se comunicar, o que os alunos entendem ser uma maneira “errada” de falar.

Conclusão

Na tentativa de buscar uma resposta para o problema: – Qual é a visão que os alunos possuem de língua materna? Pudemos inferir, com base na investigação realizada, que os sujeitos da pesquisa parecem reproduzir uma concepção de língua materna caracterizada por preconceitos e estereótipos, ainda que pareçam não ter consciência desse aspecto. Isto foi evidenciado na medida em que os sujeitos da pesquisa parecem entender a língua materna como um tipo de língua “errada”, “engraçada” e vinculada ao contexto social não urbano.

Como tentativa de diminuir a reprodução, por parte dos alunos, desta concepção de língua materna estigmatizada e discriminada sócio culturalmente entendemos que a escola deve intensificar esforços em relação ao trabalho pedagógico no sentido de educar seus alunos para visões menos preconceituosas sobre a linguagem e a língua materna. Também, o Estado e as Instituições de formação docente devem capacitar melhor os professores, inclusive em relação à língua materna.

Referências

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é como faz. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:

<<http://www.dca.fee.unicamp.br/~leopini/consu/reformauniversitaria/ldb.htm>>. Acesso em: 09 abr. 2017 às 11h:50min.

Universidade Estadual de Goiás – Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas.
Av. Juscelino Kubitschek, 146 – Jundiá – Anápolis-GO. CEP 75.110-390. Fone: (62) 3328-1128.
Texto disponível em: <<http://www.anais.ueg.br/index.php/sepe/issue/view/335>>.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Resolução nº 7, de 14 de Dezembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em 16 maio. 2017 às 11h: 35min.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2017 às 18h:49min.

BRASIL/MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

IBGE zona rural 2010. Disponível em: <<http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/caracteristicas-da-populacao.html>>. Acesso em: 09 abr. 2017 às 17h:35min.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In:

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2006. p. 15 - 61.

LIMA, Rosa - **Alterações nos sons da fala:** o domínio dos modelos fonéticos. Saber (e) Educar. Porto: ESE de Paula Frassinetti. N.º 13 (2008), p. 149-157.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada, In:

DIONISIO, Angela Paiva. (Org.). **Livro didático de Português:** múltiplos olhares. Rio de janeiro: Lucerna, 1997, p. 22-34.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. 15 ed. São Paulo: Ática, 1986.

A LITERATURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Luana Nogueira Dirino¹ –
Júlia Maria Silva Ferreira²
Eliane Gonçalves C. Anderi³

1 Acadêmica do Curso de pedagogia do Campus Anápolis de CCSEH/UEG -
luanadirino@hotmail.com

2 Acadêmica do curso de pedagogia do Campus Anápolis de CCSEH/UEG
jullia-ferreira@outlook.com

3 Professora do curso de Pedagogia do Campus Anápolis de CCSEH/UEG-
egcanderi@gmail.com

Resumo: O presente estudo é resultado de uma atividade desenvolvida na disciplina Literatura Infantil, no 8º período do curso de Pedagogia no ano de 2017, que objetiva identificar como se dá a escolarização da leitura literária nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. A partir do entendimento da importância da literatura infantil para o desenvolvimento da criança e do próprio ato de ler, considera-se que a escolarização da leitura literária seja um aspecto importante a ser desenvolvido na escola, a compreensão aprofundada de como ocorre esse processo de escolarização se torna um conteúdo importante para a formação de professores. O trabalho se propôs a analisar a forma como a literatura aparece organizada no livro didático, as adaptações realizadas ao transferir o texto literário de seu suporte original para as páginas do livro didático, a seleção dos textos que constitui as propostas do que será lido, a análise das propostas de leituras e das atividades de compreensão que são apresentadas, de modo a identificar em que medida esta proposta apresentada pelo livro didático contribui para uma escolarização adequada da literatura infantil na escola. Os autores usados para subsidiar a análise do livro didático foram, Paulino (1996), Vygotsky (1987), Soares (2003).

Palavras-chave: Livro didático. Textos literários. Escolarização da leitura literária.

Introdução

O presente estudo é parte de uma atividade desenvolvida no 8º período do curso de Pedagogia na disciplina de Literatura Infantil, que teve como objetivo compreender como se dá o processo de escolarização da leitura literária. Neste trabalho a compreensão de escolarização se circunscreveu nos estudos teóricos sobre literatura infantil e seus modos de leitura e na análise do livro didático de Língua Portuguesa. Para execução da atividade foi selecionado o livro didático “Ligados.com”. A atividade consistia na identificação dos textos literários apresentados no livro e na análise do tratamento pedagógico dispensado aos textos

literários de modo a possibilitar a identificação da proposta pedagógica apresentada pelo livro e, a partir disto, verificar em que medida esta é uma proposta adequada ou inadequada ao processo de escolarização da literatura infantil.

Conforme Paulino (1996), a literatura é arte e, como tal, deve ser apreciada e admirada, além de permitir experimentar diferentes emoções e sentimentos diante do belo, do feio, do medo, da alegria, da tristeza, do estranho, do diferente e do instigante que a obra literária é capaz de provocar. A autora também defende que a literatura não deveria ser usada com o objetivo de disciplinar a sociedade, ou para ensinar conhecimentos científicos. Para ela, a criança não deveria associar a leitura literária a obrigações escolares, pois isso acaba contribuindo para prejudicar o desenvolvimento do apreço pela leitura literária.

Referencial Teórico

A partir da concepção de que a literatura infantil é um importante elemento para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, da imaginação da criança e do próprio ato de ler, considera-se que a sua escolarização seja um aspecto importante a ser desenvolvido na escola e, por isso, a compreensão de como ocorre esse processo na escola se torna importante conteúdo na formação de professores.

Para Soares (2003), as três principais instâncias de escolarização da leitura literária são: a biblioteca escolar; a leitura; e estudo de livros de literatura, em geral, determinada e orientada por professores de português, na medida em que o ensino da leitura e o estudo de textos, na maioria dos conteúdos curriculares, são componentes básicos de aulas de português.

Ela também afirma que há duas perspectivas a serem consideradas no tratamento da literatura na escola. A primeira é a apropriação da literatura infantil pela escola para atingir os seus objetivos como uma obra de arte, utilizando-a intencionalmente em suas atividades de ensino e aprendizagem. Já a segunda perspectiva trata-se da literatura “produzida para, os objetivos da escola, para ser consumida na escola, pela clientela escolar busca-se assim a *literalizar a escolarização infantil*” (SOARES, 2003, p. 17).

² Grifos da autora

Soares (2003) aponta uma contradição em relação ao emprego da expressão “escolarização da literatura” que assume um sentido pejorativo, pois em outras situações, o termo escolarização assume sentido positivo, como no caso de “criança o escolarizada” ou “escolarização da criança”. Apesar dessa contradição, ela acredita ser importante a escolarização da literatura na medida em que a escola é o espaço para que seja garantido às crianças o acesso ao conhecimento produzido e acumulado pela humanidade, e a literatura é um tipo de conhecimento produzido e, por isto, deve ser ensinada na escola. O que deve ser discutido e considerado é a forma como essa escolarização acontece, pois pode ocorrer de forma adequada ou inadequada.

O que vem sendo observado nos estudos desenvolvidos por Soares (2003) é que esse processo de escolarização da literatura na escola aparece de forma fragmentada com objetivo de ser lida apenas para o desenvolvimento de alguma atividade que envolve conteúdos específicos das diferentes disciplinas do currículo, ou para ser avaliada. Nesse sentido, a autora considera o uso inadequado, pois a natureza da obra literária se perde em favor de um processo de pedagogização.

Metodologia

Para a realização do trabalho foi realizado um estudo teórico e, em seguida, vários livros didáticos foram disponibilizados para as acadêmicas da disciplina que, organizadas em dupla, escolheriam um dos livros didáticos para ser analisado. Os livros disponíveis para seleção fazem parte do acervo de livros didáticos do Laboratório de Pedagogia (LAPE) do Campus Anápolis de CSEH.

O acervo é constituído por livros que foram doados ao laboratório, o que não significa que sejam os mais usados, ou mais recomendados, ou mais atualizados. Assim, o critério de escolha não se pautou em nenhum desses elementos, mas tão somente no que estava disponível no acervo.

Para a realização da análise foi necessário identificar a forma como estão organizados: os capítulos, as unidades do livro e os conteúdos. Isso nos levou a buscar identificar se havia uma variedade de gêneros textuais, de autores e as referências que eram empregadas. Também foi importante compreender como se deram as adaptações realizadas na transferência do texto literário de seu suporte original para as páginas do livro didático e a análise das propostas de

leituras e das atividades de compreensão de texto apresentadas no livro didático, o que nos permitia identificar em que medida a proposta apresentada no livro didático contribui para uma escolarização adequada da literatura infantil na escola.

Como já mencionado, o livro didático analisado neste estudo se chama: “Ligados.com Língua Portuguesa”. É destinado aos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, foi organizado pelas autoras Angela Prado e Cristina Bülle, e foi publicado pela editora Saraiva em São Paulo, no ano de 2014, se tratando da 1ª edição. É importante ressaltar que livro não consta no Guia de Livros Didáticos 2012 produzido pelo MEC para o período 2013/2015.

Compreender o lugar de fala das organizadoras do livro, no que se refere à formação acadêmica, é um dos elementos que contribui com a realização da análise, pois oferece elementos em relação ao nível de conhecimento científico em relação aos conteúdos trabalhados no livro. Para isto fez-se uma busca em relação à formação acadêmica e a atividade profissional. Uma das autoras do livro, Angela Prado, é graduada em Letras pela Faculdades Integradas Teresa D’Ávila, com pós-graduação *lato sensu* no Centro Universitário Salesiano de São Paulo e professora de Língua Portuguesa na rede privada de ensino.

A outra autora Cristina Bülle possui bacharelado e é licenciada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), licenciada em Pedagogia pela PUC-SP e professora de Língua Portuguesa na rede privada de ensino.

Do ponto de vista da formação acadêmica, pode-se inferir que as autoras do livro possuem os conhecimentos científicos necessários ao desenvolvimento de uma proposta pedagógica de escolarização da leitura literária, pois ambas possuem formação acadêmica na área, além de atuarem como professoras na Educação Básica.

Resultados e Discussões

O livro didático “Ligados.com Língua Portuguesa” possui oito unidades divididas em dois capítulos cada. A unidade I do livro apresenta como tema: “Atenção! O jogo vai começar!”. Ela é composta por textos do tipo instrucionais apresentando o passo a passo e as regras de vários tipos de brincadeiras e jogos para as crianças do 4º ano, como por exemplo: “Três em linha”, onde se apresenta uma atividade “Entendendo o jogo”, para explicar o objetivo do jogo, as regras, entre outras perguntas referentes à leitura de como e onde se deu

início ao referido jogo. Também mostra algumas brincadeiras comuns como o jogo do Pião, Bolinha de gude, Buraco e Fubeca (brincadeiras parecidas com a da bolinha de gude) e os tipos de brincadeiras vinculadas à cultura popular de algumas regiões do Brasil.

A unidade II tem como tema: “Em busca de aventuras”. Nela aparecem histórias de aventura e atividade de interpretação de texto do tipo: quem são os personagens da história? Também são propostas atividades dirigidas para os aspectos gramaticais de identificação de classe gramatical (artigos), as regras para o emprego da letra “M” que se usa antes das letras “P” e “B”; identificação de palavras que nomeiam pessoas, lugares, objetos, enigmas, etc. Além disso, os contos que aparecem versam sobre as aventuras fictícias.

Ainda na unidade II há atividades que propõem a utilização do computador, em que é solicitado ao estudante digitar toda a história que já foi lida utilizando programa *Word*, devendo obedecer as especificações de tamanho das letras, o recuo, as letras maiúsculas no início das frases, a cor da letra, entre outros requisitos. Constam também textos que abordam questões da atualidade, como uma entrevista intitulada “Mulher de 64 anos que nada de Cuba à Florida sem proteção contra tubarões”, após a entrevista, é apresentado um texto instrutivo ensinado como é feita uma entrevista. No final da unidade aparece uma canção em forma de poema com perguntas para interpretação do texto. A unidade também conta com outros tipos de textos não literários como “Lixo X animais marinhos”.

Na unidade III constam vários poemas de autores diferentes e tem como título “Solte a imaginação e comece a criar”. Os poemas são usados como pretextos para trabalhar a interpretação textual, as questões ortográficas, sinônimos e antônimos, metáforas e comparação entre texto literário do gênero poema com um texto não literário.

Nessa mesma unidade também é apresentada uma atividade em que os estudantes realizem pesquisas sobre alguns autores de literatura: Mário Quintana, Tatiana Belinky, Elias José, Cora Coralina, Cecília Meireles, Henriqueta Lisboa, José Paulo Paz, Vinícius de Moraes, Manoel de Barros. No entanto, o livro traz textos somente dos três primeiros autores citados. Os demais não possuem nenhum texto no livro.

A atividade de pesquisa sugerida no livro tem por objetivo levantar informações de local e data de nascimento dos autores, como iniciaram suas carreiras na escrita de poemas, quais são suas obras mais conhecidas e qual sua importância no cenário da literatura

brasileira. Os alunos deveriam ainda escolher o poema que mais gostassem e justificar a escolha do poema na pesquisa que fizeram.

Nessa unidade do livro aparece um poema e um texto científico para trabalhar as estações do ano. Também é solicitado que os estudantes expliquem a relação do texto científico com o poema, sem, contudo, o livro ter tratado, do ponto de vista conceitual, as características de um e de outro tipo de texto.

A unidade IV trata do texto biográfico e apresenta biografias de autores de literatura e das artes plásticas: Ziraldo, Monteiro Lobato e Tarsila do Amaral. As atividades propostas seguem o mesmo modelo das unidades anteriores com interpretação de textos e também apresentam algumas obras de Tarsila do Amaral. É disponibilizado um texto de linha do tempo sobre a escritora e ilustradora Eva Furnari, suas obras, e a explicação sobre como organizar cronologicamente os acontecimentos em uma linha de tempo.

A unidade V “Embarque nessa viagem” apresenta alguns textos sobre viagens, seguidos de atividades de interpretação com perguntas do tipo: “para onde você já viajou”? “Aprendeu algo novo”? “Que meio de transporte você usou na viagem”? O clima é tropical, quente ou frio?

Em seguida, apresenta-se a carta de Pero Vaz de Caminha a El Rei D. Manuel, com imagens que representam a chegada dos portugueses ao Brasil. São propostas atividades de perguntas e respostas relacionadas às transformações que aconteceram no Brasil desde 1500 até os dias de hoje, relacionando as imagens que aparecem no livro.

A unidade VI do livro tem como tema: “Histórias de tradição popular”. Os textos apresentados são da tradição popular e constam duas fábulas como exemplo de textos dessa tradição. As atividades propostas também seguem o modelo das unidades anteriores: interpretação de texto, ortografia (correção de palavras), aspectos da gramática normativa (pontuação, classes gramaticais), e outros textos completos sobre as histórias do folclore brasileiro.

A unidade VII traz o título “Últimas notícias”. Os textos apresentados são do tipo notícias de jornais e de revistas. As atividades propostas são que os estudantes também escrevam notícias para o jornal da classe, em que grupos farão apresentações sobre alguma notícia.

Não há nenhum texto literário, assim como na oitava e última unidade do livro, “Histórias da mitologia grega”, na qual aparecem somente textos não literários e mitologias, com atividades que propõem o uso do dicionário.

Foi possível observar que o livro didático em questão não faz uso apenas de textos literários para trabalhar o ensino da língua, o que para Soares (2003) trata-se de um aspecto positivo num livro didático, pois

No quadro da grande diversidade de gêneros literários, há, na grande maioria os livros didáticos destinados às quatro primeiras séries do primeiro grau, nítida predominância dos textos narrativos e poemas, embora estes tenham quase sempre papel secundário e subsidiário; o teatro infantil está quase totalmente ausente; o gênero epistolar, a biografia, o diário, as memórias, gêneros que têm presença significativa na literatura infantil, estão também quase totalmente ausentes. (SOARES, 2003 p. 26)

Dos 34 textos encontrados no livro 16 são literários e desses, 9 são poemas, 4 são contos e 3 são fábulas.

No referido livro praticamente não há mais do que 01 texto literário com o mesmo autor. Apenas dois poemas, com somente uma estrofe cada, são de uma mesma autora.

Alguns textos literários foram retirados de livros, outros da *internet*. A maioria deles mantém seu sentido original, mas alguns são fragmentos. Praticamente todos os textos são ilustrados.

No que se refere aos textos extraídos da *internet*, é possível observar que as organizadoras do livro tiveram o cuidado de indicar a fonte, mostrando o *link* onde está disponível e a data de acesso, no entanto, não apresentam o nome do *site* e o nome do autor.

Os textos literários do gênero conto foram usados no livro didático com a intenção de trabalhar a verificação da leitura, pois sempre é apresentada uma atividade depois da leitura. Boa parte dos contos do livro são fragmentos, pois não contam a história do começo ao fim, em um deles aparece reticências no final. Soares (2003) aponta essa questão como uma forma inadequada de escolarização da leitura literária, pois o estudante não tem acesso à narrativa de forma integral e também não tem acesso ao suporte original do texto, e isso acaba contribuindo para afastar os estudantes da leitura literária.

Pudemos confirmar que a escolarização da leitura literária proposta neste livro didático, mesmo apresentando uma diversidade de tipos de textos, ainda utiliza os textos literários, na maioria das vezes, para ensinar algum conhecimento científico ou aspectos da

gramática normativa, secundarizando a riqueza e beleza do texto literário enquanto uma obra de arte.

Conclusão

Foi identificado a partir do mapeamento das oito unidades do livro que não há predomínio de textos literários. O livro traz uma diversidade de tipos de textos para trabalhar o ensino da língua.

Constatou-se a presença significativa de atividades que envolvem o contato com diferentes tipos de textos e que a proposta de leitura, de certa forma, é compatível com o modo de leitura que o texto exige (texto instrucional, para dar uma instrução; texto biográfico, para falar da vida e da obra de alguém).

As propostas de atividades exploram processos de interpretação de textos vinculados ao seu uso social, mas eles também são utilizados como pretexto para o estudo dos conteúdos gramaticais, da ortografia e para a aquisição do sistema de escrita alfabética.

A análise revelou que há poucos fragmentos de textos literários, o que pode ser considerado um avanço, na medida em que uma proposta adequada de escolarização da leitura não lança mão somente de textos literários.

No entanto, a proposta de trabalho com os textos literários ainda insiste em toma-los como pretextos para trabalhar conteúdos específicos e aspectos gramaticais.

Para Soares (2003), a relação entre escola e literatura infantil tem um histórico de contradição entre a verdadeira função desta e a função que a escola destina para ela quando “escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a, para atender seus próprios fins, fazendo dela uma literatura escolarizada”.

A análise nos permitiu verificar que é comum nos livros didáticos escolares textos literários que objetivam que o aluno aprenda outros conteúdos, deixando de lado a preocupação em fazer com que o aluno se torne leitor de literatura, que tenha a vontade de ler um texto pelo prazer de mergulhar na teia discursiva enredada pela arte de tecer palavras e histórias.

Para Vygotsky (1987), a imaginação e a realidade estabelecem uma relação dialética, que possibilita a transformação do homem na sua relação no mundo e com o mundo. Assim, a

importância de possibilitarmos às crianças espaços e tempos de brincadeiras é de suma importância, uma vez que, quanto mais elas desenvolverem sua capacidade de imaginar, mais desenvolverão processos criativos, e a literatura é um meio importante que pode ser utilizado para que essa criança seja colocada em situação de imaginar, criar e de se expressar.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. Guia de livros didáticos: PNLD 2013: letramento e alfabetização e língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de Educação Básica, 2012. Disponível na internet no endereço <http://www.fn.de.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico> Capturado em 29/07/2008.

PAULINO. Graça. **Para que serve a literatura infantil?** Publicação eletrônica no 19º Encontro Nacional da ANPED, 1996.

SOARES. Magna. **A escolarização da leitura literária** O jogo do livro infantil e juvenil. 2º edição. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e a arte na infância**. Cidade do México, Hispânicas, 1987 [original de 1930].

PROFESSORAS/ES EM FORMAÇÃO E LETRAMENTO CRÍTICO EM LÍNGUA INGLESA: RESSIGNIFICAÇÕES PELAS BRECHAS DO LIVRO DIDÁTICO

Marcelo Maciel RIBEIRO FILHO (UEG/ PPG IELT)³
Viviane Pires Viana SILVESTRE (UEG – Câmpus CCSEH)⁴

Resumo: Block (2017) nos alerta que boa parte dos livros didáticos de língua inglesa segue a proposta neoliberal, que reforça a crença de falantes de inglês idealizadas/os como indivíduos aparentemente sem classe, usando novas tecnologias e falando sobre si mesmas/os e sobre o que as/os rodeiam. Pensando em desnaturalizar tal concepção presente no livro didático de língua inglesa o problematiza-lo como espaço que reforça o colonialismo, o neoliberalismo e as assimetrias sociais, buscamos neste estudo compartilhar uma proposta de ressignificação de uma atividade do livro didático orientada nos estudos de perspectivas críticas na educação linguística (DUBOC, 2017; MENESES DE SOUZA, 2011; PENNYCOOK, 2004; PESSOA, 2014; SILVESTRE, 2015, 2017; URZÊDA FREITAS, 2016). O objetivo, então, é compreender a reinterpretação de *práticas globais* de educação linguística em um *contexto local* de ensino de línguas, com foco no trabalho com livro didático de língua inglesa. Este estudo utiliza-se da abordagem qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2013). O cenário em que o material empírico foi gerado é o curso de extensão “Professores/as em formação: práticas de ensino em letramentos críticos de língua inglesa”, oferecido pela Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Inhumas, entre os meses de abril e junho de 2018.

Palavras-chave: Perspectiva crítica na educação linguística. Ressignificação. Professoras/es em formação. Livro didático.

Consideração iniciais

Este estudo focaliza a reinterpretação de professoras/es de línguas em formação na *ressignificação* de uma atividade pelas brechas (DUBOC, 2017) do livro didático. Assim, as ações pedagógicas descritas e analisadas aqui são percepções dessas/es professoras/es sobre quais outras possibilidades, fundamentadas nos letramentos críticos, poderiam/podem ser trabalhadas em uma atividade do livro didático de língua inglesa. O cenário deste estudo é o curso de extensão “Professores/as em formação: práticas de ensino em letramentos críticos de língua inglesa”, oferecido pela Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Inhumas, do qual o primeiro autor deste texto foi o professor formador⁵.

³ Mestrando do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (UEG/PPG IELT). Graduado em Letras (2016) pela UEG – Câmpus Inhumas. E-mail para contato: marcelor.filho@hotmail.com.

⁴ Professora Pós-Doutora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (UEG/PPG IELT) e do curso de Letras: Português e Inglês da UEG – Câmpus Anápolis de CSEH. Orientadora. E-mail: vivianepvs@gmail.com.

⁵ O curso foi coordenado pela Professora Doutora Valéria Rosa da Silva (UEG – Câmpus Inhumas), a quem agradecemos pela oportunidade de desenvolvimento deste estudo.

Além desta parte introdutória e das últimas reflexões, o presente texto está organizado em três seções: na primeira delas, trazemos uma breve revisão literária sobre a perspectiva crítica na educação linguística; em seguida, caracterizamos a metodologia e localizamos o estudo; na terceira, discutimos a *ressignificação* de uma atividade do livro didático na perspectiva crítica de educação linguística proposta por professoras/es em formação.

1 Formação de professoras/es de línguas orientada por uma perspectiva crítica

Pessoa (2017) argumenta que o trabalho de educação linguística em perspectiva crítica objetiva problematizar as práticas discursivas e sociais que são performadas em sala de aula e que se vinculam a “domínios culturais e políticos mais amplos, tais como concepções de sociedade, ideologia, colonialismo, gênero, racismo, sexualidade e classe” (PESSOA, 2017, p. 13). Nessa mesma linha de considerações, Rajagopalan (2018) considera que, em um trabalho na perspectiva crítica, a/o docente não está interessada/o em organizar o mundo, em explicá-lo, mas em questioná-lo quanto às suas desigualdades.

Pennycook (2004) discute algumas acepções do termo crítico e advoga a favor da prática problematizadora, no sentido do autoquestionamento e problematizações de naturalizações. Silvestre (2017, p. 97) argumenta que o autoquestionamento é um aspecto que tem que ser levado em consideração, “especialmente se pensamos em um conceito acadêmico-profissional de crítico/a”. A pesquisadora ainda considera que, a partir do momento em que não questionamos o nosso próprio fazer docente, deixamos de fazer parte de um projeto crítico.

Ao propor um trabalho na perspectiva crítica nas aulas de línguas, como pondera Street (2012 p. 64), almejamos focalizar o “caráter ideológico e específico ao contexto dos diferentes letramentos”. Defendemos aqui a noção de *letramentos críticos*, uma vez que algumas/alguns autoras/es advogam que essa perspectiva “consiste em não apenas ler, mas ler se lendo, ou seja, ficar consciente o tempo inteiro de como eu estou lendo, como estou construindo o significado” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 296). Em consonância com o pensamento de Urzêda Freitas (2016), acreditamos que as práticas de letramentos podem variar de acordo com o contexto em que são realizadas, isso porque há necessidades específicas para contextos e comunidades específicas. Além disso, Urzêda Freitas (2016)

argumenta que as práticas de letramentos podem ser realizadas por meio de diferentes recursos semióticos (livros, revistas, imagens, vídeos, filmes, músicas, etc.) e diferentes práticas (leitura, escrita, conversas que envolvam um aspecto para problematização e autoquestionamento).

2 Localizando o estudo

Este estudo se insere na abordagem qualitativa de pesquisa (DENZIN; LINCOLN, 2013). O material empírico analisado neste estudo foi produzido em um dos encontros do curso de extensão “Professores/as em formação: práticas de ensino em letramentos críticos de língua inglesa”, oferecido pela Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Inhumas em 2018. O referido curso de extensão está vinculado ao projeto *Rede CERRADO de formação crítica de professoras/es de línguas* (UFG/UEG/UnB/UFMT) e ao *Projeto Nacional de Letramentos* (com sede na USP), ambos cadastrados no CNPq. O objetivo do projeto de extensão é contribuir com o processo de formação inicial e continuada de professoras/es de língua inglesa, possibilitando oportunidades de ressignificações de práticas pedagógicas, a partir das teorizações dos letramentos críticos. O público envolvido são acadêmicas/os dos anos iniciais dos cursos de Letras (Português e Inglês) e Pedagogia, egressas/os do curso de Letras, e professoras/es de inglês das redes municipal e estadual de educação da cidade de Inhumas e região.

As ações desenvolvidas consistiram em encontros semanais de duas horas de duração (para estudo e discussão de textos, elaboração de materiais didáticos, e microaulas em inglês), vivências em práticas de letramentos críticos durante os encontros e produção de material didático (planos de aula e atividades). Neste texto, focalizamos uma dessas atividades, com foco em produção de material.

3. Agindo pelas brechas e ressignificando o livro didático

Trazemos aqui uma das atividades produzidas pelas/os docentes em formação do referido curso de extensão, com foco na *ressignificação* de uma atividade do livro didático. A atividade em questão traz alguns exercícios gramaticais abstratos, sem contextualização com a

realidade das/os alunas/os, práticas de leituras objetivando apenas a localização de informações que já estão prontas no texto. A imagem a seguir, retirada do livro didático, atesta essa afirmação.

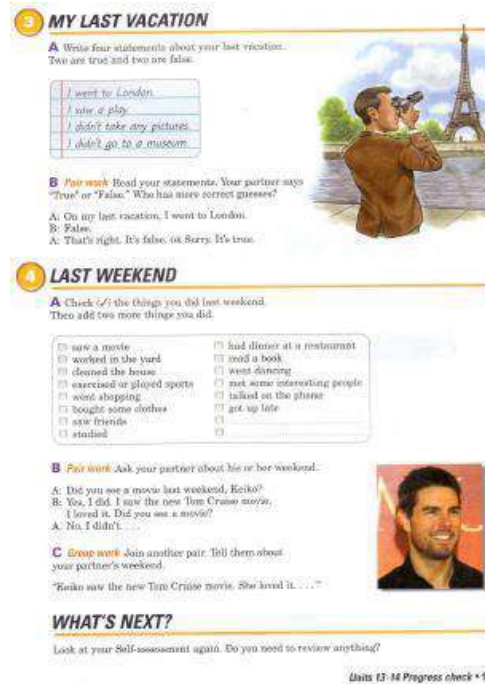


Figura 1 – Exercício gramatical em Richards
(Richards, Student's Book - Interchange Intro, CUP, 2002, p. 99)

Duboc (2017) argumenta que tais exercícios leva as/os alunas/os a produzirem respostas sempre iguais, sendo, assim, fáceis de serem ensinadas e avaliadas, por serem homogêneas, objetivas e estáveis. Ao invés de orientar as/os professoras/es de línguas a deixarem de usar o livro didático, preferimos pensar nas oportunidades de agir nas “brechas” do material como oportunidades de contextualizar, *ressignificar* e problematizar (DUBOC, 2017; SILVESTRE, 2015).

Duboc (2017, p. 212) compreende “brechas” como uma “mudança em um cenário relativamente estável ou homogêneo”. Assim, as “brechas” nesse sentido de mudança se propõem a (re)pensar o currículo tradicional, com suas bases em conteúdos escolares a serem ensinados e avaliados com objetivos já estabelecidos previamente. As atividades retiradas do livro didático *Interchange Intro* fazem parte da lição *Did you have fun?* e são voltadas para temáticas de atividades sobre o que as pessoas fizeram nas últimas férias e no último final de semana. O tópico gramatical é o *simple past* e em específico os verbos irregulares.

Na perspectiva crítica de ensino de línguas, o que é ensinado/aprendido na escola deixa de ser meramente verificado pelas/os alunas/os e reforçado pela/o docente e pelo livro didático, para ser problematizado. Desse modo, as/os professoras/es em formação participantes do curso de extensão propuseram problematizações sobre: de qual perspectiva o livro se encontra e de qual perspectiva *eu* me encontro (trazendo assim, reflexões sobre *global X local*). Consideramos importante, também, a preocupação dessas/es professoras/es ao exercício da problematização para evitar possíveis “percepções preconceituosas”, pois, conforme pontua Menezes de Sousa (2011), o letramento crítico busca que eu, enquanto leitor/a, leia me lendo, ou seja, me responsabilizar pelas minhas leituras e o porquê que eu leio da forma como eu leio, considerando que os sentidos que eu produzo são influenciados pelos meus contextos sociais e que outros sujeitos podem ter sentidos diferentes.

Dessa forma, enquanto “leio me lendo”, devo me questionar, como sugere Duboc (2017): de qual perspectiva o livro se encontra? Onde eu me encontro enquanto leio este texto? Qual é a perspectiva construída/reforçada nesse texto? Qual é a minha perspectiva enquanto leio esse texto? Quais são os aspectos que reforçam histórias naturalizadas como verdades únicas? Quais são os interesses que estão por detrás desse texto? Se eu fosse o/a autor/a desse texto, qual seria a diferença e a semelhança entre os textos? Como outra pessoa leria esse texto?

Nesse sentido, podemos trabalhar para alcançar os objetivos linguísticos propostos pelo livro didático e, além disso, expandir perspectivas (MONTE MÓR, 2010) por meio de atividades ressignificadas, discutindo com as/os alunas/os que a perspectiva do livro didático não apresenta verdades únicas e estáveis, mas se fazem a partir de uma visão hegemônica, podendo sofrer alterações (exatamente por não serem estáveis) a depender de quem a lê e responde.

Vejamos duas propostas de docentes em formação participantes do curso de extensão que, a nosso ver, trazem reinterpretções que se aproximam do viés dos letramentos críticos, conforme discutido por Monte Mór (2010) e Duboc (2017), entre outras/os:

1- MY LAST VACATION

A) Write four statements about your last vacation.
Two are true and two are false.

I went to mutirama.
I ate at the Little Italy pizzeria
I didn't go to Goiânia.
I read two books.

B) *Pair work* Read your statements. Your partner says
"True" or "False". Who has more correct guesses?

A: On my last vacation, I went to mutirama.

B: False

C: That's right. It's false. or sorry, It's true.



Figura 2- Proposta de ressignificação de Valim

1. My last trip

A. Write four statements about your last trip. Write two true statements and two false statements.

B. **Pair work:** Read your statements. Your partner will say if it is true or false.

2. My last weekend

A. Make an X in the things you did last vacation:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> cleaned the house | <input type="checkbox"/> worked |
| <input type="checkbox"/> played video games | <input type="checkbox"/> went to the park |
| <input type="checkbox"/> played soccer | <input type="checkbox"/> did a school activity |
| <input type="checkbox"/> drove a car | <input type="checkbox"/> slept a lot |
| <input type="checkbox"/> got sick | <input type="checkbox"/> watched TV / Movie / Series |
| <input type="checkbox"/> cut the grass | |

B. **Pair work:** Ask your partner about his/her last vacation. Follow the example:

Did you clean the house last vacation?

Yes, I cleaned the house last vacation.

No, I did not clean the house last vacation.

Figura 3- Proposta de ressignificação de Vicente

A proposta de Valim pode ser tomada como exemplo de uma atividade de (re)contextualização por parte da/o docente, considerando que um passeio a um parque de diversão à capital do estado de Goiás se aproxima mais da realidade de algumas/uns das/os nossas/os alunas/os do que o cenário trazido pelo livro didático. Vicente, por sua vez, apresenta possibilidades de atividades realizadas no fim de semana que estão em consonância

com as vivências de suas/seus alunas/os, supostamente cidadãos/os de classe média-baixa e baixa.

Apesar de ambos ressignificarem a atividade do livro didático mantendo as premissas da abordagem comunicativa, servindo como pano de fundo para ensinar o item gramatical da lição, consideramos que o movimento de busca por propostas que dialogam com as vivências das/os suas/seus alunas/os indica o processo de letramento crítico experimentado por essas/es docentes em formação.

Por fim, acrescentamos que, além da proposta de ressignificação, poderíamos comparar com nossas/os alunas/os as tradições dos países indicados pela atividade original com as tradições do país no qual nos encontramos, chamando atenção para as semelhanças e diferenças (caso haja), questionando o porquê eu sei de tais tradições como eu sei (problematização do saber colonial e midiático) e buscando compreendê-las como um produto sócio-histórico. Dessa forma, abriríamos espaço para refletir: “por que eu sei sob esse ponto de vista e não de outro?”.

4 Últimas reflexões

Block (2017) nos alerta que boa parte dos livros didáticos de língua inglesa segue a proposta neoliberal, que reforça a crença de falantes de inglês idealizadas/os como indivíduos aparentemente sem classe, usando novas tecnologias e falando sobre si mesmas/os e sobre o que as/os rodeiam. Pensando em desnaturalizar tal concepção presente no livro didático de língua inglesa e problematizá-lo como espaço que reforça o colonialismo, o neoliberalismo e as assimetrias sociais, compartilhamos algumas das ressignificações de uma atividade do livro didático elaboradas por docentes em formação de um curso de extensão.

Nas atividades ressignificadas há indícios de fundamentos dos letramentos críticos, uma vez que as propostas buscaram atender as especificidades *locais*. Embora as atividades aqui ressignificadas tenham sido feitas em um contexto universitário tendo em vista um contexto de educação básica, vemos que os pressupostos teóricos, assim como a implementação dessas propostas, podem ser, de certa forma, ressignificadas para outros contextos também.

Assim como Duboc (2017), ao articular o conceito de letramentos críticos no ensino de línguas com a noção de “brechas”, procuramos enfatizar a importância de compreender as possibilidades da prática problematizadora como algo que está além de um método de ensino estável e homogêneo, mas que abre possibilidades de construção de sentidos outros a partir do que se lê/propõe em sala de aula.

Referências

BLOCK, D. *Neoliberalism, the neoliberal citizen and English language teaching materials: a critical analysis/Neoliberalismo, el ciudadano neoliberal y los materiales para la enseñanza de la lengua inglesa: un análisis crítico*. Ruta Maestra, ed. 21, 2017, p. 4-15. Disponível em: <https://www.academia.edu/35429623/Block_D._2017_>. Acesso em 14 jun. 2018.

DUBOC, A. P. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Org.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 209-229.

JORDÃO, C. M. Birds of different feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (orgs). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 195-208.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?. In: JORDÃO et al (Org.). *Formação “desformatada” práticas com professores de língua inglesa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 279-303.

MONTE MÓR, W. *Caderno de Orientações Didáticas para EJA – Inglês*. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2010. Disponível em: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/publicacoes/orienta_ing_portal.pdf. Acesso em: 15 julho. 2018.

PESSOA, R. R. Prefácio. In: SILVESTRE, V.P.V. *Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID*. Campinas – SP: Pontes Editores, 2017. p. 13-16.

PENNYCOOK, A. Critical Applied Linguistics. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Eds.). *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing, 2004. p. 784-807.

_____. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma lingüística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

RAJAGOPALAN, K. Fascismo, transformação social e o trabalho a partir da linguagem como práxis: entrevista. [nov. 2017]. Vitória, Espírito Santo. IN: *PERcursos Lingüísticos* v. 8, n. 18, p. 12 – 22. 2018. Entrevista concedida a Junia Claudia Santana de Mattos Zaidan

RICHARDS, J. C. *Interchange Intro*. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 99.

SILVESTRE, V. P. V. Ensinar e aprender língua estrangeira/adicional na escola: a relação entre perspectivas críticas e uma experiência prática localizada. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 61-84, 2015.

_____. *Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID*. Campinas – SP: Pontes Editores, 2017.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos de Letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.). *Discurso e práticas de letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p. 69-92.

URZÊDA FREITAS, M.T. Letramento crítico de professoras/es de inglês da rede pública: uma experiência de desestabilizações. In: PESSOA, R. R; OLIVEIRA, E. C. (Org.). *Tensões e desestabilizações na formação de professoras/es de inglês*. Goiânia: Editora UFG, 2016. p. 73-104.

A ESCUTA DE AMOR NA ESCRITA DA DOR: NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA COMO PROCESSO CATÁRTICO.

Sandra Cristina Rodrigues Lopes⁶

Debora Cristina Santos e Silva⁷

Resumo: Este artigo apoia-se no diálogo entre as abordagens histórico-cultural e psicanalítica para desenvolver uma reflexão sobre a eficácia das narrativas autobiográficas como mecanismo de investigação da construção identitária do sujeito. A partir da consideração acerca de como o sujeito se apropria da linguagem escrita, segundo a psicologia histórico-cultural e da análise da função catártica que a narrativa autobiográfica é capaz de produzir no indivíduo, são desvelados outros pontos fundamentais em relação à aprendizagem dos conteúdos essenciais para o desenvolvimento do sujeito e sua inserção crítica na sociedade. Para isso, observa a relação estabelecida entre a escrita como projeção do eu e os eventos traumáticos, histórias de vida íntimas desse sujeito, na medida que propõe uma análise sobre a narrativa autobiográfica como veículo de investigação das implicações desses problemas para a aprendizagem e desenvolvimento da linguagem; além de chamar a atenção para o aspecto da função catártica e sublimatória da autobiografia para externar os conflitos e reelaborá-los por meio da escrita.

Palavras-chave: Escrita e Identidade. Narrativa Autobiográfica. Narrativa Catártica. Sublimação.

Introdução

“O ato de escrever é concebido como um modo de alívio psíquico (...) a desprender-se o quanto antes e de maneira mais absoluta de sua criatura e exorcizando-a da única maneira em que lhe é possível realizar tal coisa: escrevendo-a”

(Cortezár)

Recorre-se ao pensamento de Cortezár (cit. por Cruz, 2003, p. 88), como epígrafe para problematizar o aspecto catártico da escrita como veículo de construção identitária do sujeito. Trata-se de considerar a complexidade e importância do tema, chamando a atenção para o fato de que, ainda que a palavra (falada e escrita) não seja a única via para a comunicação,

⁶ Mestranda no PPG-IELT, em Educação, Linguagem e Tecnologia. Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Goiás – UEG. Especialista em Docência Universitária pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO. Graduada em Psicologia pela Faculdade Anhanguera de Anápolis – FAA. Especialista em Terapia Familiar Sistêmica pela AVM – Faculdade Integrada do Rio de Janeiro. Professora da Rede Estadual de Educação de Goiás. Psicóloga (CRP 09/010532) de abordagem Sistêmica. E-mail para contato: onlytw@gmail.com

⁷ Professora, PPG-IELT, Departamento de Educação, Linguagem e Tecnologia, C. P. 459, 75.110-390. Av. Juscelino Kubitschek, nº 146 – Bairro Jundiá – Anápolis-GO. deboraphd@gmail.com

certamente é uma das mais usadas no contexto terapêutico, dentro ou fora do ambiente do consultório.

O ato da escrita é, de fato, um processo de conhecer melhor a si, porque as experiências íntimas são projetivas e subjetivas, permeando o terreno do aprendizado diário e possibilitando o reconhecer das projeções do eu subjetivo. Assim, as palavras configuram-se como o veículo de interpretação do pensamento. E atribuir palavras à experiência humana nada mais é que criar significado para essas experiências. Além disso, os problemas de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem do aluno têm estreita relação com as representações traumáticas que estes trazem consigo. E nomeá-las perpassa pelo trabalho de decifrar e/ou interpretar esses eventos traumáticos, uma vez que o trauma psicológico está relacionado à ausência de significado semântico.

Com base nesta argumentação, o presente trabalho propõe uma reflexão em torno da eficácia metodológica da narrativa autobiográfica como instrumento de tradução das experiências, conflitos e vivências dolorosas internalizadas pelo sujeito, os quais buscam palavras para sintetizar esses eventos traumáticos, já que as representações narrativas podem possibilitar atribuir significados às suas vivências pessoais e facilitar também que estas vivências sejam reelaboradas e superadas.

Referencial Teórico

A escrita autobiográfica como veículo de catarse e sublimação: projeções do eu

É notável a capacidade que o ser humano tem de contar histórias. E em cada história contada, quer seja do presente ou relativa ao passado, o sujeito faz-se conhecer, transparecendo suas experiências de vida, as experiências culturais e sociais abarcadoras dos contextos onde tais histórias se processaram e, conseqüentemente, as interpretações, leituras e impressões dessas janelas transcendentais do universo subjetivo do ser, do eu individual. Para além disso, reside o fato de que o ato da escrita traz em si um universo de possibilidades, seja de expurgar os conflitos internalizados seja de trabalhar as demandas psíquicas traumáticas ou, ainda, de apenas sublimar as dores da alma.

O sujeito, constituindo-se como autor, pode percorrer caminhos insólitos, transitando em uma diáde narrativa: ora dominando a linguagem e os pressupostos inerentes ao ato da

escrita, ora perfazendo um curso dialógico, onde sua identidade escapa ao controle racional, mergulhando e se diluindo no conteúdo construído por intermédio do discurso. Assumida a segunda posição, a escrita da história do sujeito é entrecortada pela interminável história de sua escrita, uma vez que o sujeito carrega consigo a capacidade de reconstrução identitária a partir da escrita e leitura das questões subjetivas que o afligem. Consequentemente, à medida que, na escrita de si, o sujeito se apresenta, também revê sua identidade e busca a reconstrução racional de sua história, porque, identificado o lugar do sujeito autor de si e escritor de seu universo subjetivo, tem-se na escrita autobiográfica uma força de colisão para buscar responder aos enigmas humanos.

Em conjunção com a função catártica da autobiografia, a escrita autobiográfica tem, também, um caráter paradigmático, pois o autor desvela exemplos de vida basilares para uma reflexão acerca de questões éticas e morais, isto é, questões universais relativas à vida, ao tempo e ao próprio ser. Não obstante, Carvalho (2001; 2006; 2010); Freud (1996); Lacan (1998) dialogam sobre a função catártica da narrativa autobiográfica para a contenção do sofrimento e consequente sublimação dos traumas e demandas subjetivas do eu.

A sublimação pode ser entendida, então, como uma saída pulsional dotada de um caráter emancipatório do eu, na medida em que se aproxima do que lhe é mais primitivo, ou seja, do que é próprio da pulsão. De modo semelhante, a catarse visa eliminar as perturbações psíquicas, as excitações nervosas, as tensões e as angústias por intermédio da provocação de uma rememoração da cena e de fatos ligados àquelas demandas conflitantes, comunicando uma emoção reprimida a fim de facilitar a superação do trauma. Segundo Freud (1968, p. 36) “a catarse alivia as perturbações psíquicas, despertadas por diversas emoções e sensações que antes estavam reprimidas”. Assim, tanto a catarse quanto a sublimação, “na literatura psicanalítica, cumprem importante papel de mecanismo ou modo de defesa contra as pulsões”, pois cada sujeito, além de seu caráter singular, diferencia-se pelas formas expressivas de suas representações e projeções, por meio da linguagem falada ou escrita (FREUD, 1968, p. 36).

Dentre as diversas linguagens humanas, pode-se entender que a escrita, além de ser uma função cultural complexa, que permeia todas as relações sociais, é dotada de um caráter catártico e sublimatório, já que propicia o jogo das relações pessoais e interpessoais do sujeito, comunicando o seu universo subjetivo e intersubjetivo por meio da comunicação e

expressão das ideias e sentimentos tanto do eu quanto na relação com o outro. Isto é, a linguagem contribui como importante instrumento de auxílio à retomada do universo psíquico do ser, por meio da (re)memorização, na medida em que promove o desenvolvimento psíquico, social e cultural da pessoa.

Entretanto, há que se compreender como se dá o processo de escrita de si, pois trata-se de um esforço transcendente. Benveniste (1976) há muito tempo já chamava a atenção para a dimensão subjetiva na linguagem. A dimensão subjetiva na escrita não está presente somente por haver um sujeito que escreve, mas na própria constituição da linguagem “há a dimensão de um sujeito em falta, pois a linguagem é uma relação de presença/ausência, na medida em que a linguagem elucida algo que está ausente”. Souza (2006), define o ato da escrita autobiográfica como:

Tomar a escrita de si como um caminho para o conhecimento, numa perspectiva hermenêutica, não se reduz a uma tarefa técnica ou mecânica. O pensar em si, falar de si e escrever sobre si emergem em um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências privadas. Neste sentido, o conceito de “si mesmo” é, como todo conceito, uma proposta organizada de determinado princípio de racionalidade (SOUZA, 2006 p. 68).

Cabe, assim, explicitar a eficácia da abordagem autobiográfica entendida pelo viés histórico-cultural como importante instrumento metodológico, haja vista que, “através dessa abordagem o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes” (SOUZA, 2006, p. 69), e pelos pressupostos psicanalíticos que expõem o caráter catártico da escrita, já que na apreciação tanto da leitura quando da própria escrita há um processo de identificação do leitor/escritor com o texto, possibilitando-lhe o aparecimento de emoções e possível fruição de afetos até então contidos: alívio e inocência da alma, tratamento do intelecto e estímulo a ações enobrecedoras, uma vez que o escrito autobiográfico, funcionando como processo catártico, seria a operação capaz de trazer à consciência memórias recalçadas no inconsciente, libertando a pessoa de sintomas psiconeuróticos associados a esse bloqueio (ALMEIDA, 2006; FREUD, 1968; LACAN, 1998).

Diante das questões apresentadas pelos autores, entende-se que há campo profícuo no contexto das narrativas autobiográficas para as tessituras ou diferentes formas de se conceber o sujeito. Não obstante, no campo educacional brasileiro as pesquisas autobiográficas vêm se consolidando como perspectiva de pesquisa, uma vez que “remetem sempre para a

complexidade e a totalidade de cada experiência narrada, seja através da pertinência e recorrência dos episódios ou das suas particularidades da vida em suas diferentes formas de manifestação ou de expressão” (SOUZA, 2006, p. 45). Este autor destaca que,

Ao utilizar princípios deontológicos, da hermenêutica e da fenomenologia, a análise linguística e textual das narrativas (auto)biográficas pode ser construída a partir do texto em sua totalidade, como utilizada pela História Oral, ou centrada na análise temática ou descritiva, por considerar unidades de significação e excertos que representem ou revelem regularidades ou irregularidades narradas pelos sujeitos, seja individual ou coletivamente. (SOUZA, 2006, p. 45).

Portanto, cabe ressaltar as múltiplas formas de se analisar as narrativas de si, porque o sujeito, ao escrever suas histórias, descrever acontecimentos vividos, elucidar angústias e medos e rememorar fatos importantes está sempre envolto em uma tarefa complexa de subjetivação. Daí, tentar entender seus escritos sempre fundamentado em um só pressuposto científico torna o ato analítico num processo frágil e, por vezes, inacabado e ineficaz dada a complexidade do universo psíquico subjacente ao eu da pessoa.

Pensar a narrativa autobiográfica como veículo catártico contemplativo das angústias recalçadas é, por assim dizer, uma metodologia construída a partir de critérios de análise articulada com as múltiplas leituras do texto produzido pelo sujeito, capturando-se as vertentes que este sujeito deixa transparecer na narrativa. De acordo com Freud (1986), o sujeito pode rememorar as suas angústias e tratá-las por intermédio da virtude curativa da escrita, porque

As palavras são instrumento essencial do tratamento psíquico. Um leigo achará certamente que é difícil compreender como as perturbações patológicas do corpo e da alma podem ser eliminadas por meio de simples palavras, (faladas, lidas ou ouvidas). Terá a impressão de que lhe pedem para acreditar em magia. E, aliás, não andará muito longe da verdade, porque as palavras que utilizamos na nossa linguagem de todos os dias não são mais do que magia disfarçada (FREUD, 1986, p. 147).

Se por um lado, o papel da escrita autobiográfica pode ser compreendida, segundo Souza (2016), como um processo de rememorar, através do qual o sujeito traz à tona algo que o constrange e lança sobre esse evento um novo olhar, mais acurado e analítico, buscando uma melhor compreensão do fato e, conseqüentemente, de si mesmo, para (LIMA et al. 2015, p. 61) “cada nova escrita gera nova visão de mundo e de vida. O trabalho do escritor é, portanto, uma reescrita do passado e de sua própria subjetividade”. Outro aspecto implícito ao

ato da escrita autobiográfica diz respeito à capacidade catártica que ela pode assumir, pois no tocante ao campo simbólico das estrelinhas, o sujeito tem a possibilidade de se encontrar a partir de seu próprio discurso, uma vez que, para os pressupostos psicanalíticos, a cura se processa no primado do simbólico, em que se reconciliam o universal das linguagens e o particular da palavra.

Para Levi-Strauss (1973), “o inconsciente é o léxico individual onde cada um de nós acumula o vocabulário de sua história pessoal” e, para Freud, (1986) “é o inconsciente que escreve o desejo do sujeito”. Isto quer dizer que, ao propor analisar o discurso catártico da escrita, esses autores tecem um diálogo sobre o poder da linguagem (falada e escrita) de liberar para o plano do consciente, conteúdos recalcados e agora rememorados de forma que emoções, sentimentos e tensões reprimidos e sintomáticos sejam traduzidos permitindo ao sujeito compreender a relação existente entre certo acontecimento psíquico, a forma de lidar com ele e os afetos que os envolve, numa intersubjetividade progressiva e constante.

Isto posto, resta apontar o aspecto sublimatório presente na narrativa autobiográfica. Lima, Viana e Lima (2015) pontuam:

Há, portanto, na produção literária um trabalho de se debruçar sobre as palavras, mas também um trabalho psíquico que, aproveitando-se do primeiro, dá vazão às pulsões parciais que se satisfazem de forma sublimada. [...] Assim como o sintoma, a produção literária implica realização de desejos e caminhos para a descarga pulsional (LIMA; VIANA; LIMA, 2015, p. 66).

Cada sujeito tem um modo particular de lidar com as suas angústias pressupondo, com isso, diferentes formas do eu subjetivo alcançar alívio para os conflitos gerados internamente ou originados nas relações com o outro. Dentre esses modos particulares de enfrentamento das demandas intrínsecas e extrínsecas ao universo do eu, destaca-se o mecanismo de defesa egóica, denominado sublimação, por meio do qual determinados impulsos inconscientes são integrados à personalidade do sujeito, desencadeando nele atitudes com valor social positivo, favorecendo-lhe um ajuste social o mais saudável possível. A Arte, como um todo, possui caráter sublimatório. Tal e qual, a escrita também presta-se a essa função, conforme ressaltam Lima, Viana e Lima (2015, p. 62) “A palavra, enquanto ponte para o belo, se mostra como recurso salutar perante o desamparo e consequente mal-estar. A impotência diante de tal situação reconduz a libido a encontrar novos investimentos via sublimação”.

Portanto, o papel da escrita autobiográfica seja como prática social de construção identitária, seja como processo de relação intersubjetiva ou funcionando como veículo catártico ou mecanismo de sublimação impõe atenção e assinala na direção de mais estudos e pesquisas, dada a sua relevância para socorrer o sujeito na busca por uma melhor compreensão de si mesmo e de suas demandas psicossociais, subjetivas, intersubjetivas e de interação.

Metodologia

Para a redação do presente artigo, foi feita uma revisão bibliográfica à luz dos pressupostos da psicanálise e da psicologia histórico-cultural, buscando-se desvelar por meio dos textos analisados a relevância da escrita de si como mecanismo catártico e de sublimação das dores inconscientes do sujeito.

Conclusão

É certo que as contribuições teóricas da perspectiva histórico-cultural dialogam com a abordagem psicanalítica acerca da importância dos processos interacionais do sujeito, bem como de suas redes de relacionamentos para a formação identitária e desenvolvimento da linguagem do homem, uma vez que ambas concebem a cultura e os processos culturais como fatores preponderantes e constituintes da ontogênese, refutando teorias reducionistas, que determinam o psicológico simplesmente ao biológico.

Por um lado, a corrente histórico-cultural elucida que as funções psicológicas superiores, embora apresentem uma base biológica, pois emanam da atividade cerebral, estruturam-se a partir das relações sociais mediadas pela linguagem. Por outro lado, coadunam os pressupostos psicanalíticos freudianos definidores das instâncias psíquicas que desenvolvem no psiquismo a partir do contato do psiquismo com o mundo externo e com os outros sujeitos, sugerindo que no processo de construção psíquica o contato com o mundo externo e com os outros é fundamental e determinante, além de trazer os estudos lacanianos focados na linguagem, em especial nos questionamentos sobre a função da fala como essência e experiência e como reprodutora de um simbolismo e de um imaginário presente e implícito na relação do sujeito consigo mesmo e com o outro.

Assim, a linguagem é tida, para ambas abordagens, como o instrumento por meio do qual o homem reorganiza, substancialmente, os processos de percepção do mundo exterior e cria novas leis dessa percepção, pois os instrumentos e signos pertencentes ao campo da linguagem possibilitam a atividade explicativa da ontogênese histórica e social, na medida em que, funcionando como elementos mediadores, possibilitam ao homem transformações radicais no comportamento com o mundo circundante.

Isso significa dizer que a linguagem é uma representação da realidade e revela os modos de organizar, sentir e pensar de uma sociedade, porque é construída a partir da necessidade de comunicação e representação dentro de um determinado tempo histórico. Nesse contexto, depreende-se que a apropriação da palavra constitui a base de estruturação do funcionamento mental superior, como imaginação, memória, emoção, percepção e a escrita. Nesse sentido e de acordo com os pressupostos histórico-cultural e psicanalíticos, a escrita é responsável pelo surgimento de uma estrutura específica de comportamento, promotora de processos psicológicos arraigados à cultura.

Destarte, há na escrita, para essas correntes científicas, novas formas possíveis de o homem controlar suas próprias ações e seu pensamento. Isto é, de seu universo psíquico poder ser explorado pela escrita de si, uma vez que o escritor é o sujeito que suporta o real e o externaliza por meio do ato sublimatório e catártico da escrita.

De fato, a linguagem (falada ou escrita) é o veículo por meio do qual o sujeito circunscreve tanto seu universo subjetivo quanto intersubjetivo, pois é mediante a linguagem, com ela e a partir dela que se vislumbra a essência da infinitude, realiza as (im)possibilidades do ser, captura o incognoscível, constrói a liberdade de criar e se recriar e exterioriza seus desejos aparentes ou transcendentais.

Em um sentido mais amplo, a escrita, sobretudo a escrita de si-autobiográfica, evidencia a importância da subjetividade e intersubjetividade na compreensão do universo psíquico do sujeito, bem como, pressupõe um caminho que promove um encontro desse sujeito consigo mesmo, em um movimento de análise e reflexão acerca de sua trajetória, construção e reconstrução de vida.

Referências

ALMEIDA, W. C. **Psicoterapia aberta**: o método do psicodrama, a fenomenologia e a psicanálise. São Paulo: Ágora, 2006.

Universidade Estadual de Goiás – Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas.
Av. Juscelino Kubitschek, 146 – Jundiá – Anápolis-GO. CEP 75.110-390. Fone: (62) 3328-1128.
Texto disponível em: <<http://www.anais.ueg.br/index.php/sepe/issue/view/335>>.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3. Ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral**. São Paulo: Ed. Nacional; Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.

CARVALHO, A. C. Pulsão e simbolização: limites da escrita. In: BARTUCCI, G. (Org.). **Psicanálise, literatura e estéticas de subjetivação**. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

CRUZ, J. G. Conflito psíquico e criatividade: alguns exemplos colhidos na literatura. **Revista de Psicanálise**, vol. X (1), 87-97, 2003.

FREUD, S. **Obras**. Madri: Biblioteca Nueva, 1968.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LACAN, J. **O Seminário Livro 3: as psicoses**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.

LÉVI-STRAUSS, C. “A eficácia simbólica”, em **Antropologia estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

LIMA, P. M. R., VIANA, T. C. e LIMA, S. C. (2015). Estética e poética da velhice em narrativas autobiográficas: um estudo à luz da psicanálise. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, 15 (1), pp. 58-78. [Fecha de consulta: 06 de julho de 2017]. Disponível em: <http://www.redalyc.org:9081/articulo.oa?id=451844503005>

SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.) **Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2006.

RESUMOS EXPANDIDOS

EIXO 2 – LITERATURA, HISTÓRIA E OUTRAS EXPRESSÕES CULTURAIS

Nesse eixo foram reunidas as pesquisas que tratam de questões relacionadas à literatura, à história e às manifestações culturais que expressam os valores e representações de um povo. Nesse sentido, incluem-se trabalhos que investigam elementos das inúmeras estéticas da cultura popular e erudita; produções artísticas em geral; valores, representações e manifestações da religiosidade popular ou não, enquanto elemento intrínseco da cultura de um povo, historicamente determinado.

MONUMENTOS, CATÁSTROFES E CULTURA NO CERRADO: O MONUMENTO EM HOMENAGEM AO CANTOR LEANDRO

Marcos Vinícius da Silva Ribeiro¹
Eliézer Cardoso de Oliveira²

¹Graduando em História pela Universidade Estadual de Goiás- CCSEH, Bolsista PBIC-CNPQ

²Doutor em Sociologia pela UnB e professor efetivo da Universidade Estadual de Goiás- CCSEH

Introdução (Problemática e Objetivos)

Biografia:

José Luís da Costa (Leandro) nasceu em 15 de agosto de 1961 no município de Goianápolis, filho de Avelino Virgulino da Costa (in memoriam) e de Carmem Divina Eterno da Silva, possuía mais sete irmãos, dentre eles Emival da Costa (Leonardo) com quem posteriormente formaria a dupla sertaneja que o caracterizou por anos. Seus pais eram agricultores e produziam tomate e jiló, e desde muito cedo começou a trabalhar na produção da família.

O primeiro emprego de Leandro após sair da casa de seus pais foi como engraxate e vendedor de sapatos no Mercado Municipal em Goiânia, até que ele percebe sua vocação para a música e até mesmo se tornou vocalista de uma banda chamada “Os Dominantes”, banda que fazia covers de Roberto Carlos e The Beatles. A formação da dupla com o irmão Leonardo vem em 1983, após Leonardo ter sido demitido de seu emprego numa farmácia, por ter receitado um remédio errado para tratamento de micose.

Após a demissão de Leonardo, Leandro o convida para juntos formarem uma dupla. Com a ajuda de um tio deles passaram a cantar em barzinhos e restaurantes de Goianápolis e Goiânia, tocando de forma amadora e produzindo suas primeiras músicas, que posteriormente se tornaram grandes sucessos. Em 1984, lançam seu primeiro disco não alcançando grande vendagem, vendido principalmente em suas apresentações nos barzinhos. O sucesso viria em 1989, após diretores da gravadora Continental terem ouvido uma fita mal gravada de uma música que logo após seria sucesso incontestável “entre tapas e beijos”.

Após a gravação de “entre tapas e beijos”, o sucesso já estava em processo de

consolidação, até que em 1990 lançam o CD que os projetou internacionalmente “pense em mim”, que vendeu aproximadamente três milhões de cópias, vendagem inédita no ramo da música sertaneja, e que os consolidaram como a dupla sertaneja mais famosa dos anos 1990.

A dupla permaneceu unida até por volta de abril de 1998, quando numa folga Leandro vai com seus amigos para uma de suas fazendas no Tocantins, e durante uma pescaria ele reclama de uma dor aguda no peito, mas passageira. Dias depois, num jogo de truco novamente reclama dessa mesma dor. Após esse dia, marca uma consulta médica e no dia 22 de abril recebe o laudo que estava com um tumor de Askins, tumor extremamente agressivo e raríssimo (segundo a família, Leandro foi o sexto adulto do mundo a sofrer dessa doença), e que geralmente acomete crianças.

Ele inicia sua luta contra o câncer na cidade de São Paulo, e na abertura da Copa do Mundo de 1998, Leandro já estava muitíssimo debilitado e, devido à quimioterapia, careca, sua última aparição pública fora dos hospitais foi essa. Em 23 de Junho depois de inúmeras tentativas de contenção do câncer, inclusive nos Estados Unidos da América, Leandro vem a falecer, causando uma comoção jamais vista antes.

Seu velório ocorreu parte em São Paulo, e parte em Goiânia onde foi enterrado. No seu velório e cortejo fúnebre aproximadamente 300 mil pessoas o seguiram, até o cemitério onde foi enterrado. Na TV aberta, Record e Globo transmitiram seu enterro, alcançando juntas aproximadamente 56 pontos, em horário onde comumente as audiências são baixíssimas, desde às 12:00 até às 15:30.

A repercussão de sua morte, permaneceu por muitos meses, e após vinte anos passados, ainda há certa comoção quando se fala na pessoa de Leandro. A construção do monumento em homenagem ao cantor Leandro em Goianápolis, por Siron Franco, foi uma forma do Governo do Estado de Goiás de manter viva e eternizada na memória do povo Goiano e dos fãs em todo o Brasil, e fora do Brasil. A família de Leandro também construiu em Aparecida de Goiânia, uma organização filantrópica que visa apoiar pessoas que sofrem com o câncer, numa tentativa de amenizar a dor de outras famílias.

A pesquisa ainda se encontra em fase embrionária, mas seguem abaixo elementos da discussão:

A construção de monumentos são uma forma de manter viva uma memória coletiva, seja ela relacionada a grandes feitos ou a catástrofes, mortes de personalidades famosas e a construção da imagem de super-heróis?

O monumento do cantor Leandro pode ser enquadrado dentro das categorias belo ou sublime, causando uma certa admiração e respeito com relação à sua imagem?

Qual o elemento aglutinador, que gerou tamanha comoção à morte do cantor Leandro?

Com relação aos objetivos:

Expandir os estudos nos campos de História da catástrofe e História e memória, trazendo novas perspectivas com relação a construção de monumentos e perspectivas da estética.

Produzir material com relação à história de Goiás, campo relativamente pouco explorado, e que necessita do preenchimento de suas lacunas.

Referencial Teórico

O esquecimento é inerente à natureza humana, e por isso, há a necessidade da construção de monumentos para a manutenção da memória. Para Ricoeur:

De um lado, o esquecimento nos amedronta. Não estamos condenados a esquecer tudo? De outro, saudamos com uma pequena felicidade o retorno de um fragmento do passado arrancado, como se diz, ao esquecimento. As duas leituras prosseguem no decorrer de nossa vida – com a permissão do cérebro (RICOEUR, 2010, p. 427).

Há uma estética própria dos monumentos catástrofes que os tornam memoráveis e respeitáveis, para Oliveira há uma estética do sublime que os tornam austeros e sóbrios.



Monumento ao cantor Leandro, tema central da pesquisa.
Feito por Siron Franco no município de Goiánópolis.

Metodologia

A pesquisa se desenvolverá através de leituras e trabalho de campo, os quais são:

- História e Memória,
- Cultura Identitária,
- Estética da Catástrofe,
- Biografia do cantor Leandro em jornais e sites de notícia, e
- Visita ao monumento, localizado em Goianápolis.

Após as leituras bases que vão direcionar o tema haverá a análise crítica do monumento e a aplicação de conceitos teóricos a análise do monumento, completando assim a metodologia.

Resultados e Discussões

As discussões geradas na pesquisa são:

Qual o elemento tornou Leandro um grande ídolo e que levou milhares de fãs a participarem de seu enterro?

Quais são as sensações trazidas à tona ao ver o monumento em homenagem ao cantor Leandro, e qual o viés estético utilizado para causar tais emoções?

Por quais motivos o governo do Estado construiu um monumento para essa personalidade?

As hipóteses formuladas são de que:

O monumento ao cantor Leandro, tem estética Sublime causando admiração e respeito ao representado.

A música sertaneja é um elemento da cultura identitária goiana e gera sentimento de agregação, por isso tamanha comoção quando da morte do Leandro.

Há uma necessidade de construir monumentos, obras de arte para manter viva um acontecimento, ou uma personalidade na memória.

Considerações Finais

Ao analisar o monumento é possível perceber que através deste elemento há a

criação de uma imagem heroica de um personagem da história goiana. Mantendo na memória, aspectos marcantes da vida dessa personalidade, e exaltando as características positivas para que haja a manutenção do respeito e reconhecimento do público.

O elemento é mais próximo da estética “Sublime”, mas possui elementos do “Belo” que tornam a obra mais contemplativa e completa, além de causar uma admiração no público. Possui elementos do belo, já que possui traços sóbrios, longe da comicidade e que traz à tona um sentimento de respeito e sobriedade, além da perpetuação da imagem do representado.

A cultura goiana, que no século XX era majoritariamente de origem sertaneja, campesina. Nesse meio da identificação cultural por parte dos goianos, há a morte de um expositor dessa cultura sertaneja, que enquanto em vida foi extremamente aclamado e, na sua morte há uma comoção enorme, e um sentimento de perda por parte desse grupo identitário.

Referências

OLIVEIRA, Eliezer Cardoso de. **Estética da catástrofe**. Goiânia: Editora da UCG, 2008

NETROVSKI, Arthur; SELIGMAN-SILVA, Márcio (org.). **Catástrofe e representação**. São Paulo: Escuta, 2000

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2010

POLLACK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. In: Estudos Históricos. Rio de Janeiro: Vol II, nº 3, 1989, pps.: 3-15

FRANCO, Siron. **Monumento em homenagem ao cantor Leandro**. [Acesso em: 18/08/2018,

RESENDE, Paula e MARTINS, Vanessa. **Morte do cantor sertanejo Leandro completa 20 anos**. [Acesso em: 21/08/2018, às 15 hs]. Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/morte-do-cantor-sertanejo-leandro-completa-20-anos.ghtml>

REPORTAGEM LOCAL in FOLHA DE SÃO PAULO. **Aumento do tumor foi superior a 100% apenas na última semana, diz médico**. [Acesso em 21/08/2018, às 15:30 hs]. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq24069823.htm>

AGÊNCIA FOLHA in FOLHA DE SÃO PAULO. **Cantor Leandro morre em São Paulo aos 36 anos**. [Acesso em: 21/08/2018, às 16:00]. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fol/cult/ult230698018.htm>.

A ESCOLA PRIMÁRIA RETRATADA POR CORA CORALINA

Maria Eduarda Ribeiro Nobre ¹

Millena Gabrielle da Costa ¹

Maria de Fátima Oliveira ²

¹ Graduandas do curso de Licenciatura em História (UEG) e bolsistas PIBIC/BIC/UEG e PIBIC/UEG/CNPq, respectivamente.

² Doutora (UFG), Docente (UEG), Campus de CSEH.

Introdução (Problemática e Objetivos)

Ana Lins dos Guimarães Peixoto Bretas, a famosa Cora Coralina (1889-1985), nasceu na Cidade de Goiás, antiga capital goiana; filha de Francisco de Paula Lins Guimarães Peixoto, um desembargador nomeado por D. Pedro II e Jacinta Luísa do Couto Brandão, foi criada às margens do Rio Vermelho. Acredita-se que a casa onde morava, foi construída em meados do século XVIII, sendo uma das edificações mais antiga de Vila Boa de Goiás. Era uma mulher simples, mas produziu uma rica obra, tendo como base elementos do cotidiano de sua vida e do interior brasileiro. Cora começou a escolaridade aos cinco anos de idade e cursou somente as quatro primeiras séries.

Em sua obra, Cora Coralina relembra seu passado, e em muitas destas, retrata sua infância e a relação que possuía com o ensino primário; apresenta a estrutura da escola, como era a “imagem” da professora, o que se aprendia, como era a disciplina, com os castigos, como por exemplo, o uso da palmatória, entre diversos outros aspectos. A autora apresenta as diversas formas de ensino que eram oferecidas e como este se manifestava perante o processo de transição no sistema político que ocorria no Brasil, o Período Imperial (1822-1889) para o Período Republicano, presente ainda hoje.

A relação entre a história e a literatura possui aproximações e distanciamentos. Mesmo sendo a literatura uma forma de ficção, ela possui elementos que, às vezes se aproximam com a História e pode ser utilizada nas pesquisas como uma importante fonte histórica. Sandra Jatáhy Pesavento, professora titular de História do Brasil da UFRGS, além de dizer que, apesar de serem formas distintas de dizer a realidade e atribuir-lhe sentido, são próximas e

dialogam de modo profícuo. Pesavento (2003) afirma que dependendo do que o historiador busca, ele pode usar a literatura, pois,

[...] se o historiador estiver interessado em resgatar as sensibilidades de uma época, os valores, razões e sentimentos que moviam as sociabilidades e davam o clima de um momento dado no passado, ou em ver como os homens representavam a si próprios e ao mundo, a Literatura se torna uma fonte muito especial para o seu trabalho (PESAVENTO, 2003, p. 39).

Em algumas obras da literatura brasileira, é possível ver marcos e acontecimentos da história representados em forma de poema, poesia, contos, entre outros, e a literatura que Cora Coralina escreve não é diferente. Podemos observar que, ao redigir, a poetisa mostra de forma direta ou indireta algumas situações que ocorriam em sua cidade que marcou a história brasileira, e um exemplo disto é quando Cora Coralina faz o registro da presença de retratos dos primeiros presidentes do Brasil República - como já citado -, época do nascimento e da vida escolar da autora, em sua antiga sala de aula: “Porta do meio, sempre fechada. Corredor de lajes e um cheirinho de rabugem dos cachorros de Samélia. À direita – sala de aulas. Janelas de rótulas. Mesorra escura toda manchada de tinta das escritas. Altos na parede, dois retratos: Deodoro, Floriano” (CORALINA, 2003, p. 63).

Optou-se pela discussão deste tema, a escola primária retratada na literatura, perante seu caráter educacional, a fácil acessibilidade de futuros graduandos que procurarão dissertar sobre o assunto em questão, além da necessidade de discussão acerca do ensino básico atual por parte de discentes e docentes.

Referencial Teórico

Segundo Pesavento (2003, p. 40), caso a literatura represente algo que realmente aconteceu, que seja fruto da vivência do escritor em seu tempo por transfiguração fantasmática e onírica ou da criação de um futuro talvez inusitado, ou também pela recuperação idealizada de um passado - distante ou próximo -, de qualquer forma, a Literatura será sempre um registro de algum tempo. Além disso, a literatura é também uma fonte para a história.

Sendo assim, Freitas afirma que:

O ofício do historiador dedica-se à narrativa interpretativa do passado, com vistas à construção de versão aceitável e coerente do que teria acontecido em outros tempos. Ao debruçar-se sobre romances, contos e poemas, o historiador espera encontrar algo que possa acrescentar ao quadro já conhecido do contexto histórico. De certo modo, deseja que a obra literária lhe forneça subsídios que não encontra em outras fontes. Nessa perspectiva, vê a literatura como o registro de sensibilidade passadas, que são contemporâneas do narrador; será possível reconhecê-las e resgatá-las, através da emotividade do prosador ou do poeta. O historiador procura na obra literária a marca do tempo em que foi escrita e – além do contexto e do fato – a humanidade da época, suas paixões e vibrações (FREITAS, 2005, p. 10).

Metodologia

Para a produção deste trabalho, utilizou-se o método bibliográfico e o de compilação, usando diferentes livros da autora que puderam mostrar a representatividade da escola primária vivida por Cora Coralina. Além disso, dissertações de discentes e docentes e livros teóricos, foram de fundamental importância para a elaboração e escolha do assunto principal deste escrito.

Resultados e/ou Discussões

Pela análise do tema, ficou evidente que o espaço escolar era visto pela poetisa como um ambiente nada receptivo e que, para as crianças, não era um local em que podiam sentir-se tão contentes, embora se acreditasse que a escola fosse um elemento importante para sua formação intelectual. A necessidade da escolarização para a melhoria das condições do país estava presente nos discursos e conversas da população, e dessa forma, as famílias que tinham condições, procuravam colocar seus filhos nas escolas, visto que era a melhor maneira para crescer de forma simultânea com o país. Diante disso, Cora Coralina cresceu e se desenvolveu com a ideia de que a escola era o local apropriado para lhe ensinar e ‘abrir a mente’.

Na análise dos poemas que retratam a infância da autora, é importante lembrar que foi uma pessoa de aproximadamente 70 anos de idade que escrevia sobre sua vida quando tinha apenas 5 a 11 anos. Estes escritos são, portanto, carregados de lembranças e memórias que a autora possuía acerca de seu tempo de menina. Cora Coralina frequentou uma escola simples que possuía apenas uma única professora, Silvina Ermelina Xavier de Brito, a mestra Silvina. Em um de seus poemas, a escola é evidenciada como se fosse da mestra, certamente, a escolar era particular. Quanto à professora, é representada pela poetisa de forma lisonjeira:

Só tive na vida uma escola primária de uma antiga mestra que já tinha sido mestra da minha mãe, Mestre Silvina. Aposentada, com aposentadoria pequena, insuficiente para a sua sobrevivência, abriu uma escolinha particular e suas ex-alunas matricularam lá seus filhos como no meu caso. Na minha escola primária, eu nunca fui uma aluna da frente. A escola tinha bancos compridos sem encostos, afastados da parede porque a mestra não aceitava que a criança recostasse. Nessa escola, fui sempre do banco das mais atrasadas, sempre! Tive muita dificuldade para aprender, ou a escola não me servia, ou eu não servia para a escola, até hoje não defini muito bem. A mestra era sempre muito paciente, mas cansada, já tinha ensinado a uma geração antes da minha, merecia um descanso que a condição financeira não lhe permitia. De modo que eu ia ficando no banco das atrasadas até não sei quando. Um dia aprendi alguma coisa e fui passando pro banco da frente com muito vagar, muita demora, muito esforço, acho que mais dela do que meu. Eu me lembro que não me esforçava tanto, não tinha estímulo. Entrei nessa escola com cinco anos.

Apesar de mestra Silvina ser referida de forma agradável e encantadora, o local que Cora Coralina frequentava para estudar, não era tão agradável assim. Ela não se identificava naquele ambiente, sendo ele para estudar - como vimos na citação acima -, ou até mesmo para se divertir com as outras crianças. Segundo ela, além de se retratar de forma bastante retraída e reservada, na escola não havia atrações: “Nem recreio, nem exames. Nem notas, nem férias. Sem cânticos, sem merenda... Digo mal – sempre havia distribuídos alguns bolos de palmatória...”.

Desse modo, o estudo evidenciou que a relação da História com a Literatura pode ser muito profícuo para ambas. Quando elas se entrecruzam, as fronteiras se diluem, e os textos literários podem estar impregnados de sentimentos, imaginários e representações que ajudam a esclarecer a História de uma determinada época e lugar.

Conclusão

Diante essas afirmações nas obras e documentos de Cora Coralina, é possível afirmar que as escolas básicas/primárias no final do século XIX, principalmente na Cidade de Goiás - antiga Vila Boa de Goiás -, apresentavam problemas, alguns já superados na educação atual. Entretanto, a educação na atualidade enfrenta outros desafios que requerem discussão e posicionamento dos educadores de modo particular e da sociedade em geral.

Conclui-se que as escolas primárias nos tempos de Cora na Cidade de Goiás, não eram ambientes tão atrativos e apropriados para lecionar e aprender. Eram locais em que poucas

pessoas tinham acesso, além do uso cotidiano da palmatória, objeto que fazia Cora Coralina se lastimar sempre. O ensino possuía “confeção caseira”, sem a necessidade de grandes e diferentes conhecimentos, visto que a professora já havia sido mestra de uma geração passada da autora.

Referências

CORALINA, Cora. *Estórias da casa velha da ponte*. São Paulo: Global, 2006.

_____. *Poemas dos becos de Goiás e estórias mais*. São Paulo: Global, 2003.

_____. *Vintém de cobre; meias confissões de Aninha*. Goiânia: Ed. Da Universidade Federal de Goiás, 1985.

FREITAS, Lena Castello Branco Ferreira de. Literatura e História. In: UNES, Wolney (Org.) *Bernardo Élis. Vida em Obras*. Goiânia: AGEPEL: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, 2005, p. 10-26.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *O mundo como texto: leituras da História e da Literatura*. Pelotas: ASPHE/FaE/UFPel, 2003, n. 14, p. 31-45. Disponível em:

<<http://www.seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/30220/pdf>>. Acesso em: 08 de ago. de 2018.

COMUNIDADE PORTUGUESA EM GOIÁS: ASPECTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS E GEOPOLÍTICOS DE SUA IMIGRAÇÃO EM ANÁPOLIS

Nádia Vieira Simão¹

Dra. Shirley Eliany Rocha Mattos²

¹ (Discente da UEG).

² (Docente da UEG- orientadora).

Resumo: O mundo está vivendo um momento de grande valorização da diversidade, com movimentos em prol da garantia dos direitos humanos. O Brasil recebe constantemente imigrantes vindos de diferentes nações. Com isso, acaba havendo no país uma grande diversidade linguística constituída por grupos que buscam cada vez mais a garantia dos seus direitos, inclusive o de usar a sua língua nativa e de ensiná-la a seus filhos. Para um melhor estudo e análise das diferentes manifestações linguísticas estrangeiras no Brasil, será imprescindível que cada comunidade seja estudada em seus contextos sociolinguísticos. Dessa forma, o estudo da comunidade portuguesa em Anápolis contribuiu para a valorização da pluralidade linguística. Este projeto também contribuiu para a atualização das informações sobre povos imigrantes e suas práticas culturais, sociais, linguísticas e demais dados relevantes, como a atual situação econômica, familiar e acadêmica. O projeto foi dividido em etapas de acordo com as necessidades de complementação da pesquisa, utilizando uma abordagem diversificada que considerasse estudos históricos, etnográficos e sociolinguísticos. Dentre as leituras realizadas, buscamos, primeiramente, suporte em autores da história de Goiás como Artiaga (1958), Palacín (2008), Chaul (2002), Polonial (2011), entre outros. Em etapas subsequentes houve leituras e discussão dos conteúdos apresentados nos volumes do Guia de Pesquisa e Documentação para o INDL (vol. 1, 2). Por fim, foi realizada a pesquisa de campo com pessoas da comunidade portuguesa residentes em Anápolis de Goiás. A partir das entrevistas com os portugueses e dos dados obtidos pode-se apontar algumas facilidades e dificuldades que esses imigrantes encontram ao chegarem no país. Como facilidade os imigrantes foram enfáticos na questão da receptividade da população Anapolina. Outro fator apontado foi em questão ao comércio, visto que, em relação aos seus países de origem, abrir um comércio no Brasil é mais fácil. Quanto às dificuldades houve unanimidade em relação à burocracia para a entrada no país, entre outros aspectos apontados. O português brasileiro, ao longo de sua formação, recebeu e continua a receber influências das línguas faladas pelos vários povos imigrantes que vieram para o país. Os portugueses fazem parte dessas comunidades linguísticas, por isso a necessidade de se estudar os aspectos sociolinguísticos e geopolíticos que os envolvem.

Palavras-chave: Imigração. Diversidade linguística. Portugueses.

Introdução

Este trabalho trata da imigração de portugueses para a cidade de Anápolis, localizada no centro de Goiás. Desde a colonização do Brasil, o país vem recebendo imigrantes de diversas nações, como portugueses, japoneses, chineses, africanos, italianos, dentre outros, em diferentes temporalidades e por diversas razões.

Dessa mistura de povos e etnias, cada um com sua cultura, crença, costumes e língua formou-se uma grande miscigenação, cuja influência se estende inclusive para a língua portuguesa falada no Brasil. Historicamente, no período da colonização, a língua de Portugal, mesmo sendo a língua da Metrópole, não foi majoritária no território, o qual se comunicava

Universidade Estadual de Goiás – Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas.

Av. Juscelino Kubitschek, 146 – Jundiá – Anápolis-GO. CEP 75.110-390. Fone: (62) 3328-1128.

Texto disponível em: <<http://www.anais.ueg.br/index.php/sepe/issue/view/335>>.

numa língua geral de base tupi. Apenas a partir do século XVIII o Marques de Pombal institui a língua portuguesa como a língua oficial e obrigatória no território. Com o tempo, o Português de Portugal e o Português Brasileiro (PB) foram se diferenciando. Hoje em dia, o PB revela, em relação ao Português Europeu (PE), não apenas diferenças fonéticas e morfossintáticas, mas diferenças outras, resultantes das contribuições de diversos povos que aqui chegaram, incluindo-se Goiás. Naturalmente, se adaptaram e compartilharam suas peculiaridades na culinária, na cultura e na fala do PB.

Contudo, este trabalho não foca necessariamente na história da formação do português brasileiro e sim na atualização do fluxo migratório que o Brasil continua a receber, especificamente a migração de portugueses para a cidade de Anápolis, observando a adaptação dessa população à língua brasileira.

Iniciamos a pesquisa por um panorama do povo imigrante e em seguida pesquisamos as circunstâncias e o histórico da imigração portuguesa em Goiás, especificamente na cidade de Anápolis.

Referencial Teórico

Através de leituras realizadas, obtivemos alguns dados de imigrantes, e o levantamento do acervo bibliográfico a ser utilizado, partindo de dados referentes à história de Goiás que tem como ponto de partida o final do século XVII e início do século XVIII. Esta época, iniciada com a chegada dos bandeirantes paulistas (1727), foi marcada pela colonização de algumas regiões. O povoamento de Goiás só ocorreu em virtude do descobrimento das minas de ouro no século XVIII. As primeiras bandeiras, de caráter oficial, eram destinadas ou a explorar o interior em busca de riquezas minerais, ou a captura de índios.

Segundo Palacín (2008, p.51), nos primeiros anos da mineração, vieram quase vinte mil pessoas para Goiás, sendo mais de dez mil somente de escravos adultos trazidos para trabalharem nas minas. Assim começam os primeiros fluxos migratórios e imigratórios para Goiás, tendo vindo paulistas, mineiros e portugueses, que adquiriam lavras de ouro, e africanos trazidos para o trabalho de extração nas minas.

Com o fim do ciclo do ouro a população de Goiás foi diminuindo e se isolando do resto do país, passando a trabalhar com a agricultura, somente para sua sobrevivência, e a

pecuária, que consistiu na sua principal renda.

Com a abolição e a proclamação da República, os políticos passaram a lutar pela vinda de mão-de-obra européia para impulsionar a agropecuária em Goiás (PALACÍN, 2008, p.123). A vida em Goiás passou a ser controlada pelas famílias proprietárias de grandes terras que também controlavam a política local. Essa situação irá mudar somente com a Revolução de 30 e a transferência da capital goiana de Vila Boa para Goiânia.

Goiânia foi construída durante o Estado Novo no governo de Pedro Ludovico Teixeira. Ele como médico usou o seu saber como argumento para a mudança, dizendo que Vila Boa era cercada por serras e era de difícil acesso; o clima era desfavorável; a saúde pública era péssima devido à água insalubre e a proliferação de mosquitos; e não havia condições de urbanização em Vila Boa (ARTIAGA, 1958, p. 282).

Entretanto o principal motivo da mudança estava ligado à política. Com a transferência da capital para Goiânia o poder sairia das mãos dos Caiados que dominavam a política em Vila Boa.

Posteriormente, com a construção dos trilhos vieram muitos imigrantes para a região. Muitos se estabeleceram em Anápolis. Isso pode ser explicado por Anápolis ser o ponto final da estrada de ferro. Dentre os migrantes que vieram para Goiás, estão em maior número paulistas e mineiros. Entre os imigrantes, vieram principalmente japoneses, italianos e árabes (POLONIAL, 2011). Segundos dados do Censo Demográfico do IBGE de 2010 para Goiás, vem da Europa o maior número de pessoas estrangeiras no Estado, mais de 45%. Da Ásia são 11,5% do total de imigrantes estrangeiros.

Metodologia

O projeto foi dividido em etapas de acordo com as necessidades de complementação da pesquisa, utilizando uma abordagem diversificada que considerasse estudos históricos, etnográficos e sociolinguísticos.

A primeira etapa consistiu em leituras teóricas para a fundamentação da pesquisa e um levantamento do acervo documental e de obras nas bibliotecas e museus sobre a imigração portuguesa em Anápolis. Dentre as leituras realizadas, buscamos, primeiramente, suporte em autores da história de Goiás como Artiaga (1958), Palacín (2008), Chaul (2002), Polonial (2011), entre outros.

Em etapas subsequentes houve leituras e discussão dos conteúdos apresentados nos volumes do Guia de Pesquisa e Documentação para o INDL (vol. 1, 2); esse Guia é dividido em dois volumes e tem por função nortear a realização de pesquisas sobre o patrimônio cultural e a diversidade linguística, volume 1, assim como oferecer um roteiro de pesquisa, volume 2, com base em pesquisas anteriores.

Posteriormente, foram empreendidos esforços para contato com integrantes da comunidade, captação de suas condições socioeconômicas e do contexto histórico-cultural dos imigrantes. Prevemos a inscrição do projeto na Plataforma Brasil, um sistema eletrônico criado pelo Governo Federal cujo objetivo é sistematizar o recebimento dos projetos de pesquisa com seres humanos nos Comitês de Ética de todo o país, mas não houve necessidade de recorrer a comitê de ética, pois os entrevistados não foram identificados. A metodologia para a coleta de dados se deu através de entrevistas e conversas informais registradas em diário de campo, com anotações, gravações conduzidas pelo entrevistador, tendo a fala como principal dado de pesquisa.

Resultados e Discussões

Após recebermos informações sobre onde encontrar imigrantes portugueses, descobrimos que eles estavam mais voltados para o comércio. Dessa forma, formulamos um roteiro de entrevista com perguntas direcionadas à família, infância, trabalho, passatempo, vida no país de origem, chegada no Brasil e em Anápolis, adaptação ao país estrangeiro, entre outras; e logo em seguida passamos a visitar estabelecimentos onde provavelmente encontraríamos esses imigrantes.

Fizemos várias visitas aos estabelecimentos para o reconhecimento de campo e para os primeiros contatos com os imigrantes. Depois desse primeiro contato, os abordamos para a realização das entrevistas.

Vale ressaltar que ocorreram grandes dificuldades em encontrar pessoas da comunidade portuguesa dispostas a falar abertamente. Devido a essa dificuldade foram entrevistados apenas um imigrante.

O único português em Anápolis que se dispôs a falar é dono de um estabelecimento comercial. O imigrante se disponibilizou a fazer a entrevista prontamente e não se importou em gravarmos, mas como ele precisava trabalhar marcamos uma outra data para o

entrevistarmos. O processo de entrevista com ele foi facilitado por ele compreender e falar bem o português brasileiro, embora ainda carregue consigo o forte sotaque do português de Portugal. Ele foi tão solícito que mesmo após o fim da entrevista continuou a conversa.

Fazer a entrevista com este imigrante foi uma experiência significativa, visto que fomos muito bem recepcionadas e o entrevistado foi muito aberto em responder as perguntas. O português entrevistado é casado com uma brasileira com a qual tem dois filhos. Uma coisa curiosa é que a mulher dele, uma cidadã anapolina, apresenta em sua fala, mais características do português de Portugal do que o próprio marido. Talvez isso ocorra pelo fato dela ter morado em Portugal com o marido durante anos antes de vir para Anápolis. Ele e a esposa se conheceram em Portugal e se casaram por lá. Depois que tiveram o primeiro filho, vieram para Anápolis abrindo um restaurante de comida portuguesa fazendo cinco anos que residem aqui.

Devido ao restaurante, o entrevistado conhece muitas pessoas e tem muitos amigos na cidade, contudo nenhum deles é português. O restaurante é um lugar simples, mas que remete, da comida à decoração, a cultura portuguesa, tendo o peixe como prato principal do cardápio e uma gravura na parede referente à Portugal.

Infelizmente não conseguimos entrar em contato com mais nenhum imigrante português. Com isso recorremos às mídias sociais, como o facebook, para encontrá-los, mas ainda assim não conseguimos falar com mais algum deles.

Frente aos dados recolhidos da fala do imigrante português, pode-se apontar algumas facilidades e dificuldades que esse imigrante e sua família encontraram ao chegar no país. Como facilidade, o imigrante foi enfático na questão da receptividade da população anapolina, dizendo que eles foram bem recebidos e que os anapolinos são abertos, ou seja, eles sempre se dispõem a ajudá-los. Outro fator apontado foi relacionado ao comércio, visto que, comparativamente, ao seus países de origem, abrir um comércio no Brasil é mais fácil.

Quanto às dificuldades foram em relação à burocracia para a entrada no país. Outros aspectos apontados foram a precariedade dos serviços públicos no Brasil e também sobre o trânsito em relação aos países de origem, principalmente, europeia.

Conclusão

Frente à grande diversidade linguística existente no Brasil, faz-se necessário o estudo

dos dialetos que contribuíram para a formação do português brasileiro em cada região. O português brasileiro, ao longo de sua formação, recebeu e continua a receber influências das línguas faladas pelos vários povos imigrantes que vieram para o país. Os portugueses fazem parte dessas comunidades linguísticas, por isso a necessidade de se estudar os aspectos sociolinguísticos e geopolíticos que os envolvem.

Referências

ARTIAGA, Zoroastro. **História de Goiás**. Primeiro Tôm. Goiânia, Estado de Goiaz: 1958.

BRASIL. IPHAN. **Guia de Pesquisa e Documentação para o INDL**. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Guia%20de%20Pesquisa%20e%20Documenta%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20INDL%20-%20Volume%201.pdf>>. Acesso em ago. 2015. Vol. 1 e 2.

CHAUL, Nasr Nagib Fayad. **Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade**. 2. ed. Goiânia: Ed. Da UFG, 2002.

INSTITUTO MAURO BORGES/SEGPLAN. **Panorama da migração em Goiás**. Disponível em: <http://www.imb.go.gov.br/down/panorama_da_migracao_em_goiias.pdf>. Acesso em 14 de ago. 2016. p.8.

PALACÍN, Luis; MORAES, Maria Augusta de Sant'Anna. **História de Goiás**. 7. ed. Goiânia: Ed. Vieira, 2008.

POLONIAL, Juscelino Martins. **Ensaio sobre a história de Anápolis**. Goiânia: Kelps, 2011.

**A CONTRIBUIÇÃO DE AMÁLIA HERMANO TEIXEIRA NA EDUCAÇÃO E
O CURIOSO CASO DA ESCOLA NORMAL OFICIAL: A HISTÓRIA DE UMA
INJUSTIÇA**

**Victória Marques Bento Corrêa¹
Maria de Fátima Oliveira²**

¹ Licenciatura em História, BIC/UEG, Universidade Estadual de Goiás,
victoriabento2009@hotmail.com.

² Docente Universidade Estadual de Goiás, Anápolis-Goiás.

Introdução

O referido Plano de Trabalho é parte de um projeto de pesquisa mais amplo que procura compreender aspectos da história regional (Goiás e Tocantins), por meio da história de uma personagem que atuou em diversas áreas, deixando importantes vestígios que podem contribuir para a análise de temas como a educação, cultura, literatura, direito, política e meio ambiente.

A especificidade desta investigação está no enfoque da atuação de Amália Hermano Teixeira na área da educação, principalmente pela análise de duas fontes: um livro de sua autoria, *O Curioso Caso da Escola Normal Oficial: A História de uma Injustiça*, publicado pela Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais em São Paulo no ano de 1946, onde a autora defende a Escola Nova e condena os métodos predominantes no ensino da época; e a Revista de Educação, criada como um órgão do Estado de Goiás para disseminar as novas perspectivas educacionais que circulavam no país.

Amália Hermano Teixeira torna-se uma importante figura da educação em Goiás, defensora da Escola Nova devido às experiências vividas em outras partes do país, como por exemplo, o Rio de Janeiro e São Paulo. O estudo sobre a sua atuação na educação em Goiás auxilia no entendimento do processo de transição didática que já estava ocorrendo em várias partes do país com uma grande força, porém, em Goiânia este movimento ainda estava florescendo.

Em seu livro *O Curioso Caso da Escola Normal Oficial: A História de uma Injustiça*, ela conta sua dura trajetória dentro da Escola Normal Oficial, quando foi acusada, segundo ela, injustamente, de falta de profissionalismo e desacato, sendo assim afastada

temporariamente de suas funções.

Apesar da perseguição sofrida por ela, pela diretora, a senhora Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro, total defensora da ordem e da disciplina, Amália não desistiu de propagar outros métodos de ensino e fundou o Clube Agrícola General Couto Magalhães, da Escola Normal Oficial.

A nova forma de ensinar utilizada por ela na época, oferecia momentos de distração e aprendizado, indo além da estrutura do colégio como excursões, momentos de plantação e conhecimentos básicos rurais, realização de eventos educativos como o dia da Árvore, que foi planejado e realizado pela primeira vez no Estado durante sua atuação.

Acreditando no avanço da educação goiana Amália, traz em seus relatos a importância de uma nova forma de educação, onde realmente o aprendizado seja algo genuíno, mediando assim o embate entre escola tradicional e escola nova. Mostrando que essa abertura possibilitaria a otimização do ensino, fazendo com que o aluno se torne mais atuante no seu processo de aprendizado.

Essa nova visão do ensino foi fundamental para o desenvolvimento crítico dessas professoras que estavam se formando, após um longo período de ditadura militar onde a preocupação era sanar toda a criticidade da população, fundamentando assim o ensino em uma política educacional totalmente autoritária.

Baseando em seus escritos e na Revista de Educação, importante aliado nessa luta, podemos mostrar o quanto essas novas táticas pedagógicas que estavam sendo disseminadas naquele período promoveram uma nova percepção sobre a educação e o papel do professor como um formador de opinião.

Com base nos documentos buscou-se analisar a contribuição de Amália Hermano para a discussão sobre os métodos de ensino vigentes na época de sua atuação profissional, destacando também sua participação nos debates sobre a prática educativa, e de que modo os contestava e procurava implementar mudanças que trariam melhores resultados para a educação em Goiás.

Por outro lado, busca-se compreender o contexto educacional do período e seus efeitos para a sociedade goiana, identificando as mudanças decorridas ao longo dos anos.

Referencial Teórico

Foi utilizado o livro *O Curioso Caso da Escola Normal Oficial: A História de uma Injustiça*, para observar a defesa da Escola Nova por Amália Hermano Teixeira, condenando os métodos tradicionais então vigentes naquela época. Mesmo enfrentando perseguições por parte da diretora, ela não abandona a causa, pois realmente acreditava na melhoria da educação, assim como também via o professor como formador de opinião.

Como uma grande influenciadora da época, utilizou-se também da Revista de Educação e da Revista Oeste para publicar seus textos, nos quais expunha as necessidades de transformações no ensino, mostrando as vantagens da implementação dos Clubes Agrícolas no estado de Goiás, o que transformou essas revistas em importantes fontes para o estudo realizado. Muitos desses textos descreviam a realidade dessas escolas, as atividades que eram realizadas, com uma riqueza enorme de detalhes.

Sendo os estudos biográficos, objeto de constantes críticas até finais da década de 1980, ganha uma importância quando os herdeiros da segunda geração dos Annales, Carlo Ginzburg e Geovani Levi, criam uma nova forma de análise histórica, a famosa e respeitada micro-história, que vem para proporcionar a realização de estudos densos através da perspectiva do micro e não só mais do macro, na tentativa de compreender as singularidades de indivíduos comuns da sociedade. Assim, os estudos biográficos tornam-se um grande aliado para as pesquisas históricas de períodos distantes e até mesmo períodos mais próximos do historiador.

Metodologia

Inicialmente foi feita uma revisão bibliográfica, ou seja, a leitura e catalogação de referências sobre a História de Goiás e em particular sobre as políticas públicas para a educação na região no período e leituras teóricas sobre os estudos biográficos e sobre educação, para embasamento da análise do objeto da pesquisa.

Em seguida, efetivou-se uma visita ao Instituto Histórico e Geográfico de Goiás (IHGG), onde se fez fotocópias de documentos do acervo de Amália Hermano Teixeira para estudo e análise. Foram também catalogados e analisados os artigos de sua autoria na Revista Oeste e na Revista de educação de Goiás. Esse conjunto documental consultado proporcionou

uma visão mais completa sobre sua atuação na educação.

Resultados e Discussões

Foram feitas pesquisas e leituras de artigos científicos que foram fixados e visita ao Instituto Histórico e Geográfico de Goiás (IHGG), onde foram fotografados todos os documentos essenciais para a realização da pesquisa. Após a visita foi realizada a leitura dos textos e análise dos documentos. Finalizando com a leitura do livro *O Curioso Caso da Escola Normal Oficial: A História de uma Injustiça*, de autoria de Amália Hermano.

Através das pesquisas e leituras que foram realizadas, podemos perceber que Amália Hermano Teixeira foi uma peça fundamental para a defesa da Escola Nova, com a disseminação da ideia de que o conhecimento não é construído somente dentro da sala de aula, mas que a junção de diferentes ambientes poderia melhorar de forma expressiva o aprendizado dos alunos, despertando o interesse dos mesmos por outros assuntos e o maior envolvimento no processo de aprendizagem. Esta personagem participou de diversos eventos científicos, onde fazia discursos defendendo seu ponto de vista, e em sua própria sala de aula, trazia formas diferentes de ensino, levando, por exemplo, seus alunos para trabalhos de campo, onde o conhecimento dos livros era reforçado com novas formas de conhecimentos que, no âmbito escolar eram comumente deixados de lado, por não serem valorizados no ensino vigente no período.

Uma de suas mais importantes atuações foi a implantação de um novo método de ensino com a fundação do Clube Agrícola General Couto de Magalhães, da Escola Normal Oficial, que unia o ensino tradicional ao ensino rural, uma de suas paixões e que já mostrava resultados satisfatórios em outras partes do país.

Em uma cultura de ensino totalmente tradicional com aulas cansativas e monótonas, Amália Hermano foi atuante em defesa de que o conhecimento pode ocorrer em qualquer ambiente e de maneira divertida e prazerosa, e não apenas com disciplina e rigor dentro de uma sala de aula, conforme pregava o ensino tradicionalista.

Conclusão

Tendo em vista os aspectos apresentados, conclui-se que sua atuação no âmbito

educacional foi importante para chegarmos a essa forma de ensino que utilizamos atualmente no qual as aulas não se prendem basicamente ao uso do quadro negro e aos livros, mas que ao contrário, aproveita-se de diversos espaços e diferentes metodologias para que ocorra o processo de ensino/aprendizagem.

Apesar de o ensino estar sofrendo um grande retrocesso na atualidade, através de mudanças que já foram condenadas no passado, mas que estão voltando ao plano de ensino nos dias de hoje, estudar a luta dessa mulher por melhorias de um ensino ultrapassado, nos permite compreender como ocorreram as transformações educacionais na sua época e como elas afetam a realidade do ensino brasileiro.

Referências

AMADO, Janaina. História e Região: Reconhecendo e Construindo Espaços. In: SILVA, Marcos A. (Coord.) *República em Migalhas: História Regional e Local*. São Paulo: ANPUH/ED. Marco Zero, 1990.

BRZEZINSKI, Iria. Instituto de Educação de Goiás (1937-1972): O Movimento Instituinte-Instituído. Uberlândia-MG: *VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. 2006. Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/479IriaBrezinski>. Acessado em :25/08/2017.

GINZBURG, Carlos. O Queijo e os Vermes. São Paulo-SP: Companhia das Letras, 2006.

GOMES, Ângela de Castro (Org.). *Escrita de Si, Escrita da História*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

INSTITUTO Histórico e Geográfico de Goiás. Goiânia. Acervo sobre Amália Hermano Teixeira. Goiânia: Praça Cívica, 2017.

MALATIAN, Teresa M. *A Biografia e a História*. São Paulo: Cadernos CEDEM, V. 1 n. 1, 2008.

REVISTA OESTE – Revista Mensal. CD-Rom. Goiânia: Agência Goiana de Cultura Pedro Ludovico Teixeira (AGEPEL). 2001.

PRIORE, Mary Del. Biografia: quando o indivíduo encontra a história. *Topoi*, v.10, n. 19, jul-dez. 2009, p. 7-16. Disponível em: http://www.revistatopoi.org/numeros_anteriores/topoi19/topoi%2019%20%2001%20artigo%201.pdf. Acesso em: 25/08/2017.

REVISTA DE EDUCAÇÃO. Goiânia: Tipografia Popular J. Câmara e Irmãos. s/d.

SCHMIDT, Benedito Bisso. Construindo Biografias... Historiadores e Jornalistas:

Universidade Estadual de Goiás – Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas.

Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiá - Anápolis-GO. CEP 75.110-390. Fone: (62) 3328-1128.

Texto disponível em: <<http://www.anais.ueg.br/index.php/sepe/issue/view/335>>.

Aproximações e Afastamentos. In: *Revista Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: CPDO/FGV, 1997.

TEIXEIRA, Amália Hermano. *O Curioso Caso da Escola Normal Oficial: A História de uma Injustiça*. São Paulo: Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais, 1946.

ARTIGOS COMPLETOS

EIXO 2 – LITERATURA, HISTÓRIA E OUTRAS EXPRESSÕES CULTURAIS

Nesse eixo foram reunidas as pesquisas que tratam de questões relacionadas à literatura, à história e às manifestações culturais que expressam os valores e representações de um povo. Nesse sentido, incluem-se trabalhos que investigam elementos das inúmeras estéticas da cultura popular e erudita; produções artísticas em geral; valores, representações e manifestações da religiosidade popular ou não, enquanto elemento intrínseco da cultura de um povo, historicamente determinado.

EXPRESSÕES DO SERTÃO: O ROMANCE *VIDAS SECAS* DE GRACILIANO RAMOS E AS XILOGRAVURAS DE J. BORGES E J. MIGUEL

Andressa Andrade Pires¹
Ewerton de Freitas Ignácio²

1 Graduada do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás/Anápolis. E-mail: andressa.andrade@live.com

2 Pós-doutor em Literaturas em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professor da Universidade Estadual de Goiás. E-mail: ewertondefreitas@uol.com.br

Resumo: O romance *Vidas Secas* (1938) de Graciliano Ramos apresenta uma linguagem profundamente imagética, através da qual o autor parece pintar um quadro do sertão nordestino. Essa dimensão visual da obra, no entanto, tem sido pouco explorada em pesquisas de análise comparada. Neste trabalho, nós buscamos contribuir para uma melhor exploração desse aspecto do texto de Graciliano, comparando-o a xilogravuras de autoria de J. Borges e J. Miguel. Para aproximar as obras, recorremos ao movimento artístico alemão denominado Expressionismo, cujas características se fazem presentes tanto no romance quanto nas gravuras. Estabelecendo relações entre as gravuras e trechos importantes do romance, buscamos alcançar uma melhor compreensão da representação que os artistas locais constroem da vida no sertão nordestino, sobretudo da condição dos retirantes, figuras representativas do problema da seca, que há muito é uma preocupação pungente daqueles que vivem na região. Por fim, enfatizamos a importância dessa representatividade para que a voz do sertanejo seja ouvida, uma vez que se trata de um povo tradicionalmente marginalizado e silenciado na história de nosso país.

Palavras-chave: *Vidas Secas*; xilogravura; expressionismo; literatura comparada

Introdução (Problemática e Objetivos)

O sertão nordestino tem servido de inspiração para artistas brasileiros desde a colonização. Ao longo dos anos, pinturas, romances, poemas e obras das mais diversas modalidades artísticas ajudaram a construir uma representação que marca a cultura nacional como realidade nordestina (MELO; SILVA, 2015).

Dentre essas obras, destaca-se o romance *Vidas Secas* (2012 [1938]), de Graciliano Ramos. A saga de Fabiano e família, que procuram fugir da seca na região, se tornou referência como retrato da luta dos retirantes nordestinos.

A obra apresenta uma linguagem de características profundamente imagéticas, que favorecem análises comparadas com obras visuais. Apesar disso, esse potencial é raramente explorado, a não ser pelas frequentes comparações com a série de pinturas *Os Retirantes*, de Cândido Portinari.

Neste trabalho, buscamos contribuir para uma melhor exploração dessa dimensão

visual da obra de Graciliano Ramos. Para isso, traçamos uma análise comparada entre *Vidas Secas* e algumas xilogravuras de autoria de J. Borges e J. Miguel.

A xilogravura é uma técnica frequentemente utilizada para ilustrar os folhetos de cordel, sendo, portanto, uma expressão artística popular típica do Nordeste brasileiro. Nesse sentido, esperávamos compreender como os artistas locais veem a realidade do sertão. Ao fazê-lo, buscamos uma representação legítima e realista da vida do sertanejo.

Referencial Teórico

A xilogravura é uma arte antiga. Suas origens remontam ao continente asiático, onde foram encontrados seus primeiros registros, datados do século IV (FERREIRA, 2005). A técnica consiste em entalhar imagens em madeira utilizando instrumentos cortantes, a fim de criar uma matriz. Esse “talho”, como é chamado, será posteriormente coberto de tinta, geralmente preta, e usado para estampar a gravura em pano ou tecido (RODRIGUES, 2017).

No Brasil, a xilogravura chegou apenas no início do século XIX e esteve por muito tempo associada à tipografia e a imprensa (CARVALHO, 1995). Devido a essa origem utilitarista, ela demorou muito a ser considerada uma forma de arte. O reconhecimento de seu valor estético veio somente na década de 60 do século XX, quando intelectuais e colecionadores começaram a reunir xilogravuras em álbuns e a preservar matrizes utilizadas na técnica (GUEDES; LIMA, 2005).

Atualmente, a xilogravura brasileira recebe reconhecimento internacional, e vários de nossos gravuristas fazem exposições em galerias ao redor de todo o mundo. É o caso de J. Borges e J. Miguel, cujas obras foram escolhidas como objeto de análise deste trabalho.

J. Borges nasceu na zona rural de uma cidadezinha do interior de Pernambuco, em 1935. Desde cedo, descobriu o talento para o trabalho com madeira, quando fazia colheres de pau para vender na feira. Aos 21 anos de idade, começou a compor cordéis. Como não tinha dinheiro para pagar gravadores profissionais para ilustrá-los, decidiu começar a fazer as próprias xilogravuras. Com o tempo, suas gravuras receberam tanto prestígio, que ele decidiu torná-las uma arte independente. Hoje, aos 83 anos de idade e com mais de 60 anos de carreira, ele tem a própria gráfica e continua praticando a arte, recebendo pedidos de admiradores do mundo inteiro (NEIVA, 2006).

J. Miguel é filho de J. Borges e aprendeu a técnica observando o pai, com o qual

trabalha desde os 10 anos de idade. Seu estilo é bastante parecido com o de J. Borges, mas seus traços são mais finos e delicados, o que permite que suas gravuras tenham uma riqueza de detalhes maior. Atualmente, conta com um acervo de mais de 100 obras (RODRIGUES, 2017).

Em uma das primeiras resenhas já escritas a respeito de *Vidas Secas*, ainda em 1938, Lúcia Miguel Pereira já havia comparado o romance à xilogravura, destacando sua estrutura descontínua e a sensação de rusticidade transmitida pela linguagem de Graciliano Ramos: “Será um romance? É antes uma série de quadros, de gravura em madeira, talhadas com precisão e firmeza” (PEREIRA, 1938 apud BUENO, 2006, p. 642).

Buscando compreender melhor essa comparação, deparamo-nos com pesquisas que associavam a linguagem de *Vidas Secas* ao movimento artístico denominado *Expressionismo*. Esse movimento, que surgiu na Alemanha no início do século XX, prega a sobreposição dos sentimentos aos sentidos, e da expressão das emoções ao realismo. De acordo com Cavalcanti (1981 apud FERREIRA, 2005, p. 20-21), haverá traços expressionistas na arte sempre que houver “liberdade da técnica, deformação da imagem, exasperação da cor, recusa do realismo visual, natureza simbólica e dramaticidade”.

As tendências expressionistas encontradas em *Vidas Secas*, estão justamente associadas à forma como o autor optou por representar a realidade. Embora procure traçar um retrato fiel da vida do sertanejo, Graciliano Ramos utiliza-se de descrições que provocam “distorções de imagens para revelar uma realidade mais densa do ponto de vista psicossocial” (OLIVEIRA, 2014, p. 27).

Ferreira (2005) encontrou traços expressionistas semelhantes nas imagens produzidas com a técnica da xilogravura. Comparando-as com as pinturas rupestres primitivas, a autora destacou algumas de suas características que as aproximam do movimento alemão, tais como o traço grosso e rebuscado, o alto contraste, a simplicidade das formas, a representação plana, a ausência de sombras e o uso de cores primárias, nas raras ocasiões em que as imagens são estampadas em cores.

Foi a partir dessas características e das temáticas em comum que buscamos aproximar o romance de Graciliano Ramos e as gravuras estudadas.

Metodologia

Nosso trabalho baseou-se na pesquisa bibliográfica e na análise comparada. Inicialmente, fizemos uma releitura de *Vidas Secas*, atentando-nos especialmente às características peculiares de sua linguagem. Tivemos, então, a ideia de buscar xilogravuras que pudessem ser associadas a ele, visto que sabíamos que esse tipo de arte era típico da região em que vivem as personagens de Graciliano.

Depois de identificarmos as gravuras de J. Borges e J. Miguel que mais se aproximavam do romance, realizamos uma pesquisa bibliográfica a respeito da técnica da xilogravura, a fim de compreender melhor como ela se relacionava ao texto do modernista alagoano. Em seguida, fizemos uma análise comparada entre as obras selecionadas, relacionando cada gravura a um trecho apropriado do romance e buscando identificar o que essas comparações dizem a respeito da visão que os artistas sugerem da vida no sertão.

Resultados e Discussões

Nossa análise nos mostrou que as obras de Graciliano Ramos, J. Borges e J. Miguel se aproximavam muito mais pela visão que apresentam do sertanejo e da vida no sertão do que pela linguagem em si. É claro que a rusticidade dos traços dos xilogravuristas se relaciona intimamente com a simplicidade das personagens retratadas pelo escritor. No entanto, o que mais nos chamou a atenção foi a forma como as ilustrações se relacionavam com os sentimentos expressos por Fabiano e família.

Os Retirantes de J. Miguel pareciam tão cansados e desesperançados quanto as personagens de Graciliano Ramos no começo da narrativa, a julgar pelas expressões em seus rostos. E a economia de detalhes na construção do cenário da gravura, que se limitava a um cacto e um sol incidente, lembrava a descrição precisa e minimalista do escritor.

A vida no sertão de J. Borges é um constante deslocar-se. Desanimadas, as figuras parecem estar de mudança, fugindo da seca antes mesmo dela chegar, sentindo seu prenúncio mesmo em meio a toda a vida que as cerca. Assim também é a vida de Fabiano, que sabe que “A sina dele era correr mundo, andar para cima e para baixo, à toa, como judeu errante. Um vagabundo empurrado pela seca” (RAMOS, 2012, p. 19).

O vaqueiro no sertão de J. Miguel ignora a ameaça do sol sobre sua cabeça e

concentra-se no trabalho. Do alto de seu cavalo, ele é uma figura tão imponente quanto o era Fabiano, aos olhos do filho mais novo. O vaqueiro de Graciliano também se esforçava para esquecer a seca, pois sabia que ela “era uma sorte ruim, mas Fabiano desejava brigar com ela, sentir-se com força para brigar com ela e vencê-la” (RAMOS, 2012, p. 24).

Mas como sabemos, a seca veio. E quando isso aconteceu, Fabiano se viu obrigado a reunir a família e partir, deixando tudo para trás. Porém eles já não eram mais os mesmos. Eram agora como *Os Retirantes* de J. Borges, que com sorrisos nos rostos, são guiados pela esperança de uma vida melhor. Ao partirem para a cidade, vislumbram um futuro brilhante, cheio de possibilidades. Dessa forma, representam a totalidade dos retirantes nordestinos e simbolizam ao mesmo tempo sua desgraça e sua força.

Conclusão

Tanto o escritor quanto os gravuristas traçaram um retrato vívido e preciso de um povo que é constantemente invisibilizado, mesmo nos dias atuais. Mesmo com toda a tecnologia midiática de que dispomos, muito pouco se fala sobre o sertanejo, e menos ainda se faz por ele.

Nesse sentido, a representatividade promovida pelos artistas locais é de fundamental importância. Ela dá voz àqueles que, de outro modo, permaneceriam ignorados. Quando o artista pega a madeira da umburana e grava nela uma xilogravura que representa o sofrimento de seu povo, esse é um ato de resistência. Especialmente se levarmos em consideração as condições precárias em que a maioria das xilogravuras são produzidas. Conforme lembra Ferreira (2005, p. 22), “tratar de arte popular é perceber que na veia artística o sangue corre com intensidade contrastante à riqueza dos bens materiais”.

Assim, o sertão continua a aparecer e a ser visto através da arte. E esperamos que um dia, essa arte possa retratar menos sofrimento e mais festas e celebrações de um povo que é, acima de tudo, forte. Como Fabiano e família.

Referências

BUENO, Luis. **Uma história do romance de 30**. São Paulo: Editora da USP/Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.

CARVALHO, Gilmar de. Xilogravura: os percursos da criação popular. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 143-158. 1995.

FERREIRA, Lia T. **Xilogravura e literatura de cordel**: sua relação com as artes, a publicidade e a Comunicação Visual. 2005. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda) — Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2005.

GUEDES, Sandra; LIMA, Claudiana. **O reino mágico da xilo(gravura)**. Campinas: Unicamp, 2005.

MELO, Ismael F. de; SILVA, José W. da. As artes e as duas faces da mesma caatinga. **Revista Extendere**, v. 3, n. 2, p. 78-86, jul./dez. 2015.

NEIVA, Ivany C. Revisitando a Folhetaria de J. Borges: notícias do sertão. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, n. 29, 2006, Brasília. **Anais do XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Brasília: Universidade de Brasília, 2006. p. 1-15.

OLIVEIRA, Larissa A. de. A imagem e a letra: ensaio sobre literatura e artes plásticas. **Entreletras**, Araguaína, v. 5, n. 1, p. 18-31, jan./jul. 2014.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. 119. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

RODRIGUES, Zilah. **Xilogravura nordestina: o encontro do tradicional e do contemporâneo**. Follow The Colours. 2017. Disponível em:
<<https://followthecolours.com.br/art-attack/xilogravura-nordestina/>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

OS AVÁ-CANOEIRO E A SUA ARTE: A CONFECÇÃO DE CANOAS E A CACHIMBAÇÃO

**Brenda Maria Rodrigues dos Santos¹,
Poliene Soares dos Santos Bicalho²**

¹Discente do curso de História na Universidade Estadual de Goiás

²Docente do curso de História na Universidade Estadual de Goiás

Resumo: O presente artigo busca cumprir papel importante relativo à cultura dos povos indígenas Avá-Canoeiro. Além disso, busca expor as nuances, a fragmentação e as transformações culturais que o povo Avá-Canoeiro sofreu com o tempo, devido à constante perseguição que sofreram. A relevância desta pesquisa reside na oportunidade de ampliação dos conhecimentos sobre a prática Avá-Canoeiro do ritual da Cachimbação, além de ainda contribuir para o preenchimento de lacunas, na historiografia, referente às artes indígenas deste e outros povos. Os Avá-Canoeiros, de todos os indígenas do cerrado, juntamente com os Kayapó, eram os mais temidos, que se caracterizavam por ser um povo sedentário e de hábito diurno, que costumava viver às margens dos rios Tocantins e Araguaia. Porém, com as expedições dos bandeirantes ao Centro-Oeste e as perseguições aos indígenas, esse povo passou a se sentir cada vez mais acuado e acabaram se tornando nômades. Com esta mudança no modo de vida, esse povo sofreu significativas alterações culturais, que serão expostas nesse trabalho, assim como traços de sua cultura que sobrevivem até os dias atuais.

Palavras-chave: Arte indígena. Avá-Canoeiro. Cerrado. Cachimbação. Ritual

Introdução

Quando dizemos que um objeto indígena tem qualidades artísticas, estamos lidando com conceitos que são próprios da civilização ocidental, mas, supostamente, estranhos aos indígenas. Pois, suas produções são quase invariavelmente destinadas a algum uso, diferente das concepções artísticas europeizadas. Confundem-se para eles arte e artefato, não existindo a ideia de arte por si mesma, aquela entendida primariamente para o puro desfrute estético e/ou para a transcendência da alma.

[...] a grande diferença reside na inexistência entre os povos indígenas de uma distinção entre artefato e arte, ou seja, entre objetos produzidos para serem usados e outros para serem somente contemplados, distinção esta que nem a arte conceitual chegou a questionar entre nós, por ser tão crucial à definição do próprio campo. (LAGROU, 2009, p. 14)

Também, entre os indígenas, não existe uma figura do artista como um indivíduo que busca sempre apresentar novas criações mais do que preservar a tradição. A mão individual indígena, porém, deixa marcas reconhecíveis na obra, uma marca que, permanecendo dentro de limites estreitos, é apreciada, e que também permite reconhecer os

mestres em cada especialidade, cujo trabalho se destaca entre os demais e os habilita a ensinar a outros a tradição. O papel de mestre entre os povos indígenas, segundo Lagrou, pode ser observado naqueles que se sobressaem na arte da tecelagem e no canto de caça masculino por exemplo, que são atividades produtivas.

O “conceito de arte” é nosso: é ocidental e de raiz europeia, e se o utilizamos para falar de coisas produzidas por outras culturas que não possuem este conceito, é porque nossa própria definição de arte necessita incluir outras formas de se conceber a atividade artística, em que as práticas sociais que envolvem a produção e a apreciação de objetos ou fenômenos estéticos não são separadas do conjunto da realidade cultural da sociedade. (NUNES, 2011, p.151)

De todos os grupos indígenas do cerrado, os mais temidos foram os Canoeiro, cuja localização era apresentada de maneira variada pelos autores que a eles se referem. Os AváCanoeiro eram e ainda são um povo sedentário e de hábitos diurnos que habitam o centro-oeste brasileiro, costumavam viver às margens de grandes rios, principalmente os Araguaia e Tocantins. Porém, na medida em que os bandeirantes desbravaram o interior do Brasil, esse povo passou a se sentir acuado com a presença do não indígena e se tornou nômade, devido às perseguições que sofriam. Depois de décadas de perseguição dos bandeirantes, fazendeiros e missionários, os canoeiros se reduzem e se fragmentam, ao longo dos séculos XIX e XX, em dois pequenos grupos.

Desse modo, ambos os grupos tiveram trajetórias e formas de deslocamento, contato com os não indígenas, organizações socioculturais, riquezas e direito à Terra Indígena diferentes. Esses fatores podem ser cruciais para as diferenças étnicas. Contudo, carregam em si traços de ser Avá-Canoeiro – e com isso a história violenta de extermínios não conseguiu acabar. (...) É preciso refletir de forma crítica a trajetória das duas famílias; as reorganizações socioespaciais e culturais pelas quais ambas passaram, além dos diferentes interesses econômicos que cercaram a vida indígena e promoveram a disputa por seus territórios. (GOMES, 2016, p.153).

Os Avá-Canoeiro sofreram significativas mudanças culturais quando abandonaram o sedentarismo e foram forçados a adotar uma vida nômade. Perderam traços peculiares, como o domínio da arte da canoagem, mantida por séculos e responsável pela denominação que adquiriram do não indígena, pois abandonaram os rios para buscarem no interior das matas melhor proteção contra seus “predadores”.

De tantas perdas e esquecimentos trágicos na cultura dos canoeiros, uma em especial ainda se mantém viva, mesmo depois da quase dizimação da etnia, a arte da cachimbação. O

cachimbo, por ser encontrado em ambos os grupos, sugere um contato anterior à subida do grupo Avá-Canoeiro para o Araguaia. A pesquisa também dá ênfase a essa prática artísticocultural que pode ser considerada assim por suas diversas características como a produção do artefato, o cachimbo, a preparação dos corpos para o ritual através da pintura com jenipapo e a entoação de cantos e uso do maracá pelos Avá-Canoeiro. Além do mais é uma característica peculiar desse povo e que chama a atenção por sua continuidade, mesmo diante de tantas rupturas decorrentes de uma história marcada pela tragédia.

Este trabalho, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), cumpre papel importante relativo à cultura dos povos indígenas AváCanoeiro. Além disso, busca expor as nuances, a fragmentação e as transformações culturais que o povo Avá-Canoeiro sofreu com o tempo devido a constante perseguição. A relevância desta pesquisa reside na oportunidade de ampliação dos conhecimentos sobre a prática AváCanoeiro do ritual da Cachimbação, além de ainda contribuir para o preenchimento de lacunas na historiografia referente às artes indígenas deste e outros povos.

Metodologia

No que se refere aos termos metodológicos, este trabalho se referencia na leitura crítica de diferentes fontes acerca da história dos Avá-Canoeiro em Goiás e Tocantins, afim de alcançar uma história o mais verossímil possível sobre a real trajetória desse povo. As principais referências usadas na elaboração deste trabalho foram PEDROSO, Dulce Madalena Rios, GOMES, Lorraine da Silva e TEÓFILO, Cristhian da Silva; além da participação em palestras no TECCER, onde tive a oportunidade de conhecer a Professora Lorraine Gomes e ouvir um pouco mais sobre sua brilhante pesquisa com os Avá-Canoeiro.

Resultados e Discussões

A perda da habilidade artística de confecção de canoas e a conservação da arte da Cachimbação

O processo de ocupação do Centro-oeste brasileiro foi marcado pelo confronto entre europeus e indígenas. Os colonizadores tentavam uma maneira de formação de capital, se valendo dos recursos naturais e da mão de obra nativa. Até mesmo os negros trazidos da África, para serem escravizados, foram usados na captura dos índios. Não sabemos de fato como se deu a formação das diferentes etnias indígenas que habitaram Goiás,

Contudo, a arqueologia nos mostra que a região de Goiás já era habitada por volta de 9.000 a.C. Grupos nômades, caçadores e coletores usavam instrumentos lascados para conseguirem seus alimentos. Com o passar do tempo, o aumento populacional, e o trabalho com a cerâmica levaram a população à vida sedentária. Assim formaram-se as primeiras aldeias indígenas, por volta do ano 1.000 a.C. (POLONIAL, 2001, p.16).

Segundo Polonial, não se sabe o número certo de indígenas em Goiás no século XVIII, mas, pelo menos 35 etnias foram registradas, a maioria delas foi dizimada de forma bárbara durante a colonização e o desbravamento. Os Avá-Canoeiro na medida em que os bandeirantes desbravavam o interior do Brasil, passam a se sentir acuados com a presença do não indígena e se torna nômade, devido às perseguições que sofria. Depois de décadas da perseguição dos bandeirantes, fazendeiros e missionários, os canoeiros se reduzem e se fragmentam.

Em 1973 e 1974 um grupo de dez sobreviventes do Araguaia são capturados por uma violenta frente de atração da FUNAI. Esse grupo, depois de capturado, foi transferido para a aldeia de Canoanã, dos Javaé, no interior da Terra Indígena Parque do Araguaia, na Ilha do Bananal, hoje estado do Tocantins. Embora tenham sido transferidos por agentes do Estado, os Avá-Canoeiro foram recebidos pelo povo Javaé como perdedores de guerra e incorporados a uma posição subalterna de inferioridade social no território daquele povo.

Cerca de dez anos depois, um grupo de 4 indivíduos foi descoberto no rio Tocantins, no estado de Goiás, após entrarem em contato com fazendeiros locais. O grupo vive hoje no posto da FUNAI em Serra da Mesa, e faziam parte de uma aldeia massacrada por volta de 1969, situada na Mata do Café. A FUNAI tentou uma junção ou mesmo uma reaproximação desses dois grupos, os de Goiás e os do Tocantins, porém, os Avá, hoje ameaçados de extinção, se tornaram um tanto quanto introspectos devido às marcas e cicatrizes causadas pela trágica histórica de perseguições resistências que viveram, o que os tornou mais arredios e desconfiados em relação a terceiros. Os Avá-Canoeiros sofreram grandes alterações étnico-culturais quando abandonaram o sedentarismo e foram forçados a adotarem uma vida nômade.

Assim, como parte de uma tradição milenar, a organização espacial e sociocultural desse povo, por muito tempo, ocorreu às margens dos rios ou próximo a eles. Logo, Toral (1984, p.396) destaca que, até o final do século XVIII a localização dos Canoeiro era dada

em função de sua distribuição ao longo dos rios. Com perseguições cada vez mais intensas e massacres violentos nos séculos XIX e XX, passaram a se encontrar afastados das margens dos formadores do Tocantins (rios Paranã e Maranhão), estabelecendo-se nas altas serras e morros.

Pondera-se que a saída dos Avá-Canoeiro das margens dos rios foi uma das mudanças traumáticas e forçadas, que proporcionou diversas reorganizações espaciais e culturais no modo de vida desse povo. Assim, a confecção e a utilização de canoas e remos tradicionais (de madeiras leves ou escavadas a partir de árvores derrubadas) passaram a ser algo remoto. “Agora eram canoeiros sem canoas, sem rios.” (GOMES, 2016, p.159).

É impossível não se condoer com a trágica história dos “cara-preta”¹ que acabaram se fragmentando com as constantes caçadas do homem branco, e pela busca de sobrevivência, acabaram se submetendo às formas de vida que não eram suas.

Porém, apesar da perda da habilidade da confecção de canoas, os Avá- Canoeiros não perderam a sua peculiar habilidade da travessia dos rios com a canoa. No ano de 1983, um pequeno grupo formado por 4 pessoas, são elas Naquatha, Iawí, Thuia e Matha, foi descoberto por fazendeiros na região de Serra da Mesa. Esse grupo vivia vagando pela mata e costumavam pegar coisas das fazendas às escondidas, como caixa de bananas, milho, instrumentos como martelos e foices, entre outras. O grupo permaneceu oculto até fazerem contato, por iniciativa própria, com fazendeiros da região. Segundo João Carlos Barreto², o que possibilitou o reconhecimento do grupo como de fato Avá-Canoeiro foi a forma como o único homem do grupo, Iawí, remou a canoa da FUNAI.

A esta altura, os estudiosos sabiam tratar-se de um grupo Tupi, mas seriam os bravos e valentes Canoeiros? Surgia a dúvida, logo dissipada quando viram Iawí remando a canoa da FUNAI pela primeira vez, com fortes remadas, ele jogou a pesada canoa rio acima. Marcou as pedras, aproveitando a força do remanso para aumentar a velocidade. Enquanto viajava em águas calmas, olhou para a outra margem, marcando seu objetivo e calculando a velocidade da correnteza no meio do rio. No local exato, lançou a canoa para o largo, aproveitando a linha de choque das águas do remanso com a correnteza, remando calmo e equilibrado. A alguns metros da correnteza do meio, forte e lisa, forçou e apressou as remadas entrando de bico a furo. A canoa balançou-se na forte correnteza e começou a rodar o bico, desgovernada mas com a virada de remo, calçando a trazeira em sentido contrário, colocou o bico da canoa corrente acima. Cruzou a zona perigosa e entrou nas águas

¹ O povo Avá-Canoeiro se tornou conhecido como “cara-preta” no século XX devido a utilização de jenipapo em sua pintura corporal.

² Jornalista brasileiro autor do livro “Meu encontro” (1987) no qual relata seu encontro com os AváCanoeiro.

calmas de outra margem, aportando no local predeterminado, ao lado de um tronco onde amarrou a embarcação. A esta altura não restava dúvida: Iawí e seu grupo são mesmos famosos Avá-Canoeiros (BARRETO, 1987, p. 39-40).

Uma prática cultural dos Avá-Canoeiro porém permaneceu e permanece viva, o ritual da Cachimbação. Os Avá-Canoeiro necessitaram reelaborar as suas práticas e interpretações culturais, pois, ao longo de tantos anos ocorreram diversificadas histórias de contatos individuais. Segundo o antropólogo social Cristhian Teófilo (2005), é necessário compreender as representações e práticas dos Avá sobre um contexto de dominação, considerando que foi por circunstâncias irregulares que estes indígenas transformaram sua herança cultural e perspectivas de vida em um mundo em transformação permanente. Neste sentido, o ritual xamânico da Cachimbação, realizado pelos Avá -Canoeiros, permanece presente em suas práticas.

Como não presenciei nenhum ritual xamânico, chamado de “cachimbação” pelos Avá-canoeiros e pelos funcionários que afirmam tê-lo escutado em diversas noites e madrugadas adentro quando os avá-canoeiros residiam próximos aos pontos indígenas (antigo e atual), não posso precisar seus propósitos ou funções. Pelas descrições que me foram feitas (tanto pelos funcionários como pelos indígenas) que mencionam: o uso dos cachimbos, maracás, a entoação de cantos (hoje iniciados por Iawí que é acompanhado pelas demais mulheres avá-canoeiro adultas), a pintura corporal com jenipapo, a presença de pássaros em torno dos fogos após o uso dos cachimbos e maracás pelos avá (o que sempre pude observar após estas ocasiões, na manhã seguinte ao evento ritual); pode-se tanto especular que se tratam de ritos de contato com antepassados mortos quanto ritos de controle das forças violentas do trovão. (TEÓFILO, 2005, p.52)

No interior das ocas destes indígenas, no lugar dos fogos domésticos, pode ser visto fogueiras acesas que são elementos da “cachimbação”, e que, segundo Teófilo, marcam simbolicamente o espaço ritualístico no interior da obra. Podemos observar, neste ritual, o grande respeito dos Avá-canoeiro por seus antepassados e pelas forças da natureza. Segundo Florestan Fernandes, é sabido que entre os povos Tupinambás, os seus antepassados se comunicam através de uma ave-noturna chamada Matinta-Pereira. Essa presença de aves durante e após o ritual da Cachimbação, conforme nos relata Teófilo, mostra a ligação dos indígenas com esses animais, que para eles significa a manifestação de seus antepassados através dos pássaros.

Outra função do ritual da cachimbação para os Avá- Canoeiros é o da cura de doenças, a aspersão da fumaça do cachimbo no doente, segundo os indígenas, seria o remédio para a cura das moléstias.

Ritos de cura e moléstia que afetem o organismo como um todo também são realizados pelos avá-canoeiros, mas nesses casos, conforme informação de funcionários e dos avá, as aves e os maracás não parecem ser acionados e sim a aspersão da fumaça do cachimbo (o fumo é chamado de remédio ou remedião e é degustado em ocasiões de lazer), sopros, massagens e tapas na cabeça do doente. Estes gestos são praticados com intuito de “tirar” ou “expulsar” a moléstia do corpo do doente. (TEÓFILO, 2005, p.154)

A partir da análise deste ritual da cachimbação Avá-Canoeiro, ainda com a pouca quantidade de informações sobre o mesmo, diante do que nos é apresentado por tamanha complexidade ritualística, é importante levarmos em conta o caráter artístico de tal prática. O cachimbo é utilizado durante o ritual xamânico como invocador de seus antepassados e controlador das forças naturais, combinado com pinturas corporais feita com jenipapo e com músicas ao ritmo do instrumento musical maracá que é produzido com pequenas cabaças nas quais se colocam pedras ou sementes, e posteriormente são enfeitadas com penas.

Na definição do importante filósofo de arte, Arthur Danto, pode ser considerado arte aquele objeto que foi produzido em diálogo com a história da arte. No caso das artes produzidas fora do contexto metropolitano, esse contexto seria substituído, em termos claramente hegelianos, pelo discurso religioso ou cosmológico do lugar. (Danto, 1989 apud Lagrou, 2010: 15)

Além disso, ainda de acordo com Danto, reconhecendo que no contexto nativo todos os objetos podem possuir várias funções, inclusive utilitárias, o autor afirma que mesmo assim é preciso e possível distinguir entre “meros objetos utilitários”, os artefatos, e “objetos especiais”, candidatos ao estatuto de obra de arte.

Levando em consideração que para os indígenas todos os seus feitos têm uma função, e cabe a nós reconhecer nestes belos rituais o seu inestimável valor cultural e artístico. A arte, portanto, segundo Lagrou (2010), para se distinguir do “mero” artefato de uso cotidiano e utilitário deve ser obra de reflexão, expressando o espírito de seu tempo, ou no caso, o espírito de seu povo, reconhecendo que no contexto nativo todos os objetos podem possuir várias funções.

Conclusão

O povo Avá-Canoeiro possui uma história marcada por diversas lutas e rupturas e que deve ser resgatada e estudada pela historiografia. A partir do estudo acerca da perda da

arte de confecção de canoas e da arte do ritual da cachimbação, realizado ainda hoje pelos AváCanoeiros, podemos preencher um pouco das várias lacunas referentes a este povo e à sua arte indígena.

Referências

- GOMES, Lorraine da Silva. **Singrar rios, morar em cavernas e furar jatoká:** Ressignificações culturais, socioespaciais e espaços de aprendizagens da família Avá-Canoeiro do rio Tocantins. Tese de doutorado. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.
- LAGROU, E. **Arte Indígena: agência, alteridade e relação.** Belo Horizonte: Editora C/Arte, 2009.
- LAGROU, E. **Arte ou artefato?** Agência e significado nas artes indígenas. IN: Proa – Revista de Antropologia e Arte [on-line]. Ano 02, vol.01, n. 02, nov. 2010. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/proa/DebatesII/pdfs/elslagrou.pdf>, acesso em: 22/03/2016.
- NUNES, Fabrício Vaz. **As Artes Indígenas e a Definição de Arte.** Curitiba. Embap, 2011.
- PEDROSO, Dulce Madalena Rios. **O Povo Invisível:** a história dos avá-canoeiros nos séculos XVIII e XIX/ Dulce Madalena Rios Pedroso. – Goiânia: UCG, 1994. POLONIAL, Juscelino Martins. Terra do Ananguera: História de Goiás. Goiânia: Editora Kelps, 2001. (136 p).
- POLONIAL, Juscelino Martins. **Terra do Ananguera:** História de Goiás. Goiânia: Editora Kelps, 2001. (136 p).
- RODRIGUES, Aryon. D. **Línguas Indígenas:** 500 Anos de Descobertas e Perdas. DELTA, SAO PAULO, v. 9, n.1, p. 83-103, 1993.
- SILVA, Cristian Teófilo. **Cativando Maira:** a sobrevivência Avá-Canoeiro no Alto Rio Tocantins. Tese de doutorado. Brasília. Faculdade de Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2005
- BARRETO, João Carlos S.C. **Meu encontro Avá-Canoeiro.** Editora Alfhard, 1987.

CARTOGRAFIAS DA MORTE: ASSASSINATOS NO BRASIL E SUAS FIGURAÇÕES EM *HOJE ESTÁ UM DIA MORTO*, DE ANDRÉ DE LEONES

**Bruna Markezan Silva¹,
Ewerton de Freitas Ignácio²**

¹(Mestranda do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Territórios e Expressões Culturais do Cerrado, Bolsista CAPES- Programa de Demanda Social, UEG, marquezansilva@live.com)

² (Docente do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Territórios e Expressões Culturais do Cerrado, UEG, ewertondefreitas@uol.com.br)

Resumo: Este trabalho apresenta dados relativos a um levantamento cartográfico dos assassinatos cometidos no Brasil, no ano de 2005, com base em dados do IPEA, e analisa os modos pelos quais a morte surge como motivo e tema no romance *Hoje está um dia morto*, publicado pelo autor goiano André de Leones, em 2005. Nosso objetivo é traçar uma linha comparativa entre realidade e ficção ao identificar o grande número de crimes nas grandes metrópoles (IPEA, 2005) e na cidade pequena (LEONES, 2005), demonstrando que, em um mundo globalizado, a violência tem se desdobrado em ambientes cada vez mais variados, não se restringindo mais a apenas um local. Acreditamos, ainda, que um paralelo entre o número de assassinatos perpetrados nesse ano as mortes por suicídio e assassinato, no contexto narrativo do romance em tela, possibilita notar que a literatura não é alheia a influxos externos, não se isentando de retratar os problemas e dilemas de seu tempo.

Palavras-chave: Violência na cidade. Literatura brasileira. André de Leones.

Introdução (Problemática e Objetivos)

De acordo com dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), aproximadamente 1,6 milhões de pessoas morrem, a cada ano, em decorrência de violência, a qual se configura como uma das principais causas de óbito de pessoas entre 15 e 44 anos, representando 14% das mortes de homens e 7% dos óbitos femininos (WORLD HEALTH ORGANIZATION apud ALENCAR, 2007).

Isso justifica o fato de a violência ter sido considerada um problema de saúde pública pela OMS nos anos 1990, época em que tal organização declarou ser possível contribuir com a prevenção e redução da violência e seus efeitos usando medidas voltadas para a saúde pública (BARROS et al, 2008).

A análise dos dados de mortalidade, de acordo com o Capítulo XX da Classificação Internacional de Doenças - Décima Revisão (CID 10), é um dos métodos mais utilizados pela área da saúde para identificar a proporção dos homicídios em um determinado local.

Os altos e crescentes índices de homicídios têm causado grandes danos, especialmente nas metrópoles; além de os assassinatos ocuparem o segundo lugar no ranking brasileiro da mortalidade (BARROS et.al, 2008), grande parte das vítimas é composta por

jovens, o que repercute negativamente no sistema de saúde, na previdência social e no âmbito judiciário.

Apostando na grande contribuição da Cartografia para o estudo e a compreensão dos mais variados temas, fizemos um mapeamento do número de homicídios cometidos em 2005 por regiões, tendo por base os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada- IPEA. De acordo com Ferreira e Penna (2005, p. 156),

A tradição da produção geográfica no assunto se restringe à preocupação com a espacialização do fenômeno, isto é, localizar as ocorrências criminosas no espaço urbano e correlacioná-las às condições do local onde acontecem. Muitas vezes essas condições, que favorecem a ocorrência, são confundidas com a própria causa das mesmas. A espacialidade é uma categoria geográfica usada por todos os ramos do conhecimento como uma primeira apreensão do fenômeno na busca de sua explicação pelas diferentes especialidades.

Desse modo, este trabalho tem por objetivo espacializar cartograficamente os índices de homicídio cometidos no Brasil no ano de 2005, o que foi motivado pela leitura do livro *Hoje está um dia morto*, publicado pelo escritor goiano André de Leones em 2005; daí a delimitação do recorte temporal. A temática da morte por violência, especialmente a provocada pelo suicídio, é bastante recorrente na produção literária desse autor, sobretudo no livro em questão. Assim, surgiu a necessidade de se compreender melhor as estatísticas de assassinatos em 2005, um ano permeado por milhares de assassinatos no Brasil, o que acabou por propiciar um cenário que pode ter influenciado Leones a criar uma história em se verificam homicídios estarrecedores.

Metodologia

Para Mota (2015, p. 87), “a construção de uma leitura sobre qualquer tipo de pesquisa acontece por aproximações, quer em relação às experiências pessoais, profissionais e acadêmicas, quer em relação às temporalidades”. Tendo tal ideia como parâmetro, a primeira etapa deste trabalho nasceu de uma cuidadosa análise de *Hoje está um dia morto* (2005), bem como das outras cinco obras que compõem a carreira literária de André de Leones, sob a perspectiva da representação do homicídio.

Para a espacialização do número de homicídios cometidos no Brasil em 2005, nos servimos da disponibilidade dos dados do IPEA, a partir dos quais se pode fazer uma leitura multiescalar da ocorrência de assassinatos em solo brasileiro. O presente estudo faz uma

análise macroescalar a partir da divisão regional do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 1990.

Como explicitado anteriormente, a escolha do ano de 2005 se deve ao ano de lançamento da obra em análise. Entretanto, um recorte temporal pequeno pode camuflar a diversidade interna de um território, já que, como bem lembra Braudel (1982), para a compreensão de um fenômeno, deve-se apreender o processo através de estudos de longa duração. Mesmo com este impasse, o detalhamento que aqui nos propusemos a fazer permite uma compreensão considerável sobre o fato estudado.

No presente estudo, para caracterizar os suicídios, utilizou-se a CID-10, que compreende como suicídio “os óbitos pelas lesões autoprovocadas intencionalmente (X60 a X84)” (MOTA, 2015, p. 89). Entretanto, a CID-10 apresenta algumas limitações, dentre elas: preenchimento inadequado das Declarações de Óbito, incompletude dos dados e possibilidade de subnotificação das Lesões Autoprovocadas Intencionalmente (LAI), permitindo que se registre parte das mesmas apenas como lesões. Além disso, tem-se o bloqueio causado pelo “silêncio epidemiológico”, evidenciado pelo grande número de óbitos conferidos a “causas mal definidas”.

A análise espacial dos homicídios foi feita pela frequência absoluta. Também foi mapeado o número de homicídios que vitimaram homens com idade entre 15 e 29 anos, pessoas de cor preta ou parda e pessoas brancas. Todas as espacializações tiveram por parâmetro a classificação regional do IBGE.

A comunicação cartográfica se deu pelo uso do programa computacional gratuito Qgis, versão 2.18.13, pelo qual foram elaborados os mapas aqui apresentados. O *shape* Brasil-regiões foi obtido através do site Codegeo (Disponível em: <<http://www.codegeo.com.br/2013/04/shapefiles-do-brasil-para-download.html>>. Acesso em: 08 nov. 2017), e a tabela foi feita com o auxílio do *Microsoft Word* 2013.

A partir dos dados coletados, nota-se que, a um ano de tantas mortas por assassinato, corresponde uma obra literária em cujo enredo também se verifica a ocorrência de mortes - suicídios e assassinato - desprovidas de sentido.

A morte em *Hoje está um dia morto*

O enredo de *Hoje está um dia morto* se divide em duas partes: a primeira transcorre em um único dia e transcreve a banalidade da rotina de dois jovens, Jean e Fabiana, que

passam suas horas conversando, fazendo sexo, bebendo e comendo. Esses gestos, mesmo que façam parte do cotidiano de qualquer ser humano, não seguem uma linearidade dentro da obra. São eventos desconexos que confluem para um sentido final: o suicídio das personagens.

E agora, na cama, abraçados. Cheiro cheios de vômito de maconha de lasanha de choro: abraçados.

-Tá pensando no quê?- sussurra Jean.

- Numa pescaria?

- É.

- Pra que pensar numa pescaria?

- Não sei.

Então, o telefone outra vez. Uma, duas, três vezes.

Fabiana: - Não vai atender?

Jean suspira.

- Deve ser sua mãe. Ou seu pai.

Meia-noite em ponto.

- Não vai atender?

- Pra quê?

No que se calam.

E fecham os olhos, pronto e prontos: nada mais a dizer, a querer, não querer e não dizer mais, mais nada, findos - game over: fim.

(LEONES, 2006, p. 157)

Na segunda parte da narrativa, quando Jean já havia se matado, Fabiana, mãe do filho que esperava quando Jean se suicidou, e grávida de um segundo rapaz, com quem agora morava, decide matar o filho que tivera com Jean, então com quase dois anos, e se mata em seguida, matando, também, o segundo filho, do qual estava grávida. As razões para tais mortes não são elucidadas na obra, mas, a partir dos diálogos entre os protagonistas, tem-se uma ideia de que o tédio e o vazio existencial são as forças motrizes que fazem com que as personagens busquem e executem sua própria morte.

Nesse aspecto, constata-se que as obras de Leones em geral imprimem o que de mais decisivo se tem na vida humana: o sexo ombreado com a morte. Relatos de suicídios e homicídios se misturam durante atos sexuais e conversas triviais também (e com grande frequência). Nesse sentido, nota-se que, em *Abaixo do paraíso* (2016), quinto romance do autor, o protagonista é assombrado pela ideia do suicídio e é tributário da noção de que não é fácil viver e morrer em Goiás. Cristiano, o protagonista, busca se refugiar em diversos cantos de seu estado natal para fugir das memórias de um crime cometido no passado. Qual crime? O assassinato de um funcionário corrupto do governador. Os crimes cometidos no livro estão ligados à política estadual, o que confere ao romance um ar de atualidade.

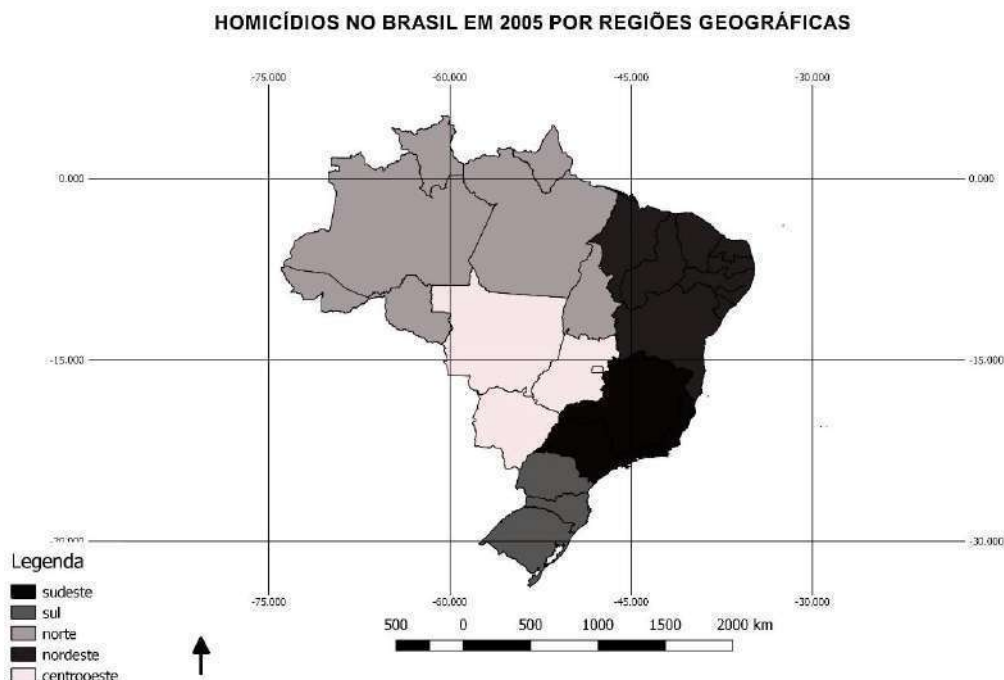
Os romances de André de Leones sempre dialogam entre si. Trazem histórias de pessoas que mataram e morreram, assassinadas ou não, em eventos que se cruzam, reaparecendo narrativamente em mais de uma obra. Entretanto, após a leitura delas, fica fácil identificar que o tipo de assassinato mais presente nas narrativas é o suicídio.

Em várias de suas entrevistas, concedidas para os mais diversos canais de TV e da *internet*, o autor atribui a grande abordagem do tema ao fato de ter presenciado um alto número de suicídios de amigos e pessoas conhecidas durante sua adolescência. Sua obra mostra sinais inquietantes das experiências da vida e da morte vividas pelo ser humano dentro do fluxo urbano de cidades pequenas, metrópoles ou mesmo em meio a um cenário rural. De qualquer modo, tanto em um cenário urbano quanto em um contexto campestre, as personagens moldadas pela pena de André de Leones não conseguem fugir de si mesmas e nem da morte que, seja perpetrada pelas próprias mãos das personagens, culminando em suicídios, seja perpetrada pelas mãos de outrem, sempre resultam em dor e sofrimento.

Cartografia da morte no Brasil, ano de 2005

No ano de 2005, conforme contabilizado pelo IPEA, foram registrados 49.339 casos de homicídio. A incidência acumulou o maior número de ocorrências na região Sudeste, onde foram registrados 22.103 casos. O Nordeste ocupa o segundo lugar da classificação, tendo sido palco de 13.054 assassinatos, seguido pelo Sul (5.631 casos), Norte (4.698) e, por último, o Centro-Oeste, que contabilizou 3.853 ocorrências. O mapa a seguir traz a espacialização desses dados. Os tons mais claros indicam os lugares onde houve menos incidência de assassinatos, enquanto os mais escuros representam os locais onde os homicídios foram mais frequentes em 2005:

Mapa 1- Homicídios no Brasil em 2005 por regiões geográficas



Fonte: Própria.

Dados coletados a partir do Atlas da Violência no site do IPEA³.

A tabela a seguir dialoga com os dados evidenciados no mapa ao mostrar que as duas cidades que lideram o ranking dos estados em que mais houve homicídios são sudestinos: São Paulo e Rio de Janeiro. É possível observar que a diferença entre os números é surpreendente. No caso do Sudeste, por exemplo, os estados de São Paulo e Rio de Janeiro presenciaram, respectivamente, 8.870 e 7.408 casos, enquanto que, no Espírito Santo, ocorreram apenas 1.602 crimes, um valor quase seis vezes menor que o primeiro colocado.

Tabela I- Índice de homicídios por estados em 2005

1º- São Paulo	8.870
2º- Rio de Janeiro	7.408
3º- Pernambuco	4.330
4º- Minas Gerais	4.223
5º- Paraná	2.977

³ Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/series>>. Acesso em: 08 nov. 2017.

6º- Bahia	2.881
7º- Rio Grande do Sul	2.021
8º- Pará	1.926
9º- Ceará	1.699
10º- Espírito Santo	1.602
11º- Goiás	1.468
12º- Alagoas	1.203
13º- Maranhão	935
14º- Mato Grosso	907
15º- Paraíba	745
16º- Distrito Federal	657
17º- Santa Catarina	633
18º- Mato Grosso do Sul	631
19º- Amazonas	599
20º- Rondônia	555
21º- Sergipe	487
22º- Rio Grande do Norte	406
23º- Piauí	368
24º- Amapá	196
25º- Tocantins	190
26º- Acre	124
27º- Roraima	95

Fonte: Própria.

Dados coletados a partir do Atlas da Violência no site do IPEA

O estado que menos apresentou casos de homicídio dentro do ano analisado foi Roraima, com apenas 95 homicídios. De acordo com o PNAD, a população de Roraima em 2005 era 392.255 pessoas (IBGE, 2005). Em dados relativos, foi cometido 1 assassinato para cada 4.129 pessoas.

Vale destacar que o problema da violência está ligado tanto às violações dos direitos humanos⁴ quanto à falta de melhores condições de vida e de sociabilidade (ADORNO et.al, 2003). Considera-se, ainda, que, nas regiões metropolitanas onde os índices foram mais altos (no caso, São Paulo e Rio de Janeiro⁵), o governo não desenvolve medidas eficazes para a contenção do problema, e muitos desses moradores sobrevivem de recursos próprios e com o suporte de outras famílias (ADORNO et.al, 2003).

Adorno et.al, procurando descobrir se é possível traçar uma análise comparativa entre o alto número de homicídios e as situações precárias vivenciadas pela população dessas metrópoles, analisou as taxas de homicídios por 100 mil habitantes em cada distrito da cidade de São Paulo tomando como parâmetro as seguintes variáveis: crescimento populacional, concentração da população jovem (crianças e adolescentes), densidade populacional, congestionamento habitacional, renda, escolaridade do chefe do domicílio, presença de grupos vulneráveis à violência (crianças e jovens), acesso à saúde, taxa de mortalidade infantil, acesso à infra-estrutura e acesso a emprego (2003, p. 50).

Os resultados da pesquisa indicaram altas taxas de homicídio ligadas às seguintes questões: elevado crescimento populacional; elevada porcentagem de pré-adolescentes e adolescentes (entre dez e catorze anos); menor taxa de idosos residentes; ausência de chefes de domicílio com renda alta; alta concentração de chefes de domicílio com baixa escolaridade; alta densidade populacional; alta taxa de mortalidade infantil; pouco acesso à rede de esgoto e a leitos em hospital por número de habitantes.

Quando o assunto são os casos de suicídio, o Sudeste também esteve à frente no ano de 2005, já que lá ocorreram 3.211 casos. Em seguida vem o Sul, com 2.196 suicídios, o Nordeste, com 1.896, o Centro Oeste, com 771, e o Norte, com 476.

Calculando a porcentagem de suicídios em relação ao número de homicídios, temos que a região que apresentou uma maior porcentagem de suicídios com relação aos assassinatos em geral foi o Sul, com 38,99%. Dos homicídios cometidos no Sudeste em 2005,

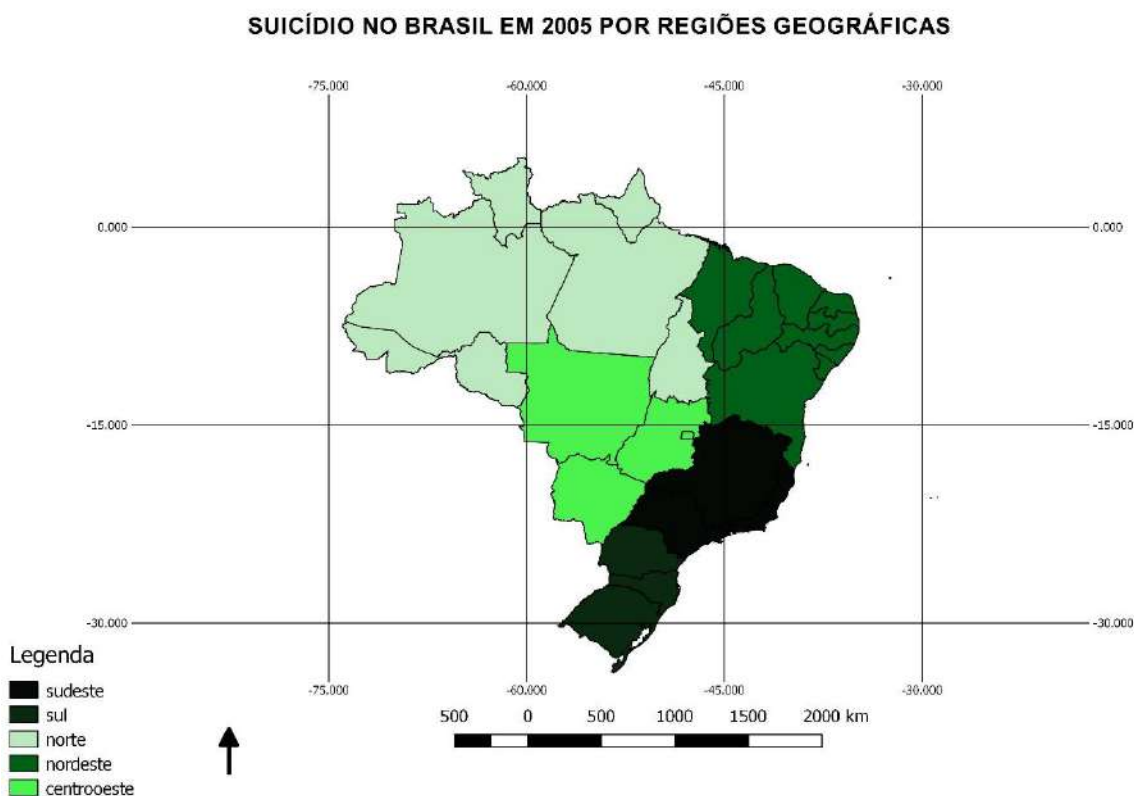
⁴ Os autores entendem como direitos humanos o conjunto de princípios que devem ser garantidos a todo ser humano, a saber: o direito à vida e às liberdades civis e públicas (ADORNO et.al, 2003, p. 64)

⁵ Se analisarmos os índices em dados relativos, entretanto, poderemos considerar que o estado de Roraima foi mais violento que São no ano de 2005, visto que, no referido ano, a população roraimense era composta por 392.255 pessoas, o que configura aproximadamente um assassinato para cada 4 pessoas. No caso de São Paulo, a população era de 39.201.179 habitantes, o que configurou uma média aproximada de um assassinato para cada 5 pessoas. No caso do Rio de Janeiro, a população era de 15.383.407, e o índice foi de 1 homicídio para cada 2 pessoas. Assim sendo, em dados relativos, o estado do Rio de Janeiro foi o mais violento do ano de 2005.

14,52% foram suicídios; no Nordeste, também 14,52%; no Centro Oeste, 20,01%, e no Norte, 10,13%.

Após a descrição do fenômeno estudado por regiões, observou-se a predominância de homicídios no Sudeste no ano de 2005. Uma questão que emerge a partir da análise espacial dos altos índices de mortalidade por homicídios na região no período em foco é a discussão das influências e dos respectivos pesos da alta densidade demográfica predominante, do silêncio epidemiológico e das relações sociedade-natureza e interpessoais que podem colaborar para o entendimento desses números.

Mapa 2- Suicídio no Brasil em 2005 por regiões geográficas



Fonte: Própria.

Dados coletados a partir do Atlas da Violência no site do IPEA

De acordo com uma matéria publicada no Jornal do Brasil (08 set. 2014), a cidade do Rio de Janeiro tem grande influência nesses dados por ser a “capital do crime”, estando,

portanto, o crescente número de homicídios na capital relacionado a organizações criminosas e ao tráfico. Entretanto, o tráfico de drogas não é o único motivo.

Uma pesquisa realizada em 2014 (e também referenciada pelo Jornal do Brasil), mostra que grande parte dos homicídios não são relacionados a drogas ou queima de arquivos, e que a violência acaba sendo tolerada como meio de resolver conflitos.

Um relatório feito pela Unicef (MERCOPRESS, 6 set. 2014), entretanto, mostra que existe uma ligação direta entre o número de homicídios e a quantidade de jovens, especialmente homens, com atividades criminosas e moradores de periferias e áreas metropolitanas dos centros urbanos, o que explica a elevada incidência desses casos em São Paulo e no Rio de Janeiro (principalmente nas capitais).

Conclusão

A compreensão de um objeto de estudo exige análise espaço-temporal, o que, apesar de tornar complexas a pesquisa e a apreensão do objeto, possibilita melhor aproximação deste com a realidade. Tal análise é fundamental para se compreender a dinâmica da mortalidade em diferentes contextos geográficos.

Em relação aos produtos cartográficos aqui apresentados, sua leitura permite compreender que o Sudeste foi líder no número de homicídios no ano de 2005, tanto na classificação de homicídios em geral (7.773 pessoas assassinadas), quanto nos casos de suicídio (3.211).

Os agrupamentos de estados por número de mortalidade por homicídios no país indicam uma forte dependência espacial, o que exige o entendimento do contexto geográfico para compreender o processo homicida. Faz-se, portanto, necessário (e sugere-se para estudos posteriores), uma investigação mais minuciosa e detalhada das razões que levaram a região Sudeste, especificamente São Paulo e Rio de Janeiro, a apresentar os mais altos índices de homicídio no ano de 2005.

No caso específico da produção literária de André de Leones, a espacialização dos homicídios cometidos no Brasil, em 2005, permite traçar uma tênue linha comparativa entre ficção e realidade ao se identificar que a alta frequência desses crimes nas grandes metrópoles, locais que o autor considera como palco de fluxos, sendo também locais pautados pela correria e pela globalização, também se verifica na cidade pequena, ou seja, o alto índice de violência na contemporaneidade não é prerrogativa exclusiva dos grandes centros urbanos:

a Silvanya em que moravam Jean e Fabiana, embora fosse uma cidade pequena, também apresenta alto índice de violência.

Nesse aspecto, se a força motriz do crime, nas grandes metrópoles sudestinas, principalmente, parece se configurar como fruto de uma violência que se atrela ao cotidiano, desdobrando-se em meio ao fluxo de milhões de pessoas pelo contexto densamente habitado da urbe, na cidade pequena a violência tem como mola propulsora o sentimento de tédio, de vazio existencial, de falta de perspectivas por parte das personagens, o que faz com que o sujeito, que muitas vezes não consegue encontrar uma sensação de apaziguamento e tranquilidade, tenha como única alternativa a morte, seja a dele mesmo, seja a de outras pessoas.

Referências

ADORNO, Sérgio; CARDIA, Nancy; POLETO, Frederico. Homicídio e violação de direitos humanos em São Paulo. In: **Estudos avançados**, vol. 17, nº47, 2003.

BARROS, Maria Dilma de Alencar; BARBOSA, Andréa Maria Ferreira; FERREIRA, Luiz Oscar Cardoso. **Homicídios e condição de vida**: a situação na cidade do Recife, Pernambuco. Disponível em: < <http://scielo.iec.gov.br/pdf/ess/v20n2/v20n2a03.pdf>> Acesso em: 22 de novembro de 2017.

FERREIRA, Ignez Costa Barbosa; Penna, Nelba Azevedo. **Território da violência**: um olhar geográfico sobre a violência urbana. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/geousp/article/viewFile/73979/77638>> Acesso em: 02 de dezembro de 2017.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios- 2005**. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2005/default.shtm>>. Acesso em: 01 maio 2018.

IPEA. **Atlas da violência**. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/>>. Acesso em: 25 nov. de 2017.

JORNAL DO BRASIL. **Tráfego no Rio tem grande influência no homicídio de jovens, diz sociólogo**. Disponível em: <<http://www.jb.com.br/pais/noticias/2014/09/08/trafico-no-rio-tem-grande-influencia-no-homicidio-de-jovens-diz-sociologo/>>. Acesso em: 22 de novembro de 2017.

LEONES, André de. **Hoje está um dia morto**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

_____. **Abaixo do paraíso**. Rio de Janeiro: Rocco, 2016.

MERCOPRESS. **Latin-American has the worst homicide and abuse stats in children and teenagers.** Disponível em: <<http://en.mercopress.com/2014/09/06/latin-america-has-the-worst-homicide-and-abuse-stats-in-children-and-teenagers>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

MOTA, Adeir Archanjo da. **Cartografia do suicídio no Brasil no período 1979-2011.** Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/hygeia/article/view/27840/16846>>. Acesso em: 19 set. 2017.

MORTE E INCERTEZAS EM *DENTES NEGROS*, DE ANDRÉ DE LEONES

**Bruna Messias de Oliveira¹,
Ewerton de Freitas Ignácio²**

¹ Graduanda do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás/ CSEH.

² Docente do curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás/ CSEH.

Resumo: Esta pesquisa de cunho bibliográfico teve como objetivo analisar a maneira como o autor goiano André de Leones retratou o espaço citadino cerratense em sua obra *Dentes Negros*, averiguar as implicações disso no contexto da experiência urbano individual, bem como o modo como as cidades estão associadas à construção da memória. Foram realizadas leituras e fichamentos sobre os temas representação da cidade (Gomes, 1994; Calvino, 1990) e abandono do campo para a cidade (Ignácio, 2010), importantes para esta pesquisa. O autor na obra analisada retrata as incertezas da vida de um mundo pós-apocalíptico, os ambientes citadinos que foram devastados por uma doença misteriosa e o modo como as pessoas reagiram a isso e no que transformaram suas cidades. O vazio passou a fazer parte do espaço e da experiência do povo goiano; as mortes não deixaram apenas lembranças, mas incentivaram a violência e a individualidade. A configuração da cidade na obra não mais é feita pelo contexto, pela história e pelo movimento do goiano, e sim, pelo silêncio.

Palavras-chave: Cidade. Incertezas. Memória. Sujeito citadino.

Introdução (Problemática e Objetivos)

No romance analisado, *Dentes negros*, publicado em 2011, tem-se uma obra bem escrita, densa, que plasma um rico e profundo universo psicológico. A narrativa se desdobra de modo a criar uma distopia, evidenciando que este mundo, tal como o conhecemos, não existe mais, na medida em que foi assolado por uma doença desconhecida que não tem cura, deixando os cadáveres com a boca aberta e os dentes enegrecidos à mostra.

As personagens da obra constituem os poucos sobreviventes dessa doença misteriosa que dizimou a população. Essas pessoas partem em direção a Goiás enquanto, mesmo sem perspectivas, buscam no sexo e nas relações circunstanciais uma válvula de escape para seus problemas. O cenário com que se deparam é constituído por vazios e por cidades abandonadas, carentes de sentido.

Essas figurações da experiência urbana na prosa do goiano André de Leones, longe de aproximar os seres e o contexto citadino à sua volta, desvelam aspectos de várias vivências balizadas por questões como a solidão, a ausência de uma total comunicabilidade entre o homem e seus pares, o sentimento de desnorтеio, a ausência de sólidas referências familiares, questões que, em seu conjunto, conduzem a uma sensação de tédio e de desencanto, já que as

cidades criadas por Leones constituem espaços amorfos, insossos, parados, em que não surge espaço para a plena realização individual. Trata-se de lugares urbanos parados como a morte e inóspitos como o deserto: as paisagens mesmas que se deixam cristalizar no enredo de *Dentes negros*.

Os objetivos dessa pesquisa são: 1) compreender como parte da prosa contemporânea de André de Leones tem representado o espaço urbano cerratense e goiano e averiguar as implicações disso no contexto da experiência urbana individual; 2) investigar a maneira pela qual a prosa literária goiana tem dialogado com aspectos que permeiam e configuram a realidade urbana das cidades (PRYSTHON; CARRERO, 2004); 3) evidenciar que se tem, em *Dentes negros*, o retrato da experiência urbana de indivíduos que, cada vez mais, são menos senhores de si mesmos e de suas vidas em meio a um espaço citadino cuja configuração, paradoxalmente, abriga e entedia/irrita seus habitantes; 4) analisar as peculiaridades de uma obra que tematiza questões caras à contemporaneidade, como a indagação dos rumos da cidade, dos rumos da vida de seus habitantes e do próprio sentido (ou não sentido) que o espaço urbano tem assumido nos últimos tempos; 5) averiguar como e em que medida os espaços urbanos estão associados à construção da memória, seja a da memória urbana, seja a memória individual do sujeito citadino.

Referencial Teórico

Tratar de espaço urbano significa tratar de um extenso panorama, pois como Gomes (1994) definiu, a cidade é um registro de memórias e da história de seus habitantes, retrata não só aquilo que é racionalmente geométrico, mas também as experiências humanas. Partindo dessa perspectiva, Ignácio (2010) diz que o urbano é uma configuração histórico-cultural e expressa a complexidade da vida. Enquanto Calvino (1990) afirma que a cidade se faz pelos e pelos movimentos destes, e com o passar do tempo o espaço citadino muda.

Foram realizadas leituras que abordassem os temas: representação da cidade na literatura; o abandono do campo para a cidade; a cidade percebida através do discurso do narrador; assim como o que o contexto citadino causa nas personagens.

Metodologia

A pesquisa é de cunho bibliográfico. Inicialmente foram realizadas leituras sobre a vida e obras do autor André de Leones. Em seguida, fez-se a primeira leitura da obra a ser analisada aqui, *Dentes Negros* (2011), com o intuito de se conhecer os personagens e enredo, assim como as paisagens urbanas apresentadas nela.

Depois nos debruçamos sobre livros e artigos que apresentam temas relevantes à pesquisa, dos quais feitos fichamentos e interpretação para dessa forma serem aplicados à análise do romance.

Em seguida foi realizada a releitura da obra de Leones para um maior aprofundamento na análise, focando principalmente na representação da cidade em um mundo pós-apocalíptico; para, por fim, redigirmos os resultados finais da pesquisa.

Resultados e Discussões

Dentes negros é um romance dividido em três partes, e essa divisão permite perceber que após a doença misteriosa que dizimou o país, houve também a separação de pessoas tanto quanto separação de lugares, principalmente pela questão das cidades desertas. Isso se comprova a partir das fotografias iniciais de cada capítulo, paisagens do cerrado diferentes que ao mesmo tempo em que podem unir as personagens, as separam, tornando-as anônimas e indiferentes; a amplitude assim remete a impessoalidade (IGNÁCIO, 2010), e tais elementos remetem ao vazio tanto das cidades e paisagens como das personagens.

A vida de Hugo Silva, Renata Campos, Alexandre e Ana Maria, está ligada a vida do real protagonista da história: a doença misteriosa que afetou toda a população seja direto ou indiretamente, especialmente dos cidadãos de Goiás, estado esse que fora “arrasado”. A vida das pessoas que ainda o habita causa curiosidade, motivo pelo qual provavelmente Renata convenceu Hugo a ir visitar seu antigo lar, afinal, viver o seu passado a partir do presente que também é seu futuro, é reencontrar traços de uma vida que se fora, mas ainda poderá ser (Gomes, 1994).

Ana Maria quer viver no lugar de suas lembranças felizes, como assegura Gomes (1994) “é, portanto, a memória que condiciona a leitura da cidade, uma busca de sentido explícito e reconhecível, que a sociedade moderna já não permite” (p. 44), mesmo que tenha mudado, mesmo que a própria tenha mudado principalmente depois de ter matado alguém, ainda enxerga o campo como um “cenário de sossego, descanso, paz e tranquilidade”

(Ignácio, 2010, p. 46). Já Hugo, é o típico sujeito do interior que vai para a cidade grande em busca de mudança de vida e realizações, no entanto, a complexidade da personagem vai além, Hugo também fugiu de seu passado, de suas lembranças e inclusive de sua identidade. A doença o matou interiormente depois de matar todos que amava, exceto sua prima. Logo, quando Renata pede para ele contar “alguma coisa da sua infância” (p. 18), Hugo inventa uma história, focando em uma paisagem típica do estado de Goiás, como árvores (jabuticabeira e mangueira) em um quintal grande, elementos que fariam uma mulher de cidade grande acreditar naquela leitura do lugar e do acontecido, afinal, para ele “narrar (a cidade) é transformar (transformá-la)” (p. 50) como afirma Gomes (1994).

Em São Paulo, a existência de Goiás é duvidosa para muitos por se tratar de um lugar que não era e nem poderia ser como São Paulo, e depois da Calamidade, o estado praticamente morreu juntamente com as pessoas que viviam ali, pois como diz Calvino (1990) as cidades se fazem pelos homens e pelos movimentos, e esses não mais as compõem e as pessoas que permaneceram nos locais mais afetados pela doença, foram esquecidas, uma vez que o resto da população as esqueceu. O próprio Hugo, afirma “minha memória é meio falha” (p. 19), mas essa perda de memória possivelmente foi uma escolha da personagem, pois inalou cury, uma droga que causa perda de memória, fato esse conhecido pela população; esse feito pode ter sido para fugir de suas lembranças e de seu passado, e consequentemente da dor e da cidade que deixara para traz e agora não existia mais.

O romance vira em torno do sexo como válvula de escape da realidade para Hugo, o que respinga consequentemente em Renata, e da violência para Alexandre, soldado que vive em meio ao dizimado estado de Goiás em uma base do exército para tentar manter a ordem e ajudar os sobreviventes. Porém, o que ajuda a fazer dessa obra um permeado de violência e sexo são as gangues que se formam com a Calamidade, em especial os Vinte e Três, que matam, roubam e estupram por prazer, mesmo que inicialmente a formação da gangue tenha sido por necessidade de sobrevivência.

Chácaras e fazendas foram atacadas, hotéis invadidos, tudo isso depois de pessoas terem morrido ao redor uma da outra. “Os mortos e os vivos se acotovelando *dentro* do vazio” (p. 66, grifo do autor), a escuridão não existia apenas nos dentes das pessoas que morreram, ou na noite fria, mas no interior de muitos que encontraram na violência um meio para suportar o insuportável.

Silvânia se tornou uma cidade morta na obra, então Ana Maria e a gangue dos Vinte e três, por exemplo, foram para o campo, pois no mato era mais seguro para se estar, assim, retoma-se a fala de Ignácio (2010) na qual o campo sinaliza força e esperança para as personagens. Ana Maria passou a cuidar de bichos, da casa e de uma pequena horta, esquecendo da vida antes da Calamidade tanto que nem fotografias havia em sua casa, embora a marca do porta-retratos ainda existisse na parede; as recordações já não eram mais permitidas, pois remetiam a dor da solidão. Estava sozinha como em uma ilha deserta, sem lembranças, sem família, sem amigos e sem cidade.

As lembranças se tornaram mudas, porque nada mais mudaria, Goiás ainda era Goiás talvez pelo fato de alguns não terem percebido que o mundo havia acabado quando as pessoas morreram. Todos que saíam daquele lugar um dia voltavam de uma maneira ou de outra, mas com a morte não havia solução. Seja tratado pelo governo com nome de uma área afetada e inerte pela doença, Goiás ainda era triste, não muito diferente porém do que sempre fora.

A solidão era tamanha que as pessoas pareciam viver cada uma em um mundo. Não havia nada de interessante nem mesmo a própria vida daquelas personagens. Mas elas ainda mantinham seus costumes, comer pão de queijo, tomar café, conversar de uma maneira mole, típica da cultura do lugar.

As estradas ficaram tranquilas, seja perto da base instalada pelo exército próxima a rodovia, ou no caminho para Goiânia e para Brasília, restara apenas a poeira, posto que não chovia a dias; e ainda assim as estradas ainda eram perigosas.

O que restou nas áreas mais afetadas pela doença na obra de Leones foram centros comunitários, um meio para ajudar aqueles que não quiseram sair de sua região; tratava-se de uma espécie de grande feira em Goiás dentro de um galpão onde um dia fora um pasto, mas em outras regiões parece-se mais com um *shopping center*. Essa é a paisagem depois do apocalipse, um vazio cheio de poeira no qual nada muda e onde nem mesmo as pessoas sabem o que são.

Conclusão

Constata-se portanto, que todas as personagens, e todos que sobreviveram, estavam infectadas pela doença, embora, como é citado no decorrer da história, o governo tenha desenvolvido uma vacina. E viver nesse novo país é retomar sempre à Calamidade; a infância,

a família, os amigos, a cidade e a paisagem na qual se habita. As pessoas estavam envenenadas até os ossos e suas vivências individualistas acabaram por contaminar o ambiente.

Hugo tinha medo de São Paulo se tornar como Silvânia, cidade na qual viveu juntamente com seus pais, completamente deserta em que nada acontecia; seus sonhos são atormentados por tal possibilidade, e um alastramento disso por todo o país o faz perceber que seu futuro é a mesma estrada em que andou no passado, posto que viveu atormentado pelo ambiente em que crescera, pequeno e feio, o que o fez querer sair de lá.

As cidades natais já não eram mais reconhecidas, porque as pessoas que fizeram tal cidade já não existem mais, e o vazio que esses mortos deixaram é o vazio que passou a formar cada um; os mortos são mais numerosos do que as pessoas vivas (CALVINO, 1990) que qualquer um conhece e é essa fisionomia que a mente aceita em um mundo pós-apocalíptico.

Silvânia, principal cidade retratada em *Dentes negros*, ainda era uma cidade, segundo a personagem Ana Maria, mas uma cidade vazia; possuía todos os prédios, as casas e os mercados, mas sem as pessoas, e isso fora melhor para ela. Ficar vazia a fez rir, não emitia som algum e esse mesmo riso era estranho, mas para a cidade esse era seu fim, um constante sorriso vazio.

As cidades mais afetadas pela doença na obra foram dizimadas e o que restou foram estradas fechadas, poeirentas, vazias e sem movimento, retomando a um mundo vazio e deserto. O espaço citadino não é mais configurado pelas experiências urbanas, mas pela história da Calamidade e, sobretudo, pelo vazio. As pessoas já não sabem quem são, ou mesmo se viver pelas lembranças é algo bom ou ruim, somente são mais um ponto inerte em paisagens urbanas inertes.

Referências

BAKTHIN, Makhail. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 1998.

CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. Tradução: Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

D'ONOFRIO, Salvatore. *Metodologia do trabalho intelectual*. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2000.

GOMES, Renato Cordeiro. *Todas as cidades, a cidade*: literatura e experiência urbana. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

IGNÁCIO, Ewerton de Freitas. *Do campo abandonado para a cidade suportada*: campo e cidade na literatura brasileira. Universidade Estadual de Goiás, 2010.

LEONES, André de. *Dentes negros*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

PRYSTHON, Ângela e CARRERO, Rodrigo. Atalhos na pós-metrópole: acaso, incomunicabilidade e melancolia em três filmes americanos dos anos 90. *Contemporânea*, vol. 2 n., 2. p. 169-188. Dez. 2004.

SANTOS, Luís Alberto Brandão e OLIVEIRA, Silvana Pessoa. *Sujeito, tempo e espaços ficcionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

“QUANDO A CATÁSTROFE ENSINA”: A MUDANÇA NA LEGISLAÇÃO APÓS O ACIDENTE COM O CÉSIO 137 EM GOIÂNIA-GO

**Daniele R. Oliveira de Carvalho¹,
Eliézer Cardoso de Oliveira²**

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado (TECCER).

2 Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UNB) e discente do TECCER- orientador.

Resumo: O presente texto tem como objetivo analisar as mudanças jurídicas resultantes do acidente com o Césio 137. Para tal o acidente radiativo que marcou a história goiana e do Brasil será tido como um evento hermenêutico, considerando-os a partir da análise de Gadamer (2014) referente ao círculo de compreensão, em que é realizado um jogo entre o singular e o geral que permite a compreensão do geral a partir do particular e do particular pelo geral. Dessa forma a compreensão do acidente será feita partir do contexto histórico para o acidente e do acidente para o contexto histórico. A hipótese levantada é que a catástrofe com o Césio 137 em Goiânia catalisou o processo de elaboração de leis referentes a temática ambiental-nuclear-radioativa, em especial à Constituição de 1988, uma vez que as Constituições e Cartas constitucionais anteriores ignoraram completamente a questão nuclear no Brasil.

Palavras-chave: catástrofe; evento-hermenêutico; Césio 137; direito-catástrofe

Introdução

Goiânia símbolo da modernidade e esperança para Estado de Goiás, cidade cuja planta projetada lembrava o manto de Nossa Senhora seria o milagre contra estigma da decadência. Entretanto, a “menina dos olhos” dos goianos seria manchada e marcada de azul em setembro de 1987 por uma catástrofe inimaginável para o interior do país: o acidente com o Césio 137.

Para Oliveira (2015) o acidente teve início quando dois moradores catadores de papel, Roberto Alves e Wagner Motta, retiraram da sede do antigo Instituto Goiano de Radioterapia (IGR) um cilindro de chumbo visando utilizar o chumbo que revestia o aparelho. Levando-a posteriormente a casa de Roberto localizada no nº 68 da Rua 57, onde romperam o lacre de proteção abrindo-se nas palavras de Chaves (1998) a “caixa de Pandora”.

Apesar da quantidade razoável de trabalhos realizados sobre o Acidente com o Césio nas mais diversas áreas das Ciências tanto naturais quanto humanas nenhuma delas analisou o “Direito-Catástrofe”, um conceito que será construído ao longo do trabalho. A lembrança de 30 anos após o acidente é um momento apropriado para realizar reflexões e análises críticas sobre o tema que ainda brilha um brilho azul na memória goiana. Dessa forma o trabalho se concentrará na leitura jurídica sobre o acidente com o Césio 137. Analisando ainda os processos crimes e CPIs que apuraram a responsabilidade do acidente; as mudanças ocorridas

na legislação no que se refere a política nuclear e radioativa; bem como a conceituação da narrativa jurídica sobre o Césio 137 como exemplo do gênero “direito-catástrofe”,

Referencial Teórico

O termo “Catástrofe” enseja nas pessoas a ideia de algo trágico despertando geralmente apenas sofrimento, o presente trabalho caminhará em sentido contrário desse uso comum, defendendo que a catástrofe não produz apenas dor e sofrimento; ela é capaz de produzir literatura, pinturas, monumentos, músicas e mesmo mudanças legislativas. Para alcançar tal objetivo a hermenêutica de Gadamer será o aporte teórico para legitimar a pesquisa, uma vez que a catástrofe será tomada como um evento hermenêutico, um evento capaz de levar a compreensão de vários aspectos históricos e sociológicos de uma sociedade, “as catástrofes derrubam os mitos, desmancham as maquiagens, mostram aquilo que se pretende esconder” (OLIVEIRA, 2008 p.16). A ressonância das catástrofes está assentada mais a sua figura simbólica do que sua repercussão material, um grande exemplo é o acidente com o Césio 137 em Goiânia, cuja extensão em perdas materiais foi modesta e o saldo de mortes de quatro vítimas, porém os danos causados a identidade goiana foram tremendos acabando por respingar na imagem do Brasil no meio internacional.

A partir da concepção da “narrativa-catástrofe” será construído o conceito de “direito-catástrofe”, para tal será utilizado autores que analisam a narrativa histórica como Hayden White e Paul Ricoeur. Já no campo do direito autores como Montesquieu, Ronald Dworkin, Hans Kelsen e Jeremy Waldron que investigam o processo de formação das leis serão empregados.

Metodologia

A metodologia desta pesquisa consistirá em pesquisa documental, na qual será feito um levantamento de documentos referentes ao acidente com o Césio 137 (Relatórios, inquéritos policiais, jurisprudências, legislações sobre atividade nuclear etc). Todavia o principal método empregado será a hermenêutica de Gadamer, tendo os conceitos “círculo de compreensão”, “horizontes” e “fusão de horizontes”, como essenciais. A pesquisa fará uma história desvinculada da ideologia do progresso partindo da noção de descontinuidade e ruptura, sendo a catástrofe o grande exemplo do lado indesejado do processo civilizador. Para realizar tal intento utilizar-se-á autores que são contrários ao processo civilizador iluminista

como Bauman, Weber, Giddens, Benjamin dentre outros.

Resultados e Discussões

Goiânia é um pedaço de modernidade, cravado no sertão goiano. Capim em meio ao concreto, crescendo desordenadamente por entre bairros e vilas, luz neon em contraste com o entardecer do interior de Goiás, essa Capital se mistura com a própria história dos anos 30 da história desse Estado
(CHAUL, 2015, p.11)

A catástrofe com o Césio teve um peso simbólico muito grande para Goiânia e para Goiás reabrindo velhas feridas que não haviam cicatrizado. O acidente ocorreu em meio a um evento internacional - o Grande Prêmio Internacional de Motovelocidade – o que colocou a elite administrativa diante de um desgaste imensurável: reservas de hotéis foram canceladas; carros com placas de Goiás foram depredados.

O poder destrutivo da energia nuclear foi exposta quando as bombas nucleares arrasaram as cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki demonstrando todo seu poder destruidor. Para Chaves (1998) o acidente com o Césio 137 veio romper as relações cotidianas trazendo à tona mais uma vez o poder destrutivo da radiação mesmo quando esta é usada para fins pacíficos como pode ser visto em Chernobyl em 1986.

O acidente com o Césio em Goiânia fez sua população associar a contaminação com poder de destruição culminando na disseminação do preconceito com os irradiados e posteriormente com a população goiana levando a cancelamento de hotéis e recusas de reservas em outros estados, carros com placas de Goiânia foram apedrejados, chegando ao ponto de máximo de protestos no sepultamento das primeiras duas vítimas: Leide Maria das Neves, uma criança de 6 anos de idade; Maria Gabriela Ferreira Alves. Ambas enterradas em caixões de chumbo devido ao alto teor de radiação de seus corpos. Até mesmo o corpo - tido como sagrado – foi visto como mero rejeito nuclear, como foi observado no enterro das primeiras vítimas do acidente, Leide Maria das Neves e Maria Gabriela Ferreira.

Além da perda de vidas e da contaminação humana outro saldo deve ser exposto: a perda material. Dentre elas inclui-se móveis, utensílios domésticos, objetos de uso pessoal e dependendo do grau da contaminação até a própria casa. Helou (*apud* Chaves, 1998) afirma

que muitas famílias abriram mão de documentos, albuns de família, arquivos pessoais, lembranças inestimáveis; sua memória coletiva.

Vale ressaltar que o raio de contaminação não se restringiu apenas a Goiânia, já que parte do chumbo que envolvia a cápsula acabou por ser comercializada em outras cidades, o que, aliado a visita de parentes a locais de contaminação contribuíram para que o acidente se expandisse além das fronteiras de Goiânia. Chaves(idem) ressaltar que na cidade de Goiás em outubro de 1987 a Comissão Nacional de Energia Nuclear (CNEN) recolheu 100 kg de chumbo provenientes do ferro velho; em Anápolis cinco residências foram isoladas e descontaminadas, em Aparecida de Goiânia três e em Inhumas outras duas.

O saldo de mortes do acidente com o Césio 137 foi de quatro pessoas: Maria Gabriela, Leide das Neves; Israel Batista e Admilson Alves ambos funcionários do ferro velho; todos em outubro de 1987. Várias pessoas desabrigadas e segundo entrevistas realizadas por Chaves(1998) malqueridas em casas de parentes por causa do medo da contaminação, como pode ser confirmado pelo depoimento de uma moradora da Rua 57:

Você não pode avaliar o que seja estar com medo da morte e sozinha. De repente amigos sumiram e os parentes também. Ninguém mais lhe visita, ficaram só as notícias dizendo que você está correndo perigo. Até uns parentes que eu tinha em São Paulo deixaram de responder as minhas cartas depois do acidente. Não sei se foi o medo de que minhas cartas contaminassem eles ou de que eu quisesse ir pra lá. Nunca mais tive notícias deles (Entrevista Nº3 *apud* CHAVES, 1998, p. 58).

No campo do Direito o surgimento da energia nuclear fez com que os juristas se deparassem com uma incógnita: a ausência de legislação. O ineditismo deve-se em grande parte ao precoce uso da energia nuclear com as bombas nucleares em Hiroshima e Nagasaki durante a Segunda Guerra Mundial. Apesar de sua participação da Segunda Guerra Mundial o Brasil não possuía uma legislação concreta sobre a temática nuclear e este não vislumbrava uma aplicação imediata da mesma

A Constituição de 1946 intitulada de “Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil” é composta por 218 artigos, tendo substituído uma Constituição outorgada (1937), a grande preocupação da Constituição de 1946 foi com a redemocratização do país e a criação de condições para o desenvolvimento deste. Em termos da questão nuclear e radioativa não houve a mínima menção em seu texto sobre o assunto. Assim como a Constituição de 1967. Somente com a Emenda nº 1 de 1969 nascida de um conflito de sucessão presidencial, houve alguma menção sobre a temática nuclear.

Impedido de governar devido a problemas de saúde Costa e Silva deixa a presidência da república. Um curioso fato desse momento da história brasileira é que o presidente não foi substituído por seu Vice, Pedro Aleixo, um civil. Baseando-se no AI-12 DE 31.10.1969 uma junta de militares composta pelos Ministros do Exército, Marinha e Aeronáutica governa o país por cerca de dois meses, foi justamente essa “Junta militar” que edita a Emenda Constitucional n. 1 de 1969. Muitos estudiosos consideram a emenda à Constituição de 1967 como uma nova Constituição. Diria Alexandrino e Paulo:

A EC 1/1969, embora formalmente seja uma emenda à Constituição de 1967, é considerada por muitos constitucionalistas verdadeiramente uma nova Constituição outorgada, tendo em vista que o extenso texto foi elaborado e unilateralmente imposto pelos ministros militares, que então estavam no poder. Entretanto, pretendeu-se, na época, propalar a ideia de que se estava promulgando uma emenda à Constituição de 1967, e não outorgando uma nova Constituição (ALEXANDRINO; PAULO, 2016, p.30).

De seus artigos 200 artigos apenas o artigo 8º inciso XV, alínea *i* menciona a questão nuclear e somente para tratar sobre a competência sobre exploração:

Art. 8º. Compete à União:

XV - explorar, diretamente ou mediante autorização ou concessão:

i) águas, telecomunicações, serviço postal e energia (elétrica, térmica, **nuclear** ou qualquer outra) (BRASIL, 1969, p.4 grife nosso).

A questão nuclear não era um prioridade do legislador de 1967/1969, uma catástrofe azul colocaria urgência no trato legislativo sobre a matéria nuclear e radioativa no Brasil.

O fracasso do modelo político-econômico adotado pelo Regime Militar ficava evidente a cada dia fazendo com que o Brasil mergulhasse em uma grave crise. Diante do caos, vários setores da sociedade reivindicaram o fim da ditadura militar e a democratização do país, a campanha pelas Diretas⁶ reuniu milhões de pessoas em manifestações populares. Contrariando a vontade popular foi realizado o processo de eleição indireta pelo qual concorreram Paulo Maluf e Tancredo Neves. Desse embate Tancredo sai vitorioso mas nunca assumiria o poder vindo a falecer em abril de 1985, o Vice- Presidente em exercício, José Sarney, assumiria a presidência governando até 1990.

Para uma nova república seria necessário uma nova Constituição. Em cinco de outubro de 1988 seria promulgada a nova Constituição brasileira que inauguraria uma novo

⁶ O movimento das “Diretas Já” tiveram origem com a emenda constitucional proposta pelo Deputado Dante de Oliveira (PMDB-MT) que previa o restabelecimento das eleições diretas para presidente da república e acabava com o colégio eleitoral criado pelo regime militar

cenário na esfera dos direitos e garantias fundamentais, inovando no trato do meio ambiente a Constituição de 1988 receberia a alcunha de “Constituição Verde”, porém uma catástrofe azul também marcaria essa Constituição sobre a questão nuclear.

O acidente com o Césio 137 evidenciou o despreparo das instituições para lidar com tamanha crise. Semelhante a Chernobyl onde a catástrofe demonstrou as fraquezas da antiga União Soviética até mesmo acelerando seu fim, o Césio 137 estremeceu a crença no progresso dos goianos. Oliveira:

Ela abalou a crença no progresso e na técnica moderna e jogou Goiás nos braços da pós-modernidade. Goiânia foi construída sob a promessa de colocar o Estado no caminho do progresso. Em vez disso, a tecnologia moderna – quase que idolatrada por alguns – contaminou a cidade com um preconceito inimaginável (OLIVEIRA, 2015, p.57).

A Constituição de 1988 considera os bens nucleares como bens ambientais, sendo as questões relacionadas a energia nuclear tratadas pelo direito ambiental. Primeiramente a Constituição de 1988 trouxe vários avanços no trato nuclear, se na Carta de 1969 a única menção era sobre a competência da União para legislar sobre o tema, a Constituição verde inova em vários sentidos. Como visto abaixo:

Art. 21. Compete à União:

XXIII - explorar os serviços e instalações nucleares de qualquer natureza e exercer monopólio estatal sobre a pesquisa, a lavra, o enriquecimento e reprocessamento, a industrialização e o comércio de minérios nucleares e seus derivados, atendidos os seguintes princípios e condições:

- a) toda atividade nuclear em território nacional somente será admitida para fins pacíficos e mediante aprovação do Congresso Nacional;
- b) sob regime de permissão, são autorizadas a comercialização e a utilização de radioisótopos para a pesquisa e usos médicos, agrícolas e industriais;
- c) sob regime de permissão, são autorizadas a produção, comercialização e utilização de radioisótopos de meia-vida igual ou inferior a duas horas
- d) a responsabilidade civil por danos nucleares independe da existência de culpa;(BRASIL,1988,18).

É mantida a competência da União para legislar em matéria nuclear como pode ser observado a seguir “Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre: XXVI - atividades nucleares de qualquer natureza; “(Ibidem, p.19). Competência exclusiva do Senado Federal para aprovar iniciativa do Poder Executivo referentes a atividades nucleares (Art. 49, XIV). Tem-se ainda o artigo 177, inciso V que estabelece como monopólio da União a pesquisa, a lavra, o enriquecimento, o reprocessamento, a industrialização e o comércio de minérios e minerais nucleares e seus derivados, com exceção dos radioisótopos cuja produção, comercialização e utilização poderão ser autorizadas sob regime de permissão.

Estabelece ainda ser 3º parágrafo que a lei deverá dispor sobre o transporte e a utilização de materiais radioativos no território nacional.

Dessa forma o acidente com o Césio 137 pode ser considerado uma catástrofe catalisadora na criação de legislação nuclear no Brasil, produzindo o “Direito-Catástrofe”, legislação, julgados resultado de sua tragédia. Sendo portanto um evento dinamizador de mudanças jurídicas.

Conclusão

As catástrofes têm sido um tema por deveras pouco estudado. Dentro da história mesmo existindo tragédias e o medo como palco de diversas estudos, poucos se tem dedicado a análise destes enquanto objetos de estudos isolados. Oliveira (2008) alerta que quando estes fatos são elencados sua tomada se dá como exemplos de anomalias da sociedade, acidentes e até mesmo indignos de uma análise aprofundada. Apenas recentemente elas vem sendo tomadas como objetos de estudo, o presente trabalho é um exemplo desse novo caminho.

O próprio conceito de catástrofe sofre pela complexidade do tema e das próprias dificuldades de concentrar em palavras eventos marcantes. Observa Oliveira (2006) que diante de vários nomes – tragédia, catástrofe, infortuno, desastre – todo mundo sabe quando passa por um. No dicionário online de Português⁷ a palavra catástrofe significa “grande desgraça, acontecimento funesto, calamidade. Fim lastimoso.” Porém sempre está relacionada perda de vidas ou bens materiais.

Outro fator bastante interessante sobre a catástrofe é seu papel de evidenciador. A catástrofe tem o poder de revelar aquilo que a sociedade procura esconder, ela torna evidente o indesejado, o negado e o oculto. O Furacão Katrina, por exemplo, ocorrido em 2005 em Nova Orleans nos Estados Unidos, dizimou segundo “O Globo”⁸ mais de 1800 (mil e oitocentas) pessoas, restou evidente ao mundo a discrepância da pobreza daquela comunidade composta em sua maioria por negros. O Katrina mostrou ao mundo “a face enrugada e feia da bruxa que parecia ser bela e sempre jovem” (OLIVEIRA, 2008. P.16).

A grande questão destacada pelo texto é que a catástrofe não produz apenas tristeza, dor e sofrimento, ela produz pinturas, músicas, monumentos e até mesmo direito-catástrofe.

⁷ <https://www.dicio.com.br/catastrofe/>

⁸ <https://oglobo.globo.com/mundo/anistia-eua-violam-direitos-humanos-de-vitimas-do-furacao-katrina-3026676>

Referências

ALEXANDRINO, Marcelo; PAULO, Vicente. **Direito Constitucional descomplicado**. 15.º ed. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2016.

CHAUL, Nasr Fayad. **Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade**. Goiânia: Editora da UFG, 2001.

CHAVES, Elza Guedes. **Atos e Omissões: acidente com o Césio 137 em Goiânia**, 1998. rsit 249 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - Unicamp. São Paulo, 1998.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**. Petrópolis, RJ: Vozes. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2014.

OLIVEIRA, Eliézer Cardoso. **As representações do medo e das Catástrofes em Goiás**, 2006. 372 p. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais Departamento de Sociologia- Unb. Brasília, 2006.

_____. **Estética da Catástrofe cultura e sensibilidade**. Goiânia: Ed, UCG, 2008.

_____. **Goiânia: a capital do sertão**. In: SILVA, Ademir Luiz; OLIVEIRA, Eliézer Cardoso de. (org). *Goiânia em mosaico: visões da capital do cerrado*. Goiânia: Ed. da PUC, Goiás, 2015. P. 11-26

Fontes

BRASIL. Constituição (1967). **Emenda Constitucional n.º 1, de 17 de outubro de 1969**. Altera o texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. In: CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. MINISTROS DA MARINHA DE GUERRA, DO EXÉRCITO E DA AERONÁUTICA MILITAR. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm. Acessado: 13 de nov. de 2017.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2017

ARTE EM MOVIMENTO: MÚSICA E INCLUSÃO SOCIAL PROJETO CRIAR E TOCAR

Gisele Pacífico de Brito¹

Rávilla Silva dos Santos²

Zilmar de Souza Fiori³

Luiza Pereira Monteiro⁴

1 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás – UEG/CCSEH

2 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás – UEG/CCSEH

3 Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás – UEG/CCSEH

4 Pós-doutorado em Sociologia da Infância pela Universidade do Minho, Portugal – Docente na UEG – Orientadora

Resumo: Este trabalho visa relatar a experiência vivida pelos alunos do 1º Período do Curso de Pedagogia, no percurso de produção do vídeo documentário de Curta-Metragem, sobre o Projeto Criar e Tocar. O filme é de natureza investigativa e estudantil. Foi realizado com a utilização de celulares como equipamento de gravação em produções fílmicas, no período maio a junho de 2018. Foram feitas entrevistas e imagens com a gestora do projeto, professores, crianças e adolescentes em três de suas cinco unidades na cidade de Anápolis, Goiás. Teve como objeto de estudo, analisar e compreender a ação social do projeto, onde crianças e adolescentes de nove a dezessete anos, de baixa renda, aprendem teoria musical e a tocar um instrumento, além de aulas de reforço escolar e outras atividades relacionadas às artes plásticas. Os realizadores tiveram como objetivo entender e vivenciar, no âmbito das artes visuais, o processo criativo do filme documentário e, com efeito, a função social e educativa da música, no processo de aprendizagem, desenvolvimento e inclusão de crianças e adolescentes, tendo como pano de fundo, o contexto social, cultural e econômico da cidade de Anápolis – Goiás.

Palavras-Chave: Produção de vídeos. Música. Instrumento. Projeto Criar e Tocar. Inclusão Social.

1. Introdução

O Documentário investigativo de Curta-Metragem sobre o “Projeto Criar e Tocar”, decorre da metodologia de ensino e da avaliação adotada na disciplina Arte e Educação ministrada pela Professora Dr.^a Luiza Pereira Monteiro. Teve como finalidade desenvolver o processo criativo e investigativo no âmbito das Artes Audiovisuais e da formação de professores com a proposta de fazer vídeos, através de utilização da câmera de celulares. O intuito é possibilitar ao futuro professor, desenvolver atividades deste gênero na escola básica.

O documentário é um gênero cinematográfico que tem como objetivo representar a verdade, relatar fatos e acontecimentos reais. Onde são narradas e contadas histórias verídicas, ainda que haja seleções de olhares e recortes da realidade em estudo.

Não obstante as evidentes diferenças na articulação do discurso entre os gêneros de ficção e o documentário, não é tão raro quanto se imagina encontrarmos documentários feitos com roteiro seguindo o mesmo modelo de um filme de ficção. (PUCCINI, 2009, p. 174).

Para Nichols (2005, p. 26), “Categoriza os documentários em classificações distintas, sendo os documentários de representação social e os filmes de ficção como documentário de satisfação de desejos”. Ou seja, através do documentário são utilizados recursos cognitivos e tecnológicos no processo de criação e montagem na escrita fílmica com imagens, sons e falas. Elementos cinematográficos que propiciam e produzam uma trama envolvente que possibilita empatia com público espectador.

É a percepção de quem está por trás da câmera, do vídeo, captar movimentos únicos, reveladores e que acentuem ou provoquem reações inesperadas dos espectadores. É o olhar aguçado que ganha autonomia e revela a intenção desejada.

Portanto, o vídeo é:

Sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagem que interagem superpostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força, nos atingem por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário) em outros tempos e espaços. O vídeo combina com a comunicação sensorial-cenestésica, com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão. Combina, mas começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional. (MORAN, 1995, p. 28).

O tema escolhido para fazer o documentário de curta-metragem foi sugestão de uma das integrantes do grupo, que nos falou do Projeto Criar e Tocar, pois, sua filha faz parte desse trabalho de inclusão social, onde crianças e adolescentes, da cidade de Anápolis têm seus primeiros contatos com a música e o instrumento. Os efeitos positivos dessa relação com a música foram evidenciados nas entrevistas com os estudantes. Os mesmos relataram acerca das contribuições para aprendizagem, o desenvolvimento do foco e da audição, além de estimular o desejo em relação à escola.

As cinco unidades do Projeto Criar e Tocar estão distribuídas em pontos estratégicos da cidade Anápolis: unidade Couto Magalhães, Industrial Munir Calixto, Nova Vila Jaiara, Vívian Parque e Centro. Essa distribuição estratégica tem como finalidade aproximar o projeto das realidades mais carentes para fazer a inclusão social de crianças e adolescentes de nove a dezessete anos, tendo como requisito para participar do projeto, baixo poder aquisitivo.

Fundado em 2005, o projeto beneficia mais de 450 crianças e adolescentes por meio da cultura. Os custeios para manutenção e desenvolvimento das atividades sociais têm como parceiros: a UNIEvangélica e a Prefeitura Municipal de Anápolis. A fundadora e coordenadora geral do projeto é a professora Ms. Marisa Espindola.

O objeto de estudo é demonstrar como o Projeto Criar e Tocar está sendo inserido dentro de um contexto social, cultural e econômico na cidade de Anápolis. Foi com esse olhar atento, inclusivo que o grupo Flor do Cerrado formado por: Gisele Pacífico de Brito, Isabella Luiza Fernandes, Maria Eduarda Alexandria, Rávilla Silva dos Santos e Zilmar de Souza Fiori começaram há conhecer um pouco mais sobre este trabalho. “No cinema pode-se encontrar, portanto, uma “educação do olhar”, pois ele “olha a infância” e nos mostra diferentes formas de para ela olharmos, em silêncio” (LARROSA, 2005).

Com a utilização de celulares, o grupo amplia metodologia proposta pela orientadora realizando as filmagens e produzindo pequenos vídeos, que foram para a ilha de edição utilizando o software Movavi Suíte 17, cuja montagem foi realizada pelo acadêmico Zilmar de Souza Fiori com a participação do grupo. O vídeo Arte em Movimento começa a criar forma, mas antes foi necessário planejamento e cronograma para atingir o intuito principal e o objetivo proposto: a realização de um documentário de curta-metragem, que tem como meta a concretização de um sonho: fazer cinema.

2. Referencial Teórico

Os pontos principais formadores do documentário de curta-metragem pesquisa serão apresentados de forma a evidenciar o processo da produção fílmica nos aspectos audiovisuais, artísticos e cinematográficos.

O audiovisual está focado nas referências teóricas e de campo. Tem como cenário a história, a construção e as realizações sociais e culturais do Projeto Criar e Tocar, através de entrevistas com coordenadores, maestros, professores e alunos.

O Artístico é um processo de aprendizagem de conhecimentos como a teoria musical, onde crianças e adolescentes começam a ter suas primeiras experiências, conhecer um pouco mais sobre a música e o instrumento, seus fundamentos e concepções musicais como, tais como: leitura musical, afinação e postura cênica, além de apresentação às grandes massas, eventos culturais, apresentação em escolas, teatros, igrejas, etc.

Na perspectiva da formação docente, o artístico significa um processo de aprendizagens teóricas e práticas, que buscam desenvolver habilidades de criação, desenvolvimento da sensibilidade estética, capacidade interpretação crítica da sociedade e de comunicação por meio da Arte. O cinema é uma forma de construção artística que envolve várias artes: a fotografia, as artes plásticas, a música, a dança, o teatro, as artes gráficas e o

próprio filme como uma obra de arte independente, (Aumont, 2011). O cinema tem uma história. Ele surge na segunda metade do século XIX como experimentos de dar movimento à fotografia, e sua primeira exibição pública se dá em Paris, em 1995 realizada pelos irmãos Lumières. O cinema é, portanto, uma invenção amalgamada no desenvolvimento industrial, na ciência e na cultura, Mascarello (2006).

Nas aulas de Arte Educação, a formação teórica tomou o eixo da produção.

Neste sentido, a história do cinema foi abordada por meio dos “Os Fundamentos Históricos e Teóricos dos Diferentes Tipos de Montagens Fílmicas”, explicitada por Canelas (2010). O autor mostrou-nos o desenvolvimento das técnicas de filmagem e montagem, bem como, suas tendências ideológicas na montagem narrativa desenvolvida pela Escola Americana e na montagem da Escola Soviética, que buscava a produção de sentidos pelo espectador. O norte-americano Griffith desenvolveu técnicas de montagem cinematográfica que impulsionou o cinema.

Griffith contribuiu para que a evolução da montagem cinematográfica tivesse a proporção para impulsionar o desenvolvimento dos planos dos filmes. Com uma variação de impacto emocional, ele soube organizar com maestria a montagem e grande plano dos filmes cinematográficos e soube utilizá-los como meio de expressão (MARTIN, 2005, pg. 3).

Os cineastas soviéticos deram continuidade ao trabalho de Griffith. Com a montagem com produção do sentido, Eisenstein aprimorou a montagem nas produções fílmicas e Vertov retratou a realidade, dizendo que a verdade documentada era o bastante para fazer a revolução. “O cinematógrafo deve exprimir a vontade russa sob todas as formas e da maneira mais exata: deve registrar a vida tal como ela é” (GRANJA, 1981, p. 10).

A partir dessas contribuições das escolas americanas e russas, a concepção do grupo sobre as produções fílmicas começa a ganhar sentido e dimensão, e permite compreender o processo cinematográfico através de imagens e fases de produção fílmicas traduzidas por Gardies (2008), cujo texto “*Compreender o cinema e as imagens*”, nos ensinou como fazer enquadramento de imagens, o grande plano, encenação, plano sequência, cortes de cenas, câmera lenta, paragem de imagem, o making off, as técnicas utilizadas na elaboração, construção e finalização da produção cinematográfica. Todo este estudo foi realizado em casa e depois discutido em sala de aula.

3. Metodologia

O Percorso Metodológico desse estudo teve como ponto de partida, base da pesquisa, uma exposição em sala de aula sobre cinema no Laboratório de Pedagogia – LAPE. Ao assistir ao filme de Josias Pereira, *SEM HPV - O Filme Que Ensina a Fazer Filme*, e ao filme *Abril Despedaçado* de Walter Salles, com debates e reflexões, tivemos nossas primeiras inspirações de como fazer vídeos e quais são as etapas necessárias para fazer um documentário, como: pesquisa sobre o tema, um bom roteiro, o conflito, como agem as personagens, cenas de ambiente, os planos, plano americano, os enquadramentos, o close-up, as sequências, as chuvas de ideias, aceleração das imagens, as frases longas e curtas, as pausas longas e curtas, os detalhes da cena, a solução do conflito, os diálogos em legendas, som, arte, direção, atores, etc..

Após os estudos teóricos e as reflexões, tínhamos que escolher um tema, fazer uma proposta de produção com um roteiro e cronograma, que foi o ponto de partida para fazer o documentário, ou seja, é a partir de uma história escrita e contada, que a produção fílmica começa fazer sentido e é chegado o momento de ir a campo.

“Fazer um documentário é um exercício de construção de um modelo. Um roteirista é um arquiteto de filmes. Por isso é importante o roteirista participar do processo desde o início” (HAMPE, 1997, p. 1).

Além de comover, fascinar, emocionar, o bom roteirista deve ter noções do espaço temporal, fazer às marcações de cenas internas e externas, a construção dos diálogos, as sequências, para que a ideia central no desenrolar da história tenha começo, meio e fim.

Hoje o contador de histórias eletrônicas e cinematográficas recebe o nome de roteirista e, como qualquer outro narrador, precisa ter vivido o suficiente para captar fragmentos, matizes e facetas da existência humana, ao mesmo tempo em que desenvolve seus talentos e aprende o ofício de escrever. (COMPARATO, 2009, p. 435).

Os nossos personagens foram gestor, professores, maestros e alunos do projeto Criar e Tocar. Por ser um projeto de inclusão social que trabalha com crianças e adolescentes foi necessário o Termo de Consentimento e Autorização de Uso de Imagem, documentos disponibilizados pela Professora Dr.^a Luiza Pereira Monteiro, documentos estes, que tem o intuito de resguardar de forma legal os direitos de imagem das pessoas envolvidas no processo de produção fílmica, principalmente das crianças e adolescentes.

O trabalho de campo com celulares para produção cinematográfica só foi possível, com a assinatura e consentimento da Coordenadora Geral do Projeto Criar e Tocar, Marisa Espíndola.

As autorizações de Uso de Imagem, das gravações escolhidas, foram solicitadas e encaminhadas via e-mail para as Unidades: Couto Magalhães, 1ª Igreja Batista Central e Industrial Munir Calixto. Como as crianças e adolescentes já estavam em férias, ficamos de pegá-las com as coordenadoras, após o recesso escolar.

Como o Projeto Criar e Tocar tem cinco unidades, optamos em fazer as tomadas fílmicas em três unidades: Couto Magalhães, Central, 1ª Igreja Batista e Industrial Munir Calixto.

Arte e Educação				
Cronograma Proposta do Curta-Metragem Projeto Criar e Tocar				
Meta	Etapa-Fase	Especificação	Início	Final
Produzir Curta-Metragem	Pré-Produção	Escolha de locações, aquisição de equipamentos e confecção de roteiro geral e de entrevistas.	04/05/2018	14/05/2018
	Produção	Visita e Entrevista com coordenadora local Eloide, maestro Antônio, professores e alunos. Unidade Central	15/05/2018	05/06/2018
	Produção	Visita e Entrevista com Coordenadora Geral, Marisa Espíndola – Couto Magalhães.	06/06/2018	06/06/2018
	Produção	Visita e Entrevista com coordenadora Local Ana Maria, Maestro Daniel, Professores, alunos. Unidade Industrial Munir Calixto	08/06/2018	08/06/2018

	Produção	Filmagem e apresentação da banda e orquestra sinfônica, Maestro Dyellyngton.	06/06/2018	06/06/2018
	Finalização	Edição de áudio e vídeo.	25/06/2018	27/06/2018
	Apresentação	Entrega e Apresentação	27/06/2018	27/06/2018

A partir da definição das unidades, criamos um cronograma para que pudéssemos organizar e controlar como seriam realizadas essas ações.

Através de contatos com a Coordenadora Geral do Projeto Criar e Tocar, Marisa Espíndola, foi apresentado à proposta de fazer os vídeos nas unidades assistidas por esse projeto social e a partir dessa intermediação começamos a estruturar o documentário.

As primeiras produções fílmicas de vídeos foram realizadas na Unidade Central 1ª Igreja Batista. Conhecemos a coordenadora e pedagoga Eloide, o Maestro Antônio Marmo, professores de Teoria Musical e alunos dessa unidade.

Em visita realizada em 05 de junho de 2018, foram feitas entrevistas com alunos, coordenadora, maestro e professores. O grupo Flor do Cerrado tem uma nova integrante, Raiane Guimarães. Fizemos em média 40 vídeos sobre essa unidade e participaram dessa produção com vídeos: Isabella Luiza Fernandes, Maria Eduarda Alexandria, Raiane Guimarães, Rávilla Silva dos Santos e Zilmar de Souza Fiori.

No dia 06 de junho de 2018, quarta-feira, fizemos a entrevista com a coordenadora geral, Marisa Espíndola, na área externa da UNIEvangélica. Foram realizados 40 vídeos. Também nesse mesmo dia fizemos vídeos com os celulares com o Maestro Dyellyngton e alunos no ensaio da banda sinfônica, instrumentos de sopro, na unidade do Couto Magalhães. Participaram dessas produções fílmicas: Gisele Pacífico de Brito, Isabella Luiza Fernandes, Maria Eduarda Alexandria, Rávilla Silva dos Santos e Zilmar de Souza Fiori. A noite deste

mesmo dia foi realizada a apresentação da Orquestra Sinfônica na UNIEvangélica e Gisele Pacífico de Brito fez 07 vídeos do evento.

No dia 08 de junho de 2018, sexta-feira foi realizada a visita na Unidade Industrial Munir Calixto, onde foram feitos 20 vídeos com a participação da Coordenadora e Pedagoga, Ana Maria, o Maestro Daniel, professores de teoria e de reforço e os alunos. A unidade desenvolve suas atividades na Igreja Presbiteriana. Participou dessa produção fílmica: Zilmar de Souza Fiori.

4. Resultados e Discussões

Foram utilizados os conceitos e as técnicas apreendidas com os referenciais teóricos dos grandes percursores da montagem cinematográfica e do cinema mundial. Através de mídias empregadas como softwares, programa de edição de vídeo Movavi Suíte 17 e Vegas, iniciamos o processo de montagem. À medida que íamos selecionando as imagens para a escrita fílmica, e nos aproximando da fase final da edição, tínhamos um olhar de preocupação, principalmente com as técnicas e a estética do filme, que estão relacionadas à concepção de montagem e às formas como se vai organizando a narrativa. Para tal, é importante saber os enquadramentos, os planos, o som, etc. Os ruídos do ambiente interno e externo, imagens tremidas, inaudíveis, as falas, enfim, cuidados necessários na construção do documentário de curta-metragem.

As gravações foram salvas em pendrive e dispositivos de memória de celulares, outros enviados por Whatsapp no grupo criado “Arte e Educação” e com o armazenamento de todos os vídeos, começamos analisá-los e testá-los para entender como ficaria o processo de montagem e edição através de um roteiro aberto.

A utilização de celulares, no processo de gravação, foi aos poucos sendo aperfeiçoado. As técnicas de filmagens iam sendo discutidas em sala de aula, de modo que houve uma melhora considerável na qualidade das produções fílmicas. Uma boa coordenação motora para que as imagens não ficassem tremidas e tivessem um bom enquadramento, facilitaria a edição e esta não ficasse comprometida. E assim, pudéssemos ter um vídeo de boa qualidade e que atingisse o seu intuito: os espectadores conhecerem o Projeto Criar e Tocar e a inclusão social de crianças e adolescentes na cidade de Anápolis, por meio de um trabalho artístico.

As gravações escolhidas e organizadas na forma de uma narrativa teriam que contar a proposta e finalidade do projeto, quando da sua fundação, seus idealizadores, quais são as

suas unidades, como essas crianças e adolescentes conheceram o projeto, sua identificação com a música, o instrumento, e o mais importante, a integração ao meio social, cultural e humano.

Fizemos algumas edições teste em softwares Movavi Suíte 17 e Vegas para entender como se daria o processo, com um olhar voltado ao produto final. Agregar aos vídeos, os esforços do grupo e a parceria com as unidades do projeto Criar e Tocar, para a concretização de um sonho, um trabalho onde, a infância, a nossa melhor idade não fosse esquecida, mas perpetuada.

Neil Postman era um crítico social que estudou o surgimento e o desenvolvimento do conceito de infância no decorrer dos tempos e o porquê de seu rápido desaparecimento na contemporaneidade. Nesse viés, ele considera que “a percepção de que a linha divisória entre a infância e a idade adulta está se apagando rapidamente é bastante comum entre os que estão atentos e é até pressentida pelos desatentos”. (POSTMAN, 2012, p. 12).

O Documentário de Curta-metragem foi apresentado em 27-06-2018, quarta-feira, no Auditório do Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas – CSEH, Universidade Estadual de Goiás. Contou com a presença das Professoras Luiza Pereira Monteiro da Disciplina Arte e Educação e Elisabete Tomomi Kowata da Disciplina de Educação e Mídias na Sociedade de Informação, um processo avaliativo das duas disciplinas.

Os vídeos foram apresentados por alunos da turma de Pedagogia, 1º período noturno, além da participação dos alunos, estiveram presentes no evento, familiares e convidados.

5. Considerações Finais

O maior aprendizado deste processo fílmico não foi somente como fazer o melhor enquadramento, o grande plano, o roteiro, a edição e a utilização das mídias no processo de criação e finalização do documentário “Projeto Criar e Tocar”. Mas a essência deste trabalho foi captar a sensibilidade em cada olhar, sentir-se incluído, compartilhar essas experiências de vida.

É preciso ter um olhar de acolhimento na formação de crianças e adolescentes, buscar vivenciar esse processo, como professores que seremos, pois a Educação e as Artes caminham juntas, são eixos formadores de opiniões e de sensibilidade estética e ética à criança e ao

adolescente. A arte musical e outras podem emancipá-los para a vida, retirando-os do anonimato, diminuindo a timidez, a introspecção e criando um olhar libertário.

Contempla a infância, traz a espontaneidade e a capacidade crítica em relação à sociedade. Permite-os a inventar, a incluir-se em movimentos participativos e solidários.

A pedagogia deve ser uma forma de promover essa integração espontânea entre o professor, alunos e a escola, e para tal, o docente necessita também da experiência estética, tanto na criação como na apreciação.

Referências:

AUMONT, Jacques. **A estética do filme**. Campinas, Papirus, 2011.

CANELAS, Carlos. **Os Fundamentos Históricos e Teóricos da Montagem Cinematográfica: os contributos da escola norte-americana e da escola soviética**. 2010. Instituto Politécnico da Guarda. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-canelas-cinema.pdf>, p.7-10, acesso em 26 abr./2018.

COMPARATO, Doc. *Da Teoria ao Roteiro*. **Teoria e Prática**. São Paulo: Summus, 2009.

Disponível em: <http://www.anapolis.go.leg.br>. **Câmara Municipal prestigia lançamento de novo núcleo de o projeto Criar e Tocar (14-03-2017)**. Acesso em 07 maio/2018.

Disponível em: <http://www.aee.edu.br/index>. **Inserção Social pelo Projeto Criar e Tocar**. Acesso em 07 maio/2018.

Disponível em: <http://www.anapolis.go.leg.br>. **Música e arte como instrumentos de inclusão e formação (12-12-2017)**. Acesso em 08 maio/2018.

GADIES, René. **Compreender o Cinema e as Imagens**. 1ª ed. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2008, pg. 17-34.

GRANJA, Vasco. **Dziga Vertov**. Lisboa: Livros Horizonte, 1981.

HAMPE, Barry, NUPPAG – Núcleo de Pesquisa e Produção Audiovisual em Geografia – IGCE-UNESP/Rio Claro11. **Escrevendo um documentário**. O que faz um roteirista? Rio de Janeiro, 1997, pg. 1-11.

LARROSA, Jorge. **Poéticas da diferença: imagens cinematográficas da infância**. 2005. Disponível em: educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/9746_5467.pdf. Acesso em 27 jun./2018.

MARTIN, Marcel. **A Linguagem Cinematográfica**. Lisboa: Edição 70, 2005.

MASCARELLO, Fernando. **História Cinema Mundial**. São Paulo: Papirus, 2006.

MORAN, José. M. **O vídeo na sala de aula**. São Paulo, 1995. Disponível em:
www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/desafios_pessoais/vidsal.pdf. Acesso em 27 jun./2018.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao Documentário**. Campinas: Papirus, 2005.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PUCCINI, Sérgio. **Introdução ao roteiro documentário**. Campinas, 2009. Disponível em:
http://www.doc.ubi.pt/06/artigo_sergio_puccini.pdf. Acesso em 11 maio/2018.

Filmografia

PEREIRA, Josias. **Filme: SEM HPV O Filme Que Ensina a Fazer Filme**. Universidade Federal de Pelotas, 2016. Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/semhvp>. Acesso em 11 maio/2018.

SALLES, Walter. **Filme: Abril Despedaçado**. 2001 (Brasil, França e Suíça) Disponível em:
<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-28631>. Acesso em 11 maio/2018.

CENAS DE FUNDAÇÃO: O RETRATO DO URBANO EM *CIDADE LIVRE* DE JOÃO ALMINO

Hevellyn Cristine Rodrigues Ganzaroli 1,

Ewerton de Freitas Ignácio 2

1 (Graduanda do curso de Letras pela Universidade Estadual de Goiás - UEG).

2 (Doutorado em Literaturas em Língua Portuguesa (Conceito CAPES 5) pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil(2008) Professor Adjunto da Universidade Estadual de Goiás, Brasil).

Resumo: Pretendemos analisar no romance que aqui estudamos, qual seja *Cidade livre*, publicado em 2010, tem-se uma obra bem escrita, densa, que plasma um rico e profundo universo humano, psicológico e, mesmo de teor metafísico. A narrativa se desdobra de modo paralelo tanto na memória do narrador-personagem quanto pelos domínios urbanos de uma Brasília que, já em seu processo de construção, se configura como a extensão dos desertos individuais, correspondendo, esse espaço urbano, ao retrato da vivência interior das personagens, como se os espaços urbanos constituíssem extensões da percepção e da consciência humanas. Essas figurações da experiência urbana na prosa de João Almino desvelam aspectos de várias vivências balizadas pelo contato do humano com o plano do divino e com o choque cultural entre pessoas oriundas de diferentes estados que se dirigiram para o planalto central não apenas para levantar uma cidade, mas fundamentalmente para dar forma aos seus sonhos de, juntamente com a construção de Brasília, construírem um futuro melhor.

Palavras-chave: Palavras-chave: Literatura goiana. Cerrado. Construção.

Introdução (Problemática e Objetivos)

João Almino nasceu em Mossoró – RN, em 1950. Escritor e diplomata, doutorou-se em Paris, tendo sido orientado pelo filósofo Claude Lefort. Produziu várias obras de ficção e foi agraciado com prêmios literários. *Cidade livre* (2010) é uma dessas obras: compõe os 5 títulos que têm por objetivo criar um amplo retrato de Brasília e recebeu o Prêmio Passo Fundo Zaffari & Bourbon de Literatura em 2011, relativo ao melhor romance publicado no Brasil entre os anos de 2009 e 2011.

Cidade livre narra a história de João, que, já em idade adulta, escreve em 2010, as lembranças do período em que viveu em Brasília, em sua infância –, lembranças de seu pai, suas duas tias, Francisca e Matilde, somadas às pesquisas bibliográficas. Além dessas várias vozes, o texto, em sua diegese, é escrito num *blog*.

Relativamente a esse livro, o autor, João Almino, afirma que, em seu enredo, Brasília é a concretização de um projeto elaborado durante toda a história do Brasil independente, correspondendo assim a uma utopia urdida durante toda a história brasileira.

Objetivos

Geral: compreender como parte da prosa contemporânea de João Almino tem representado o espaço urbano cerratense, bem como averiguar as implicações disso no contexto da experiência urbana individual e coletiva.

Específicos:

- 1) Investigar a maneira pela qual a prosa literária produzida no e sobre o cerrado tem dialogado com aspectos que permeiam e configuram realidade urbana das cidades (PRYSTHON e CARRERO, 2004).
- 2) Evidenciar que se tem, em *Cidade livre*, o retrato da experiência urbana de indivíduos que, cada vez mais, são menos senhores de si mesmos e de suas vidas em meio a um espaço citadino cuja configuração, paradoxalmente, abriga e entedia/irrita seus habitantes.
- 3) Averiguar como e em que medida os espaços urbanos estão associados à construção da memória, seja a da memória urbana, seja a memória individual do sujeito citadino.

Referencial Teórico

Dedicamo-nos à leitura de livros e artigos que versavam sobre três temas-chave: (a) a cidade, sua origem e suas características na atualidade (SANTOS e OLIVEIRA, 2001); (b) as condições de vida do homem urbano contemporâneo (PRYSTHON e CARRERO, 2004); e (c) o problema da representação da cidade na literatura (IGNÁCIO, 2010; GOMES, 2008).

Metodologia

Inicialmente, foi realizada uma leitura preliminar da obra a ser analisada, a fim de nos familiarizarmos com o enredo e com as personagens, além dos contextos citadinos nela representados.

Em outra etapa, realizamos a releitura da obra de Almino, voltando nossa atenção, principalmente, para a forma como a construção de um espaço urbano pode influenciar, e possivelmente, moldar o comportamento do indivíduo

A partir daí, passamos a investigar esse romance alicerçado em algumas categorias de análise. Para isso, foi necessário nos reaproximarmos do campo teórico da teoria literária.

A etapa de conclusão da pesquisa teve como princípio metodológico a articulação entre as leituras teóricas e a análise do romance (IGNÁCIO, 2010).

Resultados e Discussões

Na leitura da obra analisada, *Cidade livre*, foi possível identificar vários dos elementos apontados pelos autores estudados como inerentes ao contexto citadino e à sua representação na literatura. No romance, Almino emprega frequentemente o recurso da metaforização, discutido por Gomes (2008), para retratar a cidade e seus efeitos sobre o espírito das personagens. A construção de Brasília é retratada, inicialmente, através da “Cidade livre”, uma cidade satélite cuja finalidade, era formar uma base para os trabalhadores, vindos de várias regiões do país, edificarem a nova Capital do Brasil. Denota-se, portanto, uma dualidade, uma vez que a cidade mais moderna do país foi erguida a partir da égide de outra cidade, embora essa segunda, apresente-se como miserável, antiquada e indigna.

A análise do contexto psicológico das personagens permite perceber como o ambiente citadino lhes causa sentimentos paradoxais: em alguns momentos, tem-se a sensação de medo, de insegurança; de repente, porém, surge a necessidade de ter esperança, e a cidade parece ser a chance. Essa situação fica evidenciada por Almino (2010, p. 179), “[...] a gente pode construir a realidade, a riqueza, pode fazer circular o dinheiro a partir do nada, do vazio, do fictício, do inútil e desnecessário, e Brasília é tudo isso, ou seja, não é coisa alguma”.

Podemos verificar essa condição de insegurança, que causa aflição e angústia na descrição feita por Ignácio (2010, p. 33),

sentimento de empolgação e consequente desilusão que, salvaguardadas as devidas proporções e diferenças contextuais, [...] se a princípio se mostraram empolgados com os rumos que as marcas do progresso pareciam imprimir à vivência urbana brasileira, após certo tempo essas expectativas, algo utópicas, acabaram por cair num logro, engano que se encontra, em maior ou menor grau, circunstanciado em suas obras.

Tem-se ainda a representação da cidade como memória, como cenário e receptáculo das memórias individuais das personagens, tema recorrente em *Todas as cidades, a cidade* (GOMES, 1994). Os 7 últimos dias, em que foi permitido a João ficar com o seu pai, Dr. Moacyr, na cela, serviram como ponte para recordações, sem deixar de lado as comparações entre a construção de Brasília, e o agora. João e tia Francisca, relembram o dia do sepultamento do engenheiro Bernardo Sayão, o primeiro a ser encovado naquele cemitério, cercado por uma multidão, prestando suas últimas homenagens a um homem querido e digno de honrarias, enquanto isso, seu pai, Dr. Moacyr, é sepultado com poucas pessoas, retratando a conhecida “lei do retorno”, em que, na vida e na morte, as pessoas recebem a mesma medida do que se oferece.

Dessa forma, Cidade livre e Brasília, retratadas por Almino têm características em comum, como se no fundo, fossem todas um mesmo lugar. “As transformações não devem ser vistas apenas enquanto empreendimento, mas pelo viés da comunicação simbólica”, como ressalta Gomes (2008, p. 114), pelo afastamento das pessoas em relação àqueles que estão próximos, os que estão longe e, às vezes, em relação a si mesmas. Essa é a temática que permeia toda a obra, aparecendo recorrentemente na forma de diálogos e desabafos no romance: “Brasília era o refúgio do desespero” (p. 222).

A partir de então, verificamos que o diálogo entre a prosa e os aspectos que atravessam o processo de construção de Brasília é, na realidade, uma reprodução existente em quase todos os processos de construção citadinos, cujo modelo cerratense, consequentemente, se enquadra em outros exemplos, como podemos notar em Ignácio (2010, p. 96), quando ele diz:

[...] o processo civilizatório por um ângulo que questiona a noção de “civildade” aí pressuposta. Questiona-a em sua violência excludente e em sua domesticação/funcionalização da natureza. Há, mesmo, desse ângulo, certa ironia, pois, conforme já afirmei, é o campo que é sitiado pelo progresso do subúrbio que se transforma em cidade grande, e não o contrário (grifos do autor).

As condições citadinas de sua origem até a atualidade conforme apontadas por Santos e Oliveira (2001), ficam evidenciadas na prosa, quando a personagem de Valdivino apresenta vários nomes que compõem a fauna e flora cerratense, mas que hoje, apenas cinquenta e oito anos após a fundação de Brasília, já não podem mais ser verificadas na região. Podemos atestar essa previsão de futuro, dada pela experiência humana em reconhecer o potencial destrutivo que uma construção urbana pode causar em um determinado espaço geográfico, no momento em que Dr. Moacyr, o pai de João, diz em Almino (2010, p. 94): “um dia isso tudo vai acabar, vai se cobrir de casas e de gente, o rio vai se encher de sujeira, e por aqui não vai ter tanto bicho assim, até esses cupins vão desaparecer [...]”.

Conclusão

Constata-se portanto, que Brasília, a cidade retratada por Almino tem características em comum com a construção de outras cidades. A fundação de uma cidade, traz, em sua essência, a esperança, como se no fundo, uma vida nova e crescente pudesse acompanhar a edificação de uma cidade. No caso da construção de Brasília, essa esperança vem carregada de angústia e dor. Angústia pela incerteza do novo e pela consciência velada da enorme desigualdade e dificuldades em desempenhar as tarefas; e dor pela distância de seus entes queridos. Identificadas essas características gerais, depreendemos a subjetividade presente no título da obra *Cidade livre*, e, conseqüentemente, qual o papel que as cenas de fundação representam para esses indivíduos. O retrato urbano em questão, salienta para uma “Cidade livre” de justiça, de igualdade social, de boas condições de sobrevivência, de esperança em favor da construção de uma sociedade “civilizadamente” projetada. A Cidade livre, que vive à margem da sociedade, nasceu para dar vida a grande, moderna e “civilizada” Capital do Brasil. Em razão disso, constatamos, a partir da prosa literária, a dualidade presente em todos os contextos da obra cerratense; marginaliza para civilizar, desmata para construir, mata para nascer, desengana para dar esperança, afasta para aproximar, vive o lixo para construir o luxo, vivem na escuridão para iluminar.

Referências

ALMINO, João. *Cidade livre*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

BAKTHIN, Makhail. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 1998.

GOMES, Renato Cordeiro. *Todas as cidades, a cidade: literatura e experiência urbana*. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

IGNÁCIO, Ewerton de Freitas. *Do campo abandonado para a cidade suportada: campo e cidade na literatura brasileira*. Universidade Estadual de Goiás, 2010.

PRYSTHON, Ângela e CARRERO, Rodrigo. Atalhos na pós-metrópole: acaso, incomunicabilidade e melancolia em três filmes americanos dos anos 90. *Contemporânea*, vol. 2 n., 2. p. 169-188. Dez. 2004.

SANTOS, Luís Alberto Brandão e OLIVEIRA, Silvana Pessoa. *Sujeito, tempo e espaços ficcionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ENTRE AMPLIAÇÕES E INTERSECÇÕES: A ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA COMO FERRAMENTA NA PESQUISA DOCUMENTAL PARA A ESCRITA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.

José Henrique dos S. Barbosa¹
Sandra Elaine A. de Abreu²

1 (profbarbo_santos@outlook.com, UEG).

2 (sandraeaa@yahoo.com.br, UEG - orientadora).

Resumo: Buscando contribuir para as discussões que vem permeando o campo da História da educação no que diz respeito ao seu processo de produção, ampliações de fontes e metodologia, o presente trabalho tende a refletir, por meio de revisão teórica, as contribuições que a Análise Crítica de Discurso, entendida como campo teórico e metodológico heterogêneo e interdisciplinar pode concorrer no processo de escrita da História e História da educação. Para tal, buscar-se-á desenvolver inicialmente, necessária reflexão a respeito da História Cultural, faceta imprescindível que contribui em demasia para a atual concepção que os historiadores da educação em sua maioria adotam de documento, fontes, métodos, etc., para a escrita da historiografia educacional. Concomitante a este processo de ampliação das concepções de fontes e métodos para a escrita da História e da História da educação, busca-se nos pressupostos teórico-metodológicos da ADC⁹ maiores possibilidades de investigação no campo da História Cultural e mais especificamente no campo da História da Educação.

Palavras-chave: Análise de Discurso Crítica; História da educação; História Cultural

Introdução

Não é, como pode ter sido durante tempos passados, discordante dizer que a produção historiográfica contemporânea tem assumido um perfil de pressupostos de uma história tida como problematizadora, que tem, mais do que nunca, dado atenção à diversidade de fontes em consonância com tendências predominantes na historiografia. Hoje, é notório perceber a inserção das pesquisas em História da educação no campo da História Cultural, assumindo uma perspectiva da diversidade de fontes e, de forma a que mais nos interessa neste trabalho, de suas possibilidades de entrecruzamento.

Desta forma, buscando contribuir para as discussões acerca desse processo de ampliação das várias possibilidades de escrita da História da Educação, tomando por pilar os pressupostos metodológicos da História Cultural referentes às possibilidades diversas de investigação e de aprofundamento dentro do processo de escrita da História da Educação, é que se propõem analisar as contribuições da Análise de Discurso Crítica (ADC) tomado como campo teórico-metodológico heterogêneo e interdisciplinar, como mais uma ferramenta nesse

processo complexo de investigação e escrita da história da educação de forma consciente, minuciosa e crítica.

Por este motivo, busca-se para fins introdutórios apresentar de forma rápida, porém não simplista, como se dá o desenvolvimento da História Cultural à qual tem se recorrido atualmente os historiadores da Educação em busca de variadas possibilidades de desenvolver suas investigações. Em seguida, far-se-á uma discussão mais objetiva referente à Análise de Discurso Crítica (ADC) buscando mapear suas potencialidades que nós acreditamos poder contribuir satisfatoriamente – sem a pretensão de limitar as investigações e reflexões a esse respeito – para o processo de escrita da História e da História da Educação que ainda têm, mesmo adotando novos olhares e perspectivas de análise, o documento escrito como sua principal fonte de pesquisa.

Não obstante, buscaremos ao final deste trabalho evidenciar algumas das intersecções que não foram ainda discutidas entre esses dois campos – História Cultural e Análise Crítica de Discurso -, devido aparente distanciamento teórico mas que, graças às reflexões produzidas na disciplina de Análise do Discurso, no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPGIELT) da Universidade Estadual de Goiás (UEG) foram possíveis de apreciar e tecer notória aproximação.

Partimos do pressuposto de que pesquisar e analisar os possíveis pontos de intersecção entre o campo da História Cultural que vem ampliando o sentido de fonte e, consequentemente de documento na contemporaneidade e, ainda, utilizando de recursos teóricos e metodológicos presentes na Análise de Discurso Crítica (ADC), entendo este campo de investigação e análise como heterogêneo e interdisciplinar (VAN DIJK, 2008 ; WODAK, 2004; FAIRCLOUGH, 2001; RESENDE; RAMALHO, 2011), nos remete a questões importantes não apenas dizem respeito ao campo da linguística mas, também, para os campos vários que permeiam a escrita da História da Educação brasileira.

Tratando-se do processo de coleta, organização, classificação de materiais – documentos – que podem ser tomados como fontes de pesquisa dentro do campo da história da educação, vinculado por sua vez à História Cultural, é imprescindível salientar que a multiplicidade de fontes e métodos de análise tem se ampliado gradativamente, sendo, dessa forma, mais necessário ainda buscar e ‘testar’ novas ‘ferramentas’ que possam, de fato,

contribuir para esse trabalho minucioso em um campo que se mostra tão heterogêneo e que se propõem de forma mais acentuada, desde de 1990 a escrever uma história cultural da educação.

Compreendemos, assim como Le Goff (1894) que os ‘documentos’ não são fechados em si mesmos, estando, dessa forma, contextualizados e, concomitantemente a isso, adquirindo conotação histórica à medida que reflete ou explica um fato e um tempo específico da produção humana. Dessa feita é que acreditamos que buscar, analisar e por meio dessa trajetória, refletir sobre as possibilidades de contribuição que a ADC como teoria e metodologia heterogênea podem agregar no processo de análise documental é uma das principais justificativas para o aprofundamento desse trabalho que busca instigar o processo de investigação na procura de novas abordagens às novas fontes que têm se apresentado para a historiografia crítica da história da educação.

Salientamos ainda, que mesmo adotando para o presente artigo as contribuições que a Análise de Discurso Crítica pode trazer para a análise de ‘documentos escritos’ no processo de construção da história da educação brasileira, compreendemos exponencialmente que o pioneirismo dos fundadores da revista *Annales d'histoire économique et sociale* contribuíram em demasia para a discussão aqui proposta, ao insistirem sobre a necessidade e inevitabilidade de ampliar a noção de documentos e de abordagens metodológicas sobre a diversidade de fontes.

Referencial Teórico e Discussões

Nos debates científicos da área da História da Educação (H.E) e, somando-se a isso, no processo de formação de novos pesquisadores, os debates e análises referentes às fontes para a pesquisa em H.E tornaram-se evidentemente triviais e habituais, não havendo grandes embates significativos ao que se refere ao perfil da historiografia contemporânea, que tem dado significativa atenção às fontes e seu processo de análise. Não obstante, nunca é demais aprofundar os debates e reflexões sobre essa prática do historiador e sua relação com seus referências teórico-metodológicas e, também, com as fontes que lhes possibilitaram chegar ao objeto desejado.

No Brasil, torna-se evidente que a História Cultural ganha espaço de destaque na historiografia brasileira principalmente a partir da década de 1990. Essa conclusão pode ser

observada tomando como base os principais eventos científicos e publicações em periódicos especializados na área da História do país. Se tratando das influências desse campo teórico-metodológico no processo de produção da história da educação brasileira, evidencia Fonseca (2003, p.61) que

[...] a penetração dos pressupostos da História Cultural neste campo é ainda problemática, superpondo-se às abordagens tradicionais e sendo, muitas vezes, marcada por uma incorporação superficial dos seus instrumentos, conceituais e metodológicos, quando não apenas como indicações bibliográficas.

Como evidenciado por Fonseca (2003) mesmo que se observe uma tendência à diversificação das fontes, ainda há uma clara predominância das fontes escritas impressas e é ainda bastante significativa a utilização daquelas de natureza oficial, todavia se tem buscado nesse processo, fornecer olhar mais crítico, além de ficar clara uma maior preocupação com as possibilidades de entrecruzamento das variadas fontes adotadas para a escrita da história da educação brasileira, que tem, ainda, se mostrado tão ‘tímidas’ e, na maioria das vezes, assumido papel secundário na pesquisa, tornando-se mera indicação de possibilidade e não se desenvolvido como se tem proposto (FONSECA, 2003).

Entendemos que a História da Educação está relacionada e caracterizada como campo temático de investigação da História, tendo como objeto a educação. Educação entendida como o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Observa-se ainda, e compartilhamos dessa feita, de que a história da educação não tem, como demonstrado por Fonseca (2003), fronteiras a definir com a história cultural. Ao contrário, usa seus procedimentos teórico-metodológicos, como muito de seus objetos de investigação, para o processo complexo e minucioso da escrita da história educacional.

Alarma-se notoriamente uma renovação nos estudos da História da Educação que tem apontado em direção à História Cultural. Como demonstra Cardoso (2011) essa afirmação evidencia-se e torna-se verificável ao eclodir exponencialmente citações a autores ‘clássicos’ da “História Cultural”, a exemplo de Roger Chartier que vem sendo corriqueiramente utilizado nos trabalhos que tratam de conceitos de representação e apropriação nas pesquisas referentes à leitura.

Ao nos propormos trabalhar com a História da Educação é evidente e certo o contato com uma variedade de temas e objetos e, porque não dizer, de abordagens que se tornam constantemente maiores quando se busca aprofundar em temas e objetos mais específicos dentro do campo educacional, tendo, dessa maneira, a necessidade de se trabalhar com maior rigor teórico-metodológico nas pesquisas em que se buscará realizar, e no caso da aplicação dos pressupostos apontados pela História Cultural o cuidado e o trato no processo de análise deve ser ainda mais rigoroso, buscando transgredir o simples imitar de pesquisadores e, utilizando-os como gatilho estimulador abrindo-se para novos objetos, métodos e abordagens.

Abordar a pluralidade existentes na História da Educação – história das disciplinas escolares, história da historiografia da história da educação, história do tempo e espaço escolar, história das instituições escolares, etc., - exige trabalho cuidadoso, minucioso e atento do historiador da educação que buscará de forma atenta nos arquivos, as fontes para o seu trabalho, tratando-as com o máximo de rigor científico. Doravante a essa documentação mais tradicional existente nos arquivos escolares e também nos não escolares, soma-se novas fontes que vem sendo utilizadas pelos historiadores da educação, como periódicos pedagógicos, escritos de professores e alunos, obras artísticas, diários de classe, desenhos, cartazes, programação de datas comemorativas e, até mesmo, fontes orais.

Ao tratar do processo de ampliação e renovação na utilização de fontes Gatti Júnior (2002, p.35) adverte que elas – as novas fontes – têm nos permitido observar e tratar de uma nova dimensão das práticas escolares, uma vez que “as escolas apresentam-se como locais que portam um arsenal de fontes e de informações fundamentais para a formulação e interpretações sobre elas próprias e, sobretudo, sobre a história da educação brasileira”.

Como bem apontado por Carvalho (2011) este aporte teórico-metodológico da História Cultural tem possibilitado engendrar novas perspectivas de ampliação não somente dos objetos de pesquisa, mas, também, das abordagens, das fontes a serem consultas, bem como no processo de tratamento das mesmas, o que tem oferecido possibilidade de olhares múltiplos sobre os aspectos que constituem práticas educativas.

Conforme salienta Fonseca (2003, p.9), o processo de movimentação dentro do campo da História Cultural significa considerar

que as experiências culturais – que são evidentemente históricas – de grupos e indivíduos atuam de maneira significativa em suas práticas e são fundamentais para o processo de análise das fontes. O estudo da história da educação escolar, tradicionalmente associado à sua dimensão oficial e legal – na qual são depositados interesses e diretrizes geralmente emanados do Estado – pode também ser orientado para o movimento de circulação que promove intensas trocas e apropriação segundo códigos distintos; para a análise de manifestações presentes na cultura escolar e que têm suas origens fora da própria escola, carregando em si fortes tradições culturais, às vezes de longa existência no tempo; para a consideração das relações entre a educação, a política e a cultura, na construção e na circulação de práticas e de concepções. (FONSECA, 2003, p.9)

Dessa maneira é que a História da Educação deve ser entendida e, conseqüentemente desenvolvida como um campo temático da História Cultural, onde as práticas educacionais sejam enxergadas como práticas evidentemente culturais. A partir dos aportes da História Cultural as análises proferidas na História da Educação acabam por transgredir as abordagens puramente pedagógicas, possibilitando notoriamente a ampliação de fontes a serem utilizadas e a diversidade de tratamento que estão irão receber, buscando encontrar novos recortes, objetos e, desenvolvendo-se análises que levem em consideração as múltiplas formas de temporalidades, rupturas e práticas escolares.

Por meio deste paradigma que se mostra ainda tão novo aos olhares da contemporaneidade que tem buscado timidamente, explorar com novos olhares documentos que seus predecessores já permearam, possibilita, ademais, obter novas respostas historiográficas e novos temas para serem investigados. Por meio da nova história, o campo de investigação do historiador estende-se a tudo que se torna perceptível à observação, mostrando sem cessar que “tudo e todos têm uma história a ser desvendada e reconhecida”. (LE GOFF, NORA, 1976c)

É um novo leque que se abre para análise de fontes documentais, principalmente àquelas que se mostraram tão marginalizadas e inutilizáveis, deixadas às traças dos arquivos. Não cabe mais simples aplicação de modelo de análise é, antes de tudo, notória a necessidade de buscar complementações que possibilitem a triangulação e a obtenção de respostas por meio de artefatos e monumentos que, não necessariamente, tinham a intenção de transmitir alguma informação, mas que, em seu processo de construção, guardou e guarda incondicionalmente as memórias de um passado antes não vasculhado e interpretado.

Afim de fornecer algum exemplo acerca da estruturação teórico-metodológica da chamada História Cultural, e neste caso mais específico da Nova História Cultural Francesa já pesando em uma possível aproximação com a Análise de Discurso Crítica, podemos mencionar os estudos de Roger Chartier, que tem sido utilizados constantemente em trabalhos que se justificam nos aportes epistemológicos da História Cultural para a escrita da história da educação.

Chartier tem realizados imprescindível síntese de conceitos produzidos por outros teóricos – Boltansky, Norbet Elias, Michel Foucault, Michel de Certeau, dentre outros – remodelando-os a partir da necessidade imposta por seu trabalho de caráter predominantemente empírico. Roger Chartier tem tratado a cultural a partir de uma perspectiva que rompe com a noção de que está é dada por uma estrutura na qual aparece como um nível à parte da totalidade social. O autor em trabalho publicado em 1992 afirma que :

Na verdade, o que se deve pensar é como todas as relações, inclusive aquelas que designamos como relações econômicas ou sociais, organizam-se segundo lógicas que colocam em jogo, em ação, os esquemas de percepção e de apreciação dos diferentes sujeitos sociais, portanto, as representações constitutivas do que se pode chamar de uma ‘cultura’ quer seja comum a toda uma sociedade, quer seja própria a um grupo determinado (CHARTIER, 1992, p.59).

Para Maurício Estevam Cardoso (2011), o que é proposto por Chartier é um conceito de cultura enquanto prática o que, para que seja possível o seu estudo, é necessário o estabelecimento de categorias de representação e apropriação, é assim, noções centrais para os estudos na perspectiva da História Cultural.

Ao mencionar específicos trabalhos sobre as práticas de leitura no Antigo Regime, Cardoso (2011) ressalta ainda que Chartier busca trabalhar com o conceito de apropriação, não na perspectiva formulada por Foucault, como adverte Cardoso, mas no sentido de que “ a apropriação tem por objetivo um história social das interpretações, remetidas para suas determinações fundantes (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem” (CHARTIER, 1990, p.26)

Como bem sugere Chartier (1990, p.53) para uma escrita de uma História Cultural da Educação é preciso que se veja a escola como um espaço de práticas culturais, onde,

concomitantemente dar-se-á a construção de identidades, de formação de representações. A educação, por assim dizer, deve ser vista como portadora de discursos que “em uma sociedade visam enquadrar o tempo e os lugares, a disciplinar os corpos e as práticas, a modelar, pela ordenação regrada dos espaços, as condutas e os pensamentos”.

Afim de exemplificar, acreditamos que a utilização da ADC como análise discursiva textualmente orientada para compreender os vários discursos desenvolvidos no cenário da formação da educação no período republicano, mais especificamente na primeira metade do século XX, é de grande valia, pois a mesma possibilitará ao pesquisador uma análise social fundamentada em dados linguísticos que sustentam a crítica explanatória. Utilizar do aporte teórico-metodológico da ADC na análise de textos – documentos escritos neste caso específico – produzidos durante a instauração das escolas republicanas possibilitará identificar conexões entre escolhas linguísticas de atores sociais ou grupos e os contextos sociais mais amplos nos quais os textos analisados são formulados.

Por assim dizer, é gerado como bem acrescenta Ramalho e Resende (2011), “conhecimento acerca da interiorização de discursos na construção de identidades e na constituição de relações sociais, acerca da utilização de estruturas linguísticas com propósitos políticos”. Promove dessa maneira investigar os modos como a linguagem se configura na vida social, possibilitando, não obstante, o desvelamento da “universalização de discursos particulares e da vinculação de textos particulares a ideologias, entendidas como construções simbólicas a serviço da manutenção de estruturas de dominação” (THOMPSON, 2002).

Assim como na pesquisa histórica em geral, a historiografia da história da educação foi marcada em seus primórdios indubitavelmente pela valorização de documentos oficiais, pela descrição e análise de forma explicativa das ideias pedagógicas ressaltando os grandes nomes que permeavam o campo da educação. A pesquisa documental, utilizando como principal material empírico, dados de natureza formal – textos jurídicos, oficiais, entre outros, cuja elaboração demanda competência de conhecimento especializado -, não foi na perspectiva da nova história cultural, analisado em sua essência devido à pouca – ou nenhuma – valorização que se dava à perspectiva crítica para análise do que ali estava materializado.

Dessa forma tem-se com bastante frequência, constatado que em pesquisas documentais não é suficiente trabalhar apenas com o corpus principal de dados formais. Uma

vez que este tipo de dado não consegue responder a todas as questões de pesquisa, sendo assim, necessário recorrer a outras fontes. Para a ADC esses documentos, são textos que fazem parte de eventos específicos, envolvem além do discurso ali materializado, pessoas, (inter)ação, relações sociais e o próprio mundo material. Assim, por meio desta perspectiva relacional/dialética, os textos acabam por se situarem como discursos que constituem crenças, valores, formas de ação e interação. Essa abordagem como ressalta Ramalho e Resende (2011), permite investigar “discursos particulares” que visam, entre tantos outros objetivos, legitimar a própria ação de controle e poder.

Uma abordagem que se mostra bastante profícua no trabalho com documentos escritos, e que está de certa maneira relacionada Análise de Discurso Crítica é a análise de conteúdo de Laurence Bardin. Essa técnica de análise tem sido bastante utilizada como aborda Ana Maria Rosete Maia et al. (2011) nas pesquisas que se utilizam da análise documental por apresentar duas funções: (a) verificação e hipóteses e/ou questões onde, se busca, após levantamento prévio de hipóteses confirmar ou não as afirmações estabelecidas ou do trabalho de investigação; (b) de descoberta “do que está por trás dos conteúdos manifestados, indo além das aparências do que está comunicado. Sendo ambos os momentos complementares.

Entretanto, existe como reforça Maia et al. (2011) certa crítica à análise de conteúdo, salientando que

[...] a crítica atual à análise de conteúdo baseia-se por entendimento desta ser apenas uma técnica de interpretação de textos, com pouca articulação com os contextos das mensagens veiculadas. Na proposta de Análise de Conteúdo com abordagem interpretativa Dialética, denominado de Método Hermenêutico – Dialético, a fala dos atores sociais é situada em seu contexto para melhor ser compreendida. Esta compreensão tem como ponto de partida, o interior da fala, e como ponto de chegada, o campo da especificidade histórica e totalizante que produz fala. (MAIA et al. 2011, p. 142)

Considerações Finais

Buscamos a partir do presente trabalho contribuir de forma satisfatória para as presentes discussões acerca do processo de ampliação do campo de estudo da História Cultural na perspectiva da escrita da História da Educação, partindo do pressuposto que este campo da pesquisa da história vem se ampliando em demasia, tratando de um movimento exponencial de novas fragmentações e especializações, buscando particularidades antes não

vistas, especificando novos recortes e novos aportes teórico-metodológicos que contribuam efetivamente para uma escrita da história da educação de forma consciente, real e crítica.

Acreditamos que a intersecção entre a análise documental a partir da compreensão do que se torna fonte para os pesquisadores da história da educação na contemporaneidade, utilizando ainda, de recursos teóricos e metodológicos presentes na Análise de Discurso Crítica (ADC), entendendo este último como campo heterogêneo e interdisciplinar, nos remete a questões importantes presentes não apenas no campo da linguística mas, também, para campos presentes na história, e mais objetivamente na história da educação brasileira, que junto a isso remete-nos a análises mais profundas sobre as fontes para a escrita da história e da história da educação, que têm passado nas última décadas por um processo de renovação e ampliação. (ABREU, 2006)

Não tivemos em momento algum a pretensão de esgotar as discussões que este artigo propõe, uma vez que nos parece bastante nova a proposta aqui deferida, sendo assim, uma contribuição que busca instigar novos debates no campo da história, história cultural, história da educação e das Ciências Sociais em geral, permeando a linguística e seus desdobramentos.

Referências

- ABREU, Sandra Elaine Aires de. A instrução primária na província de Goiás no século XIX. São Paulo, 302p. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2006.
- BELLOTTTO, H.L. Como fazer análise diplomática e análise tipológica de documento de arquivo. São Paulo: Arquivo do Estado e Imprensa Oficial do Estado, 2002. (Coleção Como Fazer 8).Disponível em:<
http://arqsp.org.br/arquivos/oficinas_colecao_como_fazer/cf8.pdf> acesso em: 08 de jun. 2018.
- BURKE, Peter. O que é história cultural? ; tradução Sergio Goes de Paula. – 2.ed. rev. E ampl. – Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BLOMMAERT, J. Discourse. A critical introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- CARDOSO, Maurício Estevam. POR UMA HISTÓRIA CULTURAL DA EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES DE ABORDAGENS. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 10, n. 2, p.287-302, abr. 2011. Semestral.
- CHOULIARIAKI, Lilie & FAIRCLOUGH, Norman. Discourse in late modernity: rethinking Critical Discourse Analysis. Edinbourg: Edinbourg University, 1999.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1990

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. História Cultural e História da Educação: Diversidade e entrecruzamento de fontes. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 3., 2004, Curitiba. **Anais eletrônicos**. Curitiba: Cbhe, 2004. v. 1, p. 01 – 10

LIMA E FONSECA, Thais Nivia de. História da educação e história cultural. In: GREIVE, Cynthia Veiga; LIMA E FONSECA, Thais Nivia de (Orgs.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 49-75

FURTATO, Alessandra Cristina. Os arquivos escolares e sua documentação: *possibilidades e limites para a pesquisa em História da Educação*. Ribeirão Preto, v.2, n.2, p.145-159, jul/dez. 2011

GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras; Tradução de Frederico Carotti, 1989.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Orgs.). *História: novas abordagens*. Tradução Theo Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976c.

LE GOFF, J. Documento/Monumento. In: **Enciclopédia Einaudi**: memória – história. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda. pp.11-50, 1984.

MAIA, Ana Maria Rosete et al. PESQUISA HISTÓRICA: POSSIBILIDADES TEÓRICAS, FILOSÓFICAS E METODOLÓGICAS PARA ANÁLISE DE FONTES DOCUMENTAIS. **História da Enfermagem**: Revista Eletrônica (HERE), Brasília, v. 1, n. 3, p.137-149, fev. 2011. Semestral.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

QUIROZ, Beatriz. La identidad vinculada a la calle en el discurso de personas sin techo. In: PARDO, M.L. (Org). *El discurso sobre la pobreza en América Latina*. Santiago: Frasis, 2008, p. 79-97.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de Discurso (Para a) Crítica*: o texto como material de pesquisa. Coleção: linguagem e sociedade. V. 1, Campinas, Sp. Pontes editores, 2011.

SANFELICE, J.L. História, instituições escolares e gestores educacionais. In: **Revista HISTEDBR on-line**. Número especial, Ago/2006 disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art4_22e.pdf>. Acesso em: 08 de jun 2018.

THOMPSON, John B. Ideologia e cultura moderna: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Trad. (Coord.) Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

VAN DIJK. Discurso e poder. São Paulo: Contexto, 2008.

WODAK, Ruth. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. *Linguagem em (Dis)curso*. CALDAS-COULTHART, C. R. & Figueiredo, D. de C. (orgs.). *Análise Crítica do Discurso*, V. 4, n. especial, 2004, p. 223-243.

OS VISIGODOS: DAS CHEGADA AO IMPÉRIO ROMANO À CRISTIANIZAÇÃO DO REINO

Layla Maria de Aguiar¹

Renata Cristina Nascimento²

¹ Aluna do curso de História, Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas).

² Docente do curso de História, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis\GO.

Resumo: A entrada de povos bárbaros no império romano marcou o início da grande história de vários reinos, entre estes se situa o reino visigodo. Até se firmar como reino visigodo de Toledo e se estabelecer na Hispania, os visigodos passaram por longas batalhas inclusive a conhecida batalha de Voillé desencadeada contra os francos. Tal confronto mudou o rumo da história visigoda e desencadeou outras mudanças, inclusive a cristianização do reino com Recaredo. Até o ano de 589 os visigodos eram da religião ariana, o último rei ariano foi Leovigildo que em seu reinado passou por um enorme conflito com seu filho Hermegildo, tal conflito foi guiado por fatores religiosos. Mesmo saindo vitorioso, após a morte de Leovigildo, Recaredo assumiu o trono e transformou o cristianismo na religião geral.

Palavras-chave: visigodos; cristianização; império romano.

Introdução (Problemática e Objetivos)

A pesquisa que ora desenvolvemos diz respeito ao povo visigodo e sua construção enquanto uma monarquia unificada e constituída nas bases do cristianismo católico. O objetivo deste trabalho é explorar nosso objeto de estudo, visando obter uma ideia geral dos visigodos como um reino propriamente dito.

Será abordada a chegada dos visigodos na fronteira do império romano e seu estabelecimento na formação da Hispania visigoda, além destes, também tentaremos destacar pontos importantes do conflito entre francos e visigodos. Na questão religiosa serão apresentados duas vertentes do cristianismo enquanto ferramentas políticas na construção do reino, a primeira delas o arianismo que teve seu ponto forte com o rei Leovigildo, e posteriormente o cristianismo católico que se tornou a religião oficial do reino visigodo a partir de 589 d.C no reinado de Recaredo.

Referencial Teórico

A temática visigoda não é tão conhecida quanto outros campos da História, todavia diversos autores ajudaram a construir o conhecimento a cerca desse período conhecido como antiguidade tardia. Para compreendermos o contexto em que se passa a história visigoda foram estudados dois referenciais essenciais : Gética de Jordanes (551) e Res Gestae do general romano Amiano Marcelino. Esta última fonte é um relato contemporâneo dos

Universidade Estadual de Goiás – Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas.

Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiá - Anápolis-GO. CEP 75.110-390. Fone: (62) 3328-1128.

Texto disponível em: <<http://www.anais.ueg.br/index.php/sepe/issue/view/335>>.

acontecimentos no império romano, datada do século IV.

Além destas fontes primárias também foram usados autores como Herwig Wolfram, Peter Heather e Henri Bradley que facilitaram na compreensão da história do reino visigodo.

Além destes, Renan Frighetto também contribui para a construção de um conhecimento teórico acerca dos visigodos.

Metodologia

Para a investigação do nosso objeto de estudo, realizamos pesquisas bibliográficas, utilizamos textos cujos autores investigaram cada ponto em particular acerca da história goda e visigoda especificamente. Por intermédio da pesquisa bibliográfica procuramos compreender as especificidades que acompanharam a construção do reino visigodo, e paralelamente analisamos quais foram os principais acontecimentos que definiram a história visigoda em especial a partir do século IV.

Resultados e Discussões

“o ocidente medieval nasceu sobre as ruínas do mundo romano” (LE GOFF, 2005, p.19)

Os povos bárbaros vinham

Quase sempre em uma fuga para adiante. Os invasores eram tráfugas empurrados por outros mais fortes ou mais cruéis. Sua crueldade às vezes era fruto do desespero, principalmente quando os romanos lhe recusavam o asilo que pediam em geral pacificamente. (LE GOFF, 2005, p.22)

Dentre esses povos se encontravam os godos, estes vieram de uma região chamada Gócia que fazia parte da Escandinávia e que hoje faz parte do território sueco, em seguida migram para o sul, ocupando as terras da atual Polônia, e depois as terras germânicas. Essa ação dos Godos fez com que abrissem um espaço onde os outros povos fossem também empurrados para baixo, atravessando o rio Danúbio que por sua vez era a fronteira dos germânicos dos romanos. Esses bárbaros adentraram o império romano, se misturaram ao povo e a sua cultura, eles não tinham intuito de dominar, precisavam de um local para viver e se estabelecerem dignamente. Os visigodos foram apenas mais um desses povos germânicos, que tentaram uma nova vida num local onde não eram realmente bem-vindos.

Pouco se sabe dos Godos devido à falta de documentação, a maioria das informações provém de escritos romanos, então carregados de um sentimento de expurgo e ódio. Desta maneira, seus biógrafos

os odiavam porque eles aniquilavam por fora e por dentro sua civilização destruindo-a ou aviltando-a. Mas muitos cristãos que identificavam no império romano o berço providencial do cristianismo sentiam a mesma repulsa pelos invasores.(LE GOFF, 2005 p. 22)

Uma diferença entre os visigodos e os demais povos considerados bárbaros é que foram guiados por um rei para as fronteiras romanas, quando estabelecidos dentro do território romano, apesar dos diversos conflitos que surgiram entre esses povos, foram recebidos e romanizados, “o rei dos visigodos foi reconhecido como general romano, e sem deixar de ser o chefe nacional de seu povo, passava a ser parte da administração imperial”(PIRENNE,1942,p.18). É importante destacar que a ideia principal dos visigodos não era tomar o território romano, seus interesses eram de se fixar em uma terra onde poderiam construir uma sociedade.

Diversos conflitos fizeram com que a relação entre visigodos e romanos enfraquecesse; a batalha de Adrianópolis (378) e o saque de Roma(410) foram os principais acontecimentos deste segmento. O império para conseguir retirar os visigodos de dentro de sua capital resolveu estabelecer um novo pacto de federação, assim como uma estratégia para se auto favorecer, os romanos enviaram os visigodos para terras na Hispania e Galias para expulsar dali os outros povos ditos bárbaros (GUERRAS,1988,p.79-80).

Após esse período mais conturbado os visigodos buscando se estabelecer territorialmente fixaram-se em alojamentos ao estilo romano(COMITRE, 2013,p.21). Por cerca de 90 anos os visigodos estabeleceram o reino na região de Toulouse(GUERRAS, 1988,p. 79). Em 507 d.C um confronto entre francos e visigodos ficou conhecida como batalha de Vouillé, este confronto levou o rei Alarico II ao óbito, deixando seu filho Gesaleico no comando das tropas visigodas. Os visigodos foram derrotados e obrigados a retirar-se do local transferindo-se definitivamente para a Hispania designando Toledo como a capital do seu reino.(GUERRAS,1988,p.79-80)

Alarico estava pressionado e sem esperanças de uma vitória então recorreu a ajuda do rei ostrogodo Teodorico, que pela política de casamentos era seu aliado(BURY, 2015,p.148). Todavia “Alaric fell, slain, it would appear, by the king of the franks himself”(BURY,2015,p.148).

Após a morte de Alarico II em 507

the great Theoderic constituted himself the guardian of Amalaric, the infant king of the Visigoths, who was his grandson . While Theoderic lived, Spain and the narrow strip of southern Gaul which had been spared by the Frankish conquests were governed by him in Amalaric’s name.(BRADLEY, 2013,p.210)

Amalarico ocupou o trono e fez acordos matrimoniais com os reis francos (BRADLEY, 2013, p. 210), mas foi assassinado por Teodorico e o comandante Theudis foi quem ocupou seu lugar por usurpação. A partir desse momento a monarquia visigoda deixou de ser hereditária.

Com a quebra destes acordos feitos por Amalarico o rei Hidelberto dos francos invadiu o território visigodo. “The goths were defeated, and fled into Spain. The capital was taken, and Hidelbert returned home, enriched with the royal treasures and with the plunder of the arian churches” (BRADLEY, 2013, p. 211).

Ao adentrar as fronteiras do império, os visigodos tiveram contato direto com a dita heresia oriental propagada por Ário. Não há de fato provas que digam se os visigodos deixaram de praticar seus costumes pagãos, acredita-se que a conversão do paganismo para o arianismo tenha sido por assim dizer, simbólica e política.

A maior expressão ariana dentro do reino visigodo foi Leovigildo, este foi o último rei ariano antes da conversão ao cristianismo católico em 589 no III Concílio de Toledo. Até então era permitido a existência da dualidade catolicismo-arianismo, contudo Leovigildo em uma tentativa de unificação do reino “fez um grande esforço no sentido de captar ambas populações- godos, arianos e hispano-romanos, católicos- em torno de sua pessoa: o rei, e de sua religião: a ariana”. (GUERRAS, 1988, p.).

Já não era mais permitido as divergências de opiniões religiosas, Leovigildo até mesmo entrou em um confronto com seu filho Hermegenildo devido as suas novas convicções católicas ganhadas após casar-se com Ingunta, uma princesa do reino franco. Leovigildo tratou seu filho como um criminoso e quem estava ligado a ele teve seu mesmo fim. (BRADLEY, 2013, p. 216).

A igreja católica agiu como base para a reestruturação do novo reino, isso porque de acordo com as palavras de Ruy de Oliveira Andrade Filho (2012) toda a estruturação política do reino dependia dessa unidade religiosa que era garantida pela conversão ao cristianismo católico. “A monarquia que estava sendo afirmada precisava da unidade religiosa para justificar seu poder por meio da fé, já que a igreja poderia servir como legitimadora da ordem política” (COMITRE, 2013, p. 31), dessa forma a igreja era favorecida tendo para si a unidade religiosa que antes era encontrada no império romano, e a monarquia visigoda era reforçada pela fé. Era dever do rei manter a ordem para a igreja, protegendo os interesses que eram considerados divinos (MÉRIDA apud COMITRE, 2013, p. 29).

Recaredo não enfrentou momentos fáceis durante a consolidação da igreja católica como frente do reino visigodo de Toledo, nobres “juntos com o bispo ariano Ataloco foram incentivadores de uma rebelião. Começaram incentivando a entrada de grande quantidade de francos para que esses apoiassem a fé ariana”(GONZÁLES,1979,p. 407). Essa ação foi uma ameaça direta ao trono e tinha a intenção de destronar Recaredo.

Conclusão

Foi possível perceber em nossa pesquisa que os visigodos adentraram as terras do império romano sem o intuito de derrubar e usurpar o poder do império. Porém as ações realizadas pelos romanos em atrito ao ideal de emancipação dos visigodos fizeram com que crises fossem constantemente iniciadas gerando atritos entre os dois povos.

Ao se estabelecer na Hispania os visigodos enfrentaram diversos problemas e confrontos incluindo as batalhas contra os francos que levou a mudança da capital do reino visigodo de Toulouse para Toledo.

A questão monárquica visigoda foi muito conturbada passando de hereditária para eletiva, desta forma a maioria dos reis eram assassinados e tinham seu trono usurpado. Isso levou a busca de unidade no reino, assim

no processo deflagrado por Leovigildo o centro de suas discussões é o fortalecimento das “instituições” que poderia constituir um status de reino. Nesse sentido o apoio ao arianismo, como estrutura representativa de toda a aristocracia dos visigodos em termos religiosos, tornam-se a opção do monarca na tentativa de unificação religiosa(RAINHA, 2012,p.101).

Todavia a consumação se dá com Recaredo que consegue mudar as estruturas do reino visigodo, declarando oficial o cristianismo nicênio e repudiando por completo a prática ariana, “las dos iglesias son reunidas y todo el reino es oficialmente católico”(SIMORDOVA,2006,p.17).

Referências

BRADLEY, H. **The story of the Goths.** [S.I.]: Didactic press, 2013. Ebook, disponível em <<https://www.amazon.com/Story-Goths-Illustrated-Henry-Bradley-ebook/dp/B00E9CLY1O>> . Acesso em: 08/08/2018

BURRY, J.B. **The invasion of Europe.** [S.I.]: Endeavour Press Ltd, 2015. Ebook, disponível em <https://www.amazon.com> Acesso em: 08/08/2018

COMITRE, D. **A conversão do reino visigodo ao catolicismo e a legislação antijudaica: um exame dos concílios entre os séculos IV E VII.** Dissertação(mestrado em História social)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

FRIGUETTO, R. *Antiguidade Tardia: Roma e as Monarquias Romano-Bárbaras*. Curitiba: Juruá, 2012.

GARCÍA- VILLOSLADA, R(Org). *Historia de la iglesia em España*. Madrid: biblioteca de autores cristianos, 1979.

GONZÁLES, T. *La iglesia desde la conversión de Recaredo hasta la invasión arabe*. In: GARCIA-VILLOSLADA, R. (Org). *Historia de la iglesia em España*. Madrid: Biblioteca de autores cristianos, 1979.

GUERRAS, M.S. *A realeza visigótica no livro da “História dos Godos” de Isidoro de Sevilla*. Revista do departamento de História ,Belo Horizonte: UFMG, v.7, 1988.

LE GOFF, J. *A civilização do ocidente medieval*. São Paulo: Edusc, 2005. Ebook, disponível em <<https://farofafilosofica.com/2017/04/20/le-goff>> . Acesso em: 08/08/2018

PIRENNE, H. *História de Europa: desde las invasiones al siglo XVI*. México, DF: Fonde de cultura econômica, 1942.

SIMORDOVA, S. *La Hispania visigoda. Su historia, sociedad y cultura*. Filozoficka fakulta masarykovy univerzity v brne ústav románkýchjazycu a literatur- [S.I.:s.n] 2006

CIDADE E VIOLÊNCIA NO CERRADO: UMA LEITURA DE *HERANÇA DE SANGUE*, DE IVAN SANT'ANNA

**Leonardo José Rodrigues 1,
Ewerton de Freitas Ignácio 2**

1 Graduando do Curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás / CSEH.

2 Docente do Curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás / CSEH.

Resumo: Este trabalho deriva-se de uma pesquisa que teve como objetivo analisar os modos por meio dos quais o premiado romancista Ivan Sant'anna tem representado o espaço urbano cerratense e goiano, bem como averiguar as implicações disso no contexto da experiência urbana individual e coletiva. Esta pesquisa foi de cunho bibliográfico, portanto, foram realizadas leituras de textos literários e teóricos que contribuíram para nos situar sobre os temas cidade, literatura e história. O autor, em seu *Herança de sangue*, romance cuja análise é feita neste trabalho, reconstrói a história conturbada da cidade de Catalão, no interior goiano, passando por diversos períodos marcados pela violência desmedida perpetrada pelos grandes chefes políticos da época para a manutenção da sua reputação e de seu poder na cidade. A Catalão representada por Sant'anna é uma cidade que muitas vezes, durante o romance, toma para si própria os sentimentos dos seus habitantes. Entre outros aspectos, vale ressaltar que a ambientação construída no romance muitas das vezes contribui com a criação de suspense e de horror, assim como com a afeição do leitor por uma ou outra personagem, a qual, por meio da ambientação e da detalhada descrição é desvelada durante a narração de Ivan Sant'anna.

Palavras-chave: Cidade. Violência. Literatura goiana. Cerrado.

Introdução

Esta pesquisa teve como centro de investigações a análise dos modos por meio dos quais a representação da cidade e da violência no espaço cerratense goiano, no romance *Herança de Sangue* do premiado romancista Ivan Sant'Anna, dialogou com as personagens e com o contexto maior da cultura. Mais que isso, buscamos compreender em que medida a representação cidadina e a representação da violência influenciou na vivência individual e social dessas personagens.

O autor nasceu em 1940 e é um escritor, ensaísta e roteirista carioca. Em suas obras, cria uma identidade literária marcada pelo diálogo bem feito entre a descrição histórica e a literatura. Exatamente nesse universo dialógico é que o romance *Herança de Sangue*: um faroeste brasileiro, publicado em 2012, está inserido. No romance, o autor resgata partes da história assustadora e violenta da cidade goiana de Catalão e cria uma narrativa empolgante e descritiva a respeito dessa época.

O autor mostra, na própria apresentação da obra, que “esse é um relato de lutas, de crimes, de ódios, de paixões, de selvagerias e crueldades, com pouco espaço para o amor” (SANT’ANNA, 2012, p. 17). De fato, estes, somados a lances cinematográficos, são alguns dos elementos que fazem do romance supracitado uma obra-prima da literatura brasileira e goiana, que descreve com maestria uma fase conturbada da história da, hoje, próspera cidade goiana.

Somos apresentados durante a história a muitas personalidades que ficaram conhecidas pela sua bravura e capacidade de agir conforme a “‘Lei de Catalão’, um severo código de honra local. A despeito, porém, da violência presente na cidade, quem mais se destaca na história é alguém dono de uma pequena farmácia, poeta, que discursava e redigia bem e que ajudava a população carente. Antero Carvalho torna-se influente na cidade e, dessa forma, é vítima da inveja e despeito dos coronéis poderosos da cidade que acabam por incriminá-lo por um crime que, aparentemente, não cometeu. Dessa forma, a personagem tem seu fim quando, numa noite de domingo, é linchado por inúmeros pistoleiros depois de uma peregrinação sangrenta pelas ruas da cidade.

Referencial Teórico

Conforme discute Gomes (1994), a representação da cidade em textos acontece por meio de fragmentos e trechos, a partir dos quais o leitor pode ler e interpretar a cidade reconstituída pelo discurso. O texto que também é composto por fragmentos contribui para a construção de uma cidade desordenada e fragmentada. Nesse sentido, a leitura, ou tentativa de leitura, da cidade é uma tarefa árdua que pressupõe um trabalho de construção e reconstrução de sentidos a partir dos fragmentos apresentados no texto no qual ela está representada.

Vale ressaltar que o discurso é apenas uma tentativa de representação da cidade, portanto “jamais se deve confundir uma cidade com o discurso que a descreve” (CALVINO, 1990). O texto que descreve a cidade, mesmo compartilhando do caráter confuso e labiríntico das cidades, é apenas uma tentativa de representar a própria cidade, que por sua vez nunca será, completamente, figurada através do discurso.

Esse espaço urbano que tanto desorienta seus habitantes, que muitas das vezes imprime e toma para si os estados de ânimo das pessoas que nele vivem (IGNÁCIO, 2010), também está presente no sertão goiano. Na narrativa de Sant’anna, Catalão é desvelada aos

poucos por meio do discurso descontínuo e fragmentado do narrador.

A violência esteve presente no sertão goiano no início do século XX. Em Catalão, particularmente, atos violentos tornaram-se os principais caracterizadores desse espaço urbano, fazendo com que a cidade fosse considerada uma das mais perigosas do Brasil na época. Oliveira (2012, p. 19) salienta que “Catalão, um lugar de fronteira, desde o início de sua história, foi marcado pela violência” e que, nessa cidade, “a justiça era feita à bala, a honra era lavada com sangue” (p. 25).

Os estudos de Silva (2014) e Germano (2016) atentam-se para o fato de a violência ter sido um pilar na construção da memória do espaço citadino de Catalão. A partir das considerações traçadas por esses estudiosos foi que pudemos analisar a obra de Sant’anna, tendo em vista que o discurso da violência utilizado pelo autor na constituição do seu romance e na representação da cidade, parte da tentativa de representar e reconstruir um determinado momento histórico, marcado exatamente pelo uso da violência.

Metodologia

Esta pesquisa foi de cunho bibliográfico. Em um primeiro momento, foi realizada uma leitura prévia da obra a ser analisada, a fim de conhecer e se familiarizar com a narração do autor, com o enredo da obra e com os personagens, assim como com suas representações do contexto citadino. Também com essa leitura já foi possível perceber a presença constante da selvageria e da violência na narrativa.

Em seguida, concentramo-nos na leitura de livros e artigos teóricos e de obras literárias que tratam de alguns temas relevantes à pesquisa. Foram eles, principalmente: a representação e as possíveis formas de leitura da cidade na literatura, questões sobre a violência e a história de Catalão, assim como de outras cidades do cerrado brasileiro, tema principal de *Herança de Sangue*, e questões relacionadas à análise literária da narrativa (CANDIDO et. al, 1976; GANCHO, 2004).

A partir daí, realizamos a releitura da obra de Ivan Sant’anna, buscamos perceber e, conseqüentemente, compreender as relações que o espaço citadino da obra tem com as personagens do romance, ditando, de certa forma, seu modo de agir, assim como a presença de questões ligadas à violência e ao coronelismo, presentes no contexto histórico de muitas cidades cerratenses.

Resultados e Discussões

Depois de analisada a obra *Herança de Sangue*, de Ivan Sant'anna, foi possível notar que o autor reconstrói a história conturbada da cidade de Catalão, no interior goiano, passando por diversos períodos marcados pela violência desmedida utilizada pelos grandes chefes políticos da época para a manutenção da sua reputação e de seu poder na cidade. Como nos lembra Silva “é comum ouvir dos moradores mais antigos da cidade de Catalão-GO que ela carrega em sua história uma saga de sangue” (2014, p. 27) e é exatamente isso que vemos durante a leitura do romance de Sant'anna.

Catalão, originada na época das bandeiras que iniciaram a ocupação em Goiás, era uma estação de tropeiros, onde os expedicionários acampavam e “compravam mantimentos e rações para os animais” (SANT'ANNA, 2012, p. 31). Nesse sentido, a origem do antigo pouso de Catalão se aproxima da origem das primeiras cidades, as quais conforme discute Mumford (2004) surgiram principalmente a partir do momento em que os homens sentiram necessidade de abandonar a vida nômade. Com o decorrer do tempo foi que as cidades foram se tornando um lugar onde se estabeleciam relações interpessoais, as quais eram cada vez mais complexas, e, no caso de Catalão, essas relações eram movidas pela violência.

Durante a narrativa, Sant'anna reconstrói, da mesma forma que faz com a história da cidade, o espaço citadino de Catalão, utilizando-se do texto, e essa cidade reconstruída no texto com “cacos, fragmentos, rasuras, vazios” (GOMES, 1994, p. 37) compartilha com outras cidades características comuns, um mesmo código. Entretanto, são suas peculiaridades que a tornam uma cidade diferente das outras tantas cidades existentes.

De acordo com Calvino (1990, p. 44), “as cidades (...) são construídas por desejos e medos, ainda que o fio condutor de seu discurso seja secreto, que suas regras sejam absurdas, as suas perspectivas enganosas, e que todas as coisas escondam uma outra coisa”. Nesse sentido, pode-se inferir que a Catalão representada em *Herança de Sangue* tem como fio condutor a violência e, ao tomar a violência como código interno de Catalão, percebe-se, através do modo pelo qual o romance é narrado, que a brutalidade e a selvageria presentes na cidade tornam-se um aspecto constitutivo da identidade do seu povo, como indivíduos, e do espaço citadino como um todo. Catalão não era qualquer cidade. “Catalão era Catalão, lugar de gente braba e boa de tiro” (SANT'ANNA, 2012, p.68). Talvez por isso o narrador se

esmere tanto ao utilizar a locução adjetiva “de Catalão” para caracterizar o povo, cuja principal característica era, simplesmente, ser de Catalão.

Em virtude de uma lei não escrita, um código de honra existente na cidade “segundo o qual um homem só podia ser digno de respeito se exibisse bravura frente aos inimigos e se lhes devotasse ódio implacável” (SANT’ANNA, 2012, p. 37), seus habitantes vivenciaram momentos de tensão enquanto assistiam a luta pelo poder entre coronéis os quais não se faziam de rogado quando precisavam impor respeito. Alguns exemplos são os tiroteios no centro da cidade promovidos pelos Paranhos e Ayres, famílias que disputavam no final do século XIX o domínio da cidade, e o assassinato no início do século XX do coronel Salomão de Paiva, planejado por João Sampaio cujo principal interesse era fazer da família Sampaio a dona de Catalão.

O processo de ambientação presente em *Herança de Sangue* funciona muitas das vezes como uma projeção do estado do espírito da personagem. Como é o caso da morte do coronel Paranhos, onde percebe-se claramente uma correlação entre o espaço citadino de Catalão e o estado do seu chefe político. Depois de “poucos segundos, o senador morreu, em meio a uma pasta de terra e sangue [...] a fuzilaria durou quinze minutos. Seguiu-se profundo silêncio. Catalão parou de *respirar*” (SANT’ANNA, 2012, p. 71, grifo meu). Quem morreu foi o senador Paranhos, chefe político de Catalão, mas, também, a cidade parou de respirar.

Mais que projetar o estado de espírito das personagens, a ambientação de Sant’anna, em alguns momentos, contribui ativamente para que determinada ação aconteça. Esse é o caso da fuga de Carlos de Andrade, após o assassinato do coronel Paranhos:

o aguaceiro que caiu sobre Catalão, na noite de quarta para quinta-feira, propiciou ao capitão Carlos de Andrade e seus companheiros a oportunidade de escapar da casa sitiada. Em meio a raios e relâmpagos, o grupo conseguiu sair despercebido da cidade e andar até uma fazenda próxima, de amigos, onde obtiveram montarias (SANT’ANNA, 2012, p. 75).

Além disso, o narrador relaciona os momentos de maior tensão e manifestação da violência com a cor vermelha, construindo a cada capítulo a herança de sangue da cidade goiana, representada pelo vermelho sempre presente na narrativa. Dessa forma, já nos capítulos finais da obra, o vermelho, o sangue, já está impregnado na cidade.

Ainda assim,

a grande página de sangue [da história de Catalão e consequentemente do romance de Sant'anna] não havia sido escrita. Começava a ser esboçada desde o instante em que o poeta Antero Carvalho pisou pela primeira vez o solo vermelho das terras de Catalão (SANT'ANNA, 2012, p. 151)

É na noite do dia 16 de agosto de 1936, após grande martírio pelas ruas da cidade, já manchadas pelo sangue dos moradores da cidade, que Antero é linchado ao ser “condenado” pelo chefe político de Catalão, por um crime que, ao que tudo indica, não cometeu. Antero, que fugindo da regra imposta implicitamente na cidade, destacou-se pela bondade e carisma, assassinado por um grupo de pessoas liderado pelo chefe político da cidade.

Com a morte de Antero, a cidade faz silêncio, uma vez que os gritos do poeta assassinado martelavam a cabeça dos moradores da cidade; é por causa da morte dele que “uma imensa culpa coletiva se apoderou de Catalão” (SANT'ANNA, 2012, p. 176). Depois da longa noite de punhais, “Catalão nunca mais foi a mesma” e “passou a se envergonhar de sua saga de sangue” (SANT'ANNA, 2012, p. 183-184), assim como seus habitantes que sentiam um “aperto fundo de arrependimento”.

Conclusão

Numa narrativa em que as personagens são passageiras, vítimas da valentia e da selvageria impregnada na vivência individual de cada habitante do espaço urbano representado por Sant'anna, a violência se mostra nessa obra quase como a protagonista da história, ou uma das protagonistas, ao lado da representação da cidade de Catalão, como mencionado anteriormente. Se por um lado é por meio da violência, e da consequência do uso exacerbado dela, que a memória coletiva e individual do povo de Catalão vai sendo construída, por outro, o espaço citadino, reconfigurado e desvelado a cada capítulo, contribui para a fixação dessas memórias e para consolidação dessas memórias como parte da vivência urbana do sujeito citadino.

O universo repleto de violências e tragédias, que compõe a representação do espaço urbano presente na obra analisada se aproxima bastante da realidade violenta dos centros urbanos contemporâneos. A violência manifestada pelo povo de Catalão ao longo da narrativa era justificada muitas vezes por questões relacionadas à manutenção de poder, à vingança e à inveja, aspectos presentes também no contexto das grandes cidades atuais.

Portanto, o estudo contribuiu principalmente pelo fato de que voltou o interesse dos estudos científicos para uma área dos estudos da literatura produzida no espaço cerratense, a qual não tem sido suficientemente explorada, a de analisar as relações entre as personagens de ficção e o espaço citadino em que vivem. Bem como, analisar as representações da violência no espaço urbano na literatura produzida em âmbito cerratense. Assim, o estudo favoreceu para o início de um processo de descobertas sobre como a cidade e a violência têm sido representadas nas obras de ficção cerratense goiana contemporâneas.

Referências

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. Trad. Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANDIDO, Antônio et al. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

GANCHÓ, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2004.

GERMANO, Matheus Nascimento. Para além de jagunços e coronéis: trabalho e cotidiano em Catalão (GO) de 1940. **Revista Mosaico**, v. 9, n. 1, p. 71-85, jan/jun. 2016.

GOMES, Renato Cordeiro. **Todas as cidades, a cidade**: literatura e experiência urbana. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

IGNÁCIO, Ewerton de Freitas. **Do campo abandonado para a cidade suportada**: campo e cidade na literatura brasileira. Universidade Estadual de Goiás, 2010.

MUMFORD, Lewis. **A cidade na história**. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

OLIVEIRA, Eliézer Cardoso. **Chacinas, combates e massacres**: medo e violência em Goiás. Goiânia: PUC-GO; Kelps, 2012.

SANT'ANNA, Ivan. **Herança de sangue**: um faroeste brasileiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SILVA, Jaciely Soares da. **Violência e religiosidade popular em Catalão-GO: a construção da santidade de Antero 1932-2012**. Universidade Federal de Uberlândia, 2014.

AMÁLIA HERMANO TEIXEIRA (1916-1991): FRAGMENTOS DA HISTÓRIA DO CERRADO

Maria de Fátima Oliveira¹

¹Doutora (UFG), Docente da Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Resumo: Este artigo é resultado da pesquisa intitulada *Amália Hermano Teixeira (1916-1991): Fragmentos da História do Cerrado*, que se insere no âmbito da História cultural, e buscou compreender aspectos da História Regional (Goiás e Tocantins), por meio do estudo biográfico de uma personagem que atuou em diversos setores na região. O acervo deixado por Amália Hermano é significativo e constitui-se de importantes vestígios que podem contribuir para a análise de temas como educação, cultura, literatura, história, direito, política e meio ambiente, num espaço e tempo específicos da história da região e do Brasil.

Palavras-chave: Estudo biográfico; Amália Hermano Teixeira; História Regional; Cerrado.

Introdução

Amália Hermano Teixeira nasceu em Natividade (município pertencente ao antigo norte de Goiás, hoje estado do Tocantins) em 1916 e faleceu em Goiânia (GO) no ano de 1991. Estudou no Lyceu de Goiás e formou-se em Direito pela Faculdade de Direito de Goiás. Como jornalista e cronista, contribuiu com os principais jornais do estado e publicou artigos científicos em diversas revistas como a Revista Oeste e a Revista de Educação de Goiás. Foi advogada, ensaísta, ficcionista, produtora cultural, historiadora, orquidófila e folclorista.

Sua importância pode ser constatada também pelo fato de seu nome constar em três instituições públicas de Goiânia. Como educadora, Amália Hermano Teixeira atuou no Instituto de Educação e na Universidade Federal de Goiás, entre outras instituições. Amália Hermano foi também diretora da *Revista de Educação* (órgão oficial do Estado de Goiás cujo objetivo era disseminar as novas perspectivas educacionais que circulavam pelo país), membro da Associação Goiana de Imprensa, da União Brasileira de Escritores (seção Goiás) e colaborou também com a Enciclopédia Delta Larousse. Deixou algumas publicações como, *O Curioso Caso da Escola Normal Oficial: história de uma injustiça*, *Reencontro* (1981), *Dois anos sem Maximiano* (1986) e uma obra póstuma publicada em 2011, *História de Goiás*.

A pesquisa tem como objetivos: analisar a vida e obra de uma personagem que se destacou em vários aspectos na região de Goiás e Tocantins, com significativa contribuição nas áreas das ciências naturais e humanas, com singular destaque para o meio ambiente e educação; reunir, organizar e analisar o acervo deixado por Amália Hermano, bem como o que já se produziu sobre ela; evidenciar a importância dos estudos biográficos para o conhecimento histórico; entender o papel ativo da mulher na imprensa em uma época em que a sua participação nesse campo ainda era restrita; compreender a atuação de Amália Hermano Teixeira na defesa do meio ambiente, principalmente no que se refere à sua participação nos debates sobre a flora e fauna do Cerrado e sua influência na conjuntura nacional.

Referencial Teórico

Como a principal fonte de pesquisa do projeto são os escritos de e sobre Amália Hermano, o estudo insere-se no campo dos estudos biográficos. Desse modo, é importante fazer algumas colocações sobre essa vertente do conhecimento histórico. Inicialmente, podemos dizer que nas últimas décadas houve um significativo aumento da produção historiográfica voltada para os estudos biográficos, e isso tem contribuído para a renovação do conhecimento histórico, embora nem sempre esse tipo de historiografia tenha sido louvável ou aceita sem questionamentos e opositores.

Embora a existência desse gênero biográfico seja comum desde a antiguidade, sempre despertou desconfiança por parte de alguns. Dentre esses, podemos destacar autores como Tucídides e Políbio, que acreditavam ser ele tendencioso e objetivar a exaltação de certos indivíduos, em detrimento da coletividade.

Após o polêmico texto “L’illusion biographique”, entendido por muitos como uma crítica de Pierre Bourdieu ao uso das biografias históricas, esse gênero passou a ser pensado por um ângulo novo, um estudo biográfico que nada tinha a ver com a história heroica dos grandes homens. Segundo Costa (2015), para Bourdieu,

[...] a vida de um indivíduo não pode ser narrada linearmente, sem considerar as relações com distintos agentes em diferentes campos ao longo de sua existência, tal como o funcionamento de uma determinada linha do metrô não pode ser avaliado apenas pelo que acontece em seu trajeto, que é variavelmente influenciado pelos acontecimentos nas linhas que a entrecruzam (COSTA, 2015, p. 69).

Esta reabilitação da biografia histórica procura focar na vida de um determinado indivíduo, mas que passa a ser visto como testemunho da história de uma época.

A historiadora Teresa Malatian (2008) afirma que embora esse gênero narrativo tenha sido comumente acompanhado de certo mal estar explícito ou implícito, nunca esteve ausente das reflexões historiográficas; na primeira metade do século XX, os estudos históricos que privilegiavam as biografias Na primeira metade do século XX, os estudos dessa natureza alcançaram certa expressividade a partir dos trabalhos de Lucien Lebreux e Fernand Braudel¹⁰, mas, contudo, foi preciso esperar os anos 70 e 80 para que ocorresse uma maior aceitação das biografias históricas.

Podemos ressaltar que o importante nesses estudos é a possibilidade de poder relacionar a trajetória de um indivíduo às estruturas e aos processos sociais que lhe atribuiu determinada função e papel. Com base nesses pressupostos, pode-se fazer um questionamento preliminar: em que medida a experiência pessoal de um indivíduo pode representar o contexto histórico de um período ou de um determinado grupo? Poderá esse sujeito ser identificado com o grupo ao qual ele pertenceu? Partimos do entendimento de que um estudo biográfico não se limita ao registro apenas do biografado, mas que pode favorecer também uma reflexão mais ampla e subjetiva sobre uma determinada região e sobre um grupo social. Nas palavras de Malatian, (2008, p. 21-22), “Desde as décadas de 1970 e 1980, a *escrita de si* vem alcançando grande popularidade, abrigada pela literatura, pela mídia, nas ciências humanas e nas práticas de formação”. Assim, tanto as autobiografias, quanto os diários e correspondências apresentam-se como um campo imenso de possibilidades para o historiador.

De acordo com Schmidt (1997, p. 3): “Nos últimos anos, as biografias têm alcançado um grande sucesso editorial no Brasil, igualando até as vendas dos manuais de autoajuda e dos livros escritos por magos, anjos e esotéricos em geral”, e segundo a historiadora Ângela de Castro Gomes (2004, p. 7), “[...] nos últimos 10 anos, o país vive uma espécie de *boom* de publicações de caráter biográfico e autobiográfico”. A atenção dada a esse gênero é atribuída por Schmidt à produção de historiadores e jornalistas que buscam, a partir da tessitura da

¹⁰ De Lucien Febvre, *O Problema da Incredulidade no século XVI: a religião de Rabelais* (1942) e de Fernand Braudel, *O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrâneo de Filipe II* (1949).

história de vida de um indivíduo, lançar luz sobre uma determinada época e contexto histórico no qual ele está inserido:

Em primeiro lugar, a preocupação central dos biógrafos – historiadores e jornalistas – parece ser a de desvendar os múltiplos fios que ligam um indivíduo ao seu contexto. Obviamente que, pelo menos no campo do conhecimento histórico, a relação indivíduo/sociedade não se constitui propriamente num problema novo. Contudo, na maior parte das vezes, os autores tenderam a enfatizar um dos polos da relação: o homem ou o contexto, o sujeito ou a estrutura, o voluntarismo ou o determinismo, a liberdade ou a necessidade. Hoje, pelo contrário, um número significativo de historiadores procura pensar a articulação entre as trajetórias individuais examinadas e os contextos nos quais estas se realizaram como uma via de mão dupla, sem cair nem no individualismo exacerbado (como nas biografias tradicionais, do tipo ‘a vida dos grandes vultos’), nem na determinação estrutural estrita (como nas análises marxistas ortodoxas). (SCHMIDT, 1997, p. 15).

É possível perceber que ao se desvendar particularidades da história de vida de Amália Hermano Teixeira muito se pode conhecer sobre questões da História de Goiás e Tocantins. Desse modo, o princípio que embasa esta investigação é o de acreditar que conhecer parte da história dessa personagem - por meio do acervo deixado por ela e de outras fontes que retratam sua atuação em diversos setores da sociedade na qual viveu - ajuda na compreensão de aspectos relevantes desse período histórico da região.

De certo modo, embora ainda pouco conhecida, o reconhecimento de sua importante atuação já se faz notável, pois além de um museu que recebeu seu nome na sua cidade natal, Natividade (TO), em Goiânia, outros locais são denominados de Amália Hermano Teixeira: um colégio estadual situado no Bairro Balneário Meia Ponte e o Jardim Botânico no Setor Pedro Ludovico.

Metodologia

A primeira etapa da pesquisa consistiu na busca pelo acervo de Amália Hermano nos arquivos e por meio da mídia. Foram encontrados livros de sua autoria, que estão esgotados, artigos dispersos em diversas revistas, inclusive na Revista de Educação do estado de Goiás, da qual ela foi diretora por longa data, e documentos que comprovam sua atuação nos diversos setores nos quais ela se fez presente.

Em seguida, foram feitas leituras teóricas e fichamento do material coletado, destacando as temáticas nas quais ela teve efetiva participação.

A última etapa consistiu em organizar e analisar criticamente todo o material, destacando sua contribuição para cada um dos setores, bem como o teor dessa contribuição.

Resultados e Discussões

Foi efetivado o levantamento documental, feita a revisão bibliográfica, leituras e fichamento de todo o material coletado. Procedeu-se a diversas visitas ao Instituto Histórico e Geográfico de Goiás (IHGG) onde se encontra a maior parte dos documentos. A leitura de textos teóricos que embasam os estudos dessa natureza foi de suma importância, estabelecendo um diálogo com os autores Teresa Malatian e Benito Schmidt, sobre os estudos biográficos.

A realização dessa pesquisa está possibilitando um conhecimento específico sobre um tema pouco estudado que vem enriquecer a História Regional. A sistematização dos dados coletados lança luz sobre um período importante da história de Goiás e região e coloca em evidência aspectos históricos relevantes e ainda pouco explorados pela historiografia, por meio do conhecimento da vida e obra de Amália Hermano Teixeira.

Segundo Curado (2016) “Amália Hermano trabalhou de 1936 a 1937, com o saudoso Joaquim Câmara Filho; então diretor do Departamento Estadual de Propaganda e Expansão Econômica (DEPEE)”. E contribuiu também com o Agrônomo Manoel Alves de Almeida na instalação “da Escola Profissional de Rio Verde, sudoeste de Goiás. Pioneira do Ensino Rural em nosso estado”, e colocou “em prática conhecimentos hauridos em 1936 no curso feito na Universidade Rural Brasileira”, quando chefiou o Serviço de clubes Agrícolas Escolares. Curado afirma também que Amália Hermano,

[...] teve destacada atuação no Primeiro Congresso Estadual de Educação, instalado em Goiânia a 29 de Outubro de 1937, apresentando trabalho sobre Ensino Rural. Participou em 1942, ao ensejo do Batismo Cultural de Goiânia – a nova Capital de Goiás – do 8º Congresso Brasileiro de Educação, sendo publicada nos anais desse

memorável conclave sua tese: Problemas do Ensino Rural Brasileiro (CURADO, 2016, s/p).

Adentrar na vida e obra de Amália Hermano é, portanto, um meio de se conhecer melhor a História de Goiás/Tocantins e do Cerrado brasileiro. Ela dedicou-se muito ao estudo da botânica, publicando inúmeros artigos sobre a flora do Cerrado, tendo recebido merecida homenagem ao ter seu nome colocado no jardim Botânico de Goiânia.

Também na educação sua atuação foi profícua e exemplar, ao desafiar a prática tradicional de ensino, inovando com novos métodos voltados para aulas mais dinâmicas e que unia a teoria à prática. Atuou também no Primeiro Congresso Estadual de Educação, instalado em Goiânia a 29 de Outubro de 1937, apresentando trabalho sobre Ensino Rural e “Participou em 1942, ao ensejo do Batismo Cultural de Goiânia – a nova Capital de Goiás – do 8º Congresso Brasileiro de Educação, sendo publicada nos anais desse memorável conclave sua tese: Problemas do Ensino Rural Brasileiro” (CURADO, 2016, s/p).

O desenvolvimento do projeto sobre a vida e obra de Amália Hermano Teixeira tem desvendado aspectos importantes da história regional do Brasil, por meio dos documentos que atestam sua efetiva atuação em diversos setores da vida pública, principalmente em Goiânia. Assim, Amália Hermano deixa um legado cultural significativo que merece ser conhecido, problematizado e analisado. A pesquisa tem contribuído para desvelar fatos históricos relevantes da época por meio desse importante acervo pessoal que se encontra disperso em arquivos e sob a guarda de familiares e amigos. Temos a participação de três dedicados bolsistas de iniciação científica que têm colaborado de modo importante com a pesquisa.

Conclusão

O desenvolvimento da pesquisa tem mostrado que por meio de estudos biográficos, pode-se conhecer aspectos relevantes de um período e região. A personagem Amália Hermano Teixeira atuou em diversos setores públicos da região, destacando-se principalmente na nova capital de Goiás, a cidade de Goiânia. Sua ampla atuação como educadora, advogada e jornalista deixou um rico acervo que permite compreender a situação da nova capital diante dessas questões.

Como educadora, desafiou adeptos de uma educação retrógrada e defendeu abertamente os princípios da Nova Escola. Por meio da revista de Educação, da qual foi diretora por longa data, influenciou no modelo educacional existente no Estado de Goiás a partir da década de 1930, propondo atividades curriculares aos professores da educação básica, relacionados com o contexto sócio educacional do país.

Seus inúmeros escritos e embates atestam sua posição liberal. Em sua atuação como jornalista defendia de modo enfático a liberdade de expressão, escrevendo sobre temas diversos para eventos científicos, revistas e jornais. Sua paixão pela botânica fica evidente inclusive no que toca à conscientização de seus alunos sobre as questões relacionadas à preservação da natureza, além de sua espetacular e mais completa coleção de orquídeas do Brasil, sendo premiada por isso.

É também por meio de suas publicações na *Revista Oeste que se pode* compreender seu pensamento sobre o processo afirmativo de Goiânia enquanto capital.

Amália Hermano Teixeira tornou-se também uma pesquisadora da História de Goiás e Tocantins, coletando fontes em arquivos para escrever sua obra *História de Goiás*, livro publicado após sua morte.

Importante ressaltar que a execução deste projeto tem contribuído para a formação de pesquisadores de iniciação científica, os quais têm se mostrado competentes e interessados, adquirindo prática de arquivos e de compreensão de leituras teóricas que embasam o processo de uma pesquisa científica, base para a formação de professores pesquisadores.

Em suma, a pesquisa teve como resultado uma densa análise do acervo documental e bibliográfico produzido por Amália Hermano Teixeira, tanto para a área da educação, quanto para a imprensa, meio ambiente e tantos outros temas pelos quais Amália se interessou, pesquisou e escreveu.

Referências

CURADO, Bento Fleury. O centenário e a vida em flor de Amália Hermano. In: *DM Opinião*, 27/Dez. 2016.

COSTA, Patrícia Cláudia da. Ilusão biográfica: a polêmica sobre o valor das histórias de vida na sociologia de Pierre Bourdieu. In: *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 51 – 71, set./dez. 2015.

GOMES, Ângela de Castro (Org.). *Escrita de Si, Escrita da História*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

INSTITUTO Histórico e Geográfico de Goiás. Goiânia. Acervo sobre Amália Hermano Teixeira. Goiânia.

MALATIAN, Teresa M. *A Biografia e a História*. São Paulo: *Cadernos CEDEM*, V. 1 n. 1, 2008.

OESTE – Revista Mensal. CD-Rom. Agência Goiana de Cultura “Pedro Ludovico Teixeira” – AGEPLEL. Goiânia. 2001.

REVISTA de Educação. Goiânia: Tipografia Popular J. Câmara e Irmãos. 1946/1962.

SCHMIDT, Benito Bisso. Construindo Biografias... Historiadores e Jornalistas: Aproximações e Afastamentos. In: *Revista Estudos Histórico*. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 1997.

TEIXEIRA, Amália Hermano. *História de Goiás*. Goiânia: Kelpes, 2011.

_____. *O Curioso Caso da Escola Normal Oficial: história de uma injustiça*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1946.

_____. *Reencontro*. Goiânia: Líder, 1981.

_____. *Dois anos sem Maximiano*. Goiânia: Líder, 1986.

ATUAÇÃO DE AMÁLIA HERMANO TEIXEIRA NA IMPRENSA

**Marcos Vinícius Santos¹,
Maria de Fátima Oliveira²**

1 Acadêmico do 6º período de História, Universidade Estadual de Goiás (UEG).
2 Doutora em História (UFG). Docente da Universidade Estadual de Goiás (UEG), (PQ).

Resumo: Esse artigo trata dos resultados finais do plano de trabalho vinculado a um projeto de iniciação científica, que teve como objetivo estudar a atuação de Amália Hermano Teixeira na imprensa, analisando fatores como: a biografia e sua importância ao escrever sobre um indivíduo (deixando claro que o intuito desse trabalho não foi o de biografá-la, e sim analisar através desse estudo o contexto pela qual estava inserida e possibilitar melhor compreensão nos seus feitos), textos e artigos publicados pela própria Teixeira em revistas e jornais, a trajetória da mulher nesse mercado de trabalho e as especificidades do contexto histórico pelo qual essa grande figura viveu. Além de poder analisar os temas que a mesma escreveu os ramos da profissão por qual atuou e quais foram suas principais contribuições para a sociedade e como seu trabalho possibilitou novas fontes para a cultura goiana e brasileira, estudando isso a partir de suas publicações dentro da imprensa e nos principais jornais/revistas em que esteve presente durante sua vida.

Palavras-chave: Mulheres. Jornalismo. História. Contribuições Historiográficas

Introdução

O presente estudo busca compreender e analisar a atuação de Amália Hermano Teixeira (1916-1991) na imprensa. Suas contribuições foram de grande importância para a educação, o direito, o jornalismo, a botânica e para a cultura, pois através de seus belos textos e livros mostrou a realidade e sua enorme admiração pelo bioma Cerrado, acarretando em uma maior visibilidade nacional. Nascida em Natividade (TO), Amália Hermano Teixeira, formou-se em Ciências Jurídicas e Sociais na Faculdade de Direito de Goiás. Além de advogada, foi ensaísta, ficcionista, produtora cultural, historiadora, orquidófila e folclorista. Teixeira possui uma vasta publicação, inclusive no ramo jornalístico e de direito, que é o objeto de pesquisa deste estudo. Amália Hermano foi redatora/diretora da Revista Goiana de Jurisprudência e Legislação, com o mestre Emmanuel Augusto Perillo (Secretário do Tribunal de Justiça do Estado.), entre os anos de 1938-1954. Nessa revista, a advogada relata sobre todos os casos jurídicos em que esteve presente. Foi redatora-chefe também do jornal "O Araguatins", (no qual buscava a defesa dos interesses do norte-goiano) e do jornal "A Colmeia" (órgão do clube agrícola Couto Magalhães da Escola Normal Oficial).

O intuito dessa pesquisa sobre Amália Hermano Teixeira não foi o de biografá-la, mas sim entender o contexto social e histórico vivido por ela, principalmente em sua atuação

na imprensa, pois a partir de estudos biográficos, é possível evidenciar mais que a trajetória da vida de determinado indivíduo, mesmo sem perceber (ou propositalmente), o autor conta muito da sociedade da época em que viveu a pessoa estudada, ou o contexto social e histórico, o que contribui para um melhor entendimento dos fatos ocorridos e também de que modo o contexto social influenciou nas ações e vida do indivíduo.

Referencial Teórico

O historiador, assim como os estudiosos das ciências sociais, precisa de um número vantajoso de fontes e documentos para se estudar um evento histórico, cultura e sociedade. Maria Aparecida Silva de Oliveira trata dessa busca por fontes e fala que a biografia foi e ainda é muito útil no processo de conhecimento.

Na constante busca por novas fontes, o atual ressurgimento do gênero biográfico justifica-se na medida em que retrata o pano de fundo de sua personagem, apresentando a história de indivíduos muitas vezes esquecidos ou suprimidos pela história oficial. A proposta de análise documental do gênero biográfico demanda a releitura das biografias sob a perspectiva das ações coletivas, com o propósito de ampliar e de enriquecer as interpretações dos acontecimentos históricos (OLIVEIRA, 2007, p.15).

É nesse sentido que se procedeu ao estudo, ressaltando que, o objetivo aqui não foi escrever uma biografia sobre Amália Hermano Teixeira, e sim entender o contexto histórico vivido por ela e a compreensão de como se deu sua atuação na imprensa através de seus vários artigos.

Antes de começar a discutir sobre a atuação de Amália Hermano Teixeira na imprensa, é necessário refletir sobre qual era o papel e a trajetória feminina nessas empresas, sobretudo na região goiana. Além de Amália Hermano Teixeira, existiram outras mulheres que lutavam por seu espaço na imprensa e mídia, mas é importante ressaltar que o número da participação feminina nas imprensas eram baixos.

Rosana Maria Ribeiro Borges (2008, p. 84) e Angelita Pereira de Lima (2008, p. 84) criticam o fato de que o estudo sobre a mulher goiana na imprensa seja pouco e que elas merecem mais visibilidade, visto que os enredos de seus textos eram de uma

grandiosidade admirável e que diferenciava de inúmeras outras regiões brasileiras citam que: “Indícios desse protagonismo existem, falta uma pesquisa que dê conta do tamanho real do papel da mulher no desenvolvimento da imprensa goiana.” (BORGES, 2008; LIMA, 2008, p. 84).

As mulheres escreviam sobre temas diversos, como política e também questionavam a condição da mulher na sociedade.

No Brasil, as atividades de mulheres em jornais também foram expressivas, ainda no século XIX. No mesmo momento em que surgiam publicações voltadas ao público feminino, que se ocupavam de assuntos como moda, culinária e cuidados domésticos, também eram criados espaços que problematizavam a ‘condição da mulher’. (WOITOWICZ, 2012, p.2)

Surgido no século XX, a revista “A Rosa” marcou a presença das mulheres goianas, visto que o mesmo tinha seus artigos e textos totalmente elaborados apenas por figuras femininas. Uma das grandes fundadoras desse jornal foi Cora Coralina.

A Revista Oeste, Revista Flores do Brasil, Revista de Educação, O Lar, A Rosa e outros contaram com a presença de grandes mulheres. No caso da revista O Lar, Genezy de Castro e Silva foi redatora e vice-diretora. Rosarita Fleury foi redatora e primeira colunista do pioneiro jornal de Goiânia. Na Revista Oeste, nomes como Marilda Palínia, Dona Gercina Borges Teixeira, Vitória Helena, Jurema da Rocha Lima, a própria Amália Hermano Teixeira, entre outras grandes figuras.

Por mais que os estudos sejam poucos, é nítido que a mulher na imprensa goiana desde sempre mostrou grande êxito por tratar de assuntos inovadores no século XX, já que as mulheres eram sempre silenciadas pelo machismo absurdo. Hoje em dia, a presença do feminino nas empresas ditatoriais é de um tamanho relevante e isso se explica pela luta, perseverança, profissionalismo e capacidade que as mulheres vêm mostrando desde muito antes.

Metodologia

Para a execução desse projeto de pesquisa, foi necessário obter conhecimento sobre todo o acervo de Amália Hermano Teixeira, e para isso, realizou-se uma visita ao Instituto Histórico e Geográfico Goiano (IHGG), onde se obteve diversas fontes e documentos pertencentes ao seu acervo. Além disso, foram realizadas também inúmeras pesquisas na internet e bibliotecas sobre o estudo biográfico e sua relação com a História, a mulher na imprensa, e claro, sobre Amália Hermano Teixeira.

Buscou-se também artigos, livros e outras publicações ou citações sobre Amália Hermano Teixeira. Houve tentativas de contato com algumas das revistas ou jornais (como O Popular ou o Diário da Manhã) nos quais ela trabalhou. Artigos da Revista Oeste foram encontrados na própria Universidade Estadual de Goiás, do Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas (CCSEH), em Anápolis.

A análise dos artigos acontecia de maneira investigativa, tentando entender o contexto histórico presente nessas publicações, fazendo uma reflexão com os dias atuais, compreendendo com a sua maneira de escrita, qual mensagem Amália Hermano gostaria de passar.

Resultados e Discussões

Amália Hermano Teixeira, em 1943, foi a diretora do Clube Agrícola General Couto Magalhães, parte da Escola Normal Oficial, e em seu acervo presente no IHGG, existem vários objetos e dados pessoais e que são facilmente acessíveis, inclusive é possível encontrar documentos que tratam sobre esses clubes agrícolas escolares.

Amália Hermano Teixeira, também era uma professora ruralista, considerada precursora do ruralismo pedagógico em Goiás (Revista de Educação, n. 22, Jan. 1946). A professora foi normalista na Escola Normal Oficial de Goiás em 1935 e trabalhou nesta mesma escola, de 1938 a 1944, depois de ser aprovada em concurso, como professora de Geografia (BARBOSA, 2017, p.34 *apud*, CURADO, 2016).

Teixeira escreveu para diversas revistas como a Revista de Educação, Revista Oeste, Revista Flores do Brasil, Revista Goiana de Jurisprudência e Legislação (onde descrevia as assembleias pela qual estava presente como redatora/diretora). Amália Hermano possui

diversas publicações e seus assuntos eram variados, ela falava sobre questões regionais (Goiás/Tocantins), literatura e os movimentos literários, cultura, o meio rural, a educação urbana e rural, a botânica e até mesmo sobre perfis como o de Burle Marx (um artista plástico brasileiro), além de ter realizado várias entrevistas. A jornalista também escreveu livros como o “Histórico de Goiás”, “Perfis” e o famoso “O Curioso Caso da Escola Normal Oficial.” Além de falar sobre o estado, Amália Hermano também escreveu sobre botânica e assuntos jurídicos. O texto publicado pela Revista Oeste intitulado “O VIII Congresso Nacional de Educação e sua significação cultural para Goiânia”, em julho de 1942, Amália Hermano mostra verdadeiro orgulho por Goiânia (a nova capital do estado) e demonstra ainda mais satisfação, visto que a cidade recebeu grandes professores para tratar de questões sociais e educacionais. Percebe-se que Amália Hermano esteve presente tanto no processo de mudança de capital no estado de Goiás, quanto em projetos e congressos que tratavam da educação e da cultura. Esse congresso durou de 18 a 28 de junho (1942) e teve a finalidade de discutir a educação primária e a instrução nas zonas rurais, onde o baixo índice de frequência ativa dos alunos nas escolas e a falta de preparo e motivações dos professores nesse ensino. No final do texto, Teixeira ainda diz que o VIII Congresso Brasileiro de Educação traria inúmeros benefícios para o Brasil como um todo e em particular, para o Estado de Goiás.

Amália Hermano Teixeira defendeu esse congresso com total convicção, pois sabia que com conversa, debate e relato de experiência, professores e pedagogos conseguiriam enxergar e discutir os problemas do ensino e buscariam novos métodos para resolvê-los.

Teixeira sempre foi bastante preocupada com a educação e tentava em seus textos apontar os problemas, para que quem lesse, tivesse consciência do que ela pensava e da situação precária principalmente do ensino público. No texto “Programas de Ensino na Escola Nova”, Amália Hermano abre um debate sobre o surgimento da Escola Nova¹¹, uma inovadora tendência pedagógica que veio a se opor com a escola tradicional, a jornalista era orgulhosa de sua nova escola e expressa isso juntamente com diversas áreas da educação. “E unidas, de mãos dadas, a Psicologia Educacional, a Biologia, a Sociologia e a Pedagogia foram o alicerce sobre o qual se levantava segura, vitoriosa, a escola de nossos dias.” (TEIXEIRA, 1939, p. 7)

¹¹ A Escola Nova surgiu no final do século XIX, com a finalidade de mudar a educação, onde educadores europeus e norte-americanos questionavam a passividade impostas aos alunos na escola tradicional.

Na Escola Nova, os alunos passam a ser o centro do ensino, visto que antes eram abandonadas e apenas aceitavam os conteúdos impostos pela escola/professor. É necessário que se entenda como funcionava o método tradicional de ensino. Nessa, o professor é o centro, o dono do saber e tem uma postura autoritária, não aceitando dúvidas, críticas ou debates acerca dos conteúdos ensinados. O aluno é passivo e apenas recebe o conhecimento para fazer uma avaliação de sua aprendizagem, não se importando em realmente aprender. Nessa escola ativa, o professor pode preparar seu plano de aula e conteúdo antes das aulas começarem, mas no decorrer do tempo, esse plano e matérias devem ser modificados de acordo com as dificuldades e interesses dos alunos. Amália Hermano (1939, p. 7) chama isso de “flexibilidade do programa”.

Teixeira também apontou os problemas na educação do norte de Goiás, em seu texto “O Problema do Ensino no Norte do Estado” (1946), a professora critica as salas de aula pequenas, apertadas e cheias de cadeiras onde dificulta os movimentos dos professores. Para Teixeira, a escola deve ser um espaço, que além de ser aprendidos os conteúdos, seja um espaço de recreação e brincadeira das crianças, para que contribua no desenvolvimento pessoal de cada aluno. Nesse texto, Amália mostra profunda tristeza e indignação com a situação muitas vezes pela distância das cidades que impossibilita a locomoção e aprendizado das crianças e jovens. O Norte enfrentava algumas contrariedades no quesito social, o que contribuía ainda mais na falta de produção de uma educação que poderia ser transformadora na vida dos alunos.

Nota-se que o contexto vivido e analisado por Amália Hermano era aquele que não dava boas oportunidades de ensino para a camada mais pobre da população, leva-se em conta, que esses problemas ainda são fortes e muito presentes nas áreas mais carentes da sociedade. A falta de transporte era um grande problema, que não afetava somente a educação, porém Amália Hermano trata de seus reflexos no âmbito educacional. A ausência de um bom salário e materiais didáticos para o professor (como falta de cadernos, livros lápis, canetas e orientação pedagógica, os professores que conseguiam algum tipo de material, eram de Goiânia), atingia a educação em um forte número.

Além de sempre preocupada com a educação, Amália também se fazia presente quando o assunto era natureza. No texto “Amigos da Natureza”, publicado em setembro de

1943, pela também Revista Oeste, a jornalista fala sobre a riqueza do meio ambiente, que mesmo sendo sempre tão admirada, é destruída pelo ser humano. No decorrer desse texto, a autora critica o patriotismo e defende sua importância para a preservação do meio ambiente, todavia, esse amor pela pátria não chega na natureza e a falta de respeito com o ambiente e os animais, se agrava cada vez mais.

Amália Hermano Teixeira, preocupada com o futuro do meio ambiente faz um debate em seu texto sobre como a preservação da natureza deve andar e por onde devemos começar. Engajada com a educação, esse é um ponto em que ela julga como essencial na conscientização da população, seja a mais intelectual, quanto a mais ignorante. A advogada ainda conta com a ajuda do governo, que alcançaria um número vantajoso de pessoas e com campanhas ativas, poderia causar um impacto na população. Infelizmente, as coisas não foram e nem estão sendo assim, visto que cada vez mais, os animais, plantas e vegetais sofrem incontáveis violências, e a maioria são causadas pelo ser humano. Percebe-se que naquele contexto vivido por Amália Hermano, a natureza sofria inúmeros problemas, possibilitando um debate cheio de problematizações para os dias atuais.

No que tange propriamente a botânica, a professora publicou alguns artigos na Revista Flores do Brasil, em um deles ela trata de analisar as plantas, separando-as por suas espécies e lugar onde viviam.

A descrição das características das plantas se estende ainda a classificação das espécies, o que segundo Amália foi descrito pelo estudioso João Decker como sendo divididas em três grupos: Tuberosas, Rizomatosas e Sublenhosas. Ela analisa cada um dos grupos dando exemplos, descrevendo as folhas, e características das espécies se atendo de forma detalhada a cada um deles. Outro sub tópico presente em seu artigo trata apenas da localização geográfica destas plantas, aonde foram encontradas os primeiros exemplares, locais onde possuem a maior predominância de determinadas espécies, e as características climáticas de seus habitats. (PEREIRA, 2017, p. 28)

Por conseguinte, compreende-se que Amália Hermano Teixeira, em seu trabalho, analisou a educação, a botânica, o meio ambiente e inúmeros assuntos que ela, mesmo com a dificuldade de ser uma mulher que deveria enfrentar um machismo absurdo na época, conseguiu realizar.

Conclusão

O estudo sobre a atuação de Amália Hermano Teixeira é relevante para a compreensão de um contexto histórico regional vivido por ela, que vai desde as primeiras décadas do século XX, passando pela fundação de Goiânia e todo processo da nova capital do estado até a década de 1990. Esse estudo é importante também para entender a educação na época em que viveu e analisar, por meio dessas publicações e livros escritos por ela, as especificidades da botânica, direito, natureza e todas as áreas pelas quais ela trabalhou. Sua influência foi tanta que hoje existe um colégio e um jardim botânico em Goiânia em sua homenagem, chamados “Colégio Estadual Amália Hermano Teixeira” e “Jardim Botânico Amália Hermano Teixeira”.

Referências

- AMADO, Janaina. História e Região: *Reconhecendo e Construindo Espaços*. In: SILVA, Marcos A. (Coord.) *República em Migalhas: História Regional e Local*. São Paulo: ANPUH/Ed. Marco Zero, 1990.
- BARBOSA, Deuzenir Dias Fernandes. *Uma semente para o futuro: Os Clubes Agrícolas escolares e a formação de mentalidades ruralistas (Goiás, 1930-1960)*. Goiânia: UFG, 2017.
- BORGES, Rosana Maria Ribeiro; LIMA, Angelita Pereira de. *História da imprensa goiana: dos velhos tempos da Colônia à modernidade mercadológica*. Goiania: Revista UFG, 2008.
- GOMES, Ângela de Castro (Org.). *Escrita de Si, Escrita da História*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.
- INSTITUTO Histórico e Geográfico de Goiás. Goiânia. Acervo sobre Amália Hermano Teixeira. Goiânia.
- MALATIAN, Teresa M. *A Biografia e a História*. São Paulo: Cadernos CEDEM, V. 1 n. 1, 2008.
- OESTE – Revista Mensal. CD-Rom. Agência Goiana de Cultura “Pedro Ludovico Teixeira” – AGEPEL. Goiânia. (2001).
- OLIVEIRA, Maria Aparecida Silva de. *A biografia como fonte histórica*. Cadernos de Pesquisa do CDHIS — n. 36/37, ano 20, 2007. (p. 9-15)
- PEREIRA, Micaelle Cristina Peixoto. *Amália Hermano Teixeira: Vestígios da História da educação em Goiás*. Anápolis: UEG, 2017.

REPOSITÓRIO Institucional da UFSC: GO- GOIÁS.

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/175706>. Acesso em: 01/06/2018 às 15:40.

SCHMIDT, Benito Bisso. *Construindo Biografias... Historiadores e Jornalistas: Aproximações e Afastamentos*. In: Revista Estudos Histórico. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 1997.

TEIXEIRA, Amália Hermano. *Amigos da Natureza*. Revista Oeste – ano II, nº 8, 1943.

_____. O Problema do Ensino no Norte do Estado. Goiânia: *Revista de Educação* – ano 14, nº 23-24, 1946.

_____. O VII Congresso Nacional de Educação e sua significação cultural para Goiânia. *Revista Oeste* – ano 1, nº 5, 1942.

_____. Programas de Ensino na Escola Nova. Goiânia: *Revista de Educação* – ano 3, nº 9, 1939.

WOITOWICZ, Karina Janz. *Marcos históricos da inserção das mulheres na imprensa: A conquista da escrita feminina*. Ponta Grossa: UEPG, 2012

SÃO FRANCISCO DE ASSIS: A RESIGNAÇÃO DE UM SANTO

Maria Eduarda Oliveira

Graduanda em História pela Universidade Estadual de Goiás

me.oliveira1@hotmail.com

Resumo: O século XII é marcado por um desenvolvimento demográfico e econômico, que reconfigurou a sociedade medieval. O cenário inicial desse desenvolvimento é o centro de poder representado pelas cidades, caracterizadas por um fluxo crescente de comércio, redesenhado por nuances de liberdade conquistada por um grupo comercial em contraste ao poder tradicional. As desigualdades recriadas por esta nova sociedade determinaram a premência de readaptação da Igreja Católica. Neste contexto surge São Francisco de Assis, um personagem de fundamental importância para as mudanças realizadas dentro da igreja e da sociedade medieval. Este trabalho de pesquisa, tem por objetivo mostrar a face deste personagem, que se tornou um dos principais santos da Igreja Católica, além de compreender como ele mudou toda uma visão, uma interpretação que se tinha, acerca dos ensinamentos bíblicos e as formas de viver e pregar o evangelho, em uma época de grande poder e influência da Igreja na Europa Ocidental.

Palavras-chave: São Francisco de Assis; Ordens Mendicantes; Igreja Católica; Idade Média.

Introdução

Francisco foi um simples homem que transformou sua vida, sua Igreja e, sua época. Abdicando da riqueza e abraçando a pobreza, ele passou da soberba para a humildade e tentou fazer o mesmo com a Igreja Católica e com a sociedade medieval. Podemos afirmar que ele era um homem revolucionário e apesar disso a Igreja o eternizou santo e não herege como outros reformadores, a exemplo de Martinho Lutero¹².

A história deste homem foi biografada inicialmente por Tomas de Celano logo após a sua morte, porém ele não conseguiu mostrar Francisco como ele realmente era, com todas as suas incertezas, contradições e até mesmo tentações. Esse biógrafo retratou um homem domesticado e inofensivo para a Igreja Católica. Talvez ele adere a essa visão de forma inocente ou talvez não era interessante para a Igreja que surgissem novos reformadores e, com certeza, a história de Francisco poderia incentivar novas reformas.

Assim como o homem, a vida da Igreja Católica era baseada na soberba e necessitava

¹² Obviamente que deve-se analisar o contexto diferente de ambos reformadores. Francisco viveu na época de Inocêncio III, um papa moderno e também reformador. Já Lutero viveu sob regime do papa Leão X, um papa conservador.

de mudança. Aqueles altares esplendorosos, cálices e crucifixos de ouro, batinas na mais fina seda, e tudo isso por quê? Qual a diferença da cruz de ouro para a de madeira? Por que existem catedrais gigantes, com decorações em ouro e prata, mas que continuavam vazias em essência? Por que as capelas humildes estavam abandonadas? Esses eram os questionamentos de Francisco.

Com seu exemplo de vida conseguiu reunir seguidores que se despuseram a viver exatamente o Evangelho, a pregar a verdadeira face de Cristo com ações e não com palavras. Então ele passou a agir no meio dos excluídos, dos marginalizados, dos discriminados. Fez algo que somente Jesus fez, abraçou os leprosos, quando ninguém os queria por perto. Promoveu a caridade, o amor e a paz, porém ainda eram poucos os que o seguiam e faziam o mesmo.

Referencial Teórico

Para apresentar a vida religiosa de São Francisco de Assis, seus atos de fé, seu percurso de caridade e de difusão do evangelho foi utilizada a obra *A vida de um homem: Francisco de Assis* de Chiara Frugoni, onde a autora apresenta a vida de Francisco no contexto religioso.

Neste ensaio, foi trabalhada também a obra *São Francisco de Assis* de Jacques Le Goff. Este autor foi utilizado na apresentação do contexto social em que se inseriram as ações de Francisco.

Essas duas biografias de São Francisco de Assis se complementam e fornecem o contexto não só religioso da vida de Francisco, mas, também, o contexto histórico e social que dão um melhor entendimento da trajetória deste, que é considerado um ícone no mundo cristão católico.

Metodologia

Para esta pesquisa, de caráter bibliográfico, foram utilizadas as biografias de Le Goff e Chiara Frugoni, pretendo comparar as duas visões acerca da vida do santo e analisando as diferenças e semelhanças, objetivando alcançar uma única resposta para a pergunta: Qual a importância de São Francisco de Assis para a sociedade medieval?

Resultados e Discussões

Francisco de Assis nasce em 1181 ou 1182, não se sabe ao certo, recebe a priori o nome de João, dado por sua mãe, porém seu pai o chamava de “Francisco, o francês”, o que acabou por se tornar seu nome. Ele era um homem generoso, humilde e alegre, e cresceu em uma família que possuía boa condição financeira. Tinha o sonho de se tornar cavaleiro, e participava de muitas batalhas, até que certa vez ficara preso em Perugia por cerca de um ano. Volta para casa enfermo, o que o deixa desolado sem saber como prosseguir com sua vida. Nada o satisfazia, nem as riquezas ou as mulheres, muito menos seu sonho de ser um grande cavaleiro fazia mais sentido

Entretanto, ele fica sabendo que um nobre de Assis se preparava para tomar armas e ir combater em Perugia, e, na esperança de ser nomeado cavaleiro por este nobre, nasce novamente a vontade de guerrear. Praticamente implora a seu pai para que o deixasse ir, afinal estava enfermo ainda, mas, com bastante insistência, seu pai permite que ele vá.

Nesse meio tempo Francisco teve um sonho e o interpreta como um bom presságio e se convence de que se tornaria um grande príncipe, porém não chega longe. Ele passa mal em Spoleto e, segundo Chiara Frugoni (2011), ouve uma voz que provavelmente seria a voz de Deus pedindo para ele voltar e interpretar melhor o sonho que tivera antes de partir para Perugia.

Francisco que sempre fora um homem de boa situação financeira, era acostumado a ser nobre, gastava todo seu dinheiro com festas, bebidas e mulheres, não somente para ele, mas também para seus amigos. Ao se ver enfermo, parece nascer dentro dele outra visão de mundo, onde ele começa a conhecer os verdadeiros ensinamentos de Cristo, e que nem sua vida e nem a vida da Igreja Católica, condiziam com o Evangelho. É neste ponto que ocorre as primeiras passagens e transformações na vida de Francisco, onde ele passa da soberba para a humildade. Mas para isso ocorrer ele precisava se desvencilhar de tudo, exatamente tudo, de todos seus benefícios e riquezas, e ele o faz. Até mesmo a roupa que estava em seu corpo ele tira, veste trapos velhos, e parte, em sua missão, no início incerta e cheia de dúvidas, mas ele passa a ter certeza de que está no caminho certo.

Com a reforma gregoriana, surgem novas ordens religiosas, dentre elas os Umiliati que esperavam alcançar uma comunidade espiritual, por meio de obras ativas. Francisco de Assis responde a essa espera de seus contemporâneos? Este personagem, de suma importância para a Igreja, que o canonizou dois anos após sua morte, corresponde ao Francisco de ações insubmissas dos Umiliati? A Igreja avalizou seus atos, suas ideias, ou reconfigurou sua

trajetória, pela importância de sua atuação na época medieval? Por que São Francisco, ao contrário de outros reformadores da Igreja, não foi considerado herege?

Quando Francisco vê a necessidade de conversar com a Igreja, e parte para o encontro do Papa Inocêncio III, para que o mesmo aceite e reconheça sua ordem e suas regras de vida. Ao conseguir conversar com o papa, este o manda então pregar aos porcos, zombando do modelo de vida que Francisco pregava. Para a surpresa de todos, ele realmente foi e se deitou com os porcos, se sujando inteiramente de lama. Após esse feito ele volta ao papa, que, ao ver o estado de Francisco, ele cai em si e reconhece a humildade como verdadeira face de Deus. Inocêncio III então pede que ele se lave e volte para conversar, onde Francisco explica inteiramente sua regra de vida, de como viver o Evangelho. A princípio o Papa achou essa regra demasiada severa, porém foi aconselhado por um cardeal de que, se não aceitassem essa regra, estariam admitindo para o mundo que é impossível viver o Evangelho:

Mas, quando Francisco consegue submeter o texto de sua “Regra” a Inocêncio III, o papa se mostra espantado com a severidade dela. O Evangelho integral, que loucura! Mas o cardeal de São Paulo acha o argumento bom para comover o pontífice, um argumento religioso e político simultaneamente. “Se rejeitarmos o pedido desse pobre sob tal pretexto, isso não será afirmar que o Evangelho é impraticável e blasfemar contra Cristo, seu autor?” (LE GOFF, 2001, p. 73).

Obviamente que Inocêncio III se abalou com tal afirmativa, e até mesmo se envergonhou, porém não se convenceu totalmente, e sugere a Francisco que vá rezar e pedir para que Deus manifeste sua vontade, o que foi de vital importância e proveito para a ordem de Francisco. O papa teve um sonho, e nesse sonho ele viu a basílica de Latrão inclinada como se estivesse desabando, e um pequeno e feio religioso a sustentava com suas costas para que esta não fosse ao chão. O homem desse sonho não seria outro senão Francisco, era ele quem restauraria e salvaria a Igreja.

Figura I – O sonho de Inocência III, de Giotto di Bondone.



Fonte: Terra.com.br.

Foi graças a esse sonho que o papa aprovou o texto e a regra de Francisco. Mas ele aprovou com algumas precauções, como, não realizou nenhum acordo escrito com a ordem, somente verbal, e impôs aos frades obediência a Francisco, e a Francisco obediência aos papas. E com isso os autorizou a pregar, e pregar somente. Segundo Tomás de Celano, o papa, em sua despedida, os abençoou dizendo:

“Ide, meus irmãos, ide com o Senhor e que o Senhor vos inspire, pregai a todos a penitência. Quando o Senhor todo-poderoso vos multiplicar em número e em graça, voltai alegremente a mim e eu vos concederei mais favores e vos confiarei, com uma confiança maior, maiores missões. (LE GOFF, 2001, p.74).

É fato que Francisco nunca se satisfez por completo com sua ida à Roma, porém nunca desistiu ou desviou de sua missão, e sempre usava de seu verbo e de sua oratória para convencer seus companheiros do mesmo. É aí que se começa a divisão de dentro da ordem, onde alguns de seus seguidores radicais tentaram associar a imagem de Francisco a um extremista que coloca a Igreja Católica e Roma como a maldita Babilônia.

Matheus Paris, segundo o benedito Roger de Wendover, situa um episódio célebre da vida de São Francisco: a pregação dos pássaros. [...] O santo, ferido pela acolhida dos romanos, por seus vícios e suas torpezas, teria chamado os pássaros do céu – e os mais agressivos entre eles, aqueles de bicos perigosos, aves de rapina e corvos- e lhes teria ensinado a boa palavra, não a dos miseráveis romanos. Vê-se de onde se origina essa historinha. Foi tomada ao Apocalipse (19, 17-18): “E vi um anjo, de pé ao sol, e ele gritava com voz forte e dizia a todos os pássaros que voavam no céu: Vinde e reuni-vos ao grande banquete de Deus; comei a carne dos reis, a carne dos

tribunos, a carne dos gloriosos, a carne dos cavalos e dos cavaleiros, a carne dos homens livres e dos escravos, dos pequenos e dos grandes.” (LE GOFF, 2001, p. 75).

Com esta divisão, alguns abandonaram a pregação para viverem como monges eremitas, desiludidos com a ostentação de luxo da corte papal. O grupo que seguiu com Francisco, chegando a Assis, se instalou numa cabana no campo, onde passaram a se dedicar aos cuidados com os leprosos, ao trabalho manual e à pregação, vivendo de esmolas. O abade do mosteiro beneditino do Monte Subásio, vendo o crescente número de irmãos, concedeu à ordem de Francisco, em fins de 1210, o uso da capela da Porciúncula e de uma terra adjacente.

Mesmo com a expansão de suas pregações que já atingiam a região do entorno da capela e da conquista de novos irmãos à ordem, nem sempre eram bem recebidos. Em 1212, a ordem foi enriquecida com a primeira mulher, Clara d'Offreducci, a futura Santa Clara, fundadora do ramo feminino dos Frades Menores, as Clarissas, que logo trouxe suas irmãs, a quem foi dado o uso da capela de São Damião.

Francisco não se deteve ao entorno da Porciúncula. A sua ordem tentou evangelizar os sarracenos na Síria, mas não conseguindo chegar ao seu destino o grupo voltou com muita dificuldade a Assis. São deste período os relatos de numerosos milagres de Francisco, em Ascoli, Arezzo, Narni, San Gimignano e Gubbio. A esta altura, sua fama já havia se espalhado, principalmente, em decorrência dos relatos dos milagres. Recebeu como doação o monte Alverne para que nele fosse erguido um refúgio para os irmãos. Em 1214, foi para Marrocos pregar entre os mouros, mas não conseguiu concluir sua jornada, enfermo, parou na Espanha e seus irmãos prosseguiram. Em 1219, foi ao Egito, e em seguida à Palestina, peregrinando pelos lugares santos, onde recebeu a notícia de que no Marrocos seus irmãos foram martirizados e que sua comunidade em Assis, devido à sua ausência, estava em crise.

De volta à Itália, Francisco passa por Roma para pedir ajuda do papa, e quando chega em Assis percebe que seus ideais foram abandonados e entre seus irmãos reinava a confusão. Alguns se tornaram vagabundos, outros queriam abandonar o rigor da ordem, erguer igrejas suntuosas, se dedicar aos estudos eruditos e pedir privilégios ao papa. A ordem se degenerava em disputas de opinião entre os irmãos e desobediência. Várias reformas na ordem aconteceram, levando Francisco a elaborar uma segunda Regra, em 1221, na tentativa de encontrar uma solução para a crise. Porém, ela não foi eficaz.

Em 1223, o novo texto foi enviado para Roma para aprovação papal, mas recebeu ajustes e cortes do cardeal Ugolino e finalmente foi confirmado pelo papa Honório III, na bula *Solet annuere*, nesse mesmo ano, sendo chamada de “a regra bulada”. A Regra original foi profundamente alterada, sendo retiradas a maioria das citações do Evangelho e substituídas por fórmulas legais. Algumas das mudanças mais profundas foram as exclusões dos artigos que autorizavam a desobediência de superiores indignos, prescreviam o cuidado dos leprosos e as obrigações de pobreza absoluta.

Figura II – A Regra Bulada.



Fonte: Travel.sygic.com.

As mudanças impostas não refletiam o espírito franciscano e derivavam da pressão de parte de seus próprios companheiros e, ante às tensões crescentes, a ameaça da perda de unidade era fato, necessitando de algo que o mantivesse organizado e funcional. Porém, as mudanças também representavam o conflito entre a hierarquia espiritual e a institucional. Francisco se via como mensageiro de um mandado divino e acreditava que a alteração em sua regra era uma traição a Cristo. Entretanto, parece que o que ele não compreendeu foi que o papa e os monges não falavam por Cristo. Ou seja, sua mensagem e sua credibilidade eram postas em dúvida e Francisco só aceitou a imposição devido à sua obediência ao papa como líder da Igreja da qual nunca quis se afastar.

Segundo seus biógrafos primitivos, Francisco, nos anos finais, continuava a percorrer a região em pregações e multidões o seguiam apenas para vê-lo e tocá-lo e, ao mesmo tempo,

realizava outros milagres. Em suas caminhadas, muitas vezes se retirava no meio das matas para meditar e entrar em estado contemplativo. Durante uma dessas meditações, em 1224, no dia da Festa da Exaltação da Santa Cruz, Francisco teve uma visão e, a partir desta, seu corpo foi estigmatizado, causando-lhe dor e dificuldade de movimentar-se.

Outras enfermidades também se abateram sobre ele, como dores de cabeça e o estado de quase cegueira. Por um tempo passou sob os cuidados de Clara e, provavelmente, ali compôs o *Cântico das Criaturas*, em 1225. Após uma relativa melhora de seu estado de saúde, viajou para um eremitério perto de Cortona.

Voltando a adoecer, foi levado a Assis e, com a piora em seu estado de saúde, pediu para ser levado à Porciúncula para que pudesse morrer entre seus irmãos, o que de fato aconteceu em 1226. Foi enterrado um dia após sua morte na igreja de São Jorge. Menos de dois anos depois, em 1228, foi canonizado pelo papa Gregório IX e, em 1230, foi inaugurada uma nova basílica em Assis que recebeu seu nome e que guarda, atualmente, suas relíquias e abriga o seu túmulo definitivo. A basílica foi decorada no fim do século XIII por Giotto di Bondone com uma grande série de afrescos que retratam a vida do santo.

A aparência de Francisco, segundo a descrição deixada por Tomás de Celano, era agradável e refletia ao mesmo tempo a inocência e pureza de seu coração e o ardor do fogo divino que o consumia. De estatura pouco abaixo da média, tinha face alongada, nariz reto e fino, pescoço esguio, olhos negros e límpidos e cabelos castanhos, e sua voz era forte, doce, clara e sonora. Possuía mãos delicadas e era sempre muito magro. Descrevia-se como um homem miúdo de aspecto muito desprezível e vil e que por esse motivo nunca conseguia muitas esmolas entre gentes que não o conheciam.

Figura 3 – Interior da Basílica de São Francisco em Assis, Itália.



Fonte: Saber Cultural.

Figura 4 – Basílica de São Francisco em Assis, Itália.



Fonte: Saber Cultural.

Conclusão

Ao analisar a vida do santo, percebemos a vital importância que ele teve, não somente para a Igreja, mas para toda sociedade. Outro aspecto que fica claro é o porquê Francisco, ao contrário de outros reformadores, não foi considerado herege, tampouco fora excomungado. Claro que isso não se deve às concepções religiosas, mas também remete às concepções políticas do alto clero, bem como os interesses do papa.

Vemos então que foram construídas duas imagens acerca de Francisco: a primeira de um homem reformador mas passivo diante da Igreja, doce e gentil, até mesmo com os que odeiam, e a segunda de reformador extremista, que fomentou um ódio pela Igreja após sua ida e má recepção em Roma. Porém o Francisco, o santo Francisco real se identifica mais com a primeira, sendo realmente um homem gentil e humilde, entretanto não passivo, mas resignado à Igreja, não contente nem convencido, mas ciente e proposta a trazer mudanças sem desestabilizar a Igreja, disposto a salvá-la, e não a separá-la, como foi o caso de Lutero alguns séculos depois. Por isso de fato Francisco conseguiu seu objetivo, ele salvou a Igreja. E até os dias atuais a ordem mais importante, a que ainda mantém o catolicismo de pé, a que ajuda os pobres e miseráveis, que cuida dos doentes e dos feridos, e que mais converte à fé católica, é justamente a ordem dos frades menores franciscanos.

Referências

FRANTIŠEK Z ASSISI. **Regra Bulada**. Travel Sygic. Disponível em:
<<https://travel.sygic.com/cs/poi/frantisek-z-assisi-poi:12156298>> Acesso em 02 set. 2018.

FRUGONI, Chiara. **A vida de um homem**: Francisco de Assis. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LE GOFF, Jacques. **São Francisco de Assis**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SABER CULTURAL. **Basílica de São Francisco de Assis**. Disponível em:
<<http://www.sabercultural.com/template/especiais/BasilicaDeSaoFranciscoAssisItalia.html>>
Acesso em: 02 set. 2018.

_____. **Interior da Basílica de São Francisco de Assis**. Disponível em:
<<http://www.sabercultural.com/template/especiais/BasilicaDeSaoFranciscoAssisItalia.html>>
Acesso em: 02 set. 2018.

SÃO FRANCISCO, O CRISTO DE ASSIS. **O sonho de Inocência III**. Terra.com.
Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/educacao/historia/sao-francisco-o-cristo-de-assis,8908b1e952e8d310VgnVCM4000009bcceb0aRCRD.html>> Acesso em: 02 set. 2018.

A ESTIRPE DE ODIN NA ESCANDINÁVIA MEDIEVAL: ASPECTOS CULTURAIS E RELIGIOSOS NA SOCIEDADE VIKING

Max Henrik Marquezan Silva

Graduando em História pela Universidade Estadual de Goiás

email: maxmarquezan@hotmail.com

Resumo: A religiosidade viking tem um papel fundamental para o entendimento da sociedade nórdica. A economia, a política, o eixo social, enfim, tudo que envolve esses povos foi diretamente influenciado pela mitologia pagã. Ao mesmo tempo que o paganismo nórdico ditou as ações e os costumes do povo, essa religião foi construída a partir do princípio da necessidade, seja na caça, na agricultura, na pesca ou nas pilhagens, os deuses sempre foram invocados em auxílio, por meio de rituais e sacrifícios. Da mesma forma que a mitologia grega, a mitologia nórdica abarca inúmeros deuses, cada qual com sua função obrigatória no panteão. Existem deuses da agricultura, da fertilidade, da caça e do matrimônio, mas, principalmente na Era Viking, percebe-se a frequência de deuses guerreiros. Nesse ponto entra a questão: A influência de deuses soldados e a mítica da “Fúria Odínica” possibilitaram a formação de uma sociedade guerreira? Ou uma sociedade, que tem em seu eixo central a guerra, criou esses deuses combatentes conforme a sua necessidade? Esses questionamentos são de importância para decifrar os enigmas da Era Viking pré-cristã e objetivam compreender a relevância do panteão para a sobrevivência deste povo, com foco em sua escrita, as runas.

Palavras-chave: Escandinávia; Vikings; Mitologia Nórdica; Runas.

Introdução

Existem alguns problemas comuns aos estudiosos dos povos nórdicos, os famosos vikings, e dos povos celtas, também chamados de druidas, e um deles é a inserção da “mitologia”¹³ nas análises e estudos da vida desses povos. Primeiramente, faz-se necessário diferenciá-los. Os vikings eram povos que habitavam a região da Escandinávia (Suécia, Dinamarca, Islândia, Noruega e Finlândia), viviam da agricultura, caça e pesca, mas, principalmente, sua economia era regida a partir de saques e pilhagens. A partir dessas ações, surgiu o termo viking, que se refere à pirataria. Eram navegadores e sobretudo guerreiros, porém, ao contrário do imaginário popular construído pelas indústrias cinematográficas, os nórdicos não usavam elmos de chifre. Esta caracterização é uma alusão aos primeiros contatos com os cristãos, que os chamavam de bestas e demônios. Já os povos celtas, habitavam principalmente as regiões da Península Ibérica, Bretanha e Gália, mas ao longo dos séculos habitaram outros lugares, como as regiões germanas. São povos mais antigos que os vikings, e sua origem remonta à Idade do Ferro. Apesar de serem também povos guerreiros, não

¹³ Apesar deste termo não ser coerente, pois se trata de uma criação no intuito de inferiorizar outras religiões e culturas que não a cristã (mesma premissa da criação do termo “bárbaro”), o mesmo consta neste ensaio pelo motivo de se adaptar melhor à compreensão do leitor. (Nota do autor).

viviam de saques e pilhagens, mas de conquistas e controles de comércio, e se tivessem uma organização social além de tribos e clãs, teriam formado um dos maiores impérios que o mundo já conheceu. Eles, ao contrário dos vikings, realmente usavam elmos ornamentados com os chifres do primeiro animal caçado, como uma espécie de ritual de iniciação na vida guerreira.

Este ensaio, apesar de não misturar acontecimentos mitológicos com acontecimentos humanos, leva em conta toda a mitologia, no caso a nórdica e a celta, para o estudo de todos os aspectos dessas sociedades, sejam eles políticos, econômicos ou sociais. O autor J.R.R. Tolkien¹⁴ foi tomado como exemplo na análise do mito como a verdade essencial da vida dos povos nórdicos. Não tem como falar das organizações sociais sem falar do panteão celta e da tríade. Da mesma forma, não tem como falar dos guerreiros vikings, denominados berserkers¹⁵, sem falar da divindade Óðinn¹⁶. Portanto, este artigo tem como foco o estudo dos povos nórdicos, mais especificamente sua escrita, e apresenta aspectos da religiosidade viking e sua influência nos costumes desta sociedade. Apresenta também, de forma geral, aspectos da obra de J. R. R. Tolkien, que é completamente inspirada nesses povos.

Referencial Teórico

Na análise do mito como verdade para os povos nórdicos, foi utilizada a obra *As Cartas de J. R. R. Tolkien*, de Humphrey Carpenter e Christopher Tolkien. Foram investigados também os manuscritos antigos dos povos escandinavos, *Eddas Poéticas*, a obra historiográfica de Saxão Gramática, *Gesta Danorum*, além de contos mitológicos pesquisados em sítios eletrônicos, para a compreensão da influência das deidades nórdicas nos costumes e ações dessas sociedades, especialmente dos povos vikings.

Metodologia

Este estudo se configura em pesquisa bibliográfica e documental e possui como cerne o pensamento de J. R. R. Tolkien na obra de Humphrey Carpenter e Christopher Tolkien, e os

¹⁴ Autor de “O Hobbit” e “O Senhor dos Anéis”. Além de escritor literário, Tolkien foi um grande estudioso e filólogo dos povos e das línguas nórdicas e saxãs, onde se percebe a influência dessas culturas em todas as suas obras, principalmente nos nomes dos personagens. (Nota do autor).

¹⁵ Guerreiros campeões inspirados por Óðinn através de um ritual frenético antes das batalhas. (BIRRO, 2011, p. 87).

¹⁶ Odin, em nórdico antigo, Óðinn. (Nota do autor).

manuscritos escandinavos antigos, dando ênfase à escrita nórdica, as runas.

Resultados e Discussões

Seguindo a ideia de estudar os vikings, exteriorizando a religião como mero mito, alguns estudiosos acreditam que os historiadores tentam tornar esses povos mais pagãos do que jamais foram, defendendo a ideia de que a sociedade nórdica realizava cultos, preces e rituais apenas em datas festivas, não se estendendo ao seu cotidiano. Ora, é fato que os nórdicos não agiam de acordo com o imaginário popular, como por exemplo, viver em orgias, beber sangue animal e não possuir uma cultura e escrita própria, ou seja, serem apenas bárbaros (no sentido cristão da palavra). Porém, contrariando esses estudiosos, esses povos adotavam o matrimônio monogâmico como prática essencial para a vivência social, havendo também uma tradição de se casar virgem, assim como nas sociedades cristãs. Quanto a beber sangue animal e até mesmo humano, havia sim a prática, porém somente entre os guerreiros *berserkers*, antes das batalhas para o alcance do êxtase da Fúria Odínica. Da mesma forma, percebe-se ao estudar a mitologia desses povos, que há uma riqueza imensa em seu panteão¹⁷, em suas histórias e contos, bem como em sua escrita. A escrita nórdica se dava a partir das runas, letras características gravadas em pedras, ossos, peças de madeira e pergaminhos.

As runas são um sistema alfabético de escrita usado para registrar memórias. Diferente do que o senso comum pressupõe, alguns povos germânicos e os escandinavos não eram iletrados, pois dispunham de um modo de escrita com um alfabeto chamado rúnico; cada letra, por sua vez, chamava-se runa. [...] usava símbolos fáceis para gravar (ou inscrever) em superfícies rígidas [...] (PAGE, 1987, p. 7 in BIRRO, 2015).

Essa escrita era utilizada com fins mágicos e divinatórios e no registro de normas, estando presente em todos os versos das *Eddas Poéticas* e em todos os contos de tradição oral. Além de serem símbolos de origem milenar e um dos primeiros oráculos surgidos no mundo.

As runas mais antigas, também chamadas de proto-escandinavas, são breves e difíceis de interpretar. Na maioria dos casos consiste de apenas uma palavra que pode ter servido para fins protetivos ou mágicos. A falta de outras fontes em rúnico deste período confere uma grande importância aos materiais encontrados, pois é possível estudar esses grupos diretamente, sem apelar para documentos provindos de outras culturas letradas do período (LARSSON, 2005, p. 403 in BIRRO, 2015).

¹⁷ O termo deriva de pan (todo) e théos (deus), significa, literalmente, o conjunto de deuses de determinada religião. (Dicionário informal).

O alfabeto rúnico é composto por letras e cada uma possui uma magia e um significado diferente. Utilizadas para manipular a natureza, em rituais de cura e nas batalhas, sendo gravadas nas espadas ou machados com o fim de obter vitória. O seu uso, porém, era limitado, poucos detinham o conhecimento necessário para utilizá-las em práticas mágicas, e essas práticas não eram realizadas levianamente. Por isso, as runas eram usadas mais na escrita e leitura de comunicados, avisos e regras.

Sabe-se muito pouco sobre a origem das runas. Alguns estudiosos defendem sua origem a partir do contato com outros povos, como os romanos, os gregos e os etruscos. Elas são referenciadas como um mistério por trás de inscrições arcaicas da era pré-cristã, como preceitua Howard:

As definições da palavra ‘runa’ são múltiplas e variadas. Ela pode ser rastreada até ao Antigo Nórdico e Anglo-Saxão *run*, no início, em Islandês *runar* e *runa* no Antigo Alemão. Estes, por sua vez, são derivados da raiz da palavra Indo-Europeia *ru*, o que significa, alternativamente, "mistério" ou "segredo", e em Alto Alemão Antigo, *runer* é normalmente traduzido como "sussurro" (HOWARD, 1990, p.7 in CARLI, 2013).

Há também a explicação religiosa atribuída ao conhecimento das runas. Elas teriam sido dadas por Odin aos humanos, após seu sacrifício próprio. Esse sacrifício é relatado na tradição nórdica em um poema denominado *Hávamál*, de autoria anônima:

Veit ek at ek hekk | vindga meiði á | nætr allar nú | geiri undaðr |
ok gefinn Óðin | sjálfr sjálfum mér | lá þeim meiði | er manngi veit |
hvers hann af rótum renn,
Við hleifi mik sældu | né við hornigi | nýsta ek niðr | nam ek upp rúnar
œpandi nam | fell ek aptr | þaðan
[...]
Þá nam ek frævask | ok fróðr vera | ok vaxa ok vel hafask | orð mér af orði | orðs
leitaði | verk mér af verki | verks leitaði.
Rúnar munt þú finna | ok ráðna stafi | mjök stóra stafi | mjök stinna stafi | er fáði
fimbulpulr | ok görðu ginnregin | ok reist Hroptr ragna.
Óðinn með ásum | en fyr álfum Dáinn | ok Dvalinn dvergum fyrir |
Ásviðr jotnum fyrir | ek reist sjálfr sumar.

Eu sei que eu pendi numa árvore¹⁸ balançada pelo vento por nove noites inteiras, ferido por uma lança, e dedicado a Odin, eu mesmo a mim mesmo; naquela árvore que não sei de onde suas raízes vêm. Eles não me consagraram com pão, nem com qualquer chifre; eu contemplei lá embaixo, eu peguei as runas, gritando as peguei e de lá eu cai.

¹⁸ Essa árvore a qual ele se refere é provavelmente *Yggdrasil*, a árvore da vida, que é o eixo do universo cosmológico da mitologia nórdica. (MEDEIROS, 2013).

[...]

Então eu comecei a entender e fiquei sábio, e cresci e prosperei muito bem, minhas palavras a partir de palavras e palavras encontrei, minhas proezas a partir de proezas e proezas encontrei.

Runas você pode encontrar e letras auxiliadoras, letras muito poderosas, letras muito fortes, as quais o sábio poderoso pintou e os deuses fizeram, e que Hropt¹⁹ dos deuses gravou.

Odin entre os deuses, e Dainn diante dos elfos, e Dvalinn²⁰ diante dos anões, Asvid diante dos gigantes: eu mesmo gravei algumas.

Acredita-se que este poema seja um amálgama de poemas menores, originalmente independentes (GUNNELL, 2005, p. 85 in MOOSBURGER, 2012). Os versos do poema deixam claros como se deu, para os contos nórdicos, o achado das runas por Odin e sua distribuição para a humanidade, além da importância que davam à escrita como sinônimo de sabedoria, crescimento e prosperidade, sendo o ato de dominá-la uma proeza ímpar.

Uma das maneiras que as runas chegam até os estudiosos atuais é através das obras literárias de Tolkien. Como se sabe, John Ronald Reuel Tolkien foi um grande escritor, considerado o pai da fantasia moderna, autor de obras como “O Hobbit” (1937) e “O Senhor dos Anéis” (1954). Ao escrever essas obras, ele desenvolveu todo um universo, denominado Terra-média, repleto de raças e criaturas, como homens, elfos, anões, orcs, hobbits, dragões, entre outros. Além de criar inúmeros personagens, ele desenvolveu toda uma geografia de Arda (Terra), de forma bastante complexa, com cadeias de montanhas, correntes marítimas, morfologia, geologia, composição atmosférica e outros. Criou também organizações sociais, políticas e econômicas, culturas de comércio, divisões e quadros sociais, e até mesmo um panteão fantástico.

Em todas essas criações vê-se intensamente a influência das culturas nórdicas e celtas. Mas o maior trabalho de Tolkien em relação à Terra-média foram as línguas desenvolvidas por ele. Ora, Tolkien além de escritor era um exímio estudioso de línguas antigas, um filólogo especializado em anglo-saxão e inglês antigo. Traduziu a *Balada de Beowulf*, um poema saxão antigo, escrito aproximadamente no século X, na ilha britânica já cristianizada, mas que mantinha a tradição dos pagãos que ali viviam. Esse conto é de autoria anônima. *Balada de*

¹⁹ Odin. (MEDEIROS, 2013).

²⁰ Dainn e Dvalinn: Tolkien deu esses nomes a dois anões de seu universo, Dáin pé-de-ferro e Dwalin. Outros nomes de personagens ele também retirou das *Eddas Poéticas*, como Gandalf, Durin, Bombur, Nori, Óin, Fili, Kili, Dori, Thorin, dentre outros retirados principalmente da *Edda Völuspá*. (MEDEIROS, 2013).

Beowulf foi traduzido para o português em 2015²¹.

Tolkien era professor de anglo-saxão, inglês e literatura na Universidade de Oxford. Primeiramente ele criou as línguas que aparecem em *O senhor dos anéis* e depois desenvolveu a mitologia para acompanhá-las. Essas línguas foram baseadas no galês, finlandês, nas línguas antigas anglo-saxônica e nórdica. Os idiomas criados por ele (Quenya, Sindarín, a língua negra e a língua dos anões), e que compõem o universo da Terra-média, são marcados pela eufonia e pela estética. A maior influência da mitologia nórdica aparece na língua dos anões, onde seu alfabeto *Cirth* foi baseado no alfabeto rúnico *Futhorc*²². Obviamente que seria, visto que os anões são elementos essenciais para a cultura viking²³.

Figura I – Runas Cirth.



Fonte: Geocaching.com.

²¹ TOLKIEN, J.R.R. **Beowulf**: uma tradução comentada, incluindo o conto Sellic Spell. Editado por: Christopher Tolkien. Tradução: Ronald Eduard Kyrmse. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

²² A escrita nórdica, através das runas de Odin, tem esse nome devido aos primeiros caracteres, assim como o alfabetário. (MEDEIROS, 2013).

²³ Os anões, para a mitologia nórdica, trabalham nas grandes forjas, onde fazem as armas e armaduras dos deuses. Também são vistos como agouros de sorte e assistem na descoberta e coleta de minerais, como o ouro. (MEDEIROS, 2013).

Figura II – Runas Futhark.



Fonte: Geocaching.com.

Conclusão

Muitos acadêmicos realizam o estudo destes povos ignorando completamente a mitologia, acreditando que esta tornará seus estudos por demais fantasiosos. Não que a fantasia seja algo ruim de se submeter em um artigo, mas, para esta é desconsiderada e muitos não levam em conta aspectos essenciais para a pesquisa e que estão presentes em contos e baladas mitológicas. O principal fator de desmerecimento da religiosidade nórdica, seus ritos e práticas mágicas foi o proselitismo religioso na Escandinávia, a violenta conversão do paganismo nórdico para o cristianismo, levando muitos a acreditar que era uma religião fora do cotidiano. Os nórdicos cultuavam um panteão politeísta, praticavam rituais e sacrifícios pelos deuses e utilizam das runas para a manipulação da natureza, de acordo com sua necessidade. E como era rico o panteão nórdico, com diversas deidades, cada qual com suas respectivas funções a serem realizadas: Odin, Thor, Tyr, Freya, Freyr, Frigg, Heimdallr e Loki, são os principais de muitos deuses presentes nessa cultura. Também existem inúmeros outros seres mitológicos, como anões, valquírias, dragões, lobos, serpentes, trolls e até mesmo elfos (este último é mais atenuante na mitologia celta).

Porém tudo isso acabou com um processo violento e sangrento de proselitismo e conversão ao cristianismo, sem levar em consideração a riqueza desta cultura. Com a expansão da Igreja Católica o processo de conversão ao cristianismo se deu de forma violenta,

apesar de ter se iniciado por missionários, e de dentro pra fora, por agentes locais. Além de tudo, o processo de cristianização da Escandinávia foi uma ação estratégica e política, o que facilitou no início a aceitação por parte desses povos. Há um sincretismo religioso entre as duas religiões, o que se percebe desde os primeiros passos da cristianização e as fontes escandinavas da época colocam o processo de conversão para o cristianismo como uma batalha entre Thor e Jesus.

Portanto, apesar de muitos pagãos terem morrido, sua cultura e tradição, mesmo que enfraquecidas, permanecem até os dias atuais, em práticas que comprovam a influência dessa mitologia presente ainda no seio dos descendentes desses povos.

Referências

BIRRO, Renan Marques. *Rex perpetuus Norvegiae*: A sacralidade régia na monarquia norueguesa e a santificação de Óláfr Haraldsson à luz da literatura nórdica latina e vernacular (sécs. XI-XII). Niterói-RJ, 2013.

_____. **Uma história da Guerra Viking**. Vitória: DLL/UFES, 2011.

_____. **Uma brevíssima introdução sobre as runas e o estudo das runas**. 2015.

Disponível em: <file:///C:/Users/Notebook/Downloads/1294-3633-1-SM.pdf> Acesso em 30 ago. 2018.

GRAMMATICUS, Saxo. **Gesta Danorum**, Libros I-IV. Valencia: Ediciones Tilde, 1999.

GRZYBOWSKI, Lukas Gabriel. **A ideia de paganismo de Adam de Bremen em suas Gesta Hammaburgensis**. São Paulo: Calamus, 2017.

GRZYBOWSKI, Lukas Gabriel. **O início da missão cristianizadora da Escandinávia e sua interpretação nas Gesta Hammaburgensis de Adam de Bremen**. São Paulo: Revista Signum, 2016, vol. 17.

MEDEIROS, Elton O. S. **Hávamál**: tradução comentada do nórdico antigo para o português. São Paulo: Mirabilia, p. 591-592.

TOLKIEN, J.R.R. **Beowulf**: uma tradução comentada, incluindo o conto Sellic Spell. Editado por: Christopher Tolkien. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

TOLKIEN, J.R.R. **Árvore e folha**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

CARPENTER, Humphrey; TOLKIEN, Christopher. **As Cartas de J. R. R. Tolkien**. Curitiba: Arte e Letra, 1.ed., 2006.

CARLI, Bruno Luvizotto. **Runas:** o antigo alfabeto Futhark e seus aspectos histórico-mitológicos da cultura escandinava. 2013. Disponível em:

<<https://brathairnafiachangorm.files.wordpress.com/2013/02/runas-o-antigo-alfabeto-futhark-e-seus-aspectos-historico-mitologicos-da-cultura-escandinava2.pdf>> Acesso em 30 ago. 2018.

MOOSBURGER, Théo de Borba. **O verso aliterativo nórdico antigo:** duas traduções do Rúnatal (Hávamál 138-145). Revista do programa de pós-graduação em estudos da tradução da UFSC, 2012. Disponível em:

<<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/intraducoes/article/viewFile/1775/1980>> Acesso em 30 ago. 2018.

CIRTH EREBOR. **Geocaching.com**. 2005. Disponível em:

<https://www.geocaching.com/geocache/GCPBV8_cirth-erebor-auckland?guid=c4cc2e28-bd76-4136-95a5-13991b73185f> Acesso em 30 ago. 2018.

ARTES INDÍGENAS: A RELAÇÃO ENTRE AS CULTURAS MATERIAL E IMATERIAL DO POVO INY-KARAJÁ

**Mayara Stephane Gomes¹,
Poliene Soares dos Santos Bicalho²**

1 (Discente do curso de História, Bolsista de iniciação científica, Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas,).

2 (Doutora em História Social pela Universidade de Brasília (UnB) - orientador).

Resumo: O presente trabalho tem como intuito identificar e ressaltar a arte das etnias indígenas, principalmente a *Iny-Karajá*, através de pinturas corporais e da feitura das máscaras, assim como também a relação com seus rituais. A pesquisa ainda não foi finalizada, ou seja, está em andamento, dessa maneira, a mesma se apoia nas discussões já formadas sobre a arte indígena, as críticas sobre o índio genérico, e a análise de pinturas corporais, a forma de criação das máscaras da etnia *Iny-Karajá* relacionando com os ritos e a mitologia do mesmo povo. Os povos *Iny* são constituídos por três subgrupos: os Karajá, os Xambioás ou Karajá do Norte e os Javaé, que pertencem ao troco linguístico Macro-jê. Estes habitam a região dos rios Araguaia e Javaé, dos estados de Goiás, Mato Grosso, Tocantins e Pará. Sendo assim, buscamos nos fundamentar em trabalhos realizados por pesquisadores envolvidos na temática e, para tanto, utilizamos o método investigativo para apontar resultados válidos.

Palavras-chave: Indígena. Arte. *Iny-Karajá*. Cultura.

Introdução (Problemática e Objetivos)

A arte indígena não é uma atividade estanque, exclusiva ou individualizada. Comumente, a mesma está ligada à vida cotidiana e a elementos rituais, como nas pinturas corporais, na produção de máscaras ritualistas, nas produções de artefatos em cerâmica e nas cestarias, entre outros. Isso faz com que cada grupo ou comunidade indígena se torne diferente da outra, evidenciando suas especificidades e afastando-se do estereótipo do “índio Genérico”, que é “uma ideia equivocada, que reduz culturas tão diferenciadas a uma entidade supra-etnica”. (FREIRE, 2016, p. 05).

Há uma gama de detalhes que faz com que cada povo transmita a sua essência através da sua cultura material. No geral, a produção do artefato indígena apresenta um caráter utilitário, serve para o uso rotineiro, contudo, há também a preocupação com o caráter ornamental e ritualístico. No entanto, o índio não se entende como artista, mas deixa em sua produção a sua característica sem se saber artista, no sentido que nós damos ao termo. Segundo Darcy Ribeiro,

O artista índio não se sabe artista, nem a comunidade para a qual ele cria sabe o que

significa isto que nós consideramos objeto artístico. O criador indígena é tão somente um homem igual aos outros, obrigado, como todos, às tarefas de subsistência da família, de participação nas durezas e nas alegrias da vida e de desempenho dos papéis sociais prescritos de membro da comunidade. (RIBEIRO, 1987, p.30).

Dessa forma, vemos que os objetos confeccionados servem para o uso dentro da aldeia, seja para fins rotineiros ou ritualísticos, porém, são feitos com primor e dedicação, destacando sua criatividade estética e, em alguns casos, a emoção do produtor, seus sentimentos etc. De acordo com Lagrou,

Nas sociedades indígenas os esforços criativos alcançam muitos domínios, pois o campo abrangido pela “arte” é amplo e se expressa de diferentes formas, das mais efêmeras pinturas corporais às duradouras edificações, incluindo artefatos de uso cotidiano e ritual, manifestações performáticas e musicais. Os artefatos e os grafismos, em particular, materializam redes de interação complexas, condensando laços, ações, emoções, significados e sentidos (2005, p. 70 apud VELTHEM, 2010, p. 23).

Existe também a cultura imaterial, caracterizada por ritos, crenças, artes, danças, entre outras, que, de certa forma, está vinculado à cultura material. Um exemplo é a etnia *Iny-Karajá*, um povo que utiliza a pintura corporal tanto para rituais como também para o dia-a-dia. Seus desenhos são utilizados no corpo e na decoração das cerâmicas, máscaras, cestaria etc. Desse modo, à pintura é importante para a produção material e imaterial, nos rituais de iniciação e na explicação cosmológica do grupo. A arte do desenho é muito importante e começa muito cedo:

As crianças Karajá aprendem a desenhar olhando, e depois imitando, quando a mãe está fazendo cerâmica. Depois, as crianças começam a fazer o desenho na areia à beira do rio, no chão, na terra, com carvão. Isso acontece quando a criança tem de 7 a 8 anos. Os desenhos que as crianças aprendem são os desenhos que elas vão pintar no corpo de outro Karajá, quando elas ficarem grandes. Mas esses desenhos vão ser usados também nas esteiras, nos cestos, nos remos, nos objetos de cerimônia e na cerâmica (POLECK, 1994, p.10).

A pintura é significativa para este povo, seus motivos ganham nomes de animais e vegetais, além de suportes e lugares específicos para os respectivos sexos. Na pintura corporal

as tintas utilizadas são naturais, ou seja, oriundas de árvores e frutos. O jenipapo é uma das frutas mais apreciadas pelos indígenas e a mais utilizada, no entanto, cada povo tem a sua maneira de utilização da mesma. O Urucum também é muito utilizado pelos indígenas como remédio e também para a pintura corporal, para chegar à cor vermelha. Os suportes para as pinturas e seus desenhos são diversos e possuem atribuições únicas, pois, existem pinturas corporais para comemorações demarcadas, sendo específica para cada etnia indígena.

As máscaras são outro exemplo a partir do qual a cultura imaterial se une à material, uma vez que a arte desse artefato é totalmente dramática e séria, pois está atrelada ao mito de origem da maioria dos grupos étnicos. Elas têm um caráter duplo, é feita por um índio da aldeia, que recebe a representação de um espírito e detém a importância do sagrado, exigindo que a máscara seja a maior e mais extrema forma de expressividade artística.

O xinguano que vem esculpindo tranquilamente máscaras na tarde da aldeia, ao meio do trabalho, quando chega o momento de pintá-la, se recolhe à casa cerimonial para exorcizar ali os espíritos que vão possuí-la. (RIBEIRO, 1987, p. 57).

Seguindo essa premissa, o trabalho tem como objetivo compreender as artes indígenas a partir da cultura imaterial do mito de criação do povo *Iny-Karajá*, como também a festa do Hetohoky, fazendo ligações com a cultura material. Analisar as pinturas corporais, a forma de criação das máscaras da etnia *InyKarajá* relacionando com os ritos e a mitologia deste povo. Entender sobre as representações e os sentidos dos rituais e dos mitos, assim como suas influências nas artes indígenas, com ênfase ao povo *Iny-Karajá*.

Referencial Teórico

Nesta pesquisa, será trabalhada com autores citados para uma melhor do que é o indígena, com esse intuito utilizaremos José Ribamar Bessa Freira (2016) com sua obra “*Cinco ideias equivocadas sobre o índio*”, para melhor compreender e criticar os vários estereótipos que foi e é colocado quando ouvimos o termo “Índio”. Assim como Els Lagrou (2009) com “*Arte Indígena no Brasil: agência, alteridade e relação*”, para melhor entender a arte indígena, sua autenticidade, suas relações e etc.

Para uma análise dos adornos e pinturas corporais da etnia *Iny-karajá*, utilizaremos

“*Adornos e pintura corporal Karajá.*” (1998). Onde há os próprios indígenas explicados como é os rituais de passagem, o dia a dia dos indígenas *Iny-Karaja*, os adornos que usam em diferentes ocasiões, entre outros. Lévi-Strauss (1989) com “Mito e significação”. Buscando obter uma análise geral do significado de mito, esse serão os autores utilizados para essa compreensão.

Entraremos com Berta ribeiro e Darcy Ribeiro ao apresentar de modo geral as pinturas indígenas, o a importância das máscaras e suas confecções e a relação das mesmo as com a cosmologia do povo citado, dessa forma as obras aqui colocadas para suprir tal objetivos é “*Suma Etnológica Brasileira III: A linguagem simbólica da cultura material*” e “*Suma Etnológica Brasileira III: arte índia*” (1987).

Contamos ainda com a presença da obra “*Grafismo Indígena*” (1992), de Lux Vidal que vem com grande riqueza em questão dos *Iny-karajás* em sua cosmologia, crenças, modo de vida e etc. Assim a pesquisa se mantém nas diversas perspectivas dos vários autores sobre os mesmos conceitos e termos.

Metodologia

Com a pesquisa já em andamento, o presente trabalho propõe identificar e ressaltar a arte das etnias indígenas, principalmente a *Iny-Karajá*, através de pinturas corporais e da feitura das máscaras, assim como também a relação com seus rituais. Este pressuposto será alcançado através das leituras e análises do material bibliográfico e iconográfico relacionado à cultura e arte indígena, como também nos encontros realizados com a coordenadora do projeto, para desenvolver debates para melhor compreensão dos textos.

Resultados e Discussões

Já foram evidenciadas as principais referências bibliográficas e feita a leitura e a análise de algumas obras. Foi realizada ainda a identificação das etnias indígenas do cerrado, a compreensão dos rituais de festas e mitos, os equivocados e estereótipos que indígenas e a definição de arte. Para o segundo momento da pesquisa, espera-se avançar nas leituras entrando no principal objetivo do trabalho, que é entender a arte indígena *Iny-Karajá* a partir do mito de criação deste povo e da festa *Hetohoky*, para que, a partir de então, possa ser

produzido o relatório final; além de participar de eventos científicos e a publicação trabalhos em anais, que já estão sendo providenciados.

Com o mito de origem dos *Iny-Karajá* que virá a ser analisado na pesquisa, podemos entender a importância dos seres cosmológicos do mito de origem do mesmo. Estas possibilitam que muito da cultura material seja relacionada com a imaterial, ou seja, com a cosmologia da etnia, principalmente analisando as festas realizadas há tais seres sobrenaturais que de acordo com os indígenas, estão presentes nas festividades e interligados aos seres sobrenaturais, que se ligam pelos *hàri*²⁴ das aldeias.

Um dos rituais que serão analisados em questão é a festa de Hetohoky, a maior festa para os *Iny-Karajá*, a manifestação festiva dos muitos preparos para iniciação na vida adulta, principalmente para os homens. Nela há a preparação dos meninos que passarão pelo ritual de iniciação para que, então, possam participar da festa, eles são chamados de *gyre*, seus corpos são pintados de preto e seus cabelos são cortados em formato de cuia. As mulheres e os homens usam adornos para a festa de acordo com sua idade. A festa representa a maior expressividade ritual dos *Iny-Karajá* e nela é eloquente a arte indígena.

Conclusão

Nossos resultados preliminares indicam que se deve obter o conhecimento e entender que a arte indígena está totalmente ligada à vida cotidiana e aos rituais, o que faz com que cada etnia se diferencie uma da outra, o indígena não é um, são vários, logo, cada etnia tem suas especificidades, línguas, ritos, mitos, artes, ciências e dinâmicas históricas próprias. Assim, compreendemos que cada etnia trabalha de modo diferente em relação à sua arte.

Referências

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Cinco ideias equivocadas sobre o índio**. Revista ensaios e pesquisa em educação – 2016.2 / VOL. 01: 3 – 23.

GALLOIS, Dominique; Tilkin (Org.). **Patrimônio Cultural Imaterial e Povos Indígenas: Exemplos no Amapá e norte do Pará**. Iepé, 2006.

LAGROU, Els. 2009. **Arte Indígena no Brasil: agência, alteridade e relação**. Belo

²⁴ *Hàri*: Xamã.

Horizonte: C/ Arte. 127p.

POLECK, Lydia. **Adornos e pintura corporal Karajá**. Goiânia: Programa de Educação Indígena para o Estado do Tocantins. Convênio Governo do Estado do Tocantins / FUNAI / UFG. 2a Edição/1998.

RIBEIRO, Berta G. **Suma Etnológica Brasileira III: A linguagem simbólica da cultura material**. Petrópolis: Vozes, 1987: 15-27.

RIBEIRO, Darcy. **Suma Etnológica Brasileira III: arte índia**. Petrópolis: Vozes, 1987: 2964.

VELTHEM, Lucia Hussak Van. **Artes indígenas: notas sobre a lógica dos corpos e dos artefatos**. Textos escolhidos de cultura e arte populares. Rio de Janeiro, v.7, n.1, p. 55-66, 2010.

VIDAL, Lux. **Grafismo Indígena**. São Paulo: Studio Nobel, 1992.

DEVOÇÃO A SÃO SEBASTIÃO NOS FESTEJOS RELIGIOSOS EM GOIÁS

Mirelle Antônia Souza Freitas¹

Maria Idelma Vieira D'Abadia²

¹(Graduanda do curso de História do Campus Anápolis de CCSEH/UEG. Bolsista PIBIC/UEG. E-mail: mirelli.a.f@hotmail.com)

² (Pós-doutorado em Geografia - UFPR. Docente do PPG Stricto Sensu – Territórios e Expressões Culturais no Cerrado e do Curso de Geografia Campus Anápolis de CCSEH/UEG e orientadora. E-mail: maria.dabadia@ueg.com.br)

Resumo: A proposta deste trabalho consiste em apresentar a devoção ao São Sebastião nas festividades religiosas em Goiás, as festas que são destinadas ao santo são recorrentes do catolicismo popular, em que é praticada pelas pessoas que buscam por meio da fé e devoção aos santos a proteção. Assim, quando os portugueses adentraram ao território brasileiro trouxeram sua própria religião que foi o Cristianismo, além disso, estes tinham o costume de cultuar os santos, porém com o advento dessa nova religião o catolicismo popular passou a ganhar formas e significados entre as regiões interioranas do Brasil. Os procedimentos metodológicos foram pautados em pesquisas bibliográficas pontuando autores que tratam dessas festividades e pesquisa em campo, participando de um festejo que ocorre no Município de Anápolis. Desse modo, apesar das festas populares serem organizadas pela comunidade, não deixaram de atrair a atenção de pessoas de várias localidades, normalmente tais festejos podem ocorrer dia 20 de Janeiro ou se estenderem até o dia 27.

Introdução

Ao ressaltar a história de São Sebastião no território brasileiro, ao que tudo indica a sua relíquia foi trazida numa embarcação pelos Jesuítas e esta tinha um formato de um braço. Ao aportar ao Rio de Janeiro dia 20 de Janeiro de 1584, foi recebido com muitas saudações e devoções por parte da população, e um dos padres que também estava nas embarcações dispôs a relíquia para as pessoas beijarem, estas foram abençoadas. Dessa forma, a crença das pessoas aos santos mostra-se presente desde a chegada da relíquia, momento em que se consagrou a cidade a sua proteção, ou seja, como padroeiro da cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro. A escolha dos santos padroeiros, conforme D'Abadia, está ligada a vários fatores e tradições:

a escolha dos santos padroeiros está ligada a vários fatores e tradições seguidas pela Igreja, principalmente, aqueles ligados às devoções marianas. Outras formas de escolhas ligam-se a uma conjuntura de acontecimentos, para ilustrar, é comum o santo homenageado, quando seu nome é dado às localidades “descobertas” e ou fundadas como foi o caso da cidade de São Paulo e São Sebastião do Rio de Janeiro. (D'ABADIA, 2014, p.30).

Como foi apontado pela autora, em várias outras cidades brasileiras são atribuídos

nomes dos santos padroeiros, como por exemplo; Bom Jesus da Lapa (Bahia), Trindade, São João da Aliança, Santo Antônio do Descoberto (Goiás), dentre outras. Após a relíquia de São Sebastião ter sido levada para o Rio de Janeiro, as festividades religiosas acerca desse orago passaram a ocorrer em várias regiões do Brasil, e uma destas que atentamos foi o estado de Goiás.

Objetiva-se identificar as cidades de Goiás que possuem São Sebastião como padroeiro e destacar o festejo no município de Anápolis, e no distrito de Goialândia.

Referencial Teórico

A análise será fundamentada em livros e dissertações no qual o livro da autora Maria Idelma Vieira D' Abadia: Diversidade e Identidade Religiosa uma leitura espacial dos padroeiros e seus festejos em Muquém, Abadiânia e Trindade- Go (2014), faz um estudo acerca das festas dos padroeiros, destacando suas particularidades. O autor Marx (1980) em a cidade brasileira e a dissertação da autora Aline Santana Lôbo: Sons e movimentos: Sentidos do sagrado na musicalidade da Folia de Santos Reis de Pirenópolis, Goiás (2017), faz um estudo amplo sobre as músicas sagradas presente nas Folias de Reis em Pirenópolis. Esse material serviu de base para a construção do referido artigo.

Metodologia

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste resumo está pautada em pesquisas de campo, e pesquisas bibliográficas. Utilização de registros históricos e a documentação por meio de fotografias, e imagens movimentadas na festa de São Sebastião. Além da participação neste festejo popular.

Resultados e Discussões

Dentro do contexto histórico acerca de São Sebastião no Rio de Janeiro, e a sua chegada em Goiás, os resultados da pesquisa apontam para a forte devoção que as pessoas têm ao realizar os festejos destinados ao santo.

Quando os portugueses adentraram no território brasileiro trouxeram o cristianismo como religião oficial, pois em Portugal eles já cultuavam aos santos, São Sebastião era um deles. Pois o santo ajudou-os a vencer a “guerra”, assim a crença em torno do mesmo era fervorosa. Além de trazerem o catolicismo trouxeram também os padres

Manuel da Nobrega e José de Anchieta, e os Jesuítas a fim de catequizar os índios. Durante a catequização os Jesuítas faziam encenações que incluíam os santos e São Sebastião fazia parte dessas.

Porém, quando a relíquia de São Sebastião aportou ao Rio de Janeiro em 1584 pela embarcação dos Jesuítas, a população o recebeu com fervor, pois a cidade iria homenageá-lo e este se tornou o santo padroeiro daquela cidade. Então, após a chegada do santo ao Rio de Janeiro, a devoção a ele passou a ocorrer em várias regiões do Brasil. Portanto, a pesquisa destina-se a mostrar como foi o acolhimento de São Sebastião ao estado de Goiás. Para tanto primeiro delinea-se em breves palavras a história do estado de Goiás.

Bartolomeu Bueno da Silva (Anhanguera) e outros dois paulistas com o alvará da coroa portuguesa destinou-se a realizar expedições mineradoras no interior do Brasil. De acordo com D' Abadia, "parte dessas expedições chegou ao território goiano por volta de 1722 e implementou a atividade mineradora lá pelo ano de 1726, com a promoção de Bartolomeu Bueno da Silva ao cargo de capitão-mor das minas goianas". (D' ABADIA, 2014, p.74). Além de colonizar Goiás estes trouxeram também o catolicismo.

Desse modo, quanto mais os bandeirantes avançavam com as bandeiras a procura de ouro as capelas eram construídas, e se aquele local prosperasse estas se tornavam paróquias. As capelas não serviam somente para realizar missas e batizados, mas era um meio de sociabilidade. Conforme Marx. "A prática da religião saiu das igrejas e ganhou os seus adros e as ruas mais distantes. Envolveu a cidade como festa pública, acontecimento social e manifestação de arte. (Marx, 1980, p.92-95). Nota-se que desde a colonização a Igreja engloba tanto essa devoção aos santos quanto o espaço que ocorre as festividades após os atos litúrgicos.

Os povoados goianos que nasciam com as capelas recebiam também o nome do santo padroeiro, como foi o caso da cidade de Goiás, que no início se chamava Sant'Ana o mesmo ocorreu em Anápolis que antes era freguesia de Santana das Antas, e que tem como padroeira Sant'Ana, bem como, várias outras cidades goianas que também recebe o nome do santo padroeiro.

Já em relação à São Sebastião, nenhum dos municípios goianos recebeu o nome do santo, porém ele é cultuado em Goiás por ser o protetor dos produtores rurais. Além disso, outro fator que pode ser relevante na compreensão dessa devoção em Goiás é perceptível na afirmação de D'Abadia sobre a primeira diocese "a primeira diocese, a que estava

subordinado o território goiano, foi a diocese do Rio de Janeiro que tem como padroeiro São Sebastião” (D’ABADIA, 2014, p.103), assim vários municípios goianos cultuam São Sebastião, a sua espacialidade como padroeiro em Goiás está concentrado em 45 cidades e uma destas é Silvânia, por ser uma das cidades mais antigas de Goiás a população católica é devota a São Sebastião, pois todos os anos ocorre a festa destinada ao santo e atrai um grande número de fieis.

Em relação às festas que são destinadas aos santos nem sempre são organizadas por membros da Igreja Católica, estas são realizadas por pessoas “leigas”, que por meio da promessa realiza o culto e o festejo ao santo, isso é próprio da religiosidade popular, ou seja, de acordo com Lôbo “as práticas do catolicismo popular foram-se alastrando por todo o interior do Brasil e nelas as festas ganharam identidade e apresentam-se como parte da vida das pessoas” (LÔBO, 2017, p.38). Então esses festejos são bem aceitos pela comunidade que além de participar, também contribuem com os donativos para ajudar os festeiros a cumprir sua promessa, isso funciona como um ciclo religioso.

Já o município de Anápolis tem como padroeira Sant’Ana, porém São Sebastião é reconhecido entre a população, pois grande parte desta pertenceu ao meio rural, todos os anos a paróquia de São Sebastião realiza a festa ao santo, que ocorre nos dias 20 a 27 de janeiro, durante todos os dias há missas, novenas, quermesses, barraquinhas e procissões.

Destaca-se também, na realização da festa ao santo em tela, o distrito de Goialândia, apesar de ter como padroeira Nossa Senhora da Abadia, cuja a festa realiza-se em agosto, a comunidade também é devota à São Sebastião, pois os membros da paróquia São Sebastião em Anápolis auxiliam nesta realização. Assim, todos os anos a população desse povoado se reúnem para a realização da folia destinada à São Sebastião, essa é uma característica marcante nos festejos populares, conforme Lôbo “na sociedade atual as festas populares religiosas podem ser vistas como perpetuação da tradição e constituição das identidades, formalizando a repetição das experiências vividas pelos partícipes” (LÔBO, 2017, p.36-37). Como foi explanada pela autora, a tradição é marcada nesses festejos, pois a folia que ocorre nesse povoado é passada de pais para filhos.

A história da devoção nesse distrito também se liga aos processos migratórios no interior de Goiás. Em 1986, um grupo de pessoas saiu da zona rural do município de Araçu (Goiás) e mudaram para Goialândia (Distrito de Anápolis). Eles trouxeram a coroa de São Sebastião. Inicialmente os festeiros João José da Silva e Maria Valdelice Souza Silva reuniam

toda a comunidade e realizava o terço destinado ao santo, após o terço ofereciam um lanche para os partícipes e em seguida tinha-se o leilão.

Normalmente o dinheiro arrecadado pelo leilão era doado para a Igreja, mas com o passar dos anos o festejo foi se modificando e além dos terços foi introduzida a Folia de São Sebastião com duração de um único dia, 20 de janeiro, girando no período matutino e vespertino. Durante o dia da Folia há presença da bandeira que é o símbolo nesse espaço festivo além de ser enriquecido pela cantoria.

Nessa folia, além dos giros tem o almoço, e a noite a entrega da folia, na casa dos festeiros, com a distribuição dos doces. Assim, os donativos arrecadados durante o giro da folia são entregues aos foliões e estes repassam aos festeiros para os custos da festa.

Abaixo segue algumas imagens recolhidas durante a realização da folia em Goialândia. A primeira ilustração refere-se ao momento em que os foliões estão fazendo os giros nas casas. E a segunda aos foliões na casa dos festeiros (rei e a rainha)

Ilustração 1: Foliões na casa fazendo o giro



Fonte: FREITAS, M.A. S, Dez/2017.

Ilustração 2: Foliões na casa dos festeiros (rei e rainha)



Fonte: FREITAS, M.A. S, Dez/2017.

Conclusão

Desse modo, as festividades relacionadas à São Sebastião ocorrem em vários municípios goianos que são devotos do santo, e isso faz com que as pessoas por meio do catolicismo popular enriqueçam a tradição de realizar os seus festejos. Percebe-se que os participantes são devotos e por meio de suas promessas, que fazem ao santo, procuram cumprir no ato do festejo por meio da participação nos giros ou oferecendo um pouso de almoço.

Referências

D'ABADIA, Maria Idelma Vieira. **Diversidade e Identidade Religiosa:** uma leitura espacial dos padroeiros e seus festejos em Muquém, Abadiânia e Trindade- GO. Paco Editorial, Jundiaí- SP, 2014.

LÔBO, Aline Santana. **Sons e movimentos:** Sentidos do sagrado na musicalidade da Folia de Santos Reis de Pirenópolis, Goiás. 144 f. (Dissertação). Programa de Pós-Graduação Territórios e Expressões Culturais no Cerrado, Universidade Estadual de Goiás - UEG, , Anápolis, 2017.

MARX, Murilo. **Cidade brasileira.** São Paulo: Melhoramentos, Editora da Universidade de São Paulo, 1980, 151 p.

OS VIOLEIROS DA COBRA CORAL: A MÚSICA SECULAR TOCADA NOS MOMENTOS DE DESCANSO DAS FOLIAS DE REIS DE ANÁPOLIS (QUALIFICAÇÃO- TCC)

Mirelle Antônia Souza Freitas¹

Ademir Luiz da Silva²

¹Graduanda do 8º período do curso de História do Campus Anápolis de CCSEH/UEG. E-mail: mirelli.a.f@hotmail.com

²Docente pela Universidade Estadual de Goiás do campus de ciência- socioeconômicas e humanas de Anápolis e orientador. E-mail: alsconclave@gmail.com)

Resumo: Este artigo faz parte do trabalho de conclusão de curso que será apresentado no final deste semestre, para tanto o objetivo deste se delimita a pesquisar um festejo que é típico nas cidades interioranas, que no caso é a Folia de Santos Reis. Assim para a realização da pesquisa em campo escolhemos um grupo de folia no município de Anápolis, pois apesar da ocorrência de vários grupos presentes nesta cidade delimitamos em pesquisar apenas um grupo, os discípulos de Santos Reis. O objeto da pesquisa consiste em averiguar as músicas tocadas pelos foliões após o ato litúrgico na Folia de Santos Reis, devido ao fato desse festejo ter características rurais, os foliões recorrem à música caipira tanto nas toadas quanto nos momentos de descanso, pois esse ritmo é bastante executado nos festejos populares e abrange tanto os foliões idosos quanto os jovens, que em seus repertórios tocam e cantam músicas que vão desde raízes até o sertanejo universitário.

Palavras-chave: Música caipira. Sagrado. Cultura caipira.

Introdução

Ao delinear-se sobre o sagrado na música caipira, é de suma importância demonstrar como o caipira possibilitou que essa tradicional música fosse passada de geração a geração, mesmo o caipira passando por alguns impasses, ou seja, mudando do campo para a cidade o mesmo nunca deixou suas tradições. No Brasil, São Paulo por ser uma cidade que acolheu grande número de pessoas que vieram do campo a procura de melhorias foi uma das capitais em que a cultura caipira mais se desenvolveu. Porém, com o decorrer dos anos “o caipira” melhor dizendo a cultura caipira espalhou-se pelo interior do Brasil, e estados como de Mato Grosso, Goiás, Paraná e Minas Gerais passaram a ser também destaque dessa cultura, cultura essa que perdura até a contemporaneidade.

Assim, objetiva-se em apresentar como o sagrado é predominante na música caipira raiz.

Referencial Teórico

A análise será fundamentada em livros, audiovisuais, dissertações e artigos. Para tal, fundamentamos em autores que trazem a concepção acerca da cultura e cultura popular, tais como; Assis e Nepomuceno (2008) *cultura popular, o ser, o saber e o fazer do povo*, Laraya(2001) *Cultura um conceito antropológico* e Santos (2012) *O que é cultura*, além destes procuramos trazer o entendimento acerca da cultura caipira e também da música raiz, ou seja, como se deu o processo de adaptação do caipira nos centros urbanos, tais autores utilizados foram; Catelan (1989) *Viola caipira viola quebrada* , Linhares (2005) *A produção e a reprodução da identidade cultural caipira em Mossâmedes- GO*, Nepomuceno (1999) *música caipira da roça ao rodeio*, Salu(2016) *Imbilino em cartaz um caipira no cinema*, Mendes(2007) *Música caipira- origens e atualidade- A representação do homem no campo nas letras das canções sertanejas*, Santos(2016) *Imagens Sertanejas: Francisco Ricardo de Souza (Marrequinho) e a construção cultural da cena musical moderna*, Matos e Ferreira (2015) *Entre causos e canções: Cornélio Pires e a cultura caipira (São Paulo, 1920-1950)*.

Como estamos destacando a Folia de Santos Reis alguns autores foram essenciais no entendimento acerca da religiosidade popular, Deus e Silva (2002) *História das festas e religiosidades em Goiás*, Freitas e D'Abadia (2018) *São Sebastião: o mártir cristão nos primórdios do cristianismo* e Pereira (2011) *Os giros do sagrado Um estudo etnográfico sobre as folias em Urucuia, MG*.

Metodologia

A metodologia aplicada no desenvolvimento deste artigo está pautada em pesquisas de campo, e pesquisas bibliográficas. Além disso, para a participação do festejo foram utilizados registros históricos e a documentação por meio de fotografias, e imagens movimentadas.

Por isso o TCC foi dividido em dois capítulos, sendo o primeiro com o subtítulo: fé e sacralidade na música caipira, e dois subtópicos: O sagrado na música caipira raiz, a influência da música caipira raiz na Folia de Reis. O segundo capítulo com o subtítulo: do sertanejo moderno à música eletrônica, sendo os dois subtópicos: a moderna música sertaneja entre os foliões e a presença do som eletrônico.

Resultados e Discussões

Partindo para o contexto histórico do caipira observa-se na fala adotada por Salu que “o caipira é um dos tipos do homem rural brasileiro que proveio de uma mistura entre o português e o índio, e que habita a região da Paulistânea”. (SALU, 2016, p. 29). Nas palavras de Salu, o caipira foi constituído por essa mistura, ou seja, o índio como primeiro habitante rural brasileiro com crenças e hábitos diferentes dos portugueses, porém com o decorrer dos séculos figuras mescladas, pois os hábitos e as crenças de ambos se juntaram e formaram o povo brasileiro.

O caipira ao falar sobre sua fé sempre recorreu ao catolicismo, por ter sido a primeira “religião” introduzida no Brasil, que trouxe a devoção aos santos. Devoção esta que em pleno século XXI continua com fervor sendo praticada pela maioria dos habitantes da zona rural, pois sempre que precisam de uma proteção apela aos santos.

Percebe-se então essa devoção aos santos na canção *Pingo d`água* de João Batista da Silva, mas conhecido por João Pacifico, sendo um dos primeiros compositores da música caipira. No trecho da canção de João Pacifico *Pingo d`água*, *Eu fiz promessa/ Pra que Deus mandasse chuva/ pra crescer a minha roça/ e vingar a criação*, nota-se a presença da fé e devoção nas canções caipiras, quando o compositor em sua música fala da promessa, o mesmo recorre a Deus, pelo fato de sua plantação ter secado devido aos problemas ocasionados com a falta da chuva.

Já em outro trecho, *eu fiz promessa/ que o primeiro pingo d`água/ eu moiava a frô da santa/ que tava em frente do altar*, relata como foi feito o pedido da promessa, em que este recorreu a santa que estava no altar da igreja e que ao redor estava coberta de plantas, desse modo, o primeiro pingo d`água que caísse do céu com a chuva, ele imediatamente iria até a igreja para molhar a planta, e foi o que ocorreu, então após o suplico deste homem toda a sua plantação de café e algodão voltou a florescer, graças a sua fé e devoção a santa.

Porém, as promessas são tão sagradas que todos ao fazerem- nas para os santos, devem obedecer, pois os que não cumprem são castigados. Assim como na Folia de Reis em que o pagador de promessa cumpre com suas obrigações, o que foi prometido a Deus e ao santo, torna-se sagrado, comprova-se em Pereira (2011) quando narra a história do boi, sendo destinado a promessa, este deve ser marcado e entregue aos foliões no dia do festejo de Reis e mesmo se o animal for vendido pelo dono da promessa o dinheiro deverá ser entregue aos

foliões para fazer a compra dos mantimentos do festejo, que no último dia recebe uma quantidade significativa de pessoas.

Então, todos que são devotos de Santos Reis, São Sebastião, Santa Luzia e entre outros creem que se fizeram uma promessa tem que cumpri-la, pois há relatos de devotos que não cumpriram e foram castigados. Percebe-se isto nos relatos de Pereira:

O caso é extremo e se refere a um produtor que, pobre e acossado pela aftosa que matava seu rebanho, rogou aos santos Reis Magos por uma graça. Atendido, ele “enricou”, acumulou propriedade e nunca mais teria visto seu gado morrer vítima de alguma doença. O boi lhe serviu como instrumento de ascensão social e econômica. Convertido à crente, contudo, o criador rompeu unilateralmente seu contrato com as divindades e vendeu o animal consagrado a um boiadeiro. No final, depois que o boi retornou várias vezes para seu curral (os retornos eram *avisos* do santo ao produtor), o promesseiro se decidiu por matá-lo e vender suas carnes ao açougue. “Quero ver se ele [o santo] tem poder?”, arrematou, como espécie de desafio aos Magos. Sua ruína foi total. Tudo o que havia conquistado através do gado com o auxílio das entidades sobrenaturais foi perdido: seus bens econômicos, seu poder político, seu prestígio social e religioso. A resposta dos santos foi além: ele perdeu sua mulher e ficou ainda mais pobre do que se encontrava antes de sua promessa ser realizada. A rigor, não foram apenas suas propriedades que acabaram. Foi o próprio homem que “se acabou”. (PEREIRA, 2011, p. 288)

Observa-se na citação acima que pelo fato do homem não cumprir a promessa, sua vida entrou em ruínas. Desse modo, assim como na canção de João Pacifico por mais que a plantação estivesse ameaçada pela seca, ele acreditou no poder da santa e fez a promessa, assim o milagre ocorreu e toda a sua plantação sobreviveu e com isso o pagador cumpriu com sua promessa e levou a água para molhar a flor da santa.

Nesta canção analisada percebemos o quanto a devoção e o apelo ao catolicismo mostraram-se importante na música caipira, e que além de remeter a religiosidade também está presente nos festejos religiosos populares como, por exemplo, as Folias de Reis que fazem menção a visita dos Reis Magos ao menino Jesus, a São Sebastião e as festas de São Gonçalo. Nota-se isso em Nepomuceno quando afirma que “nos folguedos religiosos de origem ibérica, comandados pela viola, a festa de São Gonçalo trouxe elementos absorvidos pela música caipira” (NEPOMUCENO, 1999, p.61). Assim como foi supracitado por Nepomuceno, São Gonçalo era o santo protetor dos violeiros de origem portuguesa, e normalmente a festa em devoção a ele ocorre em várias regiões do Brasil, como São Paulo, Centro-oeste, sudeste entre outros.

Na década de 1950, a música caipira passou a ter influências estrangeiras nas canções. Uma destas são os sons dos mariachi, assim os artistas que iam surgindo nessa década não queriam imitar Tonico Tinoco, mas reproduzir esses novos sons, de certa forma,

Universidade Estadual de Goiás – Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas.

Av. Juscelino Kubitschek, 146 – Jundiá – Anápolis-GO. CEP 75.110-390. Fone: (62) 3328-1128.

Texto disponível em: <<http://www.anais.ueg.br/index.php/sepe/issue/view/335>>.

aquela música raiz na qual foram executadas nas primeiras décadas, já não era a mesma. Mas, ainda havia artistas que mantiveram a tradição caipira, podemos destacar os compositores: Lourival Santos, Teddy Vieira e o violeiro Tião Carreiro que aglutinou o pagode com a viola. A autora Nepomuceno relata a importância do Tião Carreiro nesta tradição,

Tião foi o primeiro violeiro a fazer discos de solos de viola. Bom compositor, ainda teve a sorte de receber de mão beijada as melhores músicas de Lourival dos Santos, com quem dividiu Rios de Lágrimas, o maior sucesso de sua carreira. (NEPOMUCENO, 1999, p. 149).

Assim, Tião Carreiro contribui para dar uma nova roupagem na música caipira, mas, apesar deste ritmo passar por algumas modificações na década de 50 tanto Tião Carreiro e Pardinho quanto Tonico e Tinoco não deixaram de tocar as músicas sagradas que remetessem a figura divina aos santos, assim como fez João Pacifico.

Tião Carreiro como não compunha músicas sempre fazia gravações de compositores como Teddy Vieira e Lourival Santos, uma dessas que fizeram menção ao sagrado é dos compositores Teddy Vieira e Luizinho, “*Pretinho Aleijado*”, foi gravada em 1973, esta narra a História de um rapaz negro que não possuía uma das mãos que tocava o sino da Igreja Santo Antônio, que situa-se em Três Lagoas, esta lenda tornou-se nacionalmente conhecida e foi gravada por Tião Carreiro e Padrinho.

Percebemos que ao narrar à história do *Pretinho aleijado*, a dupla procurou trazer na música o sentimento de tristeza, além disso, a história se baseia entre um aleijadinho e o fazendeiro, ou seja, ao chegar com sua boiada em Três Lagoas foi até a Igreja para fazer a oração. No trecho, *Eu entrei igreja adentro/ pra fazer minha oração/ assisti um quadro triste/ que cortou meu coração/ um pretinho aleijado/ somente com uma das mãos /puxava a corda do sino/ cantando triste canção*. O eu lírico demonstrou o quanto ficou emocionado ao ver uma pessoa que tendo apenas uma das mãos fazia esforço para tocar o sino, enquanto ele que era saudável apenas reclamava de sua vida, porém ao perceber que aquele homem tão frágil conseguia realizar tal tarefa, este imediatamente fez sua prece e acalmou seu coração. Pois, o pretinho era um exemplo para as pessoas que frequentava a Igreja.

Ainda em relação à música, algo triste ocorreu com o pretinho foi quando o ladrão adentrou a igreja para assaltá-la e acabou assassinando o pretinho aleijado. O homem do campo ao saber da notícia, inesperadamente foi atrás do ladrão para matá-lo. O fazendeiro ao adentrar a Igrejinha uma voz sussurrou ao seu ouvido, era o pretinho. No trecho da música percebe-se isso, *Quando entrei na igrejinha/ Uma voz pra mim falou: /Jogue fora esta arma*

/Não se torne um pecador Tirar a vida de um Cristão/Compete a nosso senhor/ Conheci a voz do pretinho/ O meu ódio se acabou. A mensagem passada ao fazendeiro está descrita na passagem bíblica, do novo testamento:

Eu, porém, lhes digo: não se vinguem de quem fez o mal a vocês. Pelo contrário: se alguém lhe dá um tapa na face direita, ofereça também a esquerda! Se alguém faz um processo para tomar de você a túnica, deixe também o manto! Se alguém obriga você a andar um quilômetro, caminhe dois quilômetros com ele! (MATEUS, 5, 39-41)

Mesmo o novo testamento relatando como o ser humano deve agir perante os fatos da vida, muitos nem se quer sabem o que está descrito no maior livro da humanidade (Bíblia Sagrada). Se houvessem maior empenho das Políticas Públicas do ensino religioso nas escolas, ou seja, que os alunos apreendessem ao menos o que está relatado no “novo testamento”, o futuro destes cidadãos seria melhor.

Já em relação a música de Tonico e Tinoco “*Aparecida do Norte*” composta em 1951, percebe-se que o sagrado também é predominante nesta canção, tendo em vista a devoção destes a Nossa Senhora Aparecida, padroeira do Brasil, os mesmos compuseram tal canção para demonstrar a promessa cumprida. Abaixo segue a letra da música.

Nesta canção percebemos a devoção a Nossa Senhora Aparecida, ou seja, o cumprimento da promessa feita, isso pode ser evidenciado no trecho: *Já cumpri minha promessa na Aparecida do Norte/ e graças a Nossa senhora não lastimo mais a sorte/ Falo com fé:- Não lastimo mais a sorte.* A peregrinação dele até o santuário da Aparecida do Norte foi cumprida e durante todos os versos ele afirma o quanto a santa o ajudou.

Além disso, o eu lírico agradece a santa por ele ser saudável, por isso que sempre em Julho quando o mesmo fala no trecho: *Todo meado do ano enquanto não chega a morte/ vou fazer minha visita na Aparecida do Norte.* Ele vai visitar Nossa Senhora Aparecida e para subir ao santuário este não utiliza transportes cumpre sua promessa a pé.

Dessa forma, podemos observar nos dias atuais a devoção ao Bom Jesus da Lapa na Bahia e ao Divino Pai Eterno em Trindade Goiás, em que reúne milhares de pessoas de várias regiões do Brasil, os romeiros assim como são chamados, sempre recorrem ao Divino Pai Eterno para cumprir suas promessas, isso pode ser afirmado na fala de Deus e Silva:

As diferentes formas de se “pagar promessa” destacaram-se, do longo da história, as seguintes: as longas caminhadas a pé, as filas para beijar “os pés do Divino Pai Eterno”, os depósitos de esmolas no cofre do santo, rezar terços e ladainhas, bem como tirar “benditos” diante da imagem. (DEUS, SILVA, p.49).

Então, essa forte devoção ao santo foi cultuada ao longo dos anos, e tanto na canção acima de Tonico e Tinoco, como os devotos do Divino Pai Eterno, enquanto viverem a promessa se cumprirá ao longo dos anos. Isso é típico dos devotos, principalmente daqueles que vivem no meio rural, pois no início e meio do ano estes deixam seus afazeres para cumprir suas promessas.

Conclusão

Por enquanto a pesquisa está em andamento, mas preliminarmente consideramos que a música caipira é bastante influenciada pela religião, o que pode ser percebido nas letras de muitas músicas, reproduzindo a religiosidade que é inerente á vida do homem do campo.

Referências

ASIS, Cássia Lobão. NEPOMUCENO, Cristiane Maria. **Cultura Popular: o ser, o saber e o fazer do povo**. 21. Ed. Campina Grande: UEPB/UFRN, 2008.

BÍBLIA. Português. **Bíblia sagrada**. Trad. De Ivo Storniolo, Euclides Martins Balanci. São Paulo: Edição Pastoral, 1991.

CATELAN. Álvaro. **Viola caipira viola quebrada**. Goiânia: Kelps, 1989.

DEUS, Maria Socorro de; SILVA, Mônica Martins da. **História das festas e religiosidades em Goiás**. Goiânia: AGEPEL/UEG 2002.

FERNANDO & SOROCABA. **Ainda existem caubóis: a saga da dupla que transformou o sertanejo no ritmo mais ouvido do país**. 1ed. São Paulo: Paralela, 2017.

FREITAS, Mirelle Antônia Souza. D' ABADIA, Maria Idelma Vieira. **São Sebastião: o mártir cristão nos primórdios do cristianismo**. 2018. Disponível em: https://laboter.iesa.ufg.br/up/214/o/Anais_Simp%C3%B3sio_LABOTER_FINAL.pdf acesso em: 08 de Julho de 2018.

GLOBO. Globo Rural. Brasil.2015. A história da música caipira e sertaneja. Cor. Som. 10minutos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xUwxxfYEA10> acesso em: 02 de Julho de 2018.

GLOBO. Globo Rural. Brasil. 2013. História da música caipira. Cor. Som. 50minutos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qdNtum6nxfq> acesso em: 30 de Junho de 2018.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura um conceito antropológico**. 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LINHARES, Andrey Aparecido Caetano. **A produção e a reprodução da identidade cultural caipira em Mossâmedes- GO**. 120 f (Dissertação). Programa de Mestrado em Sociologia, UFG, Goiânia, 2005.

MATOS, Maria Izilda Santos de, FERREIRA, Elton Bruno. Entre causos e canções: Cornélio Pires e a cultura caipira (São Paulo, 1920-1950) 2015. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rhc/n57/n57a04.pdf> acesso em 20 de Junho de 2018.

MENDES, Enoi Miranda Barbosa. **Música caipira- origens e atualidade-** A representação do homem no campo nas letras das canções sertanejas. 83 f (Dissertação). Programa de Pós-Graduação em Letras: Teoria literária da cultura, e crítica da cultura, UFSJ, 2007.

NEPOMUCENO, Rosa. **Música Caipira: da Roça ao Rodeio**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PEREIRA, Luzimar Paulo. **Os giros do sagrado** Um estudo etnográfico sobre as folias em Urucuia, **MG**. Rio de Janeiro: 7letras, 2011.

SALU, Arnaldo. **Imbilino em cartaz um caipira no cinema**. Goiânia: Kelps, 2016.

SANTOS, Inglas Ferreira Neiva dos. **Imagens Sertanejas:** Francisco Ricardo de Souza (Marrequinho) e a construção cultural da cena musical moderna. 245 f (Dissertação). Programa de Pós- Graduação em História, UFG, Goiânia, 2016.

A CAPITAL DO TERCEIRO MILÊNIO: REPRESENTAÇÕES MÍSTICAS DE BRASÍLIA

Pepita de Souza Afiune

Doutoranda em História (UFG); Mestra em Ciências Sociais e Humanidades (UEG)

Resumo: O presente artigo apresenta sinteticamente as pesquisas para a Tese de Doutorado que se encontram em fase de desenvolvimento. Procuramos apreender a história de Brasília a partir de um viés utópico e imaginário, que considera os primeiros momentos de sua idealização, nos quais se destacaram os Inconfidentes em 1789 e o jornalista Hipólito José da Costa no ano de 1808, até o momento de sua inauguração, marcando profundas mudanças no decorrer da década de 60. A nova capital federal brasileira estimulou representações de cunho místico, e é intrínseco concebê-la como uma confluência de crenças advindas de diversos países, principalmente, do Oriente, que se manifesta proeminentemente no fenômeno *New Age* (Nova Era). Procuramos também mostrar que essa característica repercute até a atualidade, através de representações nas artes, nas festas populares e no turismo. As representações e o imaginário são o arcabouço que embasa as discussões teórico-metodológicas. A Nova História Cultural, advinda de um longo processo de intensos debates sobre a cientificidade da História e o seu trato com as fontes, possibilitou ao historiador uma nova ótica a respeito da cultura e impulsionou os estudos sobre religião. O conceito de "representação" se tornou central para compreender as diversas expressões culturais que insurgiram a partir da construção de uma nova capital no cerrado brasileiro.

Palavras-chave: Brasília; Misticismo; *New Age*; Representações.

Introdução

A transferência da capital do Rio de Janeiro já era conjecturada desde o século XVIII, a começar pelos Inconfidentes em 1789 que propuseram a mudança da capital para São João Del Rey. Depois, o jornalista Hipólito da Costa e José Bonifácio de Andrada defenderam a mudança da capital, respectivamente nos anos de 1813 e 1822. A nova capital federal, viva ainda neste momento apenas na Constituição Brasileira de 1891, passou a receber o codinome de *Terra Prometida* através da popularização do sonho do padre italiano Dom Bosco que teria ocorrido por volta de 1883. Por isso, é intrínseco analisar a história de Brasília a partir do século XIX. Hoje, a cidade é alcunhada de "Capital Mística do Brasil" e a "Capital do Terceiro Milênio", por vários grupos espiritualistas e filosóficos que migraram para a região em função da construção e da inauguração da capital.

A sua diversidade é expressa pela presença de diversos templos, como a Catedral Metropolitana, que compõe a arquitetura monumental de Brasília, o Templo *Shin* Budista Terra Pura, o Templo *Seicho-no-iê*, a Legião da Boa Vontade (LBV), a Igreja Messiânica Mundial do Brasil, a Sociedade Teosófica Brasileira, a Mesquita Centro Islâmico do Brasil e a

Ordem Rosacruz. Próximo à capital estão o Vale do Amanhecer (Planaltina) e a Cidade Eclética (Santo Antônio do Descoberto).

Todo esse movimento esotérico se legitima a partir da leitura do sonho profético do sacerdote João Belchior Bosco. No ano de 1883, Dom Bosco teria mencionado em suas *Memórias Biográficas* uma terra localizada entre os paralelos 15 e 20, e entre a Cordilheira dos Andes e o Oceano Atlântico. Neste local haveriam rios caudalosos, imensas florestas, minas de ouro, pedras preciosas e petróleo. Em nenhum outro ponto localizado nesta abrangência aconteceu um fato tão importante como a construção de uma cidade planejada e a transferência da capital.

Esta abordagem propõe mostrar que, apesar do projeto de uma cidade moderna, Brasília atraiu significativamente muito esoterismo, principalmente da corrente denominada Nova Era, fato destacado por muitos sociólogos, como Deis Siqueira (2003a). Ao questionarmos o porquê de uma cidade construída para ser uma capital política dentro dos preceitos da modernidade, ter motivado tantas interpretações místicas, Siqueira (2003b, p. 39 - 40) debate que Brasília nasceu sob o vislumbre de dois grandes mitos fundadores: o mito da cidade utópica e da terra prometida. Por um lado, a cidade utópica, com todo o planejamento urbano e arquitetura moderna, representa o poder político do país e o marco de um novo tempo pautado nos preceitos do belo, do progresso e da modernidade. Contudo, esse mito fundador convergiu com o místico, a partir das referências ao sonho de Dom Bosco.

De tal modo, desenvolvemos uma pesquisa histórica da trajetória de Brasília como a nova capital federal que desde o século XIX foi idealizada por muitos personagens importantes da história brasileira, que por sua vez, atribuíram uma identidade mística à região. Procuramos compreender de que forma esse misticismo surgiu e permanece na atualidade.

Referencial Teórico

As discussões são baseadas dentro da categoria geral da Nova História Cultural, que de acordo Roger Chartier (2002, p. 53) a partir dos anos 60 passou a considerar como um grupo social se apropria das ideias de seu tempo. Incorporando novos princípios de legitimidade, a História começou a importar novos objetos de estudo, como o estudo de crenças e comportamentos religiosos. Assim, ela tomou um empréstimo das disciplinas vizinhas no quesito tratamento metodológico. Isso significava continuar utilizando os antigos

métodos como a análise serial de fontes, registros e arquivos, mas admitindo novas abordagens.

Os homens passaram a compreender a sua história e sua própria realidade através das representações. Representar é presentificar o ausente, é reapresentar algo real. “Envolve processos de percepção, identificação, reconhecimento, classificação, legitimação e exclusão” (PESAVENTO, 2012, p. 40).

Na verdade, o conceito de “representação” surgiu na Sociologia e foi apropriado pelos historiadores culturais. A origem sociológica do conceito de representação foi destacada por Jatahy Pesavento: “Categoria central da História Cultural, a Representação foi, a rigor, incorporada pelos historiadores a partir das formulações de Marcel Mauss e Émile Durkheim, no início do séc. XX” (*ibidem*, p. 39).

Outra característica importante do conceito de representação é a sua relação com o simbólico. Sobre isso, destaca Pesavento (2012):

As representações são também portadoras do simbólico, ou seja, dizem mais do que aquilo que mostram ou enunciam, carregam sentidos ocultos que, construídos social e historicamente, se internalizam no inconsciente coletivo e apresentam como naturais (*ibidem*, p. 41).

Jodelet (2001) afirma que a representação social deve ser analisada levando em conta os elementos afetivos, mentais e sociais, a presença da linguagem e da comunicação, as relações sociais e a realidade material e social e sobre a qual elas vão intervir. A representação social segue as necessidades, os interesses e os desejos de um grupo.

Assim, quando percebemos uma grande distância entre o objeto e sua representação, estamos diante da marca cultural impressa no processo dessa construção. Pode aparecer como uma distorção, modificando o sentido do objeto para adaptá-lo aos desejos e necessidades de quem o representa. Assim o fizeram os estadistas goianos, que excitados com a possibilidade de a nova capital brasileira ser construída em solo goiano trataram de criar uma estratégia para fugar os construtores e idealizadores de Brasília, Israel Pinheiro e Juscelino Kubitschek. Lourenço Tamanini (1994) nos mostra que o sonho de Dom Bosco, que não delimitava a localização geográfica exata da “terra prometida”, foi adaptado pelos mudancistas goianos para ser atribuída à Brasília. Essa ideia foi amplamente aceita e difundida pelos concretizadores de Brasília, a começar por Israel Pinheiro que era devoto do santo. JK por sua vez, um homem que possuía uma religiosidade forte e própria, procurou abraçar a ideia.

De modo geral, podemos dizer que os principais analistas da teoria da representação social afirmam que toda representação se origina de um sujeito (individual ou coletivo) em relação a um objeto. Toda representação se refere a um objeto, ou a um fato. O sujeito que a formula está inserido em condições específicas de seu espaço e tempo.

De acordo José d'Assunção Barros, o imaginário, segunda subcategoria que embasa nossa pesquisa, é um campo mais específico e trabalha com as imagens mentais, visuais e verbais, fazendo parte na construção das representações. As imagens são criadas para representar algo ou determinada realidade. Assim, o imaginário e as representações são “dois campos que se invadem reciprocamente” (BARROS, 2004, p. 92). Podemos, portanto, considerar o imaginário como um enfoque dentro do campo das representações.

Antes de Dom Bosco e toda a apropriação que suas profecias sofreram na posteridade, vale a pena lembrar juntamente com Paulo Bertran (1992) a respeito de alguns mitos pré-existentes na região do Planalto Central²⁵ durante o período colonial, nos quais se destacou a lenda do ouro do Urbano, que é considerada a mais antiga lenda da região. O Roteiro do Ouro do Urbano remonta há mais de um século antes do padre italiano.

Em várias regiões de antiga mineração no Brasil são muito comuns os mitos de tesouros escondidos. No Planalto, de acordo Bertran (2000, p. 138), existem muitos relatos de riquezas enterradas, colocadas dentro de paredes, ou debaixo das casas. Brasília assim emerge com

[...] as lendas barrocas com o milenarismo imperante do mundo oco da Atlântida, com a colonização remota do Distrito Federal pelos incas, citada por Roselis von Sass e outras legendas, inclusive o sonho de D. Bosco e o milenarismo da Nova Era. Os mitos, em determinadas circunstâncias, revelam melhor o ser humano na história que suas circunstâncias econômicas e sociais (BERTRAN, 2000, p. 139).

Esperamos, portanto, analisar o caráter utópico e místico da nova capital federal, compreendendo que a presença desses elementos de natureza religiosa foi importante para legitimar a aceitação da nova capital, sendo explorados pelos políticos e por grupos espiritualistas ligados às novas religiosidades. Assim, é possível considerar que a vinculação de Brasília aos paradigmas estéticos modernistas e desenvolvimentistas não excluem a presença de novas tendências religiosas.

²⁵ De acordo Vergara (2010, p. 37) Luis Cruls entendia a região do Planalto Central como a parte central do planalto brasileiro que compreende vários estados (Mato Grosso, Minas Gerais, Goiás, Tocantins, Bahia, Maranhão e Piauí). A região central se localiza nas proximidades dos Pireneus, no Estado de Goiás.

Para compreender o fenômeno religioso contemporâneo, que é o sincretismo da Nova Era (*New Age*)²⁶ podemos defini-lo como uma *bricolage* de várias tendências que esquivam da religiosidade doutrinária e tradicional. Busca uma melhor relação e integração do homem com a questão ambiental e com uma dimensão cósmica. Para a antropóloga Leila Amaral (2000), a Nova Era é uma “cultura religiosa errante” (p. 187), na qual existe uma experimentação de diversas crenças, constituindo-se em um caráter heterogêneo. A religiosidade passa do domínio institucional para o domínio privado, estando em um processo de construção particular de cada indivíduo. Desta forma, trata-se de uma prática sem contornos definidos ou sem regras pré-definidas, de caráter efêmero.

Essas novas religiosidades, como as que pretendemos analisar, representam esse ambiente marcado pelo sincretismo. Estes grupos adotam elementos das antigas religiões, afirmando que não existe uma doutrinação, e sim, uma pluralização religiosa, sendo esta, a marca religiosa identitária de Brasília.

Metodologia

As primeiras fontes utilizadas são as bibliográficas dentro de uma perspectiva interdisciplinar. Essa pesquisa também possui o objetivo de diagnosticar o panorama dos estudos sobre as novas religiosidades no Brasil, para que possamos apresentar as nossas contribuições inovadoras à comunidade científica.

Empregaremos como fontes uma bibliografia composta por autores que desenvolvem interpretações místicas sobre a fundação de Brasília, como a egiptóloga Iara Kern (1984) em suas leituras que relacionam Brasília ao Egito Antigo, e o filósofo holístico Luís Salvi (2007 e 2000) que nos mostra a geografia sagrada teosófica²⁷. Outra fonte desse gênero é a literatura

²⁶ A Nova Era, ou a Era de *Aquarius* para os místicos, sucederá a Era de Peixes de acordo a astrologia, quando o sol no equinócio de outono (no hemisfério sul) nascer em frente à constelação de Aquário. A data correta em que isso ocorrerá difere entre os astrólogos, mas acredita-se que será no atual milênio ou que já poderia ter ocorrido na década de 70. As profecias referem-se a uma era de fraternidade universal, em vista que Aquário é um signo científico e intelectual. Conforme Salvi (2007, p. 54) a Era de Aquário representa para os místicos a união de todos em uma só nação, fato empreendido por uma civilização que terá muitos avanços, sendo a predestinada a ser o centro de desenvolvimento mundial. A cada Era astrológica uma região específica do mundo recebe essa predestinação. Os astrólogos acreditam que o Brasil é a nação protagonista da Era de Aquário, da mesma forma em que a França foi a nação central da Era de Peixes.

²⁷ “A Sociedade Teosófica (S.T.) foi fundada em Nova Iorque, E.U.A., em 17 de novembro de 1875, por um pequeno grupo de pessoas, dentre as quais se destacavam uma russa e um norte americano: a Sra. Helena Petrovna Blavatsky e o cel. Henry Steel Olcott, seu primeiro presidente. [...] Desde os primeiros dias de sua
Universidade Estadual de Goiás – Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas.
Av. Juscelino Kubitschek, 146 – Jundiá – Anápolis-GO. CEP 75.110-390. Fone: (62) 3328-1128.
Texto disponível em: <<http://www.anais.ueg.br/index.php/sepe/issue/view/335>>.

produzida por líderes e adeptos de grupos esotéricos, nos quais buscaremos referências a esses assuntos místicos relacionados a Brasília.

O documento também é um aparato que nos auxilia na compreensão da história de Brasília, desde os seus primeiros momentos de idealização, seus autores, até a sua concretização, arquivos estes, que são de domínio público e estão disponíveis para consulta no Arquivo Público do Distrito Federal, na Universidade de Brasília, Biblioteca do Senado, Secretaria de Cultura, Arquivo Nacional e Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil.

Após todo o arcabouço teórico, procedemos à pesquisa de campo. O seu objetivo é realizar observações participantes e coleta de entrevistas, aplicando entrevistas semiestruturadas e/ou abertas, áudio-gravadas, com consentimento dos entrevistados e sob todos os preceitos da ética em pesquisa nas Ciências Humanas. A amostra se compõe por moradores mais antigos do Distrito Federal, e participantes, líderes e adeptos de grupos esotéricos. As unidades de análise são instituições espiritualistas e filosóficas presentes na região, dentro das quais, pretendemos realizar pesquisas por fontes além das orais, como também as iconográficas e documentais. A observação participante pretende realizar um contato mais próximo do pesquisador com a realidade a ser pesquisada, participando de ritos e palestras promovidas por estes grupos para uma adequada imersão neste universo, sem realizar intervenções.

As fontes iconográficas se referem à busca por monumentos e outras produções de artistas visuais: a arquitetura monumental do Plano Piloto de Brasília, e as construções que apresentam formato piramidal, como o Teatro Nacional, a Ermida Dom Bosco e o antigo Edifício da Companhia Energética de Brasília; e a arquitetura esotérica composta por grupos estabelecidos no Distrito Federal.

A imagem é a representação do homem acerca de sua realidade, em um processo de criação através de sua própria ótica, como uma evidência histórica, assim apontada pelo historiador Peter Burke (2004). É o reflexo da sociedade que a produziu, sendo um grande

fundação, ainda no século passado, a S.T. estruturou-se sobre o amplo princípio humanitário da Fraternidade Universal; uma instituição que se fizesse conhecida em todo o mundo e cativasse a atenção das mentes mais elevadas. Os demais objetivos da S.T. apontam na direção de uma livre e corajosa investigação da Verdade e estão formulados como segue: Encorajar o estudo de Religião Comparada, Filosofia e Ciência; Investigar as leis não explicadas da Natureza e os poderes latentes no homem” (SOCIEDADE TEOSÓFICA NO BRASIL, s/d).

legado da humanidade, representando uma importância à medida que induz processos de produção de sentido e construções culturais. A importância de se ter a imagem como fonte na pesquisa histórica é respaldada por Burke: “são testemunhos dos estereótipos, mas também das mudanças graduais, pelas quais os indivíduos ou grupos veem o mundo social, incluindo o mundo de sua imaginação” (*Ibidem*, p. 232). As imagens podem complementar os documentos escritos e os relatos orais na pesquisa histórica, pois possuem a capacidade de revelar elementos que podem estar ocultos.

Assim, a imagem deixa de ser apenas uma forma de ilustração do real, sendo concebida como uma produtora de sentidos. A imagem deve ser questionada quanto ao seu valor simbólico, à luz de vários olhares que se entrecruzam. “Isto ressignifica a pesquisa em Ciências Sociais da Imagem como campo e como instrumento analítico” (Koury, 1999, p. 56).

Resultados e Discussões

Essas discussões se referem ao momento de desenvolvimento da Tese de Doutorado que está em sua fase inicial. O nosso objetivo aqui foi debater a respeito do projeto e seus objetivos, já que ainda não foram realizadas as pesquisas de campo nas instituições. Estamos por ora, realizando a discussão bibliográfica e tratando de algumas fontes, como as documentais e iconográficas, partindo da hipótese inicial de que o Distrito Federal brasileiro é caracterizado por aspectos geográficos peculiares, que foram ressaltados nos relatos de muitos viajantes que o percorreram. Uma visão edênica, própria do período colonial, passou a ser empregada para corroborar discursos mudancistas no século XIX, primeiro momento em que a ideia de transferência da capital emergiu no âmbito político. A partir da inauguração de Brasília, diversos grupos espiritualistas, após as vinculações de um sonho profético de Dom Bosco à concretização de uma nova civilização no Planalto Central, realizaram um êxodo para a região. Dentro de um projeto político e desenvolvimentista estava uma preocupação em criar condições favoráveis à transferência da capital, e para isso, seus construtores empregaram discursos pautados em aspectos místicos, que inicialmente, ressaltavam um caráter edênico da região, e posteriormente, trouxeram um caráter futurista a partir da apropriação de um sonho do padre salesiano. Assim, Brasília se tornou uma cidade reconhecidamente mística em todo o país e atualmente movimenta um dinâmico turismo religioso e místico.

Conclusão

Assim, propomos reconstruir brevemente na fase inicial da pesquisa, uma genealogia do pensamento mudancista, já que esse assunto específico foi tratado por muitos pesquisadores da área. O objetivo é abrir um caminho em que se desenvolveu o embrionamento dessas ideias, que culminarão em representações místicas de Brasília, delimitando o período de construção, inauguração e os primeiros anos de vida. Entendemos também que os ideais principalmente advindos do sonho profético de Dom Bosco foram empregados em larga escala nos diversos aparatos estatais, que procuram sempre corroborar com o projeto de Brasília. Essas características se impregnaram na região de tal forma que ecoaram na atualidade, estando presentes no turismo místico e religioso, nas festividades populares, como o desfile da Escola de Samba Beija-Flor de Nilópolis em 2010, que tematizou a construção de Brasília com um viés místico, e várias expressões artísticas, como os quadrinhos do professor Frederico Flósculo (2015) intitulado *Thajila: As aventuras brasilienses em busca da cidade oculta* e as pinturas em tela da série *Tarô de Brasília* da artista Marlene Godoy (1990).

Referências

AMARAL, Leila. *Carnaval da alma: comunidade, essência e sincretismo na Nova Era*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARROS, José D'Assunção. *Campos da História: Especialidades e Abordagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BERTRAN, Paulo. *História da terra e do homem no Planalto Central: Eco-história do Distrito Federal*. Edição revista e atualizada. Brasília: Editora Verano, 2000.

_____. História Técnica: O Distrito Federal. In: DOMINICI, Maria Celeste & TIMM, Paulo César (orgs.). *Brasília: Uma economia forte num meio frágil*. Brasília: CODEPLAN, 1992. [Série Cadernos Codeplan; 2]. p. 65 – 71. Disponível em: <http://cerratense.com.br/fotosdocumento/arquivopdf/-%20Codeplan.pdf>. Acesso em 12 de janeiro de 2018.

BURKE, Peter. *Testemunha ocular - imagem e história*. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: Entre Práticas e Representações*. 2ª ed. Trad. Maria Manuela de Galhardo. Algés, Portugal: DIFEL S.A., 2002.

JODELET, Denise. Representações Sociais: Um Domínio em Expansão. In: JODELET, Denise (org). *As Representações Sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001. p. 17 - 44.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. *A imagem nas Ciências Sociais do Brasil: Um balanço crítico*. In: BIB, nº 47. Rio de Janeiro, 1999. p. 49 – 63. Disponível em: http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=498&Itemid=297. Acesso em: 01 de setembro de 2017.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SIQUEIRA, Deis. A labiríntica busca religiosa na atualidade: crenças e práticas místico-esotéricas na capital do Brasil. In: LIMA, Ricardo Barbosa de & SIQUEIRA, Deis (orgs.). *Sociologia das Adesões: Novas religiosidades e a busca místico – esotérica na capital do Brasil*. Rio de Janeiro: Garamond, Vieira, 2003a. p. 25 – 64.

_____. *As novas religiosidades no Ocidente: Brasília, a cidade mística*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003b.

TAMANINI, Lourenço Fernando. *Brasília: Memória da Construção*. Brasília: Royal Court Editora, 1994.

VERGARA, Moema de Rezende. A Comissão Cruls e o projeto de mudança da Capital Federal na Primeira República. In: LIMA, Nísia Trindade & SENRA, Nelson de Castro (orgs.). *Veredas de Brasília: as expedições geográficas em busca de um sonho*. Rio de Janeiro: IBGE, Centro de Documentação e Disseminação de Informações, 2010. p. 35 – 48.

Fontes

FLÓSCULO, Frederico. *Thajila: As aventuras brasilienses em busca da cidade oculta*. 1ª ed. Brasília: Editora Kiron, 2015.

KERN, Iara. *De Akhenaton a JK: das Pirâmides a Brasília*. 2ª ed. Brasília: Ed. Gráfica Ipiranga Ltda., 1984.

SALVI, Luís A.W. *O sistema geográfico de evolução de Alto Paraíso*. 1ª ed. Alto Paraíso: Ed. Agharta, 2007.

_____. *A geografia sagrada da América do sul*. São Paulo: IBRASA, 2000.

SOCIEDADE TEOSÓFICA BRASILEIRA. *Sociedade Teosófica*. Brasília, s/d. Disponível em: <https://www.sociedadeteosofica.org.br/index.php/sociedade-teosofica>. Acesso em 19 de agosto de 2018.

A LITERATURA NA CIBERCULTURA: A PRÁTICA DA LEITURA LITERÁRIA REVISTA NA CONTEMPORANEIDADE

Ramon Borges PORTILHO

Mestrando do PPG-IELT – UEG

Maria Eugênia CURADO

Docente do PPG-IELT – UEG

Resumo: Este estudo trata-se de uma revisão bibliográfica acerca da prática da leitura literária na contemporaneidade mediante ao espaço assumido pela literatura na cibercultura. O objetivo do estudo é elencar uma discussão em torno do lugar que a literatura e a leitura literária assumem no contexto cibernético, a fim de esboçar como as práticas de leitura da literatura e o ensino literário se encontram na cibercultura. A sociedade atual vive em um contexto dominado pelo ciberespaço e, consequentemente, pela cibercultura. No entanto, nota-se que tal domínio se expande e apropria-se de diversos processos organizativos presentes na sociedade (CHAMPANGNATTE; CAVALCANTI, 2015). Sendo assim, entende-se que a literatura, enquanto fenômeno da linguagem socialmente instaurado, também é abarcada pela cibercultura e reconfigurada a partir das novas demandas que vão surgindo (LÉVY, 1999; 2003; SANTAELLA, 2012), de modo que as questões inerentes a ela, tais quais: leitura literária, ensino de literatura e formação de leitores também vão sendo reestabelecidas de acordo com Campos (2015). Para a realização desse estudo, foi elencada uma revisão bibliográfica acerca de discussões sobre a ciberliteratura e os desdobramentos inerentes à ela no contexto do ciberespaço e da cibercultura. Sendo assim, como resultado, o estudo propõe reflexões acerca do assunto a fim de esboçar como a literatura, as práticas de leitura literária e o ensino literário vão sendo estabelecidos nesse contexto.

Palavras-chave: Cibercultura. Ciberespaço. Ciberliteratura. Leitura Literária

Introdução

Na contemporaneidade, nota-se que através do avanço da internet e sua interferência na sociedade, novos processos organizativos de mobilização social e política vão surgindo e os antigos vão sendo ressignificados. Nesse contexto, o ciberespaço configura-se como um território em que as barreiras são transpostas e que as configurações hierárquicas são revistas, uma vez que, estas configurações não são controladas e passam a ser livres e mais democráticas (CHAMPANGNATTE; CAVALCANTI, 2015). Sabendo da influência do ciberespaço na sociedade contemporânea, assim como nas relações presentes nela, pode-se afirmar que nos dias atuais todos os setores da vida humana estão sendo mediados e permeados pelas tecnologias digitais, de modo que “penetram em nosso presente não só como um modo de participação, mas como um princípio operativo” (SANTAELLA, 2012, p. 229).

Tendo em mente que as diversas conjunturas da sociedade contemporânea são diretamente influenciadas pelas novas tecnologias, não seria diferente, portanto, a literatura, que está assimilada a uma produção altamente criativa nesse contexto cibernético. Essas novas configurações estabelecem novos conceitos de valoração da literatura e das práticas de

leitura. Silva (2004) diz que, com o avanço da cibercultura, os textos eletrônicos se juntam aos impressos e viabilizam novas ferramentas de interação e comunicação.

Cientes das mudanças e demandas contemporâneas no contexto atual, propõe-se um trabalho que visa a elencar uma discussão sobre a cibercultura, assim como as reconfigurações da literatura nesse contexto. Para a realização da pesquisa em questão, buscar-se-á embasamento nas teorias de Pierre Lévy (1999; 2003), André Lemos (2008), Lucia Santaella (2012), entre outros. O presente trabalho configura-se como um estudo bibliográfico (MARCONI; LAKATOS, 2016), com o intuito de buscar respaldo teórico para as discussões elencadas.

Referencial Teórico

Na contemporaneidade, o ciberespaço é caracterizado como um novo contexto de comunicação que se consolida a partir da conexão mundial de computadores (LÉVY, 1999). O autor faz menção ao tamanho dessa rede de interconexão que vai além da sua grandeza material, mostrando ser grande no que diz respeito a quantidade de informações que nela se abrigam, bem como na relevância da comunicação nesse meio e na atuação do homem nesse ambiente que, geralmente, ditam as conjecturas sociais e políticas do ser humano no mundo globalizado. Sendo assim, Lévy (1999) destaca que nessa conjectura, a cibercultura torna-se a cultura dotada de valores, técnicas, atitudes e pensamentos dos indivíduos que se situam e se articulam nesse novo espaço.

Lemos conceitua a cibercultura como uma modalidade sociocultural que “surge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônica que emergiram com a convergência das telecomunicações, com a informática na década de 1970” (1999, p. 11). Para Champangnatte e Cavalcanti (2015), embasados em Lemos (2008), a cibercultura diz respeito a configuração em que processos de massa e pós-massivos se alternam na rede ou fora dela. Para os pesquisadores em questão, tais processos coexistem de modo que o novo contexto possibilita a reformulação dos meios produtivos e da disseminação da informação. Sendo assim, compreende-se também que novos meios de comunicação entre os indivíduos situados nesse “novo contexto” podem ser estabelecidos (LEMOS, 2008).

Champangnatte e Cavalcanti (2015) ressaltam também que o ciberespaço tem viabilizado o surgimento de diversas comunidades que agem nesse contexto conforme suas

demandas. Essas comunidades que se reconfiguram no ciberespaço atuam de maneira mais ativa e dinâmica, de modo que seus territórios são reconfigurados, tornando-se mais significativos para os indivíduos presentes nelas.

Nessa perspectiva, o ciberespaço constrói condições de desterritorializações e também possibilita reterritorializações através de redes comunitárias formadas na internet (CHAMPANGNETTE; CAVALCANTI, 2015). O ciberespaço e a cibercultura possuem a capacidade de desterritorializar, mas também de reterritorializar, reconfigurando hierarquias e fronteiras, de modo que os indivíduos passam a ter papéis menos rígidos e de maior flexibilidade no contexto social (LE MOS, 2008). Ainda sobre o ciberespaço, Lévy destaca o que ele chama de inteligência coletiva, que consiste em “uma inteligência distribuída por toda a parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta de uma mobilização efetiva das competências” (2003, p. 28). Para o autor, essa inteligência coletiva configura-se em notar as habilidades distribuídas entre os indivíduos a fim de organizá-las em benefício coletivo.

Com o avanço tecnológico e com o ciberespaço ganhando cada vez mais destaque na sociedade contemporânea, a internet assume um papel importante no que tange a divulgação de ideias e construção do conhecimento (SILVA, 2011). Nesse contexto bastante propício a divulgação, a literatura encontrou um terreno fértil para se propagar, uma vez que o acesso à ela ficou mais viável já que o ciberespaço transpõe barreiras e fronteiras. No âmbito da cibercultura, a literatura ganha mais visibilidade por estar mais acessível ao público por meio da rede, possibilitando maior disseminação do conteúdo literário (CAMPOS, 2015). Outra questão importante é a interação entre autores consagrados com autores não conhecidos. Essa interação se dá pelo fato de as obras consagradas estarem mais acessíveis na internet, o que faz com que os autores anônimos tenham mais acesso e, consequentemente, através da leitura delas, evoluíram enquanto escritores. Também se mostra importante, de acordo com Campos (2015), o fato de a literatura ser ressignificada nesse cenário, uma vez que ela passa a ser reproduzida no ciberespaço.

Na contemporaneidade, é inevitável desassociar a leitura literária da internet, pois “a literatura está no espaço virtual, ou ciberespaço, o qual pode ser considerado como um mundo cheio de possibilidades” (SILVA, 2011, p. 02). Ainda sobre a literatura nesse âmbito, que a partir de então se denomina ciberliteratura, Steiner (2002) diz que a internet está

trazendo os leitores experientes da literatura para novos cenários, para além do livro impresso e, conseqüentemente, alcançando novos leitores que transitam pela rede.

Com todo esse novo aparato tecnológico, a ciberliteratura rompe os antigos padrões e torna-se dinâmica e mais acessível. A literatura no ciberespaço passa a ser produções literárias que circulam na rede de modo que ficam acessíveis a todos os indivíduos que transitam por ali. Lucia Santaella afirma que o “espaço virtual gerado pelas redes de computadores funciona como um novo meio. Abre-se com ele uma miríade de oportunidades que expandem o conceito de literatura em função da emergência de novas formas de criação literária” (SANTAELLA, 2012, p. 230). Dessa maneira, nota-se que a literatura é ressignificada tanto no que diz respeito a sua leitura, quanto no que se refere a sua produção, uma vez que, novos paradigmas são evidenciados ao passo que antigos são reconfigurados nesse espaço.

Tendo o conhecimento de que novas ferramentas foram surgindo e cada vez mais ganhando ênfase no mundo contemporâneo (CAMPOS, 2015), nota-se que uma ganhou bastante espaço no que diz respeito à leitura no contexto do ciberespaço: o hipertexto. Pierre Lévy (1999, p. 264) afirma que “a partir do hipertexto, toda leitura é uma leitura em potencial”. Dessa maneira, a afirmação do autor possibilita a reflexão a respeito da relação entre o sujeito e o texto que, no contexto digital, passa a ser visto de outra maneira, havendo uma reconfiguração do papel do sujeito leitor e do texto na cultura digital instaurada na sociedade contemporânea.

Silva (2015) caracteriza o hipertexto como a representação de uma espécie de rede de conexões possíveis para a criação autônoma e criativa, de modo que o sujeito leitor atue de maneira mais ativa e, conseqüentemente, mais dinâmica nessa nova perspectiva de leitura no espaço virtual. Sendo assim, a leitura no ciberespaço ganha mais dinamicidade, rompendo padrões e formas lineares de leitura.

Sobre a relevância do hipertexto na sociedade contemporânea no que diz respeito à leitura literária, Silva (2015) também faz menção ao papel que o mesmo assume não só nas práticas de leituras literária, mas também na escrita. A autora considera o hipertexto como uma ferramenta diferenciada em relação à produção impressa, ressaltando que na cultura impressa o leitor é delineado e configurado a partir do texto. Na cultura cibernética em que o hipertexto se instaura, não é o texto quem dita os rumos da leitura e sim o leitor, que age de maneira ativa tornando o texto mais dinâmico. Nesse contexto, o leitor fica cada vez mais

independente e autônomo, portando-se cada vez mais como “senhor de sua leitura”. Para consolidar a fala de Silva (2015), Lévy (2003, p. 04) diz que “a digitalização introduz primeiro uma pequena revolução copernicana: não é mais o leitor que segue as instruções da leitura e se desloca no texto, mas é, de hoje em diante, um texto móvel, caleidoscópio que apresenta suas facetas, gira, torna e retorna à vontade diante do leitor”.

Com essa nova visão em relação à leitura no espaço cibernético, o hipertexto assume como característica uma perspectiva de leitura literária caracterizada por multilinearidade, multisequencialidade e indeterminação. Marcuschi afirma que o hipertexto se constitui como “a rede de múltiplos segmentos textuais conectados, mas não necessariamente por ligações lineares” (2001, p. 83). Dentro dessa perspectiva, nota-se que o hipertexto possibilita ao leitor/navegador escolher os caminhos a serem percorridos, uma vez que, nesse processo, o leitor torna-se mais ativo e responsável pelos caminhos que deseja seguir no momento em que se prepara para ler por intermédio do hipertexto. Quem produz um hipertexto viabiliza uma vasta gama de sugestões para os hipernavegadores, que se deparam com um vasto campo de possibilidades e, a partir disso, escolhem dentro das possibilidades os caminhos a serem traçados (MARCUSCHI, 2001).

Através do hipertexto, diversos elementos são viabilizados. Tais elementos proporcionam flexibilidade no momento da navegação e contribuem na construção dos sentidos do texto lido. Nesse contexto, as relações de poderes são revistas e o diálogo entre variadas linguagens também se fazem presentes, além de haver, também, uma interação entre gêneros textuais variados. Marcuschi (2001) faz uma ressalva bastante significativa no que diz respeito ao hipertexto. O autor faz uma alerta sobre o fato de o hipertexto ser visto como algo que veio para substituir o material impresso. Para o autor, o hipertexto não possui por objetivo substituir o texto impresso, o objetivo do hipertexto na sociedade contemporânea em que o ciberespaço cada vez mais se abrange é repensar e reavaliar “as condições de produção social de conhecimento” (MARCUSCHI, 2001, p 85).

Sobre a relação do hipertexto com o texto literário, é notório que há divergências de opiniões. Alguns caracterizam o hipertexto como a morte da Literatura pelo fato de considerarem que a ascensão do hipertexto afasta os leitores da literatura canônica, tendo em mente que os opositores da leitura no contexto cibernético se opõem pelo fato de considerar os textos presentes no ciberespaço como textos considerados sem profundidade literária. Marcuschi (2001), porém, afirma que o hipertexto propicia múltiplas escolhas, tornando o

processo da leitura da literatura mais amplo e viável. Nessa perspectiva, o leitor lê conforme seus próprios interesses e suas demandas, não pautando sua leitura em terceiros, mas em si mesmos.

Sobre esse desencontro entre a tradição canônica e o ciberespaço, vale ressaltar que, nem do ponto de vista acadêmico e muito menos do ponto de vista do senso comum, a literatura apresenta uma definição fechada e absoluta. Sendo assim, torna-se inviável atribuir ou não valor literário aos fenômenos da literatura no ciberespaço, uma vez que não há definição sobre o fenômeno literário, a não ser que o mesmo trata-se de um fenômeno da linguagem (CANDIDO, 2012).

Ainda em relação às divergências sobre o que pode e o que não pode ser considerado literatura, bem como as disparidades entre os textos canônicos e os não-canônicos, Candido (2004) faz uma ressalva que viabiliza uma reflexão em relação a essa rivalidade entre as ideias conservadoras e as ideias mais modernas no tocante ao texto e a leitura literária. Com base nas ideias do autor, infere-se que os textos presentes no ciberespaço também podem ser chamados de literatura, uma vez que o teórico pontua o fato de textos mais populares e acessíveis a massa possuírem valor literário tal qual textos mais complexos que, geralmente, são atribuídos, ainda que erroneamente, a realidade de leitores socialmente e intelectualmente mais favorecidos. Outra ressalva importante diz respeito ao fato de que a condição social não pode ditar os rumos da experiência com o literário, embora dite. Nesse viés, faz-se necessário ressaltar que os textos produzidos por camadas sociais subalternizadas não podem ser desvalorizados diante dos canônicos, da mesma maneira que não se pode negar ao leitor socialmente subalternizado o direito de ter contato com textos canônicos e vice-versa (CANDIDO, 2004).

Ao analisar o ensino de literatura na contemporaneidade e relacioná-lo às concepções que dizem respeito à literatura e seu espaço no contexto cibernético, entende-se que, geralmente, há um ensino que não atende as demandas contemporâneas pautadas no Letramento Literário (COSSON, 2016). Antes de qualquer coisa, é necessário compreender o papel da literatura na atualidade e ter noção do espaço que ela ocupa nas mídias sociais e no ciberespaço (MARCUSCHI, 2001). Nesse contexto, a literatura deixa de ser algo elitizado, restrito apenas aos indivíduos considerados privilegiados social e culturalmente, tornando-se algo acessível a outras camadas sociais, uma vez que, no ciberespaço, ela assume seu lugar e se torna viável a todos que navegam nesse espaço.

Com base nos valores contemporâneos atribuídos a literatura, entende-se que o acesso e o seu conhecimento de maneira coerente possibilitam a formação de um leitor que lê além do texto. Cosson (2016), pautado em Candido (2004; 2012), afirma que a literatura possui a capacidade de desenvolver no ser humano a função humanizadora e formar um leitor social que, através da leitura literária, consegue enxergar o mundo e compreendê-lo, bem como compreender a si mesmo enquanto indivíduo histórico, cultural, político e socialmente instaurado. Nisso consiste o Letramento Literário, em letrar o indivíduo/leitor por meio da literatura de maneira que este consiga agir socialmente e compreender a sociedade em que se insere, bem como a sua condição enquanto ser humano (COSSON, 2016). Deve-se lembrar que a literatura nada mais é que um reflexo da vida humana, algo que exprime os elementos da sociedade em que o homem se insere para se consolidar, tornando-se uma releitura/desleitura da vida (RAMOS; ZANOLLA, 2009).

Tendo o conhecimento da importância da leitura literária na vida do ser humano e na relevância de um ensino que viabilize a formação do homem por meio da literatura (COSSON, 2016), nota-se que mesmo em um mundo globalizado em que a sociedade vive os benefícios das tecnologias, é possível notar um ensino de literatura ainda ultrapassado. Sobre tal aspecto Zafalon (2015) diz que, geralmente, predomina-se um ensino que dá primazia a questões históricas da literatura de modo que não há nenhuma relação entre a literatura com a sociedade em que os alunos/leitores estão inseridos. Nesse viés, há a predominância da historiografia literária ao invés de se pensar na formação de um leitor literário competente.

Continuando nessa perspectiva, é possível notar que, geralmente, há uma grande rejeição por parte dos discentes em relação à Literatura, pelo fato de o professor conduzir as aulas pautadas em métodos tradicionais. Em relação a tais métodos, Silva (2013) afirma que as aulas se pautam em: contexto histórico, características mais marcantes das principais obras de cada escola literária e os principais autores assim como seus dados biográficos. Sendo assim, percebe-se que, geralmente, os discentes não gostam das aulas de Literatura porque há uma exigência voltada ao contexto histórico das obras, promovendo então a historiografia da Literatura sem levar em conta que a mesma é algo atual e que abrange o contexto em que o aluno se insere.

Em uma sociedade contemporânea em que o ciberespaço cada vez mais ganha adeptos e abre espaço para tudo que se situa nela, nota-se que a literatura também se destaca nesse contexto (SANTAELLA, 2012). Porém, percebe-se que no âmbito escolar isso não é

levado em conta, uma vez que, a literatura é tida como algo estritamente voltado à sala de aula, o que faz com que os alunos enquanto leitores não associem a mesma com a sociedade em que se inserem e com as suas realidades de vida, realidades estas que estão diretamente relacionadas ao ciberespaço (PAIVA, 2013).

Paiva (2013) afirma que a literatura perpassa os muros da escola e integra-se na sociedade. Para a pesquisadora, a obra literária só tem sentido se esta for relacionada ao contexto social e ainda afirma que a sociedade é o palco em que a literatura se consolida. Sabendo disso e tendo o conhecimento de que a sociedade, nos dias atuais, vive demarcada pela cultura do ciberespaço, é nítida a relação entre a literatura e o espaço cibernético. Tal assertiva se consolida a partir do que afirma Cosson (2016). O teórico caracteriza a literatura como algo voltado à prática social e isso abre precedentes para o que afirmam Lévy (1999; 2003) e Santaella (2012), uma vez que, de acordo com os teóricos citados, as práticas sociais são mediadas pelas novas tecnologias.

Sabendo disso, há a necessidade de pensar em um ensino de literatura que abandone questões de cunho historiográfico (ZAFALON, 2015; SILVA, 2005) e buscar enfatizar a literatura dentro de perspectivas que viabilizam a formação do leitor literário de modo que este possa ser letrado através da literatura (COSSON, 2016).

Sobre os desafios inerentes a um ensino contemporâneo que visa a suprir as demandas da contemporaneidade, Santaella (2012) afirma ser necessário mediar um ensino que se aproprie dos benefícios da cibercultura, que viabiliza o acesso a ciberliteratura, abrindo espaço para um estudo literário relacionado ao contexto social cibernético, de modo que os alunos possam interagir com os textos literários de forma mais dinâmica, agindo sobre os textos de maneira mais ativa e tornando-se senhores de suas leituras. Também é necessário conscientizar os alunos da função social da literatura para que possam, através dela, se tornarem cidadãos mais ativos e conscientes de si e do mundo no qual estão inseridos (RAMOS; ZANOLLA, 2009).

Metodologia

O presente estudo configura-se como um estudo de caráter bibliográfico (MARCONI; LAKATOS, 2016), com o intuito de buscar respaldo teórico para as discussões elencadas no trabalho. Para a realização da pesquisa, buscou-se embasamento teórico nas

teorias de Pierre Lévy (1999), André Lemos (2008), Lucia Santaella (2012), entre outros.

Conclusão

Com base no que foi discutido no estudo em questão, percebe-se que o ciberespaço, assim como a cibercultura, estão diretamente relacionados à sociedade contemporânea (LÉVY, 1999). Nesse contexto, relações sociais são mediadas pelas tecnologias presentes no ciberespaço e torna-se inviável pensar na atuação do ser humano no contexto em que se insere desvinculado dos recursos que as tecnologias cibernéticas oferecem (SANTAELLA, 2012).

Tendo em mente que as novas tecnologias revolucionaram as práticas sociais, Santaella (2012) afirma que diversos setores foram influenciados, inclusive a literatura. A partir das discussões no trabalho em questão, foi possível observar que a literatura e as práticas de leitura literária nesse contexto foram ressignificadas e elevadas a outro patamar, de modo que tornaram a experiência literária mais dinâmica e acessível. Dessa maneira, o leitor também foi atingido de modo que sua postura e seu papel frente aos textos literários foram redefinidos (MARCUSCHI, 2001).

Ao refletir sobre a literatura e a leitura literária no espaço cibernético, foi possível notar que há a necessidade de rever o lugar do ensino de literatura nesse contexto (PAIVA, 2013). Ao analisar as práticas didáticas, percebe-se que é preciso formar um leitor literário social, que lê o mundo e tudo que nele se insere a partir da obra literária (COSSON, 2016). Contudo, para pensar em um leitor literário que lê além do que está escrito, é preciso que haja a mediação por parte do docente para que seja possível os alunos/leitores se apropriem da leitura literária e dos elementos no ciberespaço para refletir sobre a literatura e suas funções na contemporaneidade (PAIVA, 2013). Diante da discussão elencada, compreende-se que as novas tecnologias estão presentes na sociedade e é impossível não relacioná-las as práticas sociais. Sendo assim, tendo em mente que a literatura trata-se de uma prática social, de acordo com Cosson (2016) e Ramos e Zanolla (2009), e que as tecnologias, atualmente, medeiam às práticas sociais, torna-se evidente a relação entre o espaço cibernético e a literatura, assim como a relação entre o ciberespaço, a leitura e o ensino da mesma.

Referências

CAMPOS, Priscylla Alves. **Escritas no Ciberespaço: e a teoria?**. 2015. 224f. Tese (Doutorado em Literatura e Cultura) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2015.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. Remate de Males, 2012.

CANDIDO, Antonio. **O direito à Literatura**. In: Vários Escritos. Rio de Janeiro: Ouro Sobre azul. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CHAMPANGNATTE, Dostoiewski Mariatt de Oliveira; CAVALCANTI, Marcus Alexandre de Pádua. **Cibercultura – perspectivas conceituais, abordagens alternativas de comunicação e movimentos sociais**. Revista de Estudos da Comunicação. Curitiba, v. 16, n. 41, p. 312-326, set. /dez. 2015.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto 2016.

LEMOS, André. **As estruturas antropológicas do ciberespaço**. In: Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 2003.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MARCUSCHI, Antônio. **O hipertexto como um novo espaço de escrita na sala de aula**. Linguagem & Ensino, V.4, n.1, 2001, p. 79-111.

PAIVA, Aparecida. **Barrados na Escola**. Carta Capital, São Paulo, 13 abr. 2013. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/educacao/carta-fundamentalarquivo/barrados-na-escola>> Acesso em: 04 jun. 2017.

RAMOS, Flávia Brocchetto; ZANOLLA, Taciana. **Repensando o ensino de literatura no ensino médio: a interação texto-leitor como centro**. Contrapontos. Itajaí, v. 09, n. 1, p. 65-80, jan./abr. 2009.

SANTAELLA, Lucia. **Para compreender a ciberliteratura**. Texto Digital, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 229-240, jul./dez. 2012.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Leitura Literária e Novas Tecnologias: mudanças de paradigmas**. In: XX JORNADA – GELNE FIR, 2004, João Pessoa. Anais... João Pessoa: FIR, 2004. p. 1111-1120.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Letramento digital: interfaces com os gêneros virtuais no contexto da educação a distância**. 2011,

Disponível em: <[http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Ivanda%20Maria%20Martin%20Silva%20\(UFRPE\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Ivanda%20Maria%20Martin%20Silva%20(UFRPE).pdf)>. Acesso em: 18 jul. 2017.

SILVA, Jackeline Anne Santos da. **O estudo da Literatura no Ensino Médio**. 2013. 50 f. Monografia (Graduação em Letras). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2013.

Disponível em:

<http://www.cchla.ufpb.br/ccl/images/JACKELINE_ANNE_SANTOS_DA_SILVA_O_estudo_da_literatura_no_Ensino_M%C3%A9dio.pdf> Acesso em: 21 jul. 2017.

SILVA, Raphaelle Nascimento. **Nas redes do romance: a Literatura na era digital e a formação do leitor literário**. 2015. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2015.

STEINER, Jorge. **Linguagem e silêncio: ensaios sobre a crise da palavra**. Tradução Gilda Stuart e Felipe Rajabally. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

ZAFALON, Míriam. **Leitura e Ensino da Literatura: reflexões**. Scribd Inc, São Francisco, 28 out. 2015. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/287582130/Leitura-e-Ensino-Da-Literatura-Reflexoes>> Acesso em: 28 jun. 2018.

MONUMENTOS-CATÁSTROFES: UMA ANÁLISE ESTÉTICA DOS MONUMENTOS EM MEMÓRIA À ESCRAVIDÃO NO CARIBE

Raquel Alice da Silva Sousa¹

Eliézer Cardoso de Oliveira²

1 (Graduanda do curso e História da UEG - CSEH).

2 (Professor do curso de História e do TECCER - UEG).

Resumo: Existem diversos monumentos espalhados pelo mundo, sejam em homenagem à alguma personalidade, a um acontecimento ou a determinado grupo, e assim como as demais fontes históricas (como os livros, as fotografias, os artefatos, obras de arte, etc), estes monumentos refletem a perpetuação da memória, do tempo e da História representadas por eles. Os monumentos criados na região do Caribe após a abolição da escravatura pela Inglaterra no início do século XIX correspondem aos chamados “monumentos-catástrofes” pois, além de serem construídos em resposta a um acontecimento trágico (ou catástrofe), manifestam a dor e o sofrimento vivido pelos escravos desta região na luta por sua liberdade. Este trabalho corresponde aos estudos para a monografia do curso de História e nele serão abordados elementos referentes à diáspora africana em detrimento do tráfico negreiro e sua representação artística por meio dos monumentos-catástrofes.

Palavras-chave: Monumento-Catástrofe; Escravidão; Memória; História dos vencidos;

Introdução (Problemática e Objetivos)

O presente trabalho corresponde ao projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em História, e objetiva promover uma síntese dos assuntos que estão sendo elaborados na monografia. O tema aqui abordado busca relacionar os estudos acerca dos Monumentos-catástrofes, da diáspora africana (financiada pelo tráfico negreiro para a América) enfatizando a região Caribenha, e da História da Arte, em especial, das esculturas.

Os monumentos-catástrofes,

em vez de celebrar os feitos dos heróis, são construídos para lamentar a dor e o sofrimento das vítimas de uma tragédia. Pertencem a tradição da “história dos vencidos”, uma história a contrapelo [...] que visa colocá-los num plano privilegiado da história. Desse modo, a proliferação dos monumentos-catástrofes mundo afora está relacionada a uma maior sensibilidade em relação à dor, ao sofrimento e à morte das massas anônimas. (OLIVEIRA, 2017, p. 2).

Deste modo, os monumentos caribenhos serão os protagonistas deste trabalho pois correspondem literalmente à concretização da História dos vencidos, neste caso, dos escravos desta região.

No Caribe existem diversos monumentos construídos em memória à abolição da

escravatura, dos quais foram selecionadas quatro significativas obras para a análise estética e contextual, visando destacar suas principais características e os apelos que fazem a seus observadores.

Referencial Teórico

Diante de uma catástrofe é comum notar sentimentos de medo, vergonha, negação, e até mesmo tentativas de ocultar os acontecimentos. Entretanto, em alguns contextos, torna-se necessário eternizar os fatos não só como forma de homenagem às vítimas, mas também como exemplo a não ser seguido pela geração presente e pelas futuras. Segundo Oliveira,

os monumentos-catástrofes configuram-se uma produção estético-cultural específica da modernidade, uma vez que se diferenciam dos monumentos tradicionais que visam homenagear o sagrado (como o famoso Cristo Redentor), comemorar eventos históricos importantes (como a Torre Eiffel) ou celebrar a excepcionalidade de líderes políticos (como os inúmeros bustos de personalidades). É construído em resposta a uma tragédia, almejando perpetuar na memória o momento de dor e sofrimento, alertar para que esta situação jamais ocorra ou fazer uma denúncia social (2017, p.1-2).

Os monumentos presentes na região do Caribe correspondem à essa proposta pois representam a luta e a resistência dos escravos na busca pela liberdade. Embora teoricamente a proibição do tráfico negreiro pela Inglaterra tenha acontecido em 1808, ela não significou o fim da escravidão nessas regiões, pois apenas “no início da década de 1830, foi declarada a abolição formal nas colônias britânicas do Caribe e, finalmente, em 1848, nas ilhas francesas” (GONÇALVES, 2011, p.2).

Além de retomar importantes acontecimentos (muitas vezes ignorados ou pouco abordados nos livros) que marcaram a História destes países, os monumentos exprimem uma advertência às novas gerações acerca dos horrores da escravidão e da busca descontrolada e desumana por fontes de riqueza.

Metodologia

O presente Trabalho de conclusão de Curso está se desenvolvendo com base na análise bibliográfica e nas pesquisas acerca dos monumentos. Esta análise parte de três recortes básicos para o estudo do tema: a diáspora africana para fins escravocratas na

América, a explanação do conceito “Monumento-catástrofe”, e a análise estética dos quatro monumentos selecionados, que são os seguintes:



Figura 1



Figura 2



Figura 3



Figura 4

A figura 1 representa o **Memorial Cap 110 Memória e Fraternidade** do escultor Laurent Valére. Situado na Martinica e esculpido em 1998 em comemoração ao 150º aniversário da abolição, o memorial lembra um episódio trágico ocorrido em 1830 quando um navio transportando ilegalmente africanos escravizados naufragou na costa da ilha. Os 15 bustos têm cerca de 2,5 metros de altura, a cor branca simboliza o luto no Caribe e a disposição triangular das figuras faz referência ao comércio triangular realizado entre a Europa, a África e as Américas.

A figura 2 retrata o **Parque submarino na Baía de Moilinere**, em Granada. Criado pelo escultor britânico Jason deCaires Taylor em 2006 em lembrança à tragédia na qual milhares de africanos foram atirados ao mar pelos comandantes dos navios, temerosos com a fiscalização britânica.

Segundo Gonçalves, após a abolição nas colônias inglesas e francesas, “a Inglaterra direcionou suas forças aos países ibéricos e colônias, através do patrulhamento do oceano e tratados de busca e apreensão” (2011, p. 2).

A figura 3 representa o monumento **Canção da Redenção**, feito em 2003 pela artista jamaicana Laura Facey. Este monumento marcou o 165º aniversário da emancipação da escravidão e mostra um casal negro olhando para o alto, representando sua ascensão aos horrores da escravidão. A artista se inspirou na frase “ninguém, somente nós mesmos podemos libertar nossas mentes” de Marcus Garvey, considerado um dos maiores ativistas da história do movimento nacionalista negro.

Na figura 4, o monumento chamado **Negro Marrom** situado no Haiti, que foi criado pelo escultor haitiano Albert Mangones em 1969, em comemoração à revolta escrava e à independência do país. A figura usa uma concha como trombeta representando a convocação dos negros à luta; a perna esquerda estendida tem correntes quebradas, simbolizando a libertação, e a mão direita segura um facão.

Em todos estes monumentos, embora pareçam muito distintos à primeira vista, é possível notar aspectos similares; isto ocorre pois

uma das principais características estéticas dos monumentos-catástrofes é que eles são uma leitura de um acontecimento histórico concreto. Por mais que o artista tenha liberdade na criação estética, de alguma forma ele vai ter que utilizar alguns símbolos e sinais para que os intérpretes tenham condições de vinculá-lo à catástrofe representada (OLIVEIRA, 2017, p. 7).

Os monumentos citados acima, além de representarem a memória e a luta dos escravos caribenhos, fazem um apelo às novas gerações para questões ainda hoje bastante discutidas, como a questão da representatividade Negra e a questão dos direitos humanos. Os monumentos-catástrofes têm então um papel fundamental na representação da História regional e mundial, e fazem-se necessários para o entendimento de um acontecimento ou de um contexto Histórico.

Conclusão

O que se pode previamente concluir é que os monumentos são importantes agentes para a manutenção da memória de um povo ou de um País e que carregam em suas “entranhas” tanto as referências do passado quanto apelos para o futuro. Assim como os

livros, as pinturas, as fotografias, as cartas, etc, os monumentos fazem-se necessários para a investigação histórica pois são a representação física de algum fato ocorrido.

No decorrer das pesquisas para a monografia e dos debates acerca do tema, pressuponho que muitos novos tópicos e pontos de vista serão descobertos e agregados à discussão, entretanto, como elas ainda estão em fase de desenvolvimento é impossível destacar resultados finais e/ou definitivos.

Referências

BURKE, Edmund; DOBRANSZKY, Enid Abreu. **Uma investigação filosófica sobre a origem de nossas idéias do sublime e do belo**. Papirus, 1993.

FERREIRA, Lucio Menezes. **Sobre o conceito de arqueologia da diáspora africana**. MÉTIS: história & cultura, v. 8, n. 16, 2009.

GONÇALVES, Paulo Cesar. **Entre o Escravo e o Trabalhador Livre: O tráfico de mão-de-obra no Atlântico-sul e Caribe em meados do Oitocentos**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011.

HEERDT, Mauri Luiz; LEONEL, Vilson. **Metodologia científica**. Palhoça: Unisul, 2005.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4.ed. Campinas: Unicamp, 1996.

MAMIGONIAN, Beatriz. **Em nome da liberdade: abolição do tráfico de escravos, o direito e o ramo brasileiro do recrutamento de africanos (Brasil–Caribe britânico, 1830-1850)**. Mundos do Trabalho, v. 3, n. 6, p. 67-92, 2011.

MORGAN, Edmund S. **Escravidão e liberdade: o paradoxo americano**. Estudos Avançados, v. 14, n. 38, p. 121-150, 2000.

OLIVEIRA, Eliézer Cardoso de. **A Monumentalização da Dor: Os Monumentos-Catástrofes em Goiás**. Anais do Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do Câmpus Anápolis de CSEH (SEPE), (ISSN 2447-9357), v. 3, n. 1, 2017.

OLIVEIRA, Eliézer Cardoso de. **Estética da catástrofe: cultura e sensibilidades**. Editora da UCG, 2008.

MOVIMENTO EXPRESSIONISTA NO CINEMA E REPRESENTAÇÕES DA INFÂNCIA

**Zilmar de Souza Fiori¹,
Luiza Pereira Monteiro²,**

¹ Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás – UEG/CCSEH

² Doutora em Sociologia da Infância pela Universidade do Minho, Portugal – Docente na UEG – Orientadora.

Resumo: Este trabalho visa investigar e compreender o Movimento Expressionista no Cinema e sua relação com a concepção de infância nas produções fílmicas, abordagem da representatividade da realidade da criança. Os elementos estilísticos utilizados nos procedimentos estéticos e de que forma esses elementos são utilizados pelos cineastas nas personagens com crianças, suas complexidades, medos, tristezas e tramas. O objeto central ou específico e individualizado desta investigação é retratar o movimento artístico surgido no começo do Século XX na Alemanha, denominado Expressionismo, suas características e como essas vertentes do cinema alemão constituíram sua estilística na representação da infância. Observa-se uma concepção bastante nostálgica, o estilo da pintura vanguardista para compor suas imagens, as estilizações pictóricas expressavam as mazelas sociais da época. Fará estudos e fichamentos, visionamento de filmes e transcrição para produção de artigos em coautoria com a orientadora, seminário para apresentação das leituras no grupo de pesquisa, socialização das demais atividades, apresentações em eventos científicos e produções de pequenas narrativas audiovisuais com crianças. Espera-se alcançar resultados positivos, iniciada na realidade da pesquisa científica acadêmica no âmbito das teorias cinematográficas, dos estudos críticos sobre a infância moderna e da metodologia de análise fílmica, conferindo a ele a competência para tornar-se um futuro pesquisador da área, além de conferi-lo abertura e leitura crítica de mundo. O cineasta retrata a criança com um olhar atento, o cinema cria a concepção de infância, pelo foco da lente da câmera, sobretudo, têm características próprias o Movimento Expressionista vanguardista, busca entender os percalços e transtornos que a criança sofre, ao demonstrar essa representatividade da realidade. Bem como as formas culturais em que a conduta do governo interfere na vida da criança, e principalmente analisar a personagem “criança” no cinema, em uma perspectiva estética.

Palavras-Chave: Movimento Expressionismo. Infância. Criança. Análise Fílmica.

1. Introdução

O plano de trabalho que aqui se apresenta corresponde à descrição das atividades a serem desenvolvidas pelo bolsista Zilmar de Souza Fiori, aluno do primeiro período de Pedagogia noturno do Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas (CCSEH/UEG). Seu trabalho está vinculado ao PROJETO DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, CINEMA, INFÂNCIA E AMBIENTE: ANÁLISE FÍLMICA E NARRATIVAS AUDIOVISUAIS PARTICIPATIVAS COM CRIANÇAS, (2018-2019), o qual é vinculado ao Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu Mestrado Sociedade e Ambiente e a três Grupos de Pesquisas inscritos no CNPQ: “Grupo de Estudos e Pesquisa: Educação, Infância, Arte e Psicanálise” (Gepeiap/Cnpq); ao “Projeto Encontro Fotografia, Cinema e Artes Digitais” submetido para Chamada ARC nº 01/2017 L2 – Evento de abrangência internacional, promovidos por

Universidade Estadual de Goiás – Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas.

Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiá - Anápolis-GO. CEP 75.110-390. Fone: (62) 3328-1128.

Texto disponível em: <<http://www.anais.ueg.br/index.php/sepe/issue/view/335>>.

sociedades ou associações científicas e/ou tecnológicas ou eventos que estejam em suas primeiras edições (com histórico inferior a 10 (dez) anos), coordenado por Alice Fátima Martins alice.fatima@pq.cnpq.br; e à REdArtH – Rede Internacional de Educação, Artes e Humanidades, que visa “aproximação entre pesquisadores, realizadores e produtores no campo da educação, das artes e das humanidades, atuantes em universidades, centros de investigação e outras instituições culturais em vários países”.

Objetivos

Geral: Demonstrar qual a relação do expressionismo cinematográfico e as influências históricas que lhe possibilitou, de que forma essas influências estão contextualizadas dentro da sociedade moderna, constituindo as representações de infâncias por meio dos seus procedimentos estéticos que dê visibilidade as angústias interiores da criança e as formas perversas da cultura no governo da conduta da infância, isto é, nas práticas educativas a elas direcionadas.

Específicos: Identificar quais são as características do cinema Alemão em relação ao cinema Americano, na visão dos cineastas; bem como relacionar as suas obras mais importantes do cinema expressionista tendo a infância como eixo formador de estudo fílmico; compreender como as produções fílmicas estão contextualizadas e quais as principais influências de outros movimentos artísticos; investigar quais foram às principais influências dessa vertente do cinema alemão em relação ao cinema brasileiro e finalmente analisar as representações de infância nos filmes expressionistas e das influências no expressionismo do cinema brasileiro, com o fito de entender os tratamentos em relação às crianças nesse contexto cinematográfico, cultural e social.

2. Referencial Teórico

Objeto central ou específico e individualizado desta investigação é retratar o movimento artístico surgido no começo do Século XX na Alemanha, denominado Expressionismo, suas características e como essas vertentes do cinema alemão constituíram sua estilística na representação da infância. “O termo expressionismo foi forjado pelo historiador de arte W. Worringer (1911) para qualificar um conjunto de obras pictóricas notadamente dos Fauves (Derain, Dufy, Braque, Marquet), expostas em Berlim, e para opô-las ao impressionismo.”

(AUMONT e MARIE, 2013). O termo foi utilizado no cinema após a Primeira Guerra Mundial, sob a influência do movimento das artes plástica e o teatro. O filme do Dr. Caligari, de Robert Wiene, 1920 foi a maior expressão cinematográfica dos efeitos d pós-guerra, expressos em cenários bizarros e enredos de pesadelos e horrores, tornando-o um clássico do cinema.

A deformação expressionista não é a caricatura da realidade, é a beleza que passa da dimensão do ideal para a do real, carregando a ambiguidade do belo-horrível, beleza demoníaca num duplo movimento: queda e degradação do princípio divino que, através do fenômeno humano, une-se ao princípio material. Esse conflito ativo determina o dinamismo, a essência dionisíaca e ao mesmo tempo trágica da imagem e seu duplo significado do sagrado e demoníaco. (FRANÇA, 2002, p.122-123)

As exhibições fílmicas eram bem peculiares, algo inovador, afinal o mundo estava ouvindo falar sobre o cinema ainda com espanto e uma certa confusão em relação ao princípio de realidade. Sua cenografia possuía uma iluminação predominantemente com cores neutras: preta e branco, e as ambientações remetiam ao fúnebre.

O cinema Alemão incorporou, como nenhum outro, a estética expressionista. Como diz (Eisner, 1985), sempre salientando aspectos considerados privativos da “alma alemã”:

“Para alma torturada da Alemanha de então, tais filmes, repletos de evocações fúnebres, de horrores, de uma atmosfera de pesadelo, pareciam o reflexo de sua imagem desfigurada e agiam como uma espécie de exutório”. (EISNER, 1985, p. 25).

Observa-se uma concepção bastante nostálgica, o estilo da pintura vanguardista para compor suas imagens, as estilizações pictóricas expressavam as mazelas sociais da época.

Nota-se que o cinema alemão estilizado e tinha como temática: ensaios fantasmagóricos. Ressalta-se que o Expressionismo prossegue com tendências subjetivas, influenciado por movimentos artísticos anteriormente populares como o Romantismo (CANEPA, 2010).

Destaca-se na filmografia expressionista: o exagero, a dramatização despretensiosa, o primitivo.

Como o país industrializava-se rapidamente de estruturas sociais mais conservadoras, os jovens artistas reagiam pelo exagero e a deformação contra os códigos morais anacrônicos e repressivos. A ordem do mundo afigurava-se diabólica aos artistas mais sensíveis. (NAZÁRIO, 1999, p. 150).

Aos poucos o cinema torna-se mundialmente conhecido, com grande crescimento nos Estados Unidos onde os filmes são produzidos pela indústria Hollywoodiana, sofrendo também influências de outros países como: A França, a Rússia, Itália e o Brasil.

Já uma vez, nos anos 20, diretores alemães como Lubitsch e Murnau tinham ajudado o cinema Hollywoodiano que patinava no estilo esparramado do slapstick, a tirar o pé da lama, projetando sobre ele, para satisfação principalmente do público burguês, as luzes da cultura europeia; e não foi pouco importante à brecha que abriram para os inúmeros imigrantes da Alemanha de Hitler, que alguns anos depois, afluíram para Hollywood em busca de emprego. Mas justamente porque estavam necessitados, foram logo engolidos pela indústria, perdendo com isso o estilo pessoal. (BUCHKA, 1987, p. 16)

Essas manifestações expressionistas demonstram e os conflitos internos dos homens, com seus medos e contradições. A fuga e o isolamento funcionam como viés em uma sociedade que ressalta pela estética e o belo.

Produções cinematográficas reforçam esses temas ainda hoje são tão atuais, mostrando o modo como os amantes do cinema conseguem lidar com histórias tão irreais e ao mesmo tempo tão reflexivas e verossimilhantes.

O expressionista já não vê, mas tem “visões”. “Ou seja, a realidade não é mais contemplada segundo os dados dos sentidos, mas o homem consegue tão somente projetar “visões” subjetivas e interiorizadas do Real.” (EISNER, 1985).

3. Metodologia:

No primeiro momento desta pesquisa, o bolsista fará levantamento bibliográfico e filmográfico, leitura e análise de bibliografia ampla sobre o tema Expressionismo no Cinema.

Fará também estudos e fichamentos, visionamento de filmes e transcrição para produção de artigos em coautoria com a orientadora, seminário para apresentação das leituras no grupo de pesquisa, socialização das demais atividades, apresentações em eventos científicos e produções de pequenas narrativas audiovisuais com crianças.

Cronograma de Execução:

- As atividades de Levantamentos Bibliográficos e Filmográficos, os quais serão realizados nos meses de agosto e setembro/2018.

- As leituras e fechamentos bibliográficos serão realizados nos períodos: agosto/2018 a julho/2019;
- Revisão Filmográfica/ Transição de Filmes serão realizadas nos períodos: agosto/2018 a julho/2019;
- Seminários de Pesquisas serão realizados nos períodos: agosto/2018 a julho/2019.
- Reuniões de Pesquisas serão realizadas nos períodos: agosto /2018 a julho /2019;
- Produção de Artigos serão realizados nos períodos: abril a junho/2019;
- Apresentações em Eventos serão realizados em setembro /2018, e nos meses de fevereiro a julho /2019.
- Entrega do Relatório Final: julho/2019.

4. Resultados Esperados

Espera-se que o bolsista possa contribuir com o desenvolvimento da pesquisa Educação, cinema, infância e: análise fílmica e narrativas audiovisuais participativas com crianças, e o fazendo, certamente, ela estará iniciada da realidade da pesquisa científica acadêmica no âmbito das teorias cinematográficas, dos estudos críticos sobre a infância moderna e da metodologia da análise fílmica, conferindo a ele a competência para tornar-se um futuro pesquisador da área, além de conferi-lo abertura e capacidade crítica da leitura do mundo, ampliação e aprofundamento da formação docente em Pedagogia. Os resultados da iniciação científica poderão levar o bolsista a compartilhar suas descobertas, publicando artigo em coautoria com a orientadora e apresentando em eventos científicos. Dessa forma, pode constatar-se a atualidade deste tipo de estudo, que possibilita ao bolsista compreender as diferentes concepções de Infância. As aprendizagens com esse trabalho possibilitarão ao bolsista desenvolver novos planos de trabalho em outras etapas da mesma pesquisa ou em um possível projeto de fim de curso. Além disso, o mesmo elaborará os relatórios parciais e finais de pesquisa relativos ao desenvolvimento do plano de iniciação à pesquisa.

5. Considerações Finais

O cinema expressionista retrata a criança de forma surrealista, contempla um cenário mais vanguardista, onde há predominância de cores neutras, o branco e o preto se contrastam.

As personagens são fantasmagóricas, os temas são subjetivos, chama atenção pelo exagero.

As produções cinematográficas têm como cenário, ambientes sombrios, fúnebres e aterrorizantes.

Possui uma narrativa fílmica com elementos audiovisuais que remetem ao nostálgico, a melancolia, há um certo tom de dramaticidade nos gestos e nos diálogos.

A proposta final da pesquisa é produzir uma análise crítica e investigativa, contemplar através de levantamentos bibliográficos e filmográficos, os fundamentos do Movimento Expressionista no Cinema como eixo formador de opiniões nas produções fílmicas, no sentido de enfatizar, demonstrar e evidenciar como se dá a representatividade da realidade da criança, a concepção de infância, dentro de um contexto estético, cultural e social.

Referências Bibliográficas

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **Dicionário Teórico e Crítico de Cinema**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

BUCHKA, Peter. **Olhos não se compram**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

BUCHKA, Peter. **Olhos não se compram**. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.

CANEPA, Laura L. **Vanguarda dos anos 1920**. Expressionismo Alemão, 2010.

COSTA, Flávia C. **O Primeiro Cinema**: Espetáculo, narração, domesticação. Rio de Janeiro: Azougue editorial, 2005.

EISNER, Lotte H. **A tela demoníaca**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FRANÇA, M. I. A inquietude e o ato criativo: sobre o expressionismo e a psicanálise. In: GUINSBURG, J. **O expressionismo**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 2002.

MASCARELLO, Fernando. **História Cinema Mundial**. São Paulo: Papirus, 2006.

NAZÁRIO, Luiz. **As sombras móveis**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

RESUMOS EXPANDIDOS

EIXO 3 – QUESTÕES SOCIOAMBIENTAIS URBANAS E RURAIS

Questões analíticas, descritivas e históricas sobre a relação sociedade/natureza no meio urbano e/ou rural, além de experiências educacionais no meio ambiente e as perspectivas da educação ambiental.

ANÁLISE DA EXPANSÃO E DOS IMPACTOS SOCIOECONÔMICOS E AMBIENTAIS DA CANA-DE-AÇÚCAR NOS MUNICÍPIOS DE JATAÍ – GO E VIANÓPOLIS -GO.

Alysson Brendo Araújo Canuto¹ (IC)
Adriana Aparecida Silva² (PQ)

¹Discente do Curso de Geografia da Universidade, Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Bolsista PIBIC/UEG alysson_brendo_12@hotmail.com

² Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Goiás, Docente permanente do Programa de Mestrado Interdisciplinar "Territórios e Expressões Culturais no Cerrado" (TECCER) e do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Goiás (Campus Cora Coralina).

Introdução

No que se refere a agricultura Goiás é um estado privilegiado levando em conta sua extensão territorial e seus recursos naturais, possuindo solo é predominantemente do grupo dos latossolos, sendo favorável ao plantio, por ser profundo e com estrutura homogênea, declividade predominante de 8%, o que também representa uma característica favorável em termos agrícolas. O clima é o tropical quente sub-úmido, com duas estações bem definidas, sendo verão chuvoso (outubro a março) e inverno seco (junho a setembro), chegando a um volume total de precipitação de 1700 mm. Tais características apontam Goiás como estado com potencial edafoclimático favorável ao cultivo da cana-de-açúcar (CASTRO *et al.*, 2007).

No recente processo de expansão das áreas de plantio da cana-de-açúcar em Goiás municípios como Vianópolis, que no ano de 2000, continha aproximadamente 12 ha destinados a plantação da cana-de-açúcar, no ano de 2010 chega a 30 ha, um aumento de 250% na área de produção. Já em Jataí, um dos maiores produtores nacional de cana-de-açúcar, durante os anos de 2000 continha aproximadamente 60 ha de canaviais, em 2010 chega a 7.000 ha, um aumento extravagante de 11666,6% em áreas de plantio. Importante destacar a lei municipal que restringe a área de cultivo em Jataí em 50mil ha, visando conter a expansão expressiva da cana-de-açúcar, o viria a prejudicava a produção de grãos.

Diante do exposto, consideramos importante promover uma análise tendo com área foco o município Jataí e Vianópolis entre os anos de 2003 e 2017, buscando observar

divergências entre proposta de expansão prevista no PNA e a realidade das alterações de ordem social, econômica e ambiental, e como estas afetaram estes municípios neste período.

Referencial Teórico

Fazendo uma análise dos principais municípios produtores antes dos incentivos advindos do PNA e depois que este é implantado temos o seguinte cenário: em 2003 (antes do PNA) havia em Goiás 54 municípios produtores, sendo que destes se destacam Santa Helena de Goiás, Goianésia, Tuverlândia, Goiatuba, Vila Propício, Maurilândia, Jadaia, Anicuns, Itumbiara e Itaberaí. Já em 2013 (pós PNA) são 83 os municípios produtores, sendo os principais: Quirinópolis, Mineiros, Goiatuba, Itumbiara, Santa Helena de Goiás, Caçu, Gouvelândia, Vila Propício, Rio Verde e Chapadão do Céu (SILVA, 2014). Ou seja, municípios onde a produção da cana-de açúcar era tradicional perdem espaço em detrimentos de outros, onde esta cultura entra com força, abrangendo grandes áreas de cultivo.

Dentre os municípios que não havia tradição de cultivo da cana-de-açúcar está Jataí, que em 2003 não apresentava áreas representativas com cana-de-açúcar, mas em 2013 já representava o décimo segundo principal produtor do estado, com área de cultivo de aproximadamente 25.200 hectares (CANASAT, 2017). Ocorre que durante este processo de expansão no município de Jataí, representantes do setor agrícola já consolidado, tentaram conter a expansão de áreas de cultivo da cana, criando inclusive leis que restringiam a área de plantio para o máximo de 50 mil hectares (FRANCO; ASSUNÇÃO, 2011). Esta legislação foi criada após os produtores de grãos se sentirem prejudicados pela proposta do PNA, que previa incentivos do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, juntamente com a Secretaria de Produção e Agroenergia.

Metodologia

Para o desenvolvimento da pesquisa utilizamos os seguintes métodos: pesquisa bibliográfica, análise documental. A pesquisa bibliográfica foi feita como eixo com o resgate bibliográfico do histórico da agronomia dos municípios estudados no período entre 2000 a 2017. Para avaliar as mudanças de ordem socioeconômica nos municípios, propomos o levantamento de dados relativos a área de plantio, toneladas produzidas, cobertura vegetal,

produto interno bruto – PIB coletados junto a institutos oficiais como: Instituto Mauro Borges – IMB; Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE; e Canasat.

Resultados e Discussões

A agricultura goiana tem maior ênfase na sua mesorregião sul, dentre seus municípios destaca para o município de Jataí, o qual demonstra grande importância e histórico na agricultura, com ênfase na produção de soja (produzindo no ano de 2016 entre 429.000,01 e 982.800,00 toneladas) e de cana de açúcar (produção entre 2.494.800,01 e 5.246.762,00 toneladas em 2016) (IBGE, 2016). Tal município possui a usina de Cansanção de Sinimbu, fato que associado a facilidade de escoamento da produção, ao tipo de solos, possibilidade de manejo tecnificado e de acesso a incentivos, possibilitaram no crescimento contínuo e extravagante nas suas áreas de cultivo. Este município, segundo o IBGE (2018) em 2005 produziu 2.500 toneladas de cana-de-açúcar, chegando em 2010 a uma produção de aproximadamente 1.710.000 toneladas. Demonstrando um incrível aumento proporcionado devido, principalmente, ao PNA. (Tabela 1).

Tal avanço, acabou gerando a substituição de áreas as quase já era existe cultivos de grão. Decorrente destas alterações, o PIB, segundo o IBGE no ano de 2005, beirava a margem dos 1.164.696,00, já no ano de 2015 este mesmo era de 3.842.144,62. O índice de desenvolvimento humano também foi alvo de transformações, assim já almejado no PNA, alterando de 0.627 no ano de 2000 para 0.757 no ano de 2010. Taxas como unidades locais, pessoal ocupado assalariado e salário médio mensal, também aumentaram suas medianas, sendo no ano de 2006, consecutivamente, 1912 unidades; 11626, pessoas e 2,2 salários; e no ano de 2016, estes mesmos índices valendo respectivamente, 2715 unidades, 19500 pessoas e 2,4 salários mínimos.

Tabela 1 – Dados da produção de cana de açúcar no município de Jataí- GO

Ano	Tonelada produzida (t)	Área plantada (ha)
2005	2.500	95
2010	1.710.00	18.000
2016	2.880.00	24.000

Se contrapondo a este município temos Vianópolis, onde a produção é tão baixa, que pode ser caracterizada como nula, visto que no ano de 2016 conta somente com 30 ha voltado para o plantio da cana. Segundo o INPEADATA (2017) no ano de 2006 apenas 20 ha eram voltadas para o plantio da cana de açúcar, e no ano de 2010 passa a 30ha, esta produção gerou um total de renda de R\$17,79 mil. Entretanto no ano de 2006, segundo IBGE é existente 23 estabelecimentos agropecuário e neste mesmo ano foi produzido aproximadamente 706 toneladas. No ano de 2017 era existente aproximadamente 13 estabelecimentos com aproximadamente 127,000 toneladas de cana de açúcar e 691,000 toneladas de cana-de-açúcar forrageira, sendo essa com 17,920 hectares colhidos e aquela com 8,260 hectares colhidos (tabela 2).

Tabela 2 – Dados da produção de cana de açúcar no município de Vianópolis- GO

Ano	Tonelada produzida (t)	Tonelada produzida forrageira (t)	Área plantada Cana-de-açúcar (ha)	Área plantada Cana-de-açúcar forrageira (ha)
2006	706,000	-----	23	-----
2017	127,000	691,000	8,260	17,920

O estado de Goiás no ano de 2005 demonstrou um baixo crescimento de 3,16% no PIB segundo o IMB (2018), ainda que a agropecuária, por sua vez, demonstrou um crescimento de 7,90% se comparado ao ano anterior, mesmo sendo este ano marcado pela crise agrícola brasileira, o estado conseguiu registrar uma taxa de 11,42% no valor adicionado, tal aumento só se tornou possível pelo aumento nas produções de soja e cana-de-açúcar.

Dentre os diversos motivos que levaram a este incrível aumento e os motivos para o uso da cana, podemos destacar o fato de ser uma plantação altamente lucrativa, visto que até os seus restos são utilizados em processos, neste caso a vinhaça a qual é utilizada nas fertirrigações. A vinhaça, é obtida posterior ao processo de fermentação para a criação de etanol, e devido ao seu grande número de produção, sendo aproximadamente 15 litros de vinhaça a cada 1 litro de etanol, torna-se algo altamente preocupante devido a seus princípios bioquímicos que o tornam altamente poluente, seja para o solo ou para os afluentes próximo ao local de produção.

Conclusão

Tais dados explanam o antes e depois dos municípios no período de vigência do PNA, demonstrando o incrível aumento em suas áreas de cultivo de cana-de-açúcar, no caso de Jataí, sendo um dos principais produtores nacionais, influenciando diretamente no PIB do estado e consequentemente o nacional. Já no município de Vianópolis era inexistente a cultura de cultivo, ocorreu um pequeno aumento durante o ocorrido, mantendo os mesmos padrões alterando levemente o município.

Referências

BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. **Agroindústria canavieira: ementário nacional: compêndio histórico de normativos e documentos legais**. Brasília: MAPA, 2009

Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Plano Nacional de Agroenergia (2006-2011). Brasília: Embrapa, 2006.

Silva, A. A. **Expansão das áreas de cultura de cana-de-açúcar em Goiás: um olhar a partir da dinâmica espacial e socioambiental**. Relatório técnico de pesquisa. Universidade Estadual de Goiás. Agosto de 2013.

BARBALHO, Maria Gonçalves da Silva; SILVA Adriana Aparecida; CASTRO Selma Simões de. **A expansão da área de cultivo da cana-de-açúcar na região sul do estado de Goiás de 2001 a 2011**. In: Revista Brasileira de Ciências Ambientais, 2013.

Castro, Selma S. de; Abdala, Klaus; Silva, Adriana A.; Bôrges, Vonedirce M. S. **A EXPANSÃO DA CANA-DE-AÇÚCAR NO CERRADO E NO ESTADO DE GOIÁS: ELEMENTOS PARA UMA ANÁLISE ESPACIAL DO PROCESSO**. In: Bol. Goia. Geogr. Goiânia, 2010.

CONAB - Companhia Nacional de Abastecimento. Disponível em: (www.conab.gov.br)

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: (www.ibge.gov.br)

ASPECTOS DA GEOGRAFIA FÍSICA EM DOMÍNIOS DO EIXO ANÁPOLIS-PIRENÓPOLIS, GO: CARACTERÍSTICAS GERAIS DAS FORMAÇÕES FLORESTAIS DA ÁREA

Carlos Henrique Ferreira

(Acadêmico do Curso de Geografia CCSEH/UEG)

Bernardo Cristóvão Colombo da Cunha

(Doutor em Geologia pela UNB e Docente do Curso de Geografia CCSEH/UEG)

Isabela Cristina Neias Coronha

(Acadêmica do Curso de Geografia CCSEH/UEG)

Gabriela Rodrigues

(Acadêmica do Curso de Geografia CCSEH/UEG)

Marco Aurélio Dias Zózimo

(Acadêmico do Curso de Geografia CCSEH/UEG)

Introdução

Este trabalho procura ampliar o conhecimento acerca das áreas de cerrado (flora) da folha de Goiânia no Centro Oeste, mais especificamente da região onde está situado o percurso de Anápolis a cidade de Pirenópolis, em Goiás. Tendo como base para a pesquisa o Projeto Radambrasil, que surgiu em julho de 1975, foi ampliado para todo o território nacional, um dos maiores projetos já realizados que buscava o levantamento de recursos naturais, incluindo a geologia, geomorfologia, solos, vegetação e uso do solo.

A cobertura vegetal da folha de Goiânia, foi quase que totalmente descaracterizada pela ação antrópica, através da implantação de culturas cíclicas, principalmente de cereais, tais como: arroz, milho e trigo; e grãos como feijão e soja, além da formação de pastagens para a criação de gado bovino. Essa mesma vegetação foi estudada e conceituada de acordo com a Fitogeografia Brasileira – Classificação Fisionômico-Ecológica da vegetação Neotropical e utilização de sensoriamento remoto.

A vegetação em estudo apresenta formas de vida das áreas intertropicais estacionais e caracteriza-se pela dominância de fanerófitas e caméfitas com adaptação a um período seco desfavorável. Há também a presença de plantas herbáceas com brotos foliares

protegidos ao nível do solo pela folhagem morta (hemicriptófitas) e pelo próprio solo (geófitas).

Esta vegetação com tais formas de vida revela uma adaptação genética pretérita a um clima demarcado por um período seco articulado. A interpretação oferece ampla visão fisiográfica, facilitando o estabelecimento, dos padrões que permitem em parte a definição, e por correlações com os ambientes ecológicos o mapeamento da vegetação.

Este trabalho tem como objetivo por meio do mapeamento, levar a um possível conhecimento dos órgãos federais, estaduais e municipais, bem como das empresas privadas, um conjunto de informações sobre a potencialidade dos recursos naturais existentes na área. Além, do próprio conhecimento sobre as áreas distintas que se afirmam no bioma Cerrado.

Referencial Teórico

Para o Projeto RADAMBRASIL, o Cerrado é uma formação campestre e florestada com árvores baixas exclusivas das áreas lixiviadas do clima tropical. Formada por estruturas arbóreas, xeromórficas, de espalhamento profuso, sem extrato arbustivo nítido e com tapete graminoso.

Nesse contexto que se faz importante para esta pesquisa, foi verificado ao longo do eixo Anápolis – Pirenópolis a existência das seguintes formações florestais como o Cerrado Savana (S), Cerradão (Sd), presença de culturas cíclicas para a agricultura (Acc) entre outras, as quais demonstram por meio da carta digital a variação existente entre os municípios de Anápolis e Pirenópolis. (ver ilustração 1).

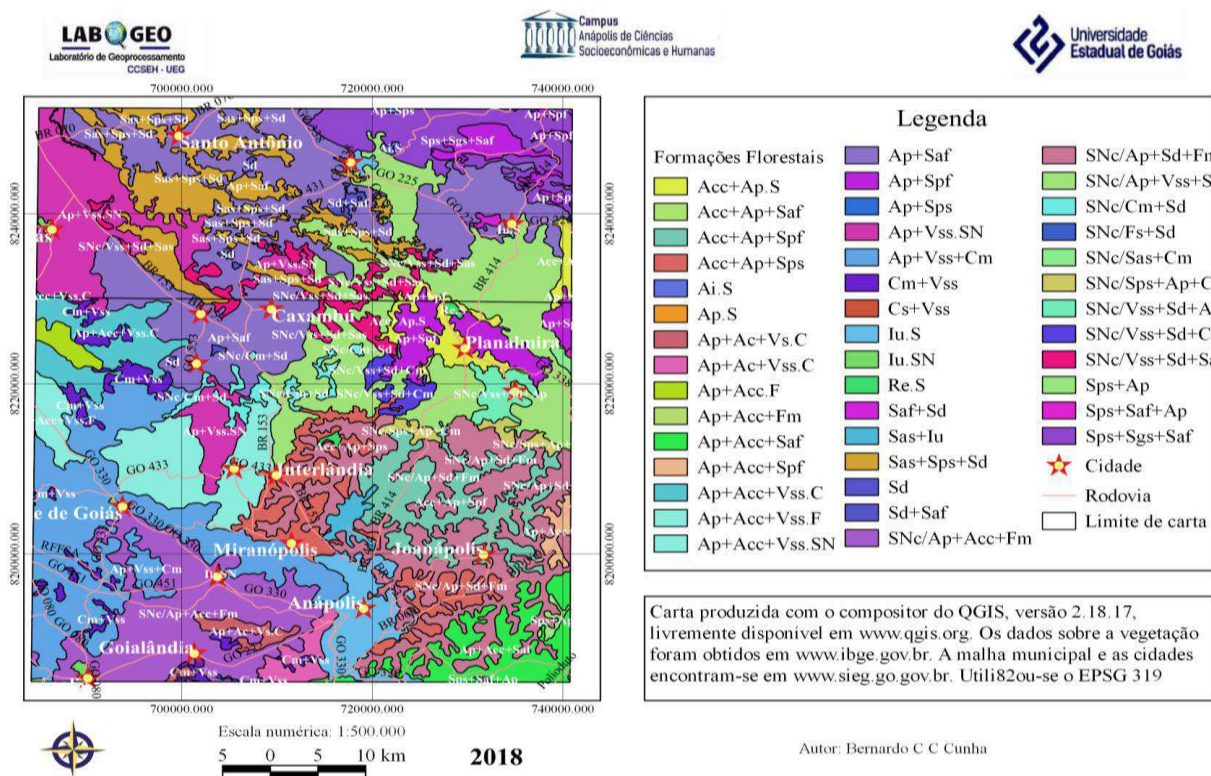


Ilustração 1: Carta das formações florestais da área
Fonte: Cunha (2018)

Segundo Rizzini (1964) diz que o Bioma Cerrado ou Cerrado Savana também conhecido como a “fisionomia do Cerrado é a de uma savana lenhosa africana, como nos informa Aubreville, com pequenas árvores tortuosas, espaçadas, sobre um denso revestimento de gramíneas e subarbustos” Contudo foi observado por meio do trabalho de campo, tais existências de árvores típicas do Cerrado Savana conforme as características de Rizzini (1964).

O Cerradão para Veloso (1974) “é a formação clímax do tipo savana arbórea geralmente com pouco mais de 5m de altura, árvores densamente dispostas”. É uma formação campestre e florestada árvores de pequenos portes próprias do clima tropical. Sem deixar de mencionar a grande presença de culturas cíclicas para a agricultura como também o “reflorestamento” com eucaliptos. (ver ilustração 2).



Ilustração 2: Áreas de Eucaliptos – Planalmira/GO.

Fonte: Sousa (2018)

Tais formações ocorrem como resíduos ou maciços residuais ou então como áreas extensivamente antropizadas, diante da grande interferência do homem nas plantações, agropecuária e prática rural, silvicultura entre outras, fatos que demonstram o grande impacto que ocorre no Bioma Cerrado.

Assim sendo, ocorre o momento da relação entre a teoria e a prática, a qual foi observado por meio do trabalho de campo, a interferência do meio antrópico sob a vegetação da área estudada, pois a mesma possui áreas antrópicas que contém técnicas agrícolas mais modernas e interferindo em grandes extensões do Cerrado, sendo utilizadas para o cultivo de soja e arroz.

Outra característica observada por meio do trabalho de campo, foi a observação da vegetação próxima ao rio das Almas, localizado próximo ao município de Pirenópolis/GO (ver ilustração 3), a qual a área da vegetação não é mais primitiva, influenciada pelos processos de alterações antrópicas na região. Atualmente a área é considerada como uma vegetação secundária e/ou transformada, já que a mesma é diferente da original devido a essa alteração da dinâmica existente na região e próximo ao rio.

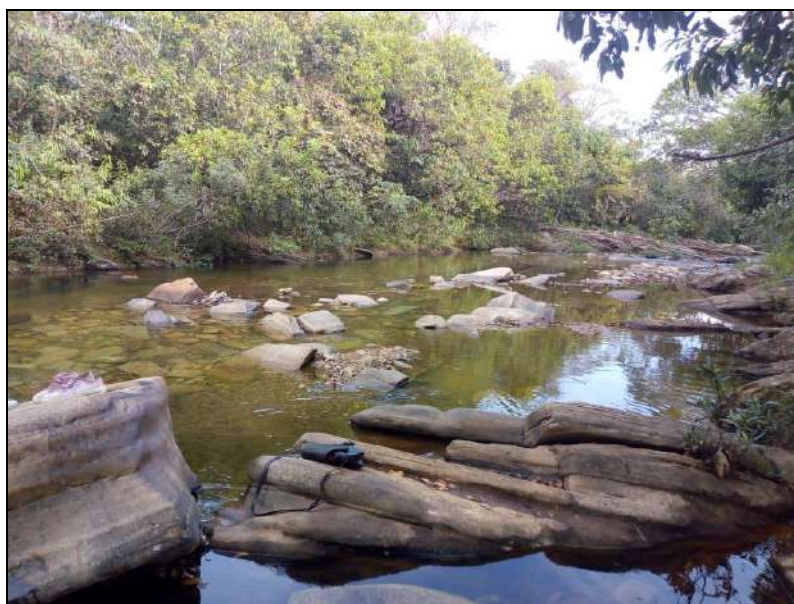


Ilustração 3: Área transformada próxima ao rio das Almas.

Fonte: Mota (2018)

Logo, é observado que o rio como também a vegetação local, passou por um longo processo de alteração de sua forma original, motivada pela influência e interferência da ação humana. O rio por exemplo passou por secas em toda as suas extensões.

Metodologia

A presente metodologia foi orientada em normas técnicas próprias do Projeto RADAMBRASIL, através das interpretações das imagens de radar na escala 1: 250.000. Como também a revisão bibliográfica em artigos e revistas. Além do trabalho de campo realizado no percurso entre Anápolis e Pirenópolis.

Resultados e Discussões

A partir da pesquisa e campo é possível analisar as vegetações remanescentes no cerrado, que ainda estão resistindo as fortes mudanças e transformações que ocorrem em áreas que deveriam por Lei serem preservadas como mata nativa.

O perímetro de Anápolis a Pirenópolis tem uma área que permite reconhecer os espaços que foram modificados pelo o homem, a vegetação ainda mantém resquícios que remetem fortemente ao cerrado tipicamente conhecido por ter arvores de pequeno e médio

porte, com adaptações como: raiz profundas; folhas ásperas, flores e frutos resistentes à seca.

Desse modo, é de suma importância como profissional licenciado ter como experiência as várias formas de ver e compreender as modificações que estão vinculadas as paisagens geográficas.

Conclusão

Estudar a vegetação tem uma importância fundamental para compreender o processo de transformação no meio ambiente. Nesse contexto, foi possível perceber as transformações da vegetação no trajeto entre Anápolis e Pirenópolis, além de compreender a dinâmica e as modificações no cerrado (savana), que é a vegetação nativa desta região.

O cerrado predomina todo esse espaço de análise com diversas alterações que são involuntárias, sua vegetação nativa é de fácil percepção já que são distintas, e possuem características próprias. Durante todo percurso foi possível perceber essas alterações na paisagem.

Referências

Projeto RADAMBRASIL. **Folha SD.22 Goiás**; geologia, geomorfologia, pedologia, vegetação e uso e potencial da terra. Rio de Janeiro, 1983.

RIZZINI, C. T. Contribuição ao conhecimento e aproveitamento dos Cerrados de Minas Gerais In: **Recuperação do Cerrado do Rio de Janeiro, Serviço de Informação Agrícola**, 1964, 154p (Estudos Brasileiros, 21) p 45-60.

VELOSO, H. P. A regiões fitoecológicas, sua natureza e seus recursos econômicos. Estudo fitogeográfico. In: **PROJETORADAM Folha SB 22 Araguaia e parte da Folha SC 22 Tocantins**. Rio de Janeiro , 1974. (Levantamento de Recursos Naturais, 4).

ANÁLISES PRELIMINARES DA OCUPAÇÃO EM ÁREAS DE PRESERVAÇÃO PERMANENTE NA BACIA DO CÓRREGO CESÁRIOS EM ANÁPOLIS – GO

Isabela Cristina Neias Coronha¹
Kesia Rodrigues dos Santos²

¹Acadêmica do curso de Geografia (licenciatura) da UEG; Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas. Bolsista voluntária de Iniciação Científica. Email: isabela.coronha@gmail.com

²Doutora em Geografia pela UNICAMP e Docente do curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás; Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas. Email: k2r3s4@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

No meio urbano a relação sociedade/natureza experimenta o seu ápice. A pressão da sociedade sobre o meio físico tem se tornado cada vez mais evidente, da mesma forma as respostas do meio para a sociedade se intensificam ano a ano. Tais repercussões podem ser analisadas na atualidade, olhando para o passado e fazendo prognósticos para o futuro. Nesse contexto analisar a ocupação das Áreas de Preservação Permanente da bacia do Córrego Cesários, é uma forma de contribuir para com a sociedade Anapolina, uma vez que pensar e refletir sobre o espaço urbano em sua relação com o sítio urbano propicia subsídios para que a relação entre a sociedade e o meio seja mais profícua.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para as análises empreendidas nesse trabalho tomou-se como recorte espacial a bacia hidrográfica. Conforme, CHRISTOFOLETTI 1974; COELHO NETO 1995:

A bacia é considerada como um sistema físico aberto, onde a entrada é o volume de água precipitado e a saída é o volume da água escoado pelos canais escoadouros que carregam materiais provenientes da própria bacia, considerando-se como perdas intermediárias os volumes evaporados e transpirados, além daqueles que são

infiltrados, permanecendo no solo ou migrando para as partes mais profundas.

Nesse sentido, Botelho (1999, p. 21) afirma que: “entende-se por bacia hidrográfica, a área drenada por um rio principal e seus afluentes, que pode ser delimitada a partir das cotas altimétricas estabelecidas pelos divisores de água”. Esse espaço configura-se espacialmente por meio de um conjunto fluvial ou rede de drenagem que envolve uma série de canais que vão desde as nascentes até o ponto de saída ou representados sobre um apoio cartográfico.

Considerando esse recorte temporal se fará a seguir uma breve exposição das características da bacia em estudo.

A bacia do córrego Cesários passou a integrar a área urbana de Anápolis ainda no início do século XX, a ocupação começou da baixa para a alta bacia, depois ocupou-se o divisor de águas, por último foi ocupada a média bacia. Em linhas gerais pode-se dizer que houve duas frentes de ocupação, uma subindo e outra descendo pela bacia. As áreas próximas às drenagens até o início do século XXI eram ocupadas por chácaras urbanas, mas essas foram sendo substituídas por prédios no baixo curso e casas no médio curso. Os condomínios verticais na baixa vertente e planície são uma característica particular dessa bacia, eles se multiplicaram e provocaram o estrangulamento do canal de drenagem por aterros, inclusive um conjunto de prédios de uma faculdade ocupa essa área (SANTOS, 2017).

O meio físico da bacia foi brevemente tratado por Santos (2012) que relata que bacia do Córrego Cesários tem como substrato rochoso, as rochas do Complexo Granulítico Anápolis-Itaçu. Destaca, também, que no topo da bacia encontra-se cobertura dentrito-laterítica, formadas no terciário/quaternário. Em relação à geomorfologia da bacia aqui estudada apresenta variação altimétrica entre 1100m a 980m, isso do topo até a confluência com o Rio das Antas. O que lhe confere uma amplitude de 120m em 3700m de comprimento.

Oliveira (2005) encontrou na bacia os seguintes intervalos de declividade: <4%, 4 a 8%, 8 a 15% e >15%, sendo as mais altas identificadas nas cabeceiras de drenagem e nas áreas bordejantes a drenagem. Essa área apresenta-se mais suscetível a erosão. Em relação à tipologia de solo há predomínio de Latossolo.

Cabe ressaltar que essa suscetibilidade à erosão poderia ser amenizada caso as áreas bordejantes as drenagens estivessem com a cobertura vegetal original ou secundária preservada. A cada ação humana sobre o meio se obtém como resultado um impacto

ambiental, que pode ser positivo ou negativo.

Os impactos ambientais são ocasionados por inúmeros fatores. De acordo com PARKER (2005) apud GUERRA e CUNHA (2007, p. 427), impacto ambiental é definido como

Mudança sensível, positiva ou negativa, nas condições de saúde e bem-estar das pessoas e na estabilidade do ecossistema, do qual depende a sobrevivência humana. Essas mudanças podem resultar de ações acidentais ou planejadas, provocando alterações direta ou indiretamente (PARKER (2005) apud GUERRA e CUNHA, 2007, p. 427).

Já o Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA), define que

Art. 1º Para efeito desta Resolução, considera-se impacto ambiental qualquer alteração das propriedades físicas, químicas e biológicas do meio ambiente, causada por qualquer forma de matéria ou energia resultante das atividades humanas que, direta ou indiretamente, afetam:

- I - a saúde, a segurança e o bem-estar da população;
- II - as atividades sociais e econômicas;
- III - a biota;
- IV - as condições estéticas e sanitárias do meio ambiente;
- V - a qualidade dos recursos ambientais.

Considerando que a sociedade promove impactos no meio, fez-se necessário uma regulamentação do uso dos espaços. Tal regulamentação levou a criação das Áreas de Preservação Permanente, primeiramente definidas pela Lei n. 4.771/65 que institui o Código Florestal (lei que foi modificada em 2012). Segundo o primeiro código, em seu artigo segundo,

Consideram-se de preservação permanente, pelo só efeito desta Lei, as florestas e demais formas de vegetação natural situadas:

a) ao longo dos rios ou de outro qualquer curso d'água, em faixa marginal cuja largura mínima será:

1- de 5 (cinco) metros para os rios de menos de 10 (dez) metros de largura:

2- igual à metade da largura dos cursos que meçam de 10 (dez) a 200 (duzentos) metros de distância entre as margens;

3- de 100 (cem) metros para todos os cursos cuja largura seja superior a 200 (duzentos) metros.

b) ao redor das lagoas, lagos ou reservatórios d'água naturais ou artificiais;

c) nas nascentes, mesmo nos chamados "olhos d'água", seja qual for a sua situação topográfica;

d) no topo de morros, montes, montanhas e serras;

e) nas encostas ou partes destas, com declividade superior a 45°, equivalente a 100% na linha de maior declive;

f) nas restingas, como fixadoras de dunas ou estabilizadoras de mangues;

g) nas bordas dos tabuleiros ou chapadas;

h) em altitude superior a 1.800 (mil e oitocentos) metros, nos campos naturais ou artificiais, as florestas nativas e as vegetações campestres.

(grifo nosso)

Ainda sob a vigência dessa lei, foram empreendidas grande parte das modificações observadas nos dias atuais nas margens do córrego Cesários, em áreas que deveriam ser protegidas pela mesma. Percebe-se então uma grande pressão do mercado imobiliário sobre essas áreas, promovendo impactos ambientais de várias magnitudes, tais como erosão fluvial e inundações urbanas.

METODOLOGIA

O trabalho terá aporte no método sistêmico, mais especificamente em suas derivações mais atuais, como a Análise Integrada do Meio Físico. Nesse contexto, é necessária uma revisão bibliográfica do tema em dissertações e teses, além de revistas científicas e livros da área da geografia e áreas correlatas; trabalho de campo; mapeamento de características naturais e de ocupação da Bacia do Córrego Cesários; elaboração e aplicação dos instrumentos de coleta de dados; Tabulação e análise dos dados coletados.

RESULTADOS ESPERADOS

O texto em questão trata-se de um breve apanhado acerca do trabalho de conclusão de curso intitulado “Análise da ocupação das Áreas de Preservação Permanente (APP) na bacia do córrego Cesários em Anápolis (GO)”. Nesse sentido, espera-se realizar uma análise sobre o processo de ocupação que é recorrente nas áreas de preservação permanentes na bacia hidrográfica do córrego Cesários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A bacia do córrego Cesários em um século de ocupação passou por várias modificações dentre elas a ocupação de APP's, desrespeitando a legislação vigente naquele tempo histórico, tal ocupação gerou consequências que serão alvo de estudos futuros, bem como também serão aprofundadas as análises sobre essa ocupação e suas causas.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, R. G. M; SILVA, A. S. da; VITTE, A. C. **Bacia hidrográfica e qualidade ambiental**. Cap. 6, 2004 In: VITTE, Antonio Carlos e GUERRA, Antonio José Teixeira (org.). Reflexões Sobre a Geografia Física no Brasil. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BRASIL, Lei Nº. 4.771, de 15 de Setembro de 1965. **Institui o novo Código Florestal**. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action>, 1965.

CHRISTOFOLETTI, A. **Geomorfologia Fluvial**. In: CHRISTOFOLETTI, A. Geomorfologia. Ed. da Universidade de São Paulo: São Paulo, 1974. p 52- 78.

COELHO NETTO, A. L. **Hidrologia de Encostas na Interface com a Geomorfologia**. In GUERRA, A J.T. e CUNHA, S.B. (Org.). Geomorfologia: Uma Atualização de Bases e Conceitos. Ed. Bertrand Brasil, 1995.p 93- 48.

GUERRA, Antonio J. T; CUNHA, Sandra Baptista da. **Geomorfologia: uma atualização de bases e conceitos** - 7ª edição - Rio de Janeiro: Bertrand, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Dados demográficos**. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/petrolinadegoiás>>. Acesso em: 04 de Novembro de 2017.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Sistema Nacional de Unidades de Conservação - SNUC, Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000; Decreto nº 4.340, de 22 de agosto de 2002. 5. ed. Brasília, 2004, p. 7.

OLIVEIRA, S. N. de. **Cartas de Riscos Geomorfológicos da Microbacia do Córrego dos Cesários em Anápolis (GO), Escala 1: 50. 000**. Monografia de Conclusão do Curso de Geografia. Anápolis: UEG, 2005.

SANTOS, E; SANTOS, K; SANTOS, M. Análise dos Processos Erosivos na Bacia Hidrográfica do Córrego dos Cesários em Anápolis (GO) e de sua Influência na Ocorrência de Inundações. In: **Seminário de Iniciação Científica, VII Jornada de Pesquisa**. Anápolis. p. 1-2. 2012.

SANTOS, K. R dos. **As Relações entre o Sítio Natural e a Urbanização na Produção dos Riscos Ambientais: as Inundações na Cidade de Anápolis (GO)**. 2017. 341 f. Teses (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

**PROBLEMAS AMBIENTAIS NOS MUNICÍPIOS DE PETROLINA DE GOIÁS,
LEOPOLDO DE BULHÕES, TERESÓPOLIS E CAMPO LIMPO DE GOIÁS
DECORRENTES DAS ALTERAÇÕES CLIMÁTICAS OCORRIDAS NAS ÚLTIMAS
DÉCADAS.**

Lívia Ramêro ¹

Joana D'arc Bardella Castro²

¹ (Aluna pesquisadora de Iniciação Científica- PBIC do Curso de Ciências Econômicas da Universidade Estadual de Goiás– Campus CSEH. E-mail: liviamero15@gmail.com).

² (Orientadora, docente do curso de Ciências Econômicas, UEG/Câmpus CSEH Anápolis – GO, Doutora em Economia pela UnB).

Introdução

As várias mudanças que aconteceram no clima nas últimas décadas são resultados da ação humana na natureza, e geraram muitos problemas para a sociedade, e a ciência busca solucionar esse problema, através de muitos estudos e pesquisas. Essas mudanças climáticas são provocadas geralmente pelas indústrias que poluem o ar, o trânsito que aumenta constantemente e liberam mais gases poluentes, as queimadas e os desmatamentos.

Este trabalho tem como objetivo investigar os problemas ambientais que ocorreram nas cidades de Petrolina, Leopoldo de Bulhões, Teresópolis e Campo Limpo de Goiás decorrentes das mudanças climáticas. Demonstrando os principais problemas ambientais ocorridos nesses municípios resultantes das mudanças climáticas intensas na última década.

Referencial Teórico

Segundo a NASA, agência governamental dos Estados Unidos que atua em pesquisa e desenvolvimento de tecnologias e programas de exploração espacial, as mudanças climáticas são alterações no clima usual encontrado em um lugar, essas alterações podem ser uma mudança na quantidade de chuva que o local geralmente possui em um ano, ou também podem ser mudanças na temperatura normal de um lugar por um mês ou temporada.

Uma mudança climática perceptível no dia a dia pela própria população que contribui para esse aumento, “mudanças no clima ocorrem como resultado da variabilidade

interna do sistema climático e de fatores externos (naturais e resultantes de atividades humanas)” (INTERGOVERNMENTAL PANEL ON CLIMATE CHANGE, 2002, p. 7).

As erosões e desmoronamentos podem acarretar em vários problemas para famílias que moram em locais de risco, como a perda de bens ou até mesmo desabrigados. Os riscos desses desastres ambientais estão a cada ano mais próximos, pois o clima tem mudado constantemente, “cientistas acreditam que a temperatura da Terra continuará subindo pelos próximos 100 anos” (NASA, 2014), aumentando vigorosamente as chances desses acidentes ambientais, “alguns lugares podem ter mais chuva. Outros lugares podem ter menos chuva. Alguns lugares podem ter furacões mais fortes” (NASA, 2014).

Metodologia

Esta é uma pesquisa bibliográfica, qualitativa para dados bibliográficos, e quantitativos para a pesquisa de dados secundários documentais. Os resultados são apresentados de maneira descritiva. A seleção dos artigos para pesquisa bibliográfica se darão através da mídia eletrônica, no portal Capes, *SciELO*, Google Acadêmico e *Climatic Change*. As palavras de busca serão, mudança climática, problemas ambientais, enchentes e erosões.

Resultados e Discussões

Leopoldo de Bulhões teve sua origem à beira de um córrego, o Pindaíba, denominando o povoamento, Pintaibinha, o lugar que foi habitado inicialmente pertencia a José Cândido Louza. O povoado foi decretado como distrito em 1931, e foi denominado Leopoldo de Bulhões em homenagem José Leopoldo de Bulhões Jardim, Ministro da Fazenda. Em 1948 tornou-se politicamente independente permanecendo com o mesmo nome.

O município de Petrolina de Goiás iniciou sua história em 1919 quando um córrego de nome Descoberto teve suas margens povoadas por conta da fertilidade de suas terras, doadas por Joaquim Pedro dos Santos com intuito de promover a agricultura e pecuária e a construção da capela Santa Maria Eterna. Em 1933, governador do estado, Pedro Ludovico Teixeira promoveu o povoamento a Distrito de Jaraguá, depois recebe o nome de Goialina, e, mais tarde, passa a ser denominada Petrolina de Goiás, homenageando Carlos Hajas, engenheiro civil alemão que apostava nas jazidas de petróleo de suas terras.

A região de Campo de Limpo de Goiás foi ocupada por vaqueiros e boiadeiros por ser uma área bastante avantajada, motivo pelo qual recebeu o nome de Campo Limpo. O nome da pequena região povoada era Rodrigues Nascimento que logo passou a ser distrito de Anápolis. Em 1997 passa a nível de cidade do estado de Goiás, denominado Campo Limpo de Goiás.

O povoado de Vila de Santa Tereza, situado entre Anápolis e Goiânia alcançou grande progresso com a construção da BR 153 Em 1944, que contribuiu para o surgimento do comércio à beira da estrada. Só então na década de 1990 a Vila de Santa Tereza passa a ser município, denominada Terezópolis de Goiás.

As quatro municipalidades estudadas dispõem da vegetação do Cerrado, caracterizado por árvores de tamanho relativamente baixo, grossas, secas, e geralmente de forma física tortas. O solo do cerrado não é de boa qualidade para a agricultura, pois não tem nutrientes e pode apresentar acidez, mas com a intervenção humana, esse problema pode ser reparado, e parte do cerrado é utilizado para produção agrícola, uma das causas para que essa vegetação tenha diminuído.

O quadro 01 mostra a produtividade do milho na área plantada em Petrolina de Goiás nos três últimos anos da década de 2000. Houve um declínio na produtividade agrícola nesse período, podendo ser explicada por eventos ambientais como chuvas intensas e secas.

Quadro 01. Produtividade por área plantada de milho – Petrolina de Goiás – 2008-2010.

Ano	Produtividade (R\$/ha)
2010	344,80
2009	550,75
2008	931,74

Fonte: Deepask, 2010.

O ano de 2011 foi marcado pelo período chuvoso, segundo o portal de notícias UOL, Petrolina de Goiás sofreu danos com as chuvas intensas no mês de novembro, deixando algumas pessoas desalojadas e em estado de alerta.

O Quadros 02 mostra em Leopoldo de Bulhões, que após uma igualdade em números entre as áreas plantadas e áreas colhidas em 2009, em 2010 houve uma queda da produção agrícola, provavelmente os fatores que causaram essa diminuição na produtividade foi a alteração no clima do local, chuvas por mais tempo e secas intensas.

Quadro 02. Área plantada e área colhida – Leopoldo de Bulhões – 2008-2010.

Ano	Área plantada (ha)	Área colhida (ha)
2010	8.949	6.289
2009	6.256	6.256
2008	6.086	6.046

Fonte: Deepask, 2010.

No período chuvoso de 2017, também foi marcado pela chuva violenta, destelhou várias casas, e árvores também sofreram danificações.

O Instituto de Desenvolvimento Tecnológico do Centro Oeste informou quatro vazões em diferentes lugares para o município de Terezópolis de Goiás no ano de 2016, no Córrego Macaquinho, no fundo da chácara da Rua Antônio Humbelino; Córrego da Grama; Córrego do Rosa; Vertente contribuinte do Córrego Olaria, todas provocadas pelas chuvas intensas, que vêm evoluindo da maneira demonstrada no quadro 03, ao passar os anos, as chuvas estão mais fortes e em menores tempos, podendo provocar maiores danos a sociedade.

Quadro 03. Chuvas intensas para Teresópolis de Goiás (mm/h).

Duração (minuto)	Tempo de recorrência (anos)					
	5	10	20	25	50	100
5	177	200	221	235	153	281
15	132	149	165	175	189	209
30	96	109	120	127	137	152

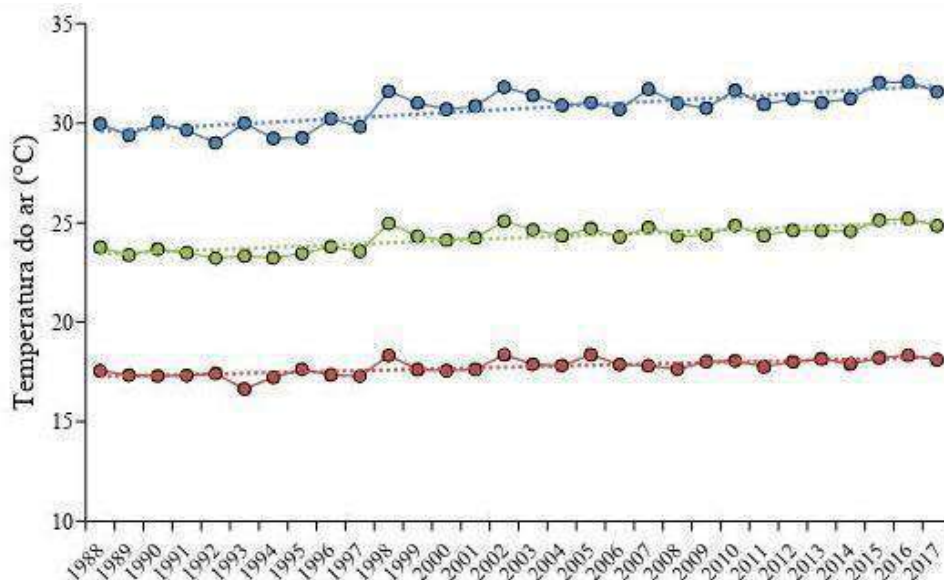
Fonte: ITCO, 2016.

No último período de chuva, em 2017 Campo Limpo de Goiás, o portal Mais Goiás (2017) expôs problemas nas estradas do município decorrente das chuvas violentas, uma estrada de chão ficou comprometida, duas pontes de alvenaria do local desmoronaram, juntamente com as cheias do córrego que se localiza nas proximidades, afluente do Ribeirão João Leite.

O gráfico 01, mostra o aumento da temperatura da estação meteorológica de Pirenópolis que abrange todos os municípios estudados, nota-se que as temperaturas máximas, médias e mínimas da região vêm aumentando ao longo dos anos, contribuindo para

as alterações do clima.

Gráfico 01. Temperatura do ar extraídos da Estação Meteorológica de Pirenópolis/GO – 1988-2017.



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Conclusão

As cidades de Petrolina de Goiás, Leopoldo de Bulhões, Terezópolis de Goiás e Campo Limpo de Goiás teve bastantes consequências dessas mudanças climáticas houve erosões, desmoronamentos, chuvas que resultaram em vazões, destelhamentos e até desalojamentos. Com o passar dos anos, a ação humana tem mudado o clima lenta e gradativamente. As chuvas alteram suas quantidades normais, tomam mais força e provocam eventos climáticos severos. Como todas as localidades, as cidades pesquisadas também possuem modificações no clima.

Referências

GOIÁS ESTADO INOVADOR. *CBH Corumbá, Veríssimo e São Marcos*. Disponível em <<http://www.secima.go.gov.br/post/ver/205375/cbh-corumbA,-verIssimo-e-sAo-marcos>> Acessado em 10/12/2017 às 23h57min.

GOIÁS ESTADO INOVADOR. *CBH Meia Ponte*. Disponível em <<http://www.secima.go.gov.br/post/ver/205376/cbh-meia-ponte>> Acessado em 10/12/2017 às 23h58min.

MAIS GOIÁS COM VOCÊ E PONTO. *Chacareiros reivindicam reestruturação de estrada danificada pelas chuvas em Campo Limpo de Goiás.* 2017 Disponível em: <<https://www.emaisgoias.com.br/chacareiros-reivindicam-reestruturacao-de-estrada-danificada-pelas-chuvas-em-campo-limpo-de-goias/>> Acessado em 02/07/2018 às 22h25min.

NASA GLOBAL CLIMATE CHANGE VITAL SIGNS OF THE PLANET. *Climate change: How do we know?* Disponível em <<https://climate.nasa.gov/evidence/>> Acessado em 25/05/2018 às 19h58min.

NASA. *What Is Climate Change ?* Disponível em <<https://www.nasa.gov/audience/forstudents/k-4/stories/nasa-knows/what-is-climate-change-k4.html>> Acessado em 25/05/2018 às 18h43min.

O PORTAL DO BRASIL – TV BRASIL DE NORTE A SUL. *Programa Goiás de Norte a Sul Sobre (Terezópolis de Goiás).* Disponível em: <http://goiasdenortea sul.com.br/programa_terezopolis-de-goias_93> Acessado em 10/12/2017 às 21h39min.

UOL. *Chuva provocam prejuízos em 18 cidades de Goiás.* Disponível em <<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2011/03/25/chuvas-provocam-prejuizos-em-18-cidades-de-goias.htm>> Acessado em 03/07/2018 às 01h31min.

VALORAÇÃO AMBIENTAL DE UMA ÁRVORE DO CERRADO

Vitor Lucas Pereira Rocha¹
Itamar Guimarães Da Cruz²
Joana D'arc Bardella Castro³

¹ Graduandos do curso de Ciências Econômicas do Campus Anápolis de CSEH/UEG

² Graduandos do curso de Ciências Econômicas do Campus Anápolis de CSEH/UEG

³ Doutora em Economia pela UnB e Docente na Universidade Estadual de Goiás, programas de pós-graduação TECCER e RENAC.

Introdução

O Cerrado é agraciado com seu vasto e característico bioma, entre as diversas espécies de sua flora, os Ipês são destacados pela chamativa beleza e marcantes tonalidades de suas flores, tornando a paisagem singular a qualquer indivíduo que a vislumbre. Para além do encanto multicolor, a madeira do ipê é considerada nobre por possuir alta densidade, dureza ao corte, altamente resistente e durável mesmo em ambientes de alta umidade, tornando-a de grande valor para fabricação das mais variáveis peças artesanais de qualidade irrepreensível.

Cinco são as espécies mais comuns de Ipês: amarelos, rosas, roxos, brancos e jardins, sendo predominantes os primeiros. O auge da exuberância dessas árvores ocorre durante seu grande florescimento no período de estiagem (entre junho e setembro), no momento posterior à árvore despir-se completamente de sua folhagem.

Naturalmente, toda essa beleza floral não é objetivamente mensurada em unidades monetárias por estar situada no meio ambiente de usufruto comum e abrangente. Entretanto, a valoração econômica é uma ferramenta que permite calcular e atribuir valores econômicos a recursos situados diretamente na natureza.

Visto as qualidades e interesses acerca da formosa árvore, intenciona-se ao trabalho atribuir valores econômicos aos Ipês do Cerrado através do Método de Valoração Contingente (MVC) visando atender à problemática: qual o valor dos Ipês no cerrado goiano?

Referencial Teórico

Importante componente da ferramenta de valoração, o Método de Valoração Contingente parte

do pressuposto de formação de um mercado hipotético para o item verificado, levando em consideração que esse mercado possui fluxo simétrico de informações e que seus indivíduos formadores são perfeitamente racionais e dispõem de determinada restrição orçamentária e diferentes predileções.

Método de valoração contingente (MVC): um método de consulta de preferências que visa levantar informações sobre o quanto um indivíduo está disposto a pagar pelo usufruto, ou pela compensação em deixar de usufruir de um objeto ou patrimônio ambiental. Executado a partir de questionários cujos resultados devem ser submetidos a uma análise econométrica, (NOGUEIRA, 2000).

O método de valoração contingente (MVC) fundamenta-se em estimar monetariamente, as preferências dos indivíduos para os bens que não são comercializados em mercados, utilizando-se de pesquisas amostrais. Ao criar mercados hipotéticos, as pessoas exprimem um valor que estão dispostas a pagar para impedir uma variação na quantidade ou qualidade do recurso natural, (MOTA et al., 2010).

O método parte de dois indicadores: disposição a pagar (DAP) e Disposição a aceitar (DAA), que significa, nessa ordem, o quanto as pessoas pagariam para uma elevação do bem-estar ou a que valor estariam dispostas a aceitar pela perda do bem-estar, relacionado a um bem ou serviço ambiental. O MVC estima a DAP e a DAA através de pesquisas de campo, questionando-se as disposições dos entrevistados com base em mercados hipotéticos, (MOTTA, 2006).

Metodologia

Essa é uma pesquisa quantitativa descritiva e de campo. Para o viés quantitativo e bibliográfico foram realizados estudos em livros, web sites e artigos científicos que compreendem o tema valoração ambiental através do método de valoração contingente, com a finalidade de compreender o objeto, dados os devidos recortes geográficos e amostra selecionada.

A pesquisa em campo é caracterizada pela exploração de dados diretamente do fato ou objeto alvo do estudo. A partir da coleta de resultados de entrevistas, questionários, depoimentos e estudos de caso, alcançam-se as conclusões que dizem respeito ao fenômeno estudado, (BARROS e LEHFELD, 2000).

A aplicação de questionários é uma forma de se coletar dados, de modo a se alcançar respostas às questões formuladas em que o indivíduo que compõe a amostra, responda de forma clara, objetiva e

precisa, (CERVO e BERVIAN, 2003).

Com este objetivo, opta-se pela elaboração de um questionário com perguntas socioeconômicas e específicas do método selecionado. O recorte geográfico é composto pelas cidades inseridas na microrregião de Anápolis.

Para interpretação dos resultados obtidos em campo visando o método MVC, faz-se necessária análise de regressão que diz respeito ao estudo de uma variável dependente em relação a uma ou mais variáveis explicativas, objetivando estimar e prever o valor médio da primeira em termos dos valores conhecidos das segundas, (GUJARATI e PORTER, 2011).

Além da influência de variáveis proporcionais, como renda, a variável dependente ainda sofre influência de variáveis de natureza essencialmente qualitativas. Em termos gerais, essas variáveis indicam a presença ou ausência de um atributo, de forma que esses possam ser quantificados assumindo valores de 0, indicando a presença do atributo, ou 1, indicando a ausência.

Variáveis que assumem valores 0 e 1 são denominadas binárias, ou *dummies*. Portanto, este é um dispositivo para classificar dados de variáveis de natureza mútua e essencialmente excludentes, (GUJARATI e PORTER, 2011).

O cálculo da amostra foi realizado segundo (GIL, 2008, p.97), considerando-se um erro de estimativa de 9% e nível de confiança 91%, obteve-se aproximadamente 123 pessoas de uma população de 504.220, dessa forma foram aplicados 125 questionários compostos por 15 questões, das quais 6 caracterizaram-se como socioeconômicas, 4 de caráter específico sobre qualidades do ativo em questão e outros aspectos do ipê e 5 de natureza específica do método de valoração contingente. Apenas questão 09 do questionário permitia ao entrevistado escolher mais de uma alternativa.

Resultados e Discussões

A fim de estimar a função DAP, foram usadas 6 (seis) variáveis explicativas, as quais 4 (quatro) são variáveis referentes a características dos entrevistado (sexo, idade, grau de instrução e renda) e 2 (duas) relacionadas ao ativo ambiental. Portanto o modelo pode ser explanado da seguinte forma:

$DAP = f(\text{SEXO}, \text{IDADE}, \text{REND}, \text{GISTR}, \text{BELEZ}, \text{BEMEST})$

Visando verificar o grau de explicação que estas exercem sobre a variável dependente, valeu-

se do software Microsoft Excel para cálculo e geração de resultados, escolhido por ser de fácil acesso e manuseio, além de sua objetividade singular.

Após análises, o primeiro modelo analisado consta como a variável dependente os intervalos de preço pré-fixados no questionário para os entrevistados, de modo que o coeficiente constante seja a interseção e os coeficientes de X1 a X6 desempenham os papéis das variáveis expostas no quadro abaixo.

Quadro 1 – Regressores do modelo

Categoria da Variável	Variável	Explicação
Entrevistado	SEXO	Relacionada ao sexo do entrevistado.
Entrevistado	IDAD	Idade do entrevistado
Entrevistado	REND	Renda familiar do entrevistado
Entrevistado	GISTR	Grau de instrução do entrevistado
Ativo Ambiental	BELEZ	Relacionada à beleza do ipê
Ativo Ambiental	BEMEST	Relacionada ao bem estar gerado pelo ipê

A equação do modelo atingiu um coeficiente de determinação $R^2 = 0,309282$ e R^2 ajustado = 0,27416 que indica que há um ajuste insatisfatório entre a variável dependente e as variáveis explicativas. Significa que apenas 30,92% de variância são explicadas pelo modelo, por conseguinte as variáveis explicativas não são capazes de explicar a variável dependente para um grau de confiança elevado.

Conclusão

Avante à análise dos resultados obtidos, explicita-se a possibilidade de escolha de modelos, métodos e amostras diferentes para estudos e análises posteriores ao presente trabalho, visando aprimorar e atender de forma precisa e magistral às incógnitas que restam pairando sobre o entendimento do assunto.

Quanto à análise para população total, levam-se em conta as médias da DAP pré- fixada, obtendo-se o valor total estimado de R\$ 21.854.819,69 pela disposição a pagar pelos Ipês do Cerrado, de forma consoante consideram-se as médias da DAP de lances livres, obtendo-se o valor total

estimado de R\$ 22.520.772,48 pela disposição a pagar pela preservação do ipê. Ademais, para a análise que considera a população economicamente ativa, obtêm-se os seguintes resultados totais estimados: R\$ 6.185.903,38 utilizando a DAP pré- fixada e R\$ 6.149.186,90 utilizando a DAP de lances livres.

Referências

BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de Metodologia**: Um Guia para a Iniciação Científica. 2 ed. São Paulo: Makron Books, 2000

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas

GUJARATI, D. N. ; PORTER, D. C. **Econometria Básica**. 5 ed. Porto Alegre: AMGH, 2011.

MOTA, J. A.et al. A valoração da biodiversidade:: conceitos e concepções metodológicas. In: MAY, Peter Herman (Org.). **Economia do Meio Ambiente**: Teoria e Prática. 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010. Cap. 12, p.270-276.

MOTA, José Aroudo. **O Valor da Natureza**: Economia e política dos recursos naturais. São Paulo: Geramond, 2009.

MOTTA, R. S.da.Economia Ambiental. Rio de Janeiro: FGV, 2006

SANT'ANNA, Ana Cláudia; NOGUEIRA, Jorge Madeira. VALORAÇÃO ECONÔMICA DOS

SERVIÇOS AMBIENTAIS DE FLORESTAS NACIONAIS. Revista de Administração e Negócios da Amazônia, Porto Velho, RO, v. 2, n. 2, p.82-108, maio 2010.

ARIGOS COMPLETOS

EIXO 3 – QUESTÕES SOCIOAMBIENTAIS URBANAS E RURAIS

Questões analíticas, descritivas e históricas sobre a relação sociedade/natureza no meio urbano e/ou rural, além de experiências educacionais no meio ambiente e as perspectivas da educação ambiental.

MOBILIDADE URBANA E SUSTENTABILIDADE EM ANÁPOLIS-GO

Andressa Cardoso Andre Toledo¹

Amanda Vieira Leão²

¹ Arquiteta e Urbanista pelo Centro Universitário de Anápolis (UniEVANGÉLICA) e discente da Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Ambiental pela Universidade Estadual de Goiás (UEG).

E-mail: arquitetaandressacardoso@gmail.com.

² Bacharel em Direito pela Faculdade Anhanguera de Anápolis (FAA), Licenciada em Geografia pela UEG, discente da Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Ambiental e mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Recursos Naturais do Cerrado (RENAC) pela mesma instituição. E-mail:

amandaa.leao@hotmail.com.

Resumo: A mobilidade urbana é requisito básico na produção de um espaço público seguro e de qualidade. Entender fatores como a organização do território, os meios de transportes utilizados, fluxo de transporte de pessoas e mercadorias, permite que as pessoas se desloquem com qualidade. Por este motivo, o tema passou a ser repensado. Há interesse em trazer de volta o seu sentido primário e original, para melhorar a qualidade de vida das pessoas de forma mais sustentável. Nesse sentido, este artigo propõe a implementação de linhas cicloviárias nas principais vias da cidade de Anápolis, situada no estado de Goiás. Para tanto, a pesquisa foi baseada na revisão de literatura, focando nas áreas de mobilidade urbana, sustentabilidade, espaços públicos, plano de mobilidade e em pesquisas de campo para estudo da área e seus pontos de ligação. Os resultados evidenciam quais vias devem ser priorizadas para a passagem das linhas cicloviárias, possibilitando a integração dos bairros com os equipamentos urbanos. Além disso, o modal bicicleta se constitui como um meio não poluente e viável economicamente.

Palavras-chave: Mobilidade urbana; Sustentabilidade; Espaços públicos; Linhas cicloviárias.

Introdução

A cidade é uma forma concreta, materializa-se e compõe as paisagens produzidas pelo homem. E sempre apresenta uma organização dinâmica, de alto poder concentracional, que cria, no entanto, a cada momento, uma produção espacial que lhe seja peculiar. Segundo Santos (1988, p. 27) o espaço é “um conjunto de formas contendo cada qual frações da sociedade em movimento”. Assim, a produção do espaço não acontece de forma isolada, pois os agentes modificadores do espaço atuam sempre em conjunto. Ao espaço produzido nas cidades dá-se o nome de espaço urbano. O espaço urbano não se constitui apenas de um espaço físico, mas sim das relações sociais, políticas, econômicas e culturais de um povo.

O espaço urbano é o reflexo dos conflitos, da rotina, do modo de vida da população, o que possibilita a todos que o utilizam uma leitura do cotidiano. É um produto social, e por isso deve ser aprimorado, a fim de proporcionar às pessoas maneiras de utilizá-lo

de forma mais justa e igualitária. O planejamento é umas das formas de se aprimorar o espaço urbano, esse ato de planejar é fundamental e necessário. Planejar, sob qualquer ótica que se deseje analisar, tem como fim traçar um caminho para o futuro, buscando prever possíveis dificuldades e soluções para os problemas apresentados. O planejamento urbano é uma ferramenta organizadora do espaço urbano, no qual o interesse coletivo deve prevalecer sobre o individual.

No entanto, a cada dia, as cidades enfrentam questões mais difíceis e desafiadoras, sobretudo em relação à mobilidade das pessoas, comprometendo de forma considerável a qualidade de vida urbana. O sistema de transporte é responsável por proporcionar o deslocamento das pessoas, se constituindo como um dos elementos basilares a serem planejados e analisados quando se trata de mobilidade urbana.

O transporte tem uma relação importante com a organização espacial da cidade. Os problemas de congestionamento, por meio do aumento da capacidade viária, estimulam o uso do carro e geram novos congestionamentos. O aumento do número de veículos individuais motorizados tem acelerado a degradação da qualidade de vida nas cidades, aumentando os níveis de ruídos, perda de tempo e deterioração dos espaços públicos.

Em grande quantidade, os carros causam o que Jacobs (2009) chama de ‘processo de erosão das cidades’, descrito pela autora como um processo cíclico, em que: “Quanto mais espaço se der aos carros nas cidades, maior se tornará a necessidade do uso dos carros e, conseqüentemente, de ainda mais espaço para eles” (JACOBS, 2009, p. 391). As cidades que são planejadas em prol dos motoristas de carros particulares têm seus espaços públicos reduzidos, dando espaço para vias expressas, resultando em mais e mais estacionamentos.

Gehl (2013) explica que a redução do espaço a favor dos carros e dos estacionamentos ocasiona um impacto negativo nas atividades realizadas ao ar livre, no espaço urbano. Isto ocorre devido à poluição do ar, visual e sonora, à insegurança, aos congestionamentos e, também, porque aumenta-se a quantidade de acidentes de trânsito, etc.

Segundo Campos (2007) na medida em que surgem os problemas e a preocupação com a mobilidade urbana, torna-se necessário definir ações que possibilitem, ao menos, a manutenção da qualidade de vida dos habitantes. Nesse contexto, as questões ambientais, sociais e econômicas devem ser consideradas, visando um desenvolvimento ambientalmente equilibrado, economicamente viável e socialmente justo nas cidades. A busca pelo equilíbrio para atender os interesses ambientais, econômicos e sociais, possibilita ver a cidade como um

lugar que pode ser construído de acordo com as bases sustentáveis. Importante se faz o estudo e a implantação de medidas e procedimentos que contribuam para a sustentabilidade urbana. No que diz respeito aos transportes, esta questão pode ser vista por meio de uma busca pela mobilidade urbana sustentável.

A partir da visão de sustentabilidade, a mobilidade pode ser alcançada de acordo com dois aspectos: o socioeconômico e a qualidade ambiental. Para Campos (2007) o primeiro trata da adequação da oferta de transporte ao contexto socioeconômico (medidas que associam o transporte ao desenvolvimento urbano e a equidade social em relação aos deslocamentos) e o segundo, está relacionado com a qualidade ambiental (a tecnologia e o modo de transporte utilizados podem gerar impactos negativos no ambiente, os quais estão associados ao consumo de energia, a poluição, perda de área verde, entre outros).

A mobilidade urbana sustentável no contexto socioeconômico deve promover: o desenvolvimento urbano orientado ao transporte; restrições ao uso do automóvel; o incentivo a deslocamentos de curta distância; a aplicação de uma tarifa adequada a demanda e a oferta do transporte público; a segurança no transporte público; a adequação de calçadas e implantação de vias para ciclistas e faixas de travessias para pedestres; segurança para a circulação de pedestres, ciclistas e pessoas de mobilidade reduzida (CAMPOS, 2007).

A mobilidade urbana sustentável no contexto ambiental deve considerar medidas que incluam: investimento em transporte público utilizando energia limpa; implantação de sistemas de controle de tráfego e de velocidade; políticas de restrição de uso do transporte individual em áreas poluídas; aumento da qualidade do transporte público; adequação de veículos de carga, vias e pontos de parada; conforto urbano: calçadas adequadas, ciclovias, segurança em travessias e arborização de vias (CAMPOS, 2007).

A cidade de Anápolis, situada no estado de Goiás, vem enfrentando problemas de mobilidade urbana. A administração municipal tem executado, nos últimos anos, em sua malha viária uma série de obras de mobilidade. Estas obras estão centradas no transporte motorizado individual, mostrando-se insustentável, tanto em relação à proteção ambiental quanto no atendimento das necessidades de deslocamento que caracterizam a vida urbana (Figura 1).

Figura 1 - Fotos das Avenidas Brasil (1) e São Francisco (2) da cidade de Anápolis-GO



Fonte: Pesquisa de Campo (2018).

Autora: Toledo (2018).

É possível perceber que em Anápolis o transporte motorizado particular é priorizado em relação aos demais tipos de transporte. Assim, o presente estudo tem como objetivo identificar vias prioritárias para a implantação de linhas ciclovias na cidade de Anápolis. A proposta visa atender as duas vertentes da mobilidade urbana sustentável (contexto socioeconômico e qualidade ambiental), como uma forma de promover o uso dos modais de transporte menos intensivos em energia de origem fóssil, como o incentivo ao emprego de bicicleta e transporte público. O importante é tratar as vias como espaço público a ser utilizado para favorecer a urbanidade e a qualidade de vida da população anapolina.

Os caminhos da pesquisa

Segundo Michel (2009) a ciência procura entender/analisar a realidade e a metodologia preocupa-se em estabelecer e/ou buscar caminhos de como chegar aos objetivos propostos pela pesquisa. Assim, entende-se que a metodologia dá legitimidade à pesquisa científica. Na busca por caminhos para desenvolver este estudo, utilizou-se como norteador a abordagem conhecida como pesquisa exploratória, visando o desenvolvimento de um protótipo de descoberta de conhecimento a partir de bases textuais e pesquisas de campo. Para tanto, levou-se a efeito as quatro etapas a seguir:

Etapa 1: Análise da literatura focando as seguintes áreas: mobilidade urbana, sustentabilidade, espaços públicos e plano de mobilidade.

Etapa 2: Estudo da área do projeto e seus pontos de ligações.

Etapa 3: Proposta de projeto baseado no estudo da área e análise literária.

Etapa 4: Avaliação dos resultados obtidos através da proposta.

Mobilidade urbana como agente transformador do espaço público

A expansão da cidade acompanhou o rápido desenvolvimento comercial e a importância dada às rodovias e transportes, não dando valor para relação cidade e espaços públicos. Com a não valorização da cidade e seus espaços públicos, criam-se espaços inadequados para utilização do pedestre, áreas esquecidas, negligenciadas e progressivamente eliminadas. “Por décadas, a dimensão humana tem sido um tópico de planejamento urbano esquecido e tratado a esmo, enquanto várias outras questões ganham mais força, como acomodação do vertiginoso aumento do tráfego de automóveis.” (GEHL, 2013, p. 3).

No livro *Cidade para Pessoas*, Gehl (2013) relata sobre os acontecimentos no modernismo que levou as cidades a se tornarem espaços isolados. O referido autor explica que gradativamente, as forças do mercado e as tendências arquitetônicas mudaram seu foco, saindo das interrelações e espaços comuns da cidade para edifícios individuais, os quais, durante o processo, tornaram-se cada vez mais isolados, autossuficientes e indiferentes. Esse processo diminuiu as oportunidades para o pedestrianismo como forma de locomoção, sitiando as funções cultural e social do espaço da cidade. Isto é, os espaços da cidade que eram utilizados pelos moradores como ponto de encontro, gradativamente, estão sendo reduzidos ou até mesmo descartados.

No livro *Cidades para um Pequeno Planeta*, Rogers (2012) relata sobre a deterioração da estrutura social das cidades através da utilização do automóvel, destruindo os espaços públicos. As cidades estão priorizando o transporte motorizado individual. Isto é evidente nas formas e superfícies dos espaços públicos que facilitam a vida dos carros e são projetados em prol deles.

No entanto, há dois fatores que hoje entram em cena, a ciclovias e a requalificação das vias. Devido ao tráfego de veículos motorizados houve um agravamento dos modos sustentáveis de transporte, consumindo o espaço urbano com infraestruturas dedicadas aos luxos dos automóveis, em lesão aos pedestres e ao ato de caminhar. Atualmente, as escolhas que as pessoas fazem das ruas, avenidas e passarelas que percorrem, influenciam diretamente na

forma como elas se relacionam com a cidade e com as outras pessoas. “Em geral, reforça-se o potencial para uma cidade segura quando mais pessoas se movimentam pela cidade e permanecem nos espaços urbanos.” (GEHL, 2013, p. 7).

A ciclovía, juntamente com a presença de arborização e de mobiliário urbano torna as caminhadas mais longas e agradáveis, transformando as calçadas não apenas em um espaço de passagem, mas como um lugar convidativo e de permanência. “Uma cidade que convida as pessoas a caminhar, por definição, deve ter uma estrutura razoavelmente coesa que permita curtas distâncias a pé, espaços públicos atrativos e uma variedade de funções urbanas.” (GEHL, 2013, p. 7).

Vale destacar, também, que o desenvolvimento de novos usos e atividades criam fatores de atração, seja pelos serviços oferecidos pelo lugar, pela possibilidade de não perder tempo com longos deslocamentos e espaços de lazer. “Esses elementos aumentam a atividade e o sentimento de segurança dentro e em volta do espaço urbano. Há mais olhos nas ruas e um incentivo maior para acompanhar os acontecimentos da cidade.” (GEHL, 2013, p. 8).

De acordo com Gehl (2013, p. 8) existem conexões diretas entre as melhorias para as pessoas no espaço urbano e as visões para obter cidades vivas, seguras e saudáveis, dando preferências aos pedestres. O referido autor cita a cidade de Nova York como exemplo de uma cidade viva, segura e saudável com o desenvolvimento do projeto ‘Novo plano para Nova York de 2007’ que cria uma ciclovía e o alargamento das calçadas na Broadway, em Manhattan implantados em 2008, conforme a Figura 2.

Figura 2 - Novo plano para Nova York (1) e ciclovía da Avenida Broadway em Manhattan (2) - Estados Unidos



Fonte: <http://thecityfixbrasil.com/2013/07/30/um-plano-para-nova-york/>

Com relação ao tráfego de veículos e ciclovias, Gehl (2013) entende que a

estrutura urbana e o planejamento influenciam o comportamento humano e as formas de funcionamento da cidade. Quanto ‘mais vias, mais tráfego - menos vias, menos tráfego’. A construção de novas vias e áreas de estacionamento geram mais tráfego e mais congestionamentos. O convite para utilizar a cidade vem de pequenas atitudes e grandes transformações.

Rogers (2012) cita a cidade de Curitiba como um exemplo de cidade sustentável, que sofreu vários problemas de rápida expansão, mas que, nos dias atuais, destaca-se entre as cidades sustentáveis. A gestão urbana e as políticas públicas são fatores importantes para resolver os problemas encontrados. O objetivo não era atingir apenas os subúrbios, mas alcançar toda a cidade. O autor explica que o desenvolvimento da cidade deve estar aliado a um sistema público de transporte de massa e que, as principais ruas e praças devem priorizar a circulação de pedestres e ciclistas. Nesse sentido, é fundamental a elaboração de um Projeto de Mobilidade Urbana para que tais objetivos sejam alcançados. O projeto, ainda, deve estar de acordo com as diretrizes da Política Nacional de Mobilidade Urbana (PNMU), é o que veremos no tópico a seguir.

A Política Nacional de Mobilidade Urbana e o Plano de Mobilidade Urbana de Anápolis

A Política Nacional de Mobilidade Urbana, instituída pela Lei nº. 12.587/2012, cumpre o papel de orientar, instituir diretrizes para a legislação local e regulamentar a política da Secretaria Nacional de Transporte e da Mobilidade Urbana. O seu artigo 24, determina que os municípios acima de 20 mil habitantes e os demais obrigados por lei, elaborem seus Planos de Mobilidade Urbana, como requisito para que acessem recursos federais para investimento no setor.

A Lei garante “prioridade dos modos de transportes não motorizados sobre os motorizados e dos serviços de transporte público coletivo sobre o transporte individual motorizado” (BRASIL, 2012, art. 6º, II), independentemente do tamanho das cidades. Essa obrigatoriedade, para consagrar as determinações da Lei Federal, deve ser materializada nos Planos de Mobilidade Urbana.

Recentemente, na elaboração do novo Plano Diretor de Anápolis, com o auxílio

técnico do WRI Brasil¹, o Plano de Mobilidade Urbana recebeu a primeira rodada do Alinhamento Estratégico para a construção de um Plano de Mobilidade mais sustentável. A Cidade assinou Termo de Cooperação Técnica com WRI Brasil, em evento que ocorreu na cidade de Anápolis, reunindo técnicos municipais, associações, ONGs, estudantes e representantes do setor privado, com o apoio da Companhia Municipal de Trânsito e Transporte (CMTT). Foram discutidas as principais ações ao plano em oito áreas específicas: pedestres e ciclistas; espaços públicos e novas urbanizações; veículos privados; transporte coletivo; sistema viário; táxis e moto-táxis; transporte de carga.

O Plano Diretor de Anápolis, em seu artigo 133, com a finalidade de facilitar os deslocamentos e a circulação de pessoas e bens no município, prevê a possibilidade de adoção dos seguintes instrumentos:

- I - finalizar o Plano de Mobilidade e compatibilizá-lo com o Plano Diretor;
- II - restringir e controlar o acesso e circulação, permanente ou temporário, de veículos motorizados em locais e horários predeterminados;
- III - **dedicar espaço exclusivo nas vias e espaços públicos para os serviços de transporte público coletivo e modos de transporte não motorizados;**
- IV - estimular o escalonamento de horários de comércio, serviços públicos, escola e outros, para o melhor ordenamento e distribuição dos deslocamentos urbanos;
- V - estimular o transporte solidário ou compartilhado. (PLANO DIRETOR, 2016, art. 133, grifo nosso).

Com fulcro no inciso III destacado anteriormente e na mobilidade urbana sustentável, será feita, no próximo tópico, a leitura do lugar para indicar as vias prioritárias para a implantação de linhas ciclovárias na cidade de Anápolis.

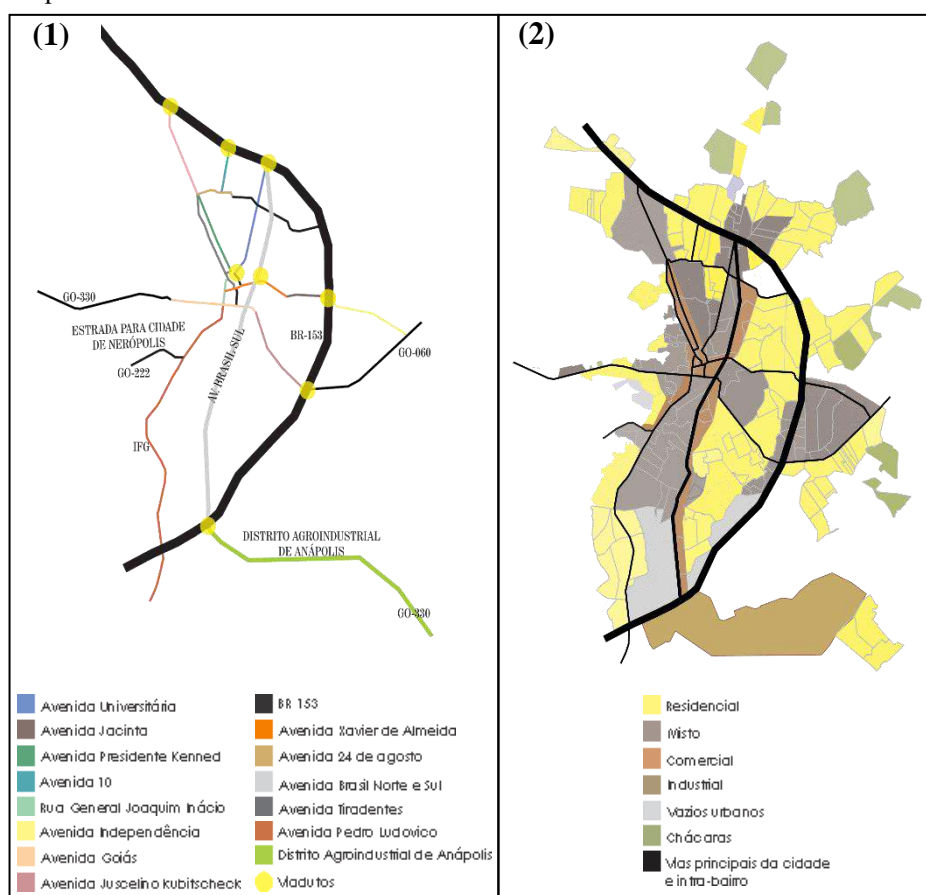
Leitura do lugar e proposta de mobilidade urbana a partir de linhas ciclovárias

A bicicleta é indicada para percursos urbanos de até 8 km e, ainda, pode substituir, com facilidade os automóveis para percursos de curta e média distância. Esse modo de transporte é considerado sustentável, pois não polui e não degrada a cidade e melhora a saúde das pessoas. Portanto, é fundamental garantir uma infraestrutura apropriada para que a bicicleta oportunize um deslocamento com qualidade e segurança.

¹ “O WRI Brasil é uma instituição sem fins lucrativos que transforma grandes ideias em ações para promover a proteção do meio ambiente, oportunidades econômicas e bem-estar humano. Atua no desenvolvimento de pesquisas e implementação de soluções sustentáveis em mudanças climáticas, florestas e cidades. Alia excelência técnica à articulação política e trabalha em parceria com governos, empresas, academia e sociedade civil.” (WRI Brasil, 2018).

Para implementar um projeto cicloviário é necessário atentar a alguns requisitos, como a conectividade e a coerência das rotas. Assim, é preciso fazer uma análise sobre as vias principais e os usos do solo da cidade de Anápolis (Figura 3) para que seja possível identificar quais vias garantirão aos ciclistas um deslocamento sem dificuldades e em segurança.

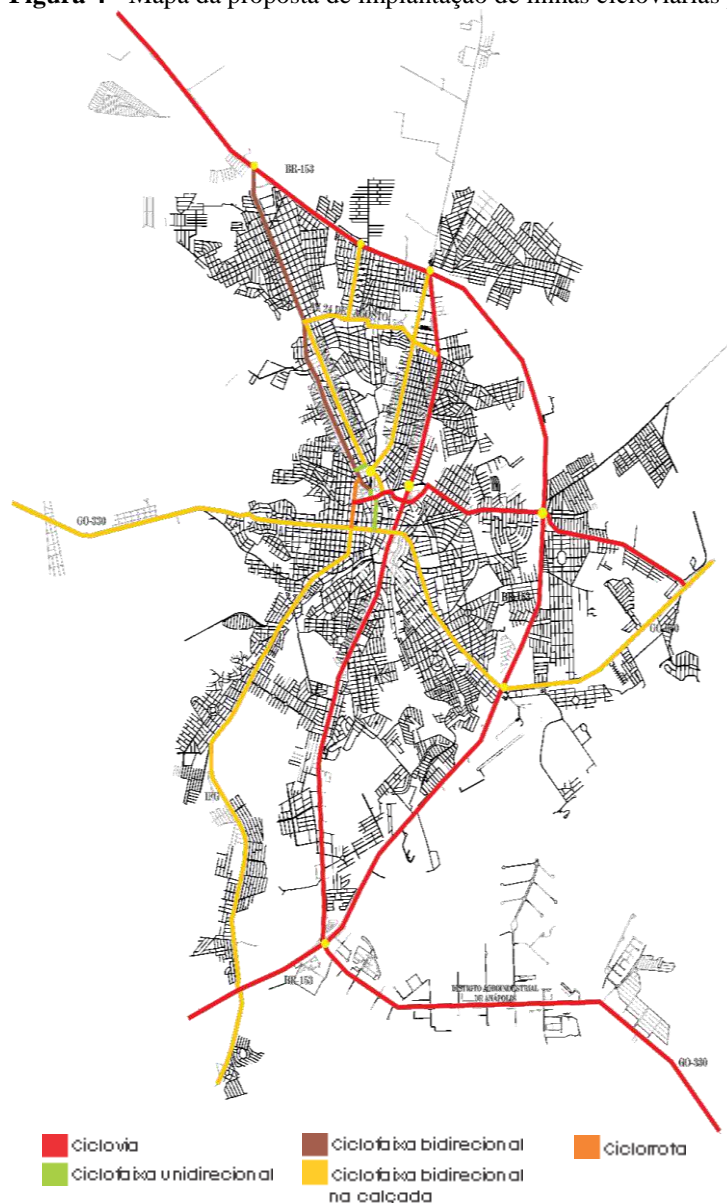
Figura 3 - Mapas de estudos das principais vias da cidade e de vias interbairros (1) e de uso do solo (2) de Anápolis-GO



Autora: Toledo (2018).

Em atenção aos mapas da Figura 3, propõe-se que as linhas cicloviárias passem pelas principais vias do município, pois, além de apresentarem a dimensão da caixa viária favorável à implantação do projeto, são as vias de maior movimento, utilizadas diariamente por boa parte dos habitantes de Anápolis (Figura 4).

Figura 4 - Mapa da proposta de implantação de linhas cicloviárias para a cidade de Anápolis-GO



Autora: Toledo (2018).

Conforme a Figura 4, as linhas cicloviárias foram traçadas a partir da análise da topografia, fluxos e necessidades da população, passando por pontos estratégicos da cidade, que ligam os pólos industriais e as principais áreas de comércio e serviço aos bairros residenciais. Dessa forma, a proposta delineada permite a integração entre os bairros e equipamentos importantes da cidade. A infraestrutura para bicicleta pode ainda ser potencializada a partir da integração com o transporte coletivo.

Conclusão

Os sistemas de transporte e o uso do solo de uma cidade são os elementos que impactam diretamente a mobilidade das pessoas. Assim, as infraestruturas e sistemas de transporte, existentes ou a serem implementados, tornam-se elementos essenciais para garantir a melhoria da mobilidade urbana. A necessidade atual de Anápolis é fortalecer a locomoção por meio de transporte público, bicicleta ou a pé. Estes meios são considerados sustentáveis, pois proporcionam a redução do consumo de recursos, da emissão de poluentes, diminuem o nível de ruídos e são economicamente mais viáveis. A caminhada e a locomoção por bicicletas além de possuírem uma boa relação com saúde, também contribuem para o uso do espaço público.

Para tal, é necessário que os poderes municipais e estadual direcionem os investimentos para a infraestrutura, com foco na mobilidade urbana e nos espaços públicos. Quanto mais vias, mais carros e mais tráfego. Essa situação deteriora as condições de mobilidade dos pedestres e dos ciclistas. Portanto, ao priorizar uma rede integrada de transportes, que inclua facilidades para os usuários desses meios, com qualidade, segurança e incentivo à sustentabilidade urbana, é uma forma de privilegiar 100% a população de uma cidade com atenção aos seus interesses ambientais, econômicos e sociais. É importante observar que tais medidas trarão resultados a longo prazo e certamente favorecerão as gerações futuras.

Referências

ANÁPOLIS. Lei Complementar nº. 349, de 7 de julho de 2016. Dispõe sobre o Plano Diretor Participativo do Município de Anápolis. **Diário Oficial do Município de Anápolis**. Anápolis, GO, 7 jul. 2016.

BRASIL. Lei nº. 12.587, 3 de janeiro de 2012. Lei da Política Nacional de Mobilidade Urbana. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 4 jan. 2012.

CAMPOS, V. B. G. **Uma visão da mobilidade urbana sustentável**. Cetrara (UFBA), v. 3, p. 26-30, 2007.

GEHL, J. **Cidade para pessoas**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

JACOBS, J. **Morte e Vida das cidades**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

MICHEL, M. H. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais: um guia prático**

para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. São Paulo: Atlas, 2009.

ROGERS, R. **Cidades para um pequeno planeta**. 1. ed. São Paulo: G.Gili, 2012.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado, fundamentos teóricos e metodológico da geografia**. São Paulo: Hucitec, 1988.

WRI Brasil. **Quem Somos**. Disponível em: < <https://wribrasil.org.br/pt/about> >. Acesso em: 19 ago. 2018.

SOCIOBIODIVERSIDADE NO CERRADO: A RESERVA EXTRATIVISTA LAGO DO CEDRO

Bruno Augusto de Souza

Doutorando em Geografia pelo IESA da Universidade Federal de Goiás, bolsista
CAPES

Resumo: Esta pesquisa tem como foco o contexto de criação de uma Reserva Extrativista (Resex) no estado de Goiás, a Resex Lago do Cedro, localizada no município de Aruanã (GO). A discussão por nós realizada em torno dessa Unidade de Conservação gravita na questão de conservação da sociobiodiversidade, importante para os seres que a utilizam para sustento e sobrevivência. Por ser uma pesquisa geográfica, utilizamos algumas categorias para explicar o fenômeno que acontece no real. As categorias utilizadas são paisagem e território, pois aplicamos uma abordagem territorial do Cerrado como proposta analítica e reconhecemos que tais categorias subsidiam nossa análise. Tal abordagem é fundada em fatos concretos que atestam as contradições existentes no território do Cerrado. Especificamos que na segunda metade do século XX, esse território foi enormemente alterado, muito em função da Revolução Verde, que drasticamente modificou as técnicas de plantio e colheita, degradando o Cerrado rapidamente e prejudicando as formas de sobrevivência para os seres humanos, animais e vegetais.

Palavras-chave: Cerrado. Sociobiodiversidade. Reserva Extrativista Lago do Cedro.

Introdução (Problemática e Objetivos)

O Cerrado brasileiro é uma área delimitada com características naturais específicas, com espécies vegetais e animais, assim como população humana residindo em áreas rurais e urbanas.

Esse território ao longo dos séculos, especialmente na segunda metade do século XX, conheceu drásticas alterações em seu meio natural, muito em função das práticas de plantio e colheita utilizadas no período em questão, conhecida como Revolução Verde.

Com as negativas alterações impressas na paisagem do Cerrado, algumas ações se efetivaram na busca de proteção do que restou desse território, importante para os seres humanos, assim como para os animais e vegetais residentes.

Neste artigo buscamos a análise de uma realidade específica, de uma Reserva Extrativista existente no estado de Goiás, a Reserva Extrativista Lago do Cedro, localizada no município de Aruanã.

Para realizar tal análise, utilizamos algumas categorias geográficas no intuito de realização de uma abordagem territorial do Cerrado. As categorias selecionadas são: paisagem

e território. A utilização das categorias na Geografia servem, em nosso entendimento, na busca de análise e compreensão das realidades existentes no Planeta Terra. Para isso, utilizamos alguns autores para embasar nossa análise, como: Castilho e Chaveiro (2010), Cosgrove (2004), Gomes (2008), Raffestin (1993), e Souza (2013).

O tema utilizado aborda o viés da sociobiodiversidade. Compreende-se que tal tema é de primordial importância para o ser humano que vive/reside em determinadas localidades, visto que o Planeta Terra é um sistema aberto e é afetado por práticas diversas, e temos o ser humano como agente que altera com maior rapidez esse sistema.

O objetivo geral da pesquisa é: Compreender como a criação de uma Reserva Extrativista é benéfica para a proteção da sociobiodiversidade do Cerrado goiano em sua localização específica.

Metodologia

A metodologia utilizada na construção desta pesquisa foi: Organizar e analisar as pesquisas bibliográficas e utilização do geoprocessamento para confeccionar mapas temáticos.

Resultados e Discussões

Em vários discursos ecológicos, o ponto prioritário é o ambiente natural, com o esquecimento dos povos que ali vivem. Na perspectiva da união entre meio social e ambiental, cria-se uma interligação no contexto da preservação, pois, existem povos que extraem de maneira racional há décadas/séculos os elementos naturais.

Por se tratar de uma pesquisa geográfica, é importante não só descrever determinado espaço geográfico, mas também contextualizar a localização do objeto de estudo, o porquê determinado fenômeno ocorre, e o que está por trás disso.

O tema dessa pesquisa perpassa não só da realidade específica da Reserva Extrativista estudada, mas buscamos que esteja na perspectiva de práticas de proteção ao ambiente natural.

Na segunda metade do século XX, a discussão em torno da destruição do ambiente natural tomou força a partir de demandas que buscavam “frear” a acelerada

devastação que ocorreu no Planeta, muito em função da chamada Revolução Verde. Com isso, surgiram diversas ciências no intuito de analisar e na busca de melhorias para os seres humanos.

Ao compreender que inúmeros fatos ocorreram no período em questão, surgem na segunda metade do século XX eventos que gravitavam em torno da temática da conservação dos ambientes naturais em todo o mundo. Em razão da destruição sem precedentes perpassada no mundo, algumas medidas foram debatidas e se tornaram leis para a tentativa do salvamento de ambientes em grave situação e risco de total destruição em um curto prazo.

Mesmo que as medidas fossem pequenas em comparação com a destruição agonizada pelo Planeta Terra, tais medidas foram um avanço na discussão gravitada primeiramente em reuniões específicas e que se tornaram recorrentes, não só em grandes eventos de amplitude mundial, mas até dentro das casas das populações que sofrem diretamente ou indiretamente a ação das grandes indústrias, latifundiários, e agentes das mais diversas escalas.

É necessária a proteção de territórios no Cerrado em vista da quase total destruição por conta das atividades agropecuárias e de mineração. A parcela protegida é praticamente insignificante se comparada com as áreas agrícolas, de pastos e mineração.

Nessa premissa, utilizaremos a abordagem territorial do Cerrado como proposta analítica. Tal abordagem é fundada em fatos concretos para demonstrar as contradições que existem no que hoje chamamos de Cerrado (Mapa 01). Em um primeiro momento, a análise perpassa pela paisagem, considerando os ambientes naturais e os símbolos culturais; posteriormente, considera os períodos que ocorreram as transformações do ponto de vista da constituição territorial, como das divisões territoriais do trabalho. Ao aplicar a tríade economia-política-cultura em uma análise têmporo-espacial, se considera o Cerrado como um produto da história social (CASTILHO; CHAVEIRO, 2010).



A respeito da abordagem territorial do Cerrado, Castilho e Chaveiro (2010, p. 37) afirmam que:

O Cerrado é visto, em geral, como ambiente natural. E tem sido enxergado, especialmente pela baliza geográfica e antropológica, como região e cultura, ambiente apropriado etc. Antes dessas duas maneiras de se considerar o Cerrado, houve também o modo de apropriá-lo pelo “desprezo”. Explicar-se-á que o Cerrado, pela posição estratégica que ocupa no país e na região Centro-Oeste e por ser apropriado por sujeitos sociais e/ou atores hegemônicos, é um território com várias territorialidades.

A utilização da paisagem como categoria na premissa da abordagem territorial vai de encontro às ações realizadas para criação da Resex Lago do Cedro, foco desta pesquisa. Consequentemente, a criação de Reservas Extrativistas se dá a partir de uma ação específica dos seres humanos, assim como a preservação de uma determinada área com presença de indivíduos, por isso nos apoiamos em Cosgrove (2004, p. 99), que afirma:

[...] a paisagem está intimamente ligada a uma nova maneira de ver o mundo como uma criação racionalmente ordenada, designada e harmoniosa, cuja estrutura e mecanismo são acessíveis à mente humana, assim como ao olho, e agem como guias para os seres humanos em suas ações de alterar e aperfeiçoar o meio ambiente.

A questão de criação de Unidades de Conservação é benéfica em diversos aspectos. Tal criação se tornou possível por meio da luta de populações que residem em áreas afetadas por inúmeras práticas maléficas, tanto para os ambientes naturais, como para os seres humanos residentes de tais áreas. Essa afirmação está assentada na concepção de que tais populações dependem dos ambientes naturais para sobrevivência, e suas práticas respeitam o ciclo natural de renovação da fauna e flora específicas das localidades.

Com a aceleração na destruição dos ambientes naturais, tudo no entorno se degrada/agoniza. Como exemplo, citamos a questão de contaminação do ar, que ao evaporar, tais partículas se condensam e podem precipitar na forma de chuvas altamente tóxicas, poluindo o solo e intoxicando os seres vivos em geral, causando doenças das mais variadas.

O ser humano se torna o principal agente da destruição, mas também aquele que sofre as inúmeras consequências, visto que o ser respira o ar contaminado, e consome os elementos, ar, terra e água, assim como os animais residentes dessa localidade infectada, ou seja, cria-se um caos cíclico.

Ao se adequar à renovação perene que se encontra no Planeta Terra, o ser humano se beneficia enormemente com os elementos que são de primordial importância para seu sustento, e consequente sobrevivência.

Se refletirmos no processo evolutivo do corpo humano, compreendemos a necessidade do pleno “bem-estar” do ser humano combinado ao Planeta Terra, visto que um processo de milhares de anos perdura em função da extração dos elementos necessários a essa sobrevivência do Planeta.

A necessidade cada vez maior de se proteger os ambientes naturais que ainda perduram no Planeta Terra, faz com que a paisagem se torne um conceito valioso para realizar uma geografia que seja efetivamente humana. Cosgrove (2004, p. 100, grifos do autor) afirma que:

[...] paisagem é um conceito unicamente valioso para uma geografia efetivamente humana. Ao contrário do conceito de *lugar*, lembra-nos sobre a nossa posição no esquema da natureza. Ao contrário de *meio ambiente* ou *espaço*, lembra-nos que apenas através da consciência e razão humanas este esquema é conhecido por nós, e

apenas através da técnica podemos participar dela como seres humanos. Ao mesmo tempo, paisagem lembra-nos que a geografia está em toda parte, que é uma fonte constante de beleza e feiura, de acertos e erros, de alegria e sofrimento, tanto quanto é de ganho e perda.

A outra categoria utilizada é território, porque a configuração de um território se estabelecerá de acordo com interesses mais ou menos perceptíveis em determinado espaço, pois mesmo que se exerça o poder a longas distâncias por meio das modernas tecnologias de informação, os alvos sempre estarão alocados a um espaço (SOUZA, 2013).

De acordo com Gomes (2008, p. 37), o território possui “[...] uma extensão física concreta, uma porção de área, bem delimitada, dispondo de objetos precisamente espacializados”.

Na perspectiva de formação do território, nos apoiamos em Raffestin (1993, p. 143, grifo do autor), que afirma:

[...] O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator “territorializa” o espaço.

O território se apoia no espaço, ele é uma produção a partir do espaço, se inscrevendo num campo de poder. Produzir uma representação do espaço já é uma apropriação, um controle por assim dizer. Qualquer projeto no espaço que é expresso por uma representação revela a imagem desejada de um território, de um local de relações (RAFFESTIN, 1993).

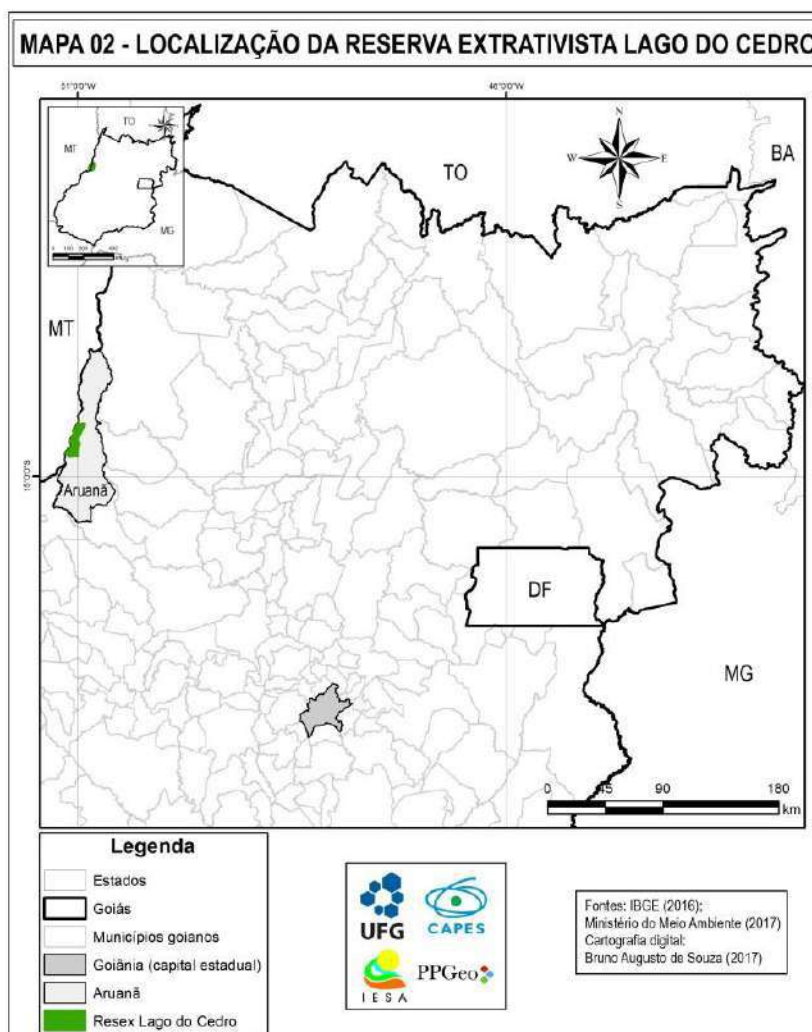
A criação de Reservas Extrativistas no Brasil é uma produção de território regida pelo Estado, visto que a partir de demandas específicas há a ação para a concepção dos decretos que regulam tais territórios. De acordo com Raffestin (1993, p. 152, grifos do autor):

As “imagens” territoriais revelam as relações de produção e consequentemente as relações de poder, e é decifrando-as que se chega à estrutura profunda. Do Estado ao indivíduo, passando por todas as organizações pequenas ou grandes, encontram-se atores sintagmáticos que “produzem” o território. De fato, o Estado está sempre organizando o território nacional por intermédio de novos recortes, de novas implantações e de novas ligações.

Raffestin (1993) relaciona a territorialidade como a reflexão da multidimensionalidade do vivido territorial, envolvendo o processo territorial e o produto territorial, e isso implica em relações existenciais e/ou produtivistas, pois ambas são relações

de poder.

O foco desta pesquisa é uma Reserva Extrativista (Resex) existente no estado de Goiás, a Resex Lago do Cedro, criada em 11 de setembro de 2006, está localizada no município de Aruanã (GO) às margens do Rio Araguaia, e possui uma área aproximada de 17.337 ha (Mapa 02). A Resex Lago do Cedro é uma Unidade de Conservação federal.



O Decreto nº 98.897 de 30 de janeiro de 1990 regulamenta as Reservas Extrativistas no Brasil, destinando os espaços territoriais das reservas para exploração auto-sustentável e conservação dos recursos naturais renováveis por população extrativista, abrangendo espaços de interesse ecológico e social (BRASIL, 2017a).

As Resex são áreas de conservação ambiental utilizadas por populações

extrativistas tradicionais, que utilizam como subsistência o extrativismo, a agricultura de subsistência e a criação de animais de pequeno porte. Os objetivos básicos nas Reservas são: proteger os meios de vida e a cultura das populações que ali se encontram, e assegurar o uso sustentável dos recursos naturais da unidade.

Já o Decreto s/n de 11 de setembro de 2006 regulamenta a criação da Reserva Extrativista Lago do Cedro no município de Aruanã (GO), com o objetivo de proteger os meios de vida e a cultura da população extrativista residente na área de sua abrangência e assegurar o uso sustentável dos recursos naturais da unidade (BRASIL, 2017b).

A população extrativista da Resex Lago do Cedro totaliza cerca de 120 beneficiários que não residem dentro das terras da Unidade de Conservação, mas sim em suas proximidades, e o extrativismo é baseado na pesca e na condução de visitantes para a pesca esportiva.

A criação das Resex no Brasil se encontra além da busca racional de elementos naturais, isso faz com que a extração nessa amplitude esteja no uso sustentável de uma determinada localidade e também na questão social dos moradores.

A criação das Reservas Extrativistas no Brasil abarca principalmente formas sustentáveis de extrativismo com importância socioeconômica, contra o desflorestamento, e também como assentamento rural para as famílias que ali vivem para garantir sua permanência em detrimento de, por exemplo, agentes agropecuários ou ligados à mineração.

Na Reserva Extrativista Lago do Cedro ainda não foi feita a regularização fundiária para os beneficiários, é uma demanda em trâmite que perpassa por burocracias regulatórias. Mesmo sem a regularização fundiária, a existência da área preservada da Resex é benéfica para àqueles que a utilizam como meio de sustento e sobrevivência, assim como para as populações vegetais e da fauna que ali residem.

Conclusão

A criação de Reservas Extrativistas é uma ação de proteção aos ambientes naturais, assim como das populações que dependem desses ambientes para sobrevivência. Mesmo que as áreas protegidas sejam minúsculas se comparadas com as áreas utilizadas pela agropecuária e mineração, a presença das Resex é benéfica para as populações que usufruem de suas riquezas.

O Cerrado, na segunda metade do século XX, sofreu drásticas alterações em razão do avanço da fronteira agrícola, dizimando os ambientes naturais que perduravam em seu território.

A Resex Lago do Cedro é uma das duas Reservas Extrativistas do estado de Goiás², se torna referência no aspecto de conservação ambiental, e esperamos que em um futuro próximo se torne referência também na questão fundiária para os beneficiários cadastrados na área.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 98.897, de 30 de janeiro de 1990.** Dispõe sobre as reservas extrativistas e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d98897.htm>. Acesso em out./2017a.

BRASIL. **Decreto s/n, de 11 de setembro de 2006.** Dispõe sobre a criação da Reserva Extrativista Lago do Cedro, localizada no município de Aruanã, estado de Goiás, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Dnn/Dnn10968.htm>. Acesso em nov./2017b.

CASTILHO, Denis; CHAVEIRO, Eguimar Felício. Por uma análise territorial do Cerrado. In: PELÁ, Márcia; CASTILHO, Denis (orgs.). **Cerrados: perspectivas e olhares.** Goiânia: Editora Vieira, 2010, p. 35-50.

COSGROVE, Denis. A Geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (orgs.). **Paisagem, Tempo e Cultura.** – 2 ed. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004, p. 92-123.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. Sobre territórios, escalas e responsabilidade. In: HEIDRICH, Álvaro Luiz; COSTA, Benhur Pinós da; PIRES, Cláudia Luísa Zeferino; UEDA, Vanda (orgs.). **A emergência da multiterritorialidade: a ressignificação da relação do humano com o espaço.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008, p. 37-45.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do poder.** São Paulo: Ática, 1993.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. Território e (des)territorialização. In: SOUZA, Marcelo José Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013, p. 77-110.

² A outra Reserva Extrativista do estado de Goiás é a Reserva Extrativista Recanto das Araras de Terra Ronca, que possui área nos municípios de Guarani de Goiás e São Domingos, especificamente no nordeste de Goiás.

ANÁLISE DA IMPORTÂNCIA DE EIAs/RIMAS PARA O DISTRITO AGRO INDUSTRIAL NO MUNICÍPIO DE ANÁPOLIS.

Fabiana Silva de Carvalho¹
Rodrigo Silva Demétrio²

¹ Discente da Especialização em Políticas Públicas e Dinâmicas Territoriais pela UEG (Anápolis). email: fabianaisabellam@hotmail.com.

² Discente da Especialização em Políticas Públicas e Dinâmicas Territoriais pela UEG (Anápolis). email: rodrigodemétrio@gmail.com.

Resumo: A presente pesquisa trata-se de um estudo sobre a importância do Impacto Ambiental (EIA) e Relatório de Impacto Ambiental (RIMA) no Distrito Agro Industrial de Anápolis. A pesquisa foi aplicada através da coleta de dados de documentos oficiais e revisões bibliográficas que especificam informações sobre os instrumentos de gestão ambiental que deveriam ser aplicados no distrito agro, tais como: Legislação do EIA/Rima e Resoluções do Conama. Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar os dados sobre o EIA/Rima que fomentem as práticas legais e necessárias no Daia, e o impacto ambiental, social e econômico da ausência deste instrumento para o Distrito e Município.

Palavras-chave: EIA/Rima. Daia. Impacto Ambiental

Introdução

O estudo encontra-se estruturado em duas partes principais. Na primeira parte, intitulada “Contexto histórico e legislações ambientais no Brasil”. Destacamos a questão da interferência humana no meio ambiente, e seu percurso histórico e aos efeitos, especialmente em relação à exploração do solo e do desmatamento para promover o “progresso” econômico que tinha como premissa a natureza como capital para alcançar o progresso econômico do país, o que resultava em destruição da vegetação para construção de indústrias e favorecer a expansão da malha urbana, neste contexto, a ideia da sustentabilidade chocou vários países que na década de 60 que tinha como ideologia no progresso uma visão contrária à sustentabilidade, a natureza era um recurso para enriquecer os países e trazê-los a posição de primeiro mundo, a exemplo dos Estados Unidos e da ideologia do *American Way of life* que tinha como premissa o consumo em exagero, para seguir “modismos” discurso que colocava em maior evidência o desperdício de materiais.

As legislações ambientais no mundo e especialmente no Brasil tornaram-se pauta em conferências e políticas públicas somente a partir da década de 60, momento em que o país já estava industrializado e urbanizado, havia e ainda há muitas ocupações improprias próximas a leito e nascentes de rios, em locais para risco dos moradores e para a preservação do meio ambiente, neste contexto as consequências do mau uso do solo tornaram-se mais evidentes, e

o governo viu-se obrigado a adotar práticas sustentáveis no planejamento urbano das cidades.

Essa parte, de base conceitual cuja finalidade é situar o leitor na temática em estudo, apresentando conceitos essenciais para a compreensão do tema, bem como apresentar um breve relato da história ambiental no Brasil e no mundo. Tal entendimento é considerado imprescindível para bem compreender os diferentes aspectos envolvidos na importância da Eia/Rima para o Daia, possibilitando uma compreensão mais aprofundada do tema em estudo.

A metodologia utilizada envolveu, além de revisão bibliográfica, análise documental abrangendo as principais legislações relativas à utilização de Distritos industriais com o objetivo de manter o equilíbrio ecológico e as medidas fiscalizadoras para esta finalidade.

Hoje apesar de haver todo um aparato legal para a preservação ambiental, ainda temos muitos problemas relativos a ocupações de industriais em locais indevidos e até ao descarte impróprio de lixo, esgoto. Desta forma buscou-se analisar a importância do EIA/Rima para o distrito visto que sua localização é estratégica para a economia do município, mas principalmente é foco de preocupação ambiental, já que a região está localizada próxima ao Córrego Extrema (vide em anexo figura 1) que deve ser preservado devido a sua importância ambiental e social.

1. Contexto histórico e legislações ambientais no Brasil

Nos séculos passados, predominava o uso desenfreado dos recursos naturais, sendo a natureza colocada como condição ou obstáculo para o desenvolvimento da sociedade, porém essa realidade foi alterada à partir da década de 60, que foram divulgados dados relativos ao aquecimento global do planeta, ao crescimento do buraco da camada de ozônio na atmosfera e as ocorrências de catástrofes ambientais, foi assim que a sociedade civil começou gradualmente a construir uma consciência ambiental. Nesse contexto, em junho de 1972, aconteceu a primeira atitude mundial na tentativa de conservar o meio ambiente, na ocasião reuniram 113 países, dentre eles, os desenvolvidos e os que buscavam desenvolvimento, formando assim um nítido confronto de ideias, os países desenvolvidos já enfrentavam os malefícios do progresso e com isso enfatizaram a necessidade da preservação do meio ambiente, já os países em desenvolvimento buscavam o crescimento e o desenvolvimento. Na oportunidade foram elaborados 26 princípios que formam a declaração de Estocolmo sobre o ambiente humano, neles há grande destaque da necessidade de preservação do meio ambiente

e o reconhecimento do direito ao progresso como direito fundamental do homem, o que significa que todos têm direito de progredir, de crescer, e de se desenvolver, entretanto todos possuem o dever de preservar o meio ambiente. Com a necessidade de preservar o meio ambiente e com o propósito de salvaguardar a continuidade dos recursos naturais para garantir a sadia qualidade de vida para as presentes e futuras gerações, é que surge o direito ambiental, que segundo Edis Milaré, é “o complexo de princípios e normas coercitivas reguladoras das atividades humanas que, direta ou indiretamente, possam afetar a sanidade do ambiente em sua dimensão global, visando a sua sustentabilidade para as presentes e futuras gerações”.

Em 1981, surge no ordenamento jurídico brasileiro a lei da política nacional do meio ambiente, a 6938/81 foi um marco importante no Brasil, sendo responsável pela inclusão do componente ambiental na gestão das políticas públicas e inspiradora do capítulo do meio ambiente na constituição de 1988. A lei 6938/81 criou importantes órgãos para proteção e melhoria da qualidade ambiental. Dentre eles podemos destacar o Sisnama, com função de assessorar o Presidente da República para formulação da política nacional e nas diretrizes governamentais para o meio ambiente e recursos ambientais. A Secretaria do Meio Ambiente da República, com a finalidade de planejar, controlar e supervisionar a política nacional e as diretrizes governamentais do meio ambiente. O Conselho Nacional do Meio Ambiente (Conama), que é consultivo e deliberativo, o importante desse órgão é que suas resoluções tem força de lei, e isso torna o processo de legislar mais ágil, uma vez que as resoluções entram em vigor muito mais rápido do que os projetos de lei que tramitam no Poder Legislativo. Outro fato relevante da lei são os instrumentos da Política Nacional do Meio Ambiente, com destaque na Avaliação de Impactos Ambientais, que será mais detalhada na resolução 001/86 do Conama, através do EIA/Rima.

No Brasil, a resolução Conama nº 001, de 23 de janeiro de 1986, através do EIA Rima nº 12.334, estabelecem as definições, as responsabilidades, os critérios básicos e as diretrizes gerais para uso e implementação da Avaliação de Impacto Ambiental como um dos instrumentos da Política Nacional do Meio Ambiente. Nos termos da referida lei, em seu artigo 2º encontra-se, *in verbis*:

Art. 2º Dependerá de elaboração de estudo de impacto ambiental e respectivo relatório de impacto ambiental - RIMA, a serem submetidos à aprovação do órgão estadual competente, e da Secretaria Especial do Meio Ambiente - SEMA157 em caráter supletivo, o licenciamento de atividades modificadoras do meio ambiente, tais como: I - Estradas de rodagem com duas ou mais faixas de rolamento; II - Ferrovias; III - Portos e terminais de minério, petróleo e produtos químicos; [...]

XII - Complexo e unidades industriais e agro-industriais (petroquímicos, siderúrgicos, cloroquímicos, destilarias de álcool, hulha, extração e cultivo de recursos hídricos hidróbios?); XIII - Distritos industriais e zonas estritamente industriais - ZEI; [...]

Em 1988, o EIA torna-se texto constitucional, no inciso IV da Constituição Federal “para instalação de obra ou atividade potencialmente causadora de significativa degradação do meio ambiente, será exigido estudo prévio de impacto ambiental, a que se dará publicidade”. Segundo o inciso III do artigo primeiro da Resolução Conama 237/97;

III - Estudos Ambientais: são todos e quaisquer estudos relativos aos aspectos ambientais relacionados à localização, instalação, operação e ampliação de uma atividade ou empreendimento, apresentado como subsídio para a análise da licença requerida, tais como: relatório ambiental, plano e projeto de controle ambiental, relatório ambiental preliminar, diagnóstico ambiental, plano de manejo, plano de recuperação de área degradada e análise preliminar de risco.

Mirra (1998), considera o EIA um dos instrumentos mais importantes na defesa do meio ambiente, o autor ressaltar que alguns autores consideram como “o verdadeiro mecanismo de planejamento, na medida em que se insere a obrigação de levar em consideração o meio ambiente antes da realização de obras e atividades e antes da tomada de decisões que possam ter algum tipo de repercussão sobre a qualidade ambiental”.

De fato, é notável a importância desse instrumento na proteção do meio ambiente, visto que o estudo de impactos ambientais abrange não só os aspectos negativos que determinado empreendimento irá causar, mas também os aspectos positivos e as medidas mitigadoras. O EIA é realizado por equipe multidisciplinar, é utilizado diversos recursos técnicos e científicos, resultando assim em textos com farto jargão técnico. Enquanto o Rima é um resumo do estudo e deve ser elaborado de forma objetiva e adequada para a compreensão de qualquer pessoa, sendo acessível a quaisquer interessados.

2. DAIA- Distrito Agroindustrial de Anápolis

O Distrito Agroindustrial de Anápolis foi inaugurado em nove de novembro de 1976, com o apoio do governo federal, com o objetivo de fomentar a economia da região, agregando valor à produção agropecuária e mineral da cidade. Localizado em uma posição estratégica, no coração do Brasil, o local possui várias vantagens que fez com que o projeto agroindustrial fosse instalado em Anápolis. Entre as vantagens, podemos citar a localização da cidade situada entre a capital do país e a capital do estado de Goiás, formando o eixo de

desenvolvimento Goiânia- Anápolis – Brasília, sendo composto por 39 municípios, abrange uma área que envolve as regiões metropolitanas de Goiânia e Brasília.

O Daia teve grandes programas de incentivos fiscais para que empresas se instalassem na região, entre eles o “Fomentar” e logo depois o “Produzir”. Atualmente, o distrito conta com mais de 170 empresas em funcionamento, empregando mais de 20 mil trabalhadores, possuindo 60% de parque industrial do estado de Goiás, e sendo o segundo maior polo farmacêutico do país, fato relevante para o desenvolvimento econômico de Anápolis. O distrito cresce em ritmo acelerado, demandando por novas áreas e infraestrutura adequada, e o governo local já possui projetos para a sua ampliação.

Mas o crescimento com ausência de planejamento e estudo dos impactos ambientais poderá trazer graves problemas ambientais e sociais, e alguns problemas que já existem poderão se agravar, por isso o EIA/Rima que é um instrumento da Política Nacional do meio ambiente (PNMA Lei 6,938/81) tem o papel de promover a viabilidade ambiental das atividades econômicas, para que se instalem em locais mais adequados e utilizem tecnologias que reduzam os impactos negativos no meio ambiente, de acordo com o Ministério Público ainda não há a normatização do Eia/Rima no Daia, mas apesar deste grave problema algumas empresas do Distrito possuem projetos de sustentabilidade na produção e descarte de materiais, como a empresa Ipê que utiliza a tecnologia para o tratamento de esgoto que retorna limpo para o rio, tornando-se próprio para o consumo humano, a empresa possui outros projetos como: observando os rios, floresta Ypê que buscam consolidar a visão da empresa de “minimização dos impactos ambientais, a biodegradabilidade, a redução da utilização dos recursos naturais na concepção de aquisição de produtos e tecnologias” (YpÊ). O EIA/ Rima poderia incentivar e obrigar as empresas a fazerem o seus projetos e a ocuparem a área de maneira que não causasse danos à natureza e a sociedade.

O Eia detalha os estudos ambientais, e permitem uma visão técnica dos danos causados no meio ambiente, mais especificamente poderiam detalhar os danos que a localização e o mau uso dos recursos do Daia podem causar para a cidade de Anápolis, além de ser exigido em processo para licenciamento. Entre estes danos estão à proximidade ao Córrego Extrema (vide anexo, figura 1) que atualmente está com mau cheiro e mortandade de peixes, pois há suspeita de lançamento de esgoto sem o devido tratamento, o Córrego Extrema. Na reportagem veiculada no Jornal Contexto em 4 de junho 2015, a promotora de Justiça Sandra Mara Garbelini, da 15ª Promotoria da Comarca de Anápolis, que atua na

Defesa do Meio Ambiente, Urbanismo e Patrimônio Cultural, afirma que a causa do mal cheiro nas regiões sul, sudeste e oeste de Anápolis, são devido a problemas na Estação de Tratamento de Esgoto (ETE) do Distrito Agroindustrial de Anápolis (Daia).

Portanto, o estudo de impacto ambiental poderia dar uma dimensão do real impacto que o distrito agro-industrial poderá causar na cidade, sendo um respaldo para um processo decisório futuro e á respostas em projetos ambientalmente corretos e para a avaliação da viabilidade ambiental de uma determinada atividade, como o problema relativo à Estação de Tratamento de Esgoto da região, que segundo Lourenço “existem também em aberto processos e ações propostas pela promotoria contra algumas empresas instaladas no DAIA, justamente pela falta de pré-tratamento adequado, em tramite no Poder Judiciário de Anápolis”. Desta forma é importante a continua fiscalização e o monitoramento ambiental neste tipo de empreendimento e a atuação jurídica no sentido de proteger o interesse público, principalmente o que está previsto constitucionalmente, o qual define o direito de ter um ambiente ecologicamente equilibrado (Art. 225 da CF, 1988).

Neste sentido, o planejamento territorial, em que se traduz o planejamento urbanístico municipal, visa transformar a organização do solo no sentido da melhoria da qualidade de vida da população local, mas são necessários instrumentos como o Eia/Rima que mostrem um diagnostico da real condição do município em termos ambientais para que o governo consiga contemplar em seu Plano Diretor ações que visem à redução e a prevenção de futuros impactos. O Plano Diretor é, assim, de suma importância para cada Município que, seguindo suas normas, poderá promover a devida expansão urbana. Apesar da cidade não ter sido ocupada de forma planejada, a Lei complementar Nº 349, de 07 de julho de 2016, que dispõe sobre o plano diretor participativo do município de Anápolis, define em seu artigo 3º como objetivo o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e da propriedade urbana e rural, “uma cidade sustentável, através do equilíbrio entre o ambiente natural e o construído”.

Considerações finais

Na tentativa de concluir este breve estudo, nota-se que muito ainda há para ser investigado acerca da aplicação do Eia/ Rima e seus efeitos jurídicos, ambientais e sociais. Para Orellana (1985, p. 125) [...] “os estudos ambientais procuram compatibilizar o desenvolvimento da economia humana com as restrições impostas pela natureza.” Segundo a

autora, o que está em jogo é assegurar a sociedade uma qualidade de vida, mas para isto é necessário um crescimento de forma consciente, já que a interferência humana no solo pode gerar sérios transtornos. Portanto um estudo ambiental tem que partir de um diagnóstico de problemas, seguido das prioridades envolvidas, visto que a questão chave é a intervenção humana sobre a natureza. Por fim, foi possível identificar que não é por falta de leis que asseguram a Tutela Jurídica do uso do solo de maneira consciente no Brasil, mas sim, pela falta de uma aplicação eficaz das normas por parte do Poder Público e pela falta de conscientização ambiental por parte da sociedade.

Referências

BRASIL, Conselho Nacional do Meio Ambiente – CONAMA. Resolução CONAMA nº 2, de 18 de abril de 1996. **Resolução CONAMA**, Nº 2, 1996.

BRASIL, Conselho Nacional do Meio Ambiente – CONAMA. Resolução CONAMA nº 237, de 19 de dezembro de 1997. **Resolução CONAMA**, Nº 237, 1997.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1998.

BRASIL, Plano Diretor participativo do Município de Anápolis. Lei complementar Nº 349, 07 de julho de 2016. **Lei Complementar** Nº 349, 2016.

LOURENÇO, Mariana. **Ministério Público sustenta que mau cheiro vem do DAIA**. Disponível em: <<http://www.jornalcontexto.net/ministerio-pblico-sustenta-que-mau-cheiro-vem-do-daia>>. Acesso em: 10/07/2017.

MILARÉ, Edis. **Direito do ambiente**. São Paulo: RT, 2005.

MIRRA, Álvaro Luiz Valery. **Impacto ambiental**: aspectos da Legislação Brasileira. São Paulo: Oliveira Mendes, 1998.

ORELLANA, M. M. P. **Metodologia Integrada no Estudo do Meio Ambiente**. Geografia. UFMG, 1985.

YPÊ. **Projetos Sociais e de Meio Ambiente da Empresa Ypê**. Disponível em: <<http://www.ype.ind.br/projetos/meio-ambiente/politica-de-meio-ambiente>>. Acesso em: 15/07/2017.

ONDE O RURAL E O URBANO SE ENCONTRAM: ESTUDO DE CASO DOS DISTRITOS DE SOUZÂNIA E INTERLÂNDIA

**Luan Filipe Fonseca Coelho ¹,
Janes Socorro da Luz ²**

¹ Mestrando do Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais e Humanas
TECCER/UEG¹

² Doutora em Geografia, docente do Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais
e Humanas TECCER/UEG orientadora²

Resumo: Os distritos municipais compõem uma fração do município de suma importância, mas que geralmente é deixado em segundo plano nos estudos que contemplam a Geografia Urbana. Em 2014, o Estado de Goiás contava com 71 distritos, distribuídos em 45 municípios. Nesse total, está Anápolis, que possui quatro distritos, sendo eles Goialândia, Joanópolis, Souzaânia e Interlândia. Os dois últimos são objetos de estudo da pesquisa. A presente pesquisa tem como objetivo compreender a produção do espaço nos distritos de Souzaânia e Interlândia. Utilizou-se como metodologia a revisão bibliográfica, quantitativa e documental. Houve também a visita de campo em Souzaânia e Interlândia no dia 05 de abril de 2017 e a coleta de dados baseada em relatos dos moradores dos distritos, realizada em 15 de setembro de 2017. Realizada a coleta de dados, os resultados foram tabulados e inseridos no corpo da pesquisa. Em suma, a presente pesquisa permite compreender a dinâmica entre as áreas rurais e urbanas, entre o campo e a cidade. Assim, os distritos podem ser assimilados em uma categoria denominada rurano, ou seja, são os locais de transição entre o rural e o urbano, aspecto ressaltado nas considerações finais da pesquisa.

Palavras-chave: Cidade. Distritos municipais. Produção do espaço

Introdução (Problemática e Objetivos)

O estudo sobre as cidades e a produção do espaço urbano é um tema cada vez mais comum entre os geógrafos. Tal área de pesquisa apresenta uma gama de possibilidades de trabalho que têm como recorte espacial um município, uma cidade, um bairro, uma avenida ou até mesmo seus distritos, como é o caso da proposta de nossa pesquisa.

Ao definir os distritos municipais como objeto de estudo, é necessário destacar este espaço a partir de análises que contemplem abordagens sobre a relação dialética entre o campo e a cidade, o rural e o urbano. É importante pensar essa relação não como dicotômica e, sim, interdependente. Nessa interdependência, o campo não é mais um espaço predominantemente rural e de forma semelhante, a cidade não é um espaço exclusivamente urbano, ou seja, nem tudo o que existe no campo é rural e nem tudo o que há na cidade e nos distritos municipais é urbano. Desta forma, o artigo consiste em analisar o rural e o urbano nos distritos de Souzaânia e Interlândia, além da formação do híbrido rurano que surge da

articulação e interconexão entre tais elementos.

Em 2014, o Estado de Goiás contava com 71 distritos, distribuídos em 45 municípios. Nesse total, está Anápolis, que possui quatro distritos, sendo eles Goialândia, Joanópolis, Souzaânia e Interlândia. Os dois últimos são objetos de estudo da pesquisa. Parte-se, então, para a problematização na tentativa de responder aos seguintes questionamentos que nortearam os rumos da pesquisa: Qual a influência da cidade de Anápolis na produção do urbano, a partir do contexto espacial dos distritos? Quais são os agentes produtores do espaço urbano nos distritos de Souzaânia e Interlândia? Como se distribuem os serviços e equipamentos públicos comunitários nos distritos de Interlândia e Souzaânia? Quais dinâmicas espaciais são possíveis de encontrar na relação distrito/cidade?

Diante do exposto, foram definidos os objetivos para a pesquisa: compreender a influência da cidade de Anápolis na produção do urbano, a partir do contexto espacial dos distritos; Apontar quais são os agentes produtores do espaço urbano nos distritos de Souzaânia e Interlândia; Verificar como se distribuem os serviços e equipamentos públicos comunitários nos distritos de Souzaânia e Interlândia com base na Associação Brasileira de Normas Técnicas 09284 (1986); Identificar que dinâmicas espaciais são encontradas na relação distrito/cidade.

Além de apresentar quais são os equipamentos urbanos e de infraestrutura nos distritos pesquisados, foram coletados dados e imagens (obedecendo que dispõe o Comitê de Ética da UEG) o resultado dos relatos de vivência, ou seja, o distrito na visão do morador. Em suma, a presente pesquisa permite compreender a dinâmica entre as áreas rurais e urbanas, entre o campo e a cidade.

Referencial Teórico

Durante a pesquisa e elaboração do presente artigo, utilizou-se como referência Castilho e Souza (2014); Carlos (1994, 2015); Correa (1995); Hespanhol (2013); Reis (2006); Associação Brasileira de Normas Técnicas (1986), Tombini; Saquet (2014) que regulamenta os equipamentos públicos e comunitários; Felácio (2013) e o Plano Diretor da cidade de Anápolis (2016), entre outras.

Como ponto de partida dessa discussão, faremos uma breve apresentação de alguns dos termos amplamente utilizados pela ciência geográfica e que estão presentes em tal pesquisa. Entre os principais termos e categorias, cita-se o espaço urbano, a cidade, o espaço

rural e o campo, inserindo também o conceito de rurano e suas principais discussões e aplicações. Além da discussão teórica, apresenta-se também a relação existente entre os conceitos, bem como sua aplicabilidade na cidade de Anápolis e de seus distritos, em especial Souzaânia e Interlândia.

Sobre a produção do espaço urbano, é necessário ressaltar que tal produção “revela a realização da vida cotidiana, o modo como se produz o espaço da vida nos modos de apropriação-uso que a sociedade faz do espaço” (CARLOS, 2012, p. 66). Assim, o espaço urbano estaria por ser produzido por diferentes relações e intensidades, sejam elas de ordem social, política, ideológica ou cultural.

Ao discutir a questão sobre espaços rurais e urbanos, alguns entraves surgem, entre eles “as dificuldades conceituais e metodológicas impostas, há tempos, aos formuladores de políticas de planejamento público, aos demógrafos e aos pesquisadores de diversas áreas do conhecimento” (REIS, 2006, p. 02). A principal dificuldade de classificar e/ou separar o rural do urbano está na questão de que ainda hoje, no século XXI, a sociedade vive em processo de transformação cada vez mais dinâmico e conflituoso, criando e (re)criando formas diferenciadas de apropriação do território. Assim, para se compreender o rural e o urbano no contexto contemporâneo, é necessário buscar a articulação entre ambos.

No período atual, entender o rural não é algo que se restringe a seu campo imediato. As relações estabelecidas entre campo e cidade possuem uma amplitude cada vez maior e devem ser pensadas na totalidade que as integra em termos de estrutura, função, forma, conteúdo e articulação regional. Os espaços rurais não podem mais ser objetos de estudo desarticulados do contexto regional, estadual, nacional ou global em que estão inseridos (HESPANHOL, 2013, p. 106).

O divisor legal entre o espaço rural e o espaço urbano e da cidade, e do campo deveria ser demarcado pelo perímetro urbano; no entanto, este “não representa a realidade de modo satisfatório, uma vez que os interesses políticos, econômicos e tributários podem prevalecer no momento da sua demarcação” (REIS 2006, p. 08).

Ainda sobre a relação entre campo e cidade, afirma-se que:

O campo vem sofrendo transformações devido à migração, fornecendo força de trabalho, matéria-prima e produtos alimentícios para os habitantes da cidade; esta, por sua vez, oferece serviços e bens para os moradores do campo. Desta forma, dá-se a relação de dependência e troca entre os espaços urbano e rural (TOMBINI; SAQUET 2014, p. 02).

Assim sendo, a população dos distritos de Souzaânia e Interlândia estão inseridas em um contexto rural ou urbano? E suas atividades econômicas possuem um caráter voltado à cidade ou ao campo? Autores como por exemplo Reis (2006), Hespanhol (2013) e Silva (1997) que abordam a temática campo/rural aderem a seus estudos uma nova categoria: o rururbano, classificando assim os espaços que se encontram em transição. O rururbano e sua identificação nos distritos de Souzaânia e Interlândia será a temática dos próximos tópicos.

Metodologia

Durante a pesquisa, utilizou-se como metodologia a revisão bibliográfica, quantitativa e documental, empregando o método dialético para chegar às possíveis formulações e hipóteses. Houve também a visita de campo em Souzaânia e Interlândia e a coleta de dados baseada em relatos dos moradores dos distritos. Realizada a coleta de dados, os resultados foram tabulados e inseridos no corpo da pesquisa. Após concluído o artigo, novas propostas de pesquisas surgiram.

Resultados e Discussões

Antes de abordar quais são os equipamentos urbanos e de infraestrutura nos distritos de Souzaânia e Interlândia, faz-se necessário conceituá-los. Os equipamentos urbanos podem ser definidos, conforme Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT/NBR 09284, 1986), como todos os bens públicos e privados, de utilidade pública, destinados a prestação de serviços necessários ao funcionamento da cidade, implantados mediante autorização do poder público, em espaços públicos ou privados.

Cruz (2013 p. 27), apresenta a seguinte ideia sobre a descentralização: “a descentralização e/ou desconcentração de serviços e/ou equipamentos públicos é uma questão primordial. À demanda não satisfeita, acompanham-se problemas como os sucessivos deslocamentos para outras áreas”. Para a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT/NBR 09284, 1986) os equipamentos urbanos podem ser classificados em categorias e subcategorias de 1- circulação e transporte; 2- cultura e religião; 3- esporte e lazer; 4- infraestrutura; 5- segurança pública; 6- abastecimento; 7- administração pública; 8- assistência social; 9- educação; 10- saúde.

Nos distritos de Souzaânia e Interlândia é possível identificar algumas dessas categorias e subcategorias. O Quadro 1 apresenta um levantamento dos serviços e equipamentos oferecidos nos distritos analisados

Quadro 01- Equipamentos públicos nos distritos de Souzaânia e Interlândia- 2017

Equipamento/infraestrutura	Distrito de Souzaânia	Distrito de Interlândia
Circulação e transporte		
1- Estacionamento	-	-
2- Logradouros públicos e vias especiais	X	X
3- Vias/sistema de transporte	X	X
Cultura e religião		
4- Biblioteca	-	-
5- Cemitério	X	X
6- Centro cultural	-	-
7- Centro de convenção	-	-
8- Cinema	-	-
9- Concha acústica	-	-
10- Jardim botânico	-	-
11- Museus	-	-
12- Teatros	-	-
13- Templos religiosos (católicos)	X	X
14- Templos religiosos (evangélicos)	X	X
15- Templos religiosos (outros)	-	-
Esporte e lazer		
16- Autódromo	-	-
17- Campo	X	X
18- Clube	-	-
19- Estádio	-	-
20- Ginásio de esporte	-	-
21- Hipódromo	-	-
22- Marina	-	-
23- Piscina publica	-	-
24- Parque	-	-
25- Praça	X	X
Infraestrutura		
26- Correios	X	X
27- Rádio e televisão	-	X
28- Telefonia	-	-
29- Combustível doméstico canalizado	-	-
30- Energia elétrica	X	X
31- Abastecimento de agua	X	X
32- Limpeza urbana	X	X
33- Lavanderia coletiva	-	-
34- Corpo de bombeiros	-	-
35- Delegacia	-	-
36- Instalações militares	-	-
37- Posto policial	-	X
38- Posto de salvamento	-	-
39- Armazém/Silo	-	-
40- Central de abastecimento	-	-
41- Mercado municipal	-	-
42- Posto de abastecimento de veículos	-	X
43- Supermercados	X	X

44- Sede dos poderes	X	X
45- Asilo	X	-
46- Centro comunitário	X	X
47- Centro de triagem	-	-
48- Creche	-	-
49- Orfanato	-	-
50- Penitenciária	-	-
51- Reformatório	-	-
52- Colégio	-	X
53- Escola	X	X
54- Escola técnica	-	-
55- Faculdade	-	-
56- Universidade	-	-
57- Ambulatório	-	-
58- Centro de saúde	-	-
59- Hospital	-	-
60- Posto de saúde	X	X

Fonte: Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT/NBR 09284, 1986); Organização: Autoria própria, 2017

Outras categorias que compõe a grade dos equipamentos públicos são a cultura e a religião. Sobre tal aspecto, pode-se afirmar que ambos os distritos possuem características semelhantes e que a tradição católica é predominante nos distritos, vez que as maiores festas locais são de cunho religioso católico (novenas, folias, missas). No entanto, no distrito de Interlândia, chama a atenção o grande número de templos evangélicos

Os demais elementos que fazem parte das categorias cultura e religião (bibliotecas, centro cultural, centro de convenção, cinema, concha acústica, jardim botânico, museus e teatros) não são encontrados em nenhum dos distritos objetos de estudo.

Os distritos de Souzaânia e Interlândia contam com uma baixa quantidade de opções para a prática de esportes. Só existe, em Souzaânia, um campo de futebol, aberto à população para a realização de torneios locais. Em Interlândia, está à disposição da população uma quadra de esportes e um campo de futebol

As praças também são importantes equipamentos públicos que a população utiliza. Em ambos os distritos, existem praças públicas, (uma em cada distrito) onde a população pode aproveitar para conversar, utilizar a rede *wi-fi* disponibilizada pelo programa Anápolis digital para as comunidades e praticar esportes na academia comunitária. As praças são de suma importância para o funcionamento de outros equipamentos e estão intimamente ligados, pois são nessas áreas que as igrejas católicas estão situadas.

Sobre a questão educacional, cada distrito possui uma escola de ensino fundamental. Para a demanda de ensino médio, apenas Interlândia oferece a modalidade de ensino. As crianças dos distritos contam ainda com atividades do Programa de Erradicação do

Trabalho Infantil (PETI), que oferece aulas extracurriculares, jogos e brincadeiras no contra turno para crianças e jovens.

O posto de atendimento dos Correios, que também é outro elemento pertencente aos equipamentos urbanos, fica situado junto à subprefeitura ao tele centro comunitário, responsável pelo fornecimento de cursos básicos de informática à população e próximo ao único posto policial em funcionamento nos distritos. Em outras palavras, um mesmo espaço físico para diversas atividades.

Sobre os serviços básicos, os Distritos de Souzaânia e Interlândia possuem abastecimento de água, realizado pela empresa Saneamento de Goiás S.A (SANEAGO), sistema de energia realizado pela Central Elétrica de Goiás (CELG), além da coleta de lixo, que é realizada, semanalmente, pela empresa responsável por gerir a coleta na cidade de Anápolis, além de ter funcionários para a limpeza das ruas no distrito.

No mais, afirma-se que a função e o uso de tais equipamentos, bem como os processos que estão presentes no espaço urbano dos distritos, estão relacionados com a gestão. Assim, os distritos anapolinos necessitam de um gestor que faça “uma gestão pública eficiente, que trabalhe com metas, que realize, que não seja omissa, deve haver uma população esclarecida, fiscalizadora, opinante, reivindicadora” (CRUZ, 2013, p. 30), papel do subprefeito.

Ao entrevistar moradores residentes nos distritos, os entrevistados afirmam que o local passou por transformações ao longo das décadas e citaram a pavimentação das ruas como principal acontecimento. Também ressaltaram os serviços e comércios que ali estão presentes, entre eles o posto de saúde, as escolas e a farmácia, além mencionar a mobilidade no transporte público anapolino, que dispõe de ônibus para o distrito regularmente, o que facilita o deslocamento dos moradores. No entanto, de acordo com os mesmos, apesar da melhora na oferta de serviços, a Prefeitura não está presente, pois os problemas relacionados à água são antigos e nenhuma atitude foi tomada por parte do poder público para minimizar e/ou resolver tais questões.

Ao mencionar os aspectos positivos dos distritos, os moradores citaram o sossego como principal benefício em relação a grandes centros, e, por isso, eles não cogitam migrar do distrito, ou seja, mudar para outros locais.

Um dos aspectos relatados pelos moradores é a falta de mais indústrias e empresas no local, pois existe apenas uma empresa produtora de tijolos e outra, entre Souzaânia e

Interlândia, responsável por produzir rações para animais. Tanto é que apenas um dos entrevistados trabalha no próprio distrito, enquanto os outros dois trabalham fora, nas lavouras de banana da região.

Na opinião dos moradores consultados, para melhorar o distrito seria necessário a instalação de novos empreendimentos industriais e educacionais no local, pois a economia do distrito se baseia apenas em trabalhos informais, na agricultura, sendo que os interessados em estudar e trabalhar em outras atividades devem se deslocar até a cidade de Anápolis diariamente. Entre os aspectos positivos apontados pelos moradores, está a praça, que se torna o local para encontro de amigos nos fins de tarde, além de ser o palco para realizar eventos locais.

Na opinião dos moradores, tanto os residentes em Souzaânia quanto os de Interlândia, o distrito pode ser considerado um ambiente rural, pois além de uma estrutura que atende mais ao rural, o aconchego, a caridade e o afeto um pelos outros se constituem características próprias do campo. Após a apresentação dos relatos de vivência dos moradores e do próprio pesquisador, afirma-se que ambos os distritos, mesmo com seus déficits em alguns serviços e equipamentos públicos, é um local ideal para se viver, pois o ambiente rural traz a tranquilidade necessária para a qualidade de vida, e ao mesmo tempo está a apenas alguns quilômetros de distância de uma importante cidade de Goiás: Anápolis.

Conclusão

A pesquisa realizada teve como objetivo compreender a produção do espaço urbano na dimensão da cidade média e analisar a presença do rurano na leitura dos distritos anapolinos, especificamente, em Souzaânia e Interlândia. A necessidade de desenvolver a pesquisa a partir de Souzaânia e Interlândia iniciou ao observar a falta de material produzido sobre os distritos, bem como de caracterizar os mesmos, vez que estes possuem aspectos do urbano e do rural em seu espaço.

Delimitados e alcançados os objetivos, parte-se então para as questões problemas que geraram a pesquisa. Assim, questiona-se: os distritos compõem uma categoria denominada de rurano. Em outras palavras, os distritos são as áreas de encontro entre o campo e a cidade, fazendo uma transição entre o urbano e o rural. O rural está presente no modo de vida e nas relações pessoais, enquanto o urbano se manifesta via exclusão e

segregação social, de serviços que são típicos da cidade como, por exemplo, hospitais e farmácias, entre outros aspectos.

É interessante analisar quais são os agentes produtores do espaço urbano nos distritos de Souzaânia e Interlândia. Estes, mesmo de forma menos expressiva do que em grandes centros, acabam por produzir o espaço urbano nos distritos. A exemplo, cita-se os industriais, que se personifica nas empresas locais; os proprietários fundiários, que concentram glebas de terras para especulação imobiliária; e, principalmente, o Estado, via a presença da subprefeitura e de serviços que são oferecidos pelo mesmo como, por exemplo, saúde e educação; além dos grupos sociais excluídos, que são aqueles que moram distante de seu local de trabalho e até mesmo excluídos na própria hierarquia distrital, sendo obrigados a residir em áreas e ocupações irregulares. No distrito, deve-se considerar a escala de intensidade em que tais agentes se manifestam, que é diferente de grandes centros urbanos.

Nesses distritos, na área central fica concentrada a subprefeitura, representando a gestão pública, os principais serviços dos distritos, representados pelas mercearias locais, pelo posto de saúde e por alguns dos empreendimentos logísticos, bem como a linha de transporte urbano da cidade de Anápolis, vez que os distritos não possuem terminais rodoviários.

Os serviços e equipamentos públicos comunitários também estão nos distritos de Souzaânia e Interlândia. Tais serviços e equipamentos comunitários se encontram divididos de forma semelhante em Souzaânia e Interlândia. Para o lazer, existe apenas uma praça e um campo de futebol em cada distrito, o que os deixa carente no que diz respeito a essa questão.

Os serviços de infraestrutura existentes são: correios; energia elétrica, abastecimento de água, limpeza urbana, posto policial (apenas em Interlândia), posto para abastecimento de veículos (apenas em Interlândia), supermercados, subprefeitura, asilo (apenas em Souzaânia), centro comunitário, colégio (apenas em Interlândia), escolas municipais e posto de saúde. As demandas que não são solucionadas nos distritos, como por exemplo educação de nível superior e especialidades médicas, são encaminhadas para a cidade-sede.

É possível também identificar dinâmicas espaciais na relação distrito/cidade. Tais relações vão desde a procura por serviços (educação; saúde; lazer; trabalho) por parte dos moradores que residem nos distritos e que não tem todas as suas necessidades atendidas e se sentem pressionados a procurá-los em Anápolis. Outra relação consiste no escoamento de mercadorias produzidas nos distritos para a cidade de Anápolis, pois nos distritos não existe

um mercado consumidor para todas as mercadorias ali produzidas.

Após a finalização da pesquisa, foi possível compreender o tema de forma clara e objetiva, além de aprofundar os conhecimentos geográficos sobre alguns conceitos e categorias como, por exemplo, cidade/campo; urbano/rural e o rurano, bem como sua aplicabilidade no estudo de caso dos distritos de Souzaânia e Interlândia.

À guisa de considerações finais, a pesquisa desenvolvida constituiu-se como fundamental elemento para caracterizar Souzaânia e Interlândia, apresentando um panorama que vai desde sua história até o contexto atual. A pesquisa realizada servirá também para que os moradores, alunos e autoridades possam conhecer melhor o lugar onde moram e suas necessidades e, juntos, planejar o amanhã com a certeza de que nossa terra natal sempre estará presente, criando a nossa identidade local.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 09284**: Equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, p. 1-4. 1986.

CARLOS, A.F.A; SOUZA, M.L.; SPOSITO, M.E.B. (org) **A produção do espaço urbano**: agentes e processos, escalas e desafios. São Paulo: Contexto, 2012.

HESPAHOL, R.A.M. Campo e cidade, rural e urbano no Brasil contemporâneo. **Mercator**, Fortaleza, v. 12, n 2, p. 103-112, set. 2013. Disponível em <http://www.mercator.ufc.br/index.php/mercator/article/viewFile/1177/499> Acesso em: 01 abr 2017.

PLANO DIRETOR 2016. Prefeitura Municipal de Anápolis/Secretária de Planejamento Municipal, Anápolis, 2016

REIS, D.S. O Rural e o urbano no Brasil. **XV Encontro Nacional de Estudos Populacionais**, Caxambú- MG, 2006, Disponível em http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006_777.pdf Acesso em 04 abr 2017.

SILVA. J.B. **O interior e sua importância no projeto centralizador do Brasil**: Anápolis anos 20-30. 1997. Dissertação de mestrado- UFG, Goiânia, 1997. Disponível em https://pos.historia.ufg.br/up/113/o/SILVA_J_lia_Bueno_de_Morais_1997.pdf Acesso em: 01 abr 2017.

TOMBINI, D.T; SAQUET, M.A. Migração e relação campo-cidade. **VII Seminário Estadual de Estudos territoriais**. Ponta Grossa, 2014. Disponível em: <http://www3.uepg.br/seet/wpcontent/uploads/sites/5/2014/08/MIGRA%C3%87%C3%83O-E-RELA%C3%87%C3%83O-CAMPO-CIDADE.pdf> Acesso em 05 abr 2017.

CIDADE, ESPAÇO URBANO E CIDADANIA: O ESPAÇO SEM CIDADÃO E O CIDADÃO SEM ESPAÇO

Marco Aurélio Dias Zózimo¹
Moises John dos Santos Souza²
Flavia Maria de Assis Paula³

¹ (Graduando do 8º Período do curso de Geografia Licenciatura e Bolsista Monitoria do Campus Anápolis de CSEH da Universidade Estadual de Goiás).

² (Graduando do 8º Período do curso de Geografia Licenciatura do Campus Anápolis de CSEH da Universidade Estadual de Goiás).

³ (Doutora e Professora do curso de Geografia Licenciatura do Campus Anápolis de CSEH da Universidade Estadual de Goiás. - orientador).

Resumo: A cidade é composta por diferentes grupos sociais, com diferentes demandas e necessidades, que disputam (de forma aparente ou não) seus espaços seja para deles se apropriarem ou para os usufruírem. Neste contexto, há uma produção desigual do espaço urbano no que tange à questão da infraestrutura e serviços públicos, do acesso aos diferentes lugares da cidade, além do acirramento da segregação residencial e por consequência há a negação da própria cidadania a uma parcela de seus habitantes. Este artigo objetiva compreender como se dão as relações entre cidadania, cidade e o espaço urbano, procurando analisar, por meio das discrepâncias de acesso à moradia (presente nas cidades brasileiras), a formação de um espaço sem cidadão e de um cidadão sem espaço.

Palavras-chave: Espaço Urbano. Cidadania. Cidadão.

Introdução

Nos dias atuais, o homem não mora apenas no mesmo lugar, na mesma casa, habita em diferentes lugares a fim de ampliar espaços para realizar determinadas atividades culturais, históricas, sociais etc. Neste sentido, a cidade pode ser considerada o habitat do homem, sua moradia permanente.

Mas, a cidade representa a divisão técnica do trabalho, é um espaço fragmentado e hierarquizado, com uma multiplicidade de sujeitos e agentes com diferentes interesses e espacialidades (em constante conflito). Nos países subdesenvolvidos, existem pessoas mais cidadãs que outras, e ainda as que nem o são. Para Santos (2001) as intensas migrações no Brasil, estão atreladas a conjuntura de cidadãos em busca de um espaço que ofereçam serviços essenciais. As pessoas que deixam sua terra natal e vão para outras regiões, são pessoas que (pelas circunstâncias adversas) estão em buscar de locais que forneçam melhores condições de vida, melhores oportunidades, melhor infraestrutura, ou seja, um local que lhes permita

viver sua cidadania.

A cidadania dá ao cidadão alguns direitos básicos (sociais, políticos e civis) dentre os quais destacamos o direito a ter uma moradia, ter acesso a serviços e equipamentos e o direito de usufruir da cidade como um todo.

Assim, o presente artigo tem como objetivo discorrer acerca da cidadania a partir do uso e apropriação desigual da cidade, por parte de seus diferentes sujeitos e de como há em decorrência da segregação residencial, no dizer de Milton Santos (1987): o espaço sem cidadão e o cidadão sem espaço. Para tanto, o presente artigo está dividido - além da introdução e da conclusão - em 2 subtópicos: 1) Cidade e Cidadania – quem é de fato cidadão? - que traz uma breve discussão conceitual acerca de cidade/espço urbano e de cidadania e o que de fato é ser cidadão; 2) Espaço Urbano, segregação e cidadania: a moradia como um indicador de um cidadão sem espaço.

Referencial Teórico

Para compreender melhor os processos e dinâmicas presentes no espaço urbano e na cidade faz-se necessário discorrer acerca de alguns conceitos que são importantes para o desenvolvimento da discussão apresentada neste artigo: cidade, espaço urbano e cidadania.

Tanto Lefebvre (1991) quanto Santos (1988), entendem que na distinção conceitual entre espaço urbano e cidade - a cidade é a forma, é a materialização de determinadas relações sociais; enquanto o espaço urbano é imaterial, o conteúdo. Assim, conforme salientam Cavalcanti (2001) e Paula (2003), a cidade é na verdade a materialização das relações sociais no espaço.

Spósito (1994) ressalta que para entender a cidade, não basta apenas observá-la ou nela viver, mas é preciso vivenciar suas dinâmicas e processos, sua geografia, sua história etc. Desse modo, faz-se importante compreender melhor essa dinâmica da cidade, uma vez que é nela, que se dá, por meio dos processos e fenômenos sociais e físicos, materiais e imateriais; a reprodução da sociedade e do espaço urbano. Assim, ao se conhecer a cidade, seus modos de vida, suas dinâmicas... é possível compreender também os sujeitos que nela habitam.

As disputas dos diferentes sujeitos/agentes pela apropriação do espaço urbano é evidente na paisagem urbana seja ela resultante do seu uso ou consumo, do seu valor de troca ou de uso (PAULA, 2007). No entanto, o que se observa é que os agentes produtores do

espaço urbano de maior poder econômico e político usufruem com toda propriedade sua cidadania, enquanto as classes de baixo poder aquisitivo e/ou político pouco ou nada usufruem dela.

Para Braga e Carvalho (2004),

A cidade é produto e condição de reprodução de uma sociedade. Sua estruturação física em diferentes bairros, ricos e pobres, setores urbanos, salubres e insalubres, apropriações da natureza, centros e periferias são a manifestação das relações socioeconômicas, do acesso desigual aos meios e condições de produção e de trabalho, historicamente determinadas. (BRAGA; CARVALHO, p. 9, 2004).

Assim, pode-se constatar que há na cidade há uma enorme parcela da sociedade que é excluída de seus direitos básicos, dentro desse processo produtivo, tais como: moradia, saúde, educação, trabalho entre outros. Conforme Martinez (1996, p. 17)

Como consequência das mudanças na economia e na sociedade, a atribuição de direitos e deveres também sofreria alterações, beneficiando algumas categorias mais que outras. A partir de então, de maneira geral, o homem do povo, colocado numa escala social inferior, dificilmente participaria integralmente do processo produtivo.

Na verdade, a negação da fruição desses direitos àqueles que não são detentores do capital e do poder político; é a negação da cidadania plena.

É nesse contexto que a relação cidade, espaço urbano e cidadania fica evidente. Assim, faz-se relevante discutir os conceitos de cidade e cidadania como um binômio.

Na modernidade, Cidadania tem significado a partir de três bases, que são: o democrático, que se configura como pólis; o liberal, se configurando como civitas e o social como societas. Logo, podemos denominar estes adjetivos em uma sequência: direitos civis, direitos políticos e direitos sociais. (RIBEIRO 2004).

Em relação a condição de cidadão, Ribeiro (2004), coloca que no final do século XIX e no início do século XX, ser cidadão estava relacionado aos direitos de proteção social e ao simples fato de fazer parte da cidade, mas posteriormente, foi estendido a própria condição de cidadão como habitante passível de direitos civis.

Para Santos (1987), o cidadão precisa de três direitos básicos, que são: direitos políticos individuais, direitos coletivos e direitos sociais. Este último seria, de acordo com o referido autor, o mais importante pois garante ao indivíduo um padrão de bem-estar social: moradia, saúde, educação etc. Falando acerca dos direitos sociais Marshall (1967, p. 63) esclarece que

O elemento social se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar por completo, na herança social e levar uma vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade.

É o Estado quem deve garantir ao cidadão o acesso aos serviços públicos, abarcando toda a sociedade de maneira igualitária. A vida não cidadã vai desde a inexistência de direitos civis à ausência social do poder público na efetivação destes para toda sociedade.

Como salienta Flávia Piovesan (2000, p. 54-55):

A dignidade da pessoa humana, vê-se assim, está erigida como princípio matriz da Constituição, imprimindo-lhe unidade de sentido, condicionando a interpretação das suas normas e revelando-se, ao lado dos Direitos e Garantias Fundamentais, como cânone constitucional que incorpora "as exigências de justiça e dos valores éticos, conferindo suporte axiológico a todo o sistema jurídico brasileiro.

Para Robaldo (2009) Cidadania, se refere a qualidade ou estado de cidadãos dotados de direitos, neste caso, do direito ao espaço urbano. O termo corresponde a um conjunto de legislações que compreendem os direitos civis, políticos, sociais e deveres, ambos ligados a uma coletividade que permite também que o cidadão intervenha e transforme seu espaço. Assim, cidadania só existe, com a apropriação e vivência dos espaços da cidade pelos cidadãos que ali residem.

De acordo com Santos (1987) o espaço sem cidadão é o espaço da injustiça social. Ainda conforme o referido autor o espaço urbano é "Deixado ao quase exclusivo jogo do mercado, o espaço vivido consagra desigualdades e injustiças e termina por ser, em sua maior parte, um **espaço sem cidadãos**." (SANTOS, 1987, p. 13- *grifo nosso*).

Para Santos (1987) o que se constata na cidade, são os espaços com "hipercidadãos", a melhor maneira de identificá-los é analisando a concentração de renda, que está em sua maior parcela, no poderio de 1% da população. Especificamente, segundo o Instituto brasileiro de Geografia e estatística (IBGE), o 1% mais rico, acumula o mesmo rendimento que 50% da população mais pobre, ao mesmo que os 10% mais ricos, ganham cerca de 18 vezes mais que os 40% mais pobres. 35% das famílias brasileiras tem rendimento per capita de apenas 1/2 salário mínimo. A enorme e crescente desigualdade de renda no Brasil, revela que existem os cidadãos, os hipercidadãos e os que nem o são.

Há uma série de desafios para a cidadania, frente às organizações que agem em detrimento do capital. Santos (1998), coloca que os cidadãos são vistos como meros consumidores pelo sistema capitalista, e que, o que o estado denomina como "progresso

econômico". Esse progresso ocorre de fato apenas para os donos dos meios de produção, uma vez a diminuição da desigualdade social e renda; e a melhoria da qualidade de vida da população menos favorecida é, quase sempre, desconsiderada neste processo.

Santos (2001) destaca que o Estado precisa atuar em relação aos direitos do cidadão, especialmente nas grandes cidades, pois nelas há uma maior extensão das mazelas sociais e muitos não desfrutam dos chamados "fixos sociais" em seu espaço. Quando esses fixos existem na periferia, na maioria das vezes, estes são espaços sem infraestrutura adequada ou deixados sem manutenção pelo poder público; em contraste com aqueles localizados nos bairros nobres da cidade, como por exemplo os parques públicos (PAULA, 2013).

Essas discrepâncias entre ricos e pobres não fica apenas no plano dos equipamentos, mas estendem-se para o aspecto da moradia, resultando no processo segregação residencial. É o que discutiremos no próximo item.

Metodologia

A problemática aqui discutida surgiu a partir de uma proposta de atividade da disciplina de Geografia Urbana II no 12º. Semestre de 2017 cujo objetivo era para a compreensão dos diferentes fenômenos presentes no espaço geográfico. Desta forma, destacamos a metodologia a ser desenvolvida:

- Pesquisas bibliográficas voltadas à área da Geografia Urbana;
- Trabalho de campo no espaço urbano;
- Realização de coletas de dados e imagens em campo;
- Produção de um artigo científico sobre o tema.

Resultados e Discussões

Espaço Urbano, segregação e cidadania: a moradia como um indicador de um cidadão sem espaço

O 'morar', não deve ser confundido com o 'ter uma moradia', pois muitas vezes, os espaços de moradia, não tem as condições adequadas capazes de garantir o bem-estar social,

ou seja, o 'morar' bem (SANTOS, 2001).

Seguindo esta concepção, Lefebvre (1991), ressalta que é preciso considerar o direito ao habitat, que é diferente do direito ao habitar. O cidadão tem o direito de participar da produção de seu espaço urbano, bem como de apropriar-se e vivenciá-lo. Para o autor, “o sentido da obra”, ou seja, da cidade, é a vida social, mas o que ocorre na atualidade é a apropriação da cidade pela sociedade do consumo, ditada pelo capitalismo.

No Brasil, as periferias são quase que em sua totalidade, destinadas aos pobres, são locais distantes, que lidam com o problema da falta de mobilidade adequada e com serviços escassos ou precários. Já os melhores e mais bem equipados lugares são destinados aos que possuem maior poder aquisitivo. Assim, torna-se evidente na paisagem urbana a segregação socioespacial por meio dos distintos locais/bairros de moradia das diferentes classes sociais. Todavia, como afirma Paula (2013) a segregação urbana extrapola a esfera do morar e se estende também para os espaços de lazer, das atividades de comércio e serviços, etc.

A segregação socioespacial, é um fenômeno que interfere diretamente nos direitos do cidadão, visto que, a estrutura de um espaço urbano, determina o acesso que determinados grupos têm em relação aos serviços públicos. Nesta concepção, Santos (1987) faz uma breve reflexão a respeito deste fenômeno na realidade brasileira:

Olhando-se o mapa do país, é fácil constatar extensas áreas vazias de hospitais, postos de saúde, escolas secundárias e primárias, informação geral e especializada, enfim, áreas desprovidas de serviços essenciais à vida social e à vida individual. O mesmo, aliás, se verifica quando observamos as plantas das cidades em cujas periferias, apesar de uma certa densidade demográfica, tais serviços estão igualmente ausentes. É como se as pessoas nem lá estivessem. (SANTOS, 1987, p. 59)

Assim, os mais pobres seguem com direito ao entorno e não com direito a cidade. Os espaços públicos tradicionais (praias, shoppings, parques etc.) foram privatizados, dando lugar a *playgrounds* em condomínios destinados a classe alta. O lazer na cidade se tornou uma mercadoria que está ao alcance de poucos (ver ilustrações 1 e 2). Neste sentido, podemos exemplificar o caso da região Leste de Anápolis, onde se encontram (seis) Conjuntos habitacionais.



Ilustração 1: Planetário Digital de Anápolis.

Fonte: Zózimo (2017)



Ilustração 2: Brasil Park Shopping – Anápolis/GO.

Fonte: Zózimo (2017)

A partir da pesquisa em campo, não constatamos nenhum tipo de área de lazer, como parques, bosques, shoppings ou grandes praças. Mas observamos a presença de grandes condomínios na região tem suas próprias infraestruturas, que visa atender seus residentes (SANTOS, 2017). (ver ilustrações 3 e 4).



Ilustração 3: Rua sem asfalto. Bairro Arco Verde – Anápolis/GO.

Fonte: Zózimo (2017)

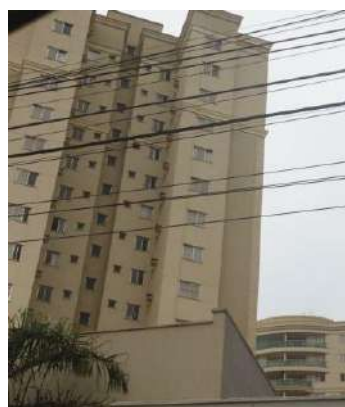


Ilustração 4: Verticalização. Bairro Jundiaí – Anápolis/GO

Fonte: Zózimo (2017)

Neste exemplo, fica evidenciado a colocação de Milton Santos quando afirma que, nas cidades, muitos são mais cidadãos que outros, e muitos nem o são. Nesta última categoria enquadram-se os moradores de conjuntos habitacionais desprovidos de serviços essenciais.

Assim a cidadania se torna restrita há alguns, pois se é mais ou menos cidadão dependendo do lugar que se habita (SANTOS, 1987). Na verdade, é na cidade e no espaço urbano que a cidadania deveria ser plena, pois é neles que se dá a prática da cidadania. Pois,

de acordo com Paula (2003, p.154) “cidade e cidadania nascem juntas, e num primeiro momento ela só é efetiva no espaço urbano.”

Isto posto, a existência do cidadão sem espaço se torna ainda mais evidente, pois muitas das vezes, as pessoas de baixa renda não conseguem seus direitos básicos como a moradia, acesso a uma educação de qualidade entre outros.

Portanto, a localização da moradia no território denota significativamente a desigualdade social. Isso se dá devido tanto pela própria localização (bairros nobres, condomínios horizontais, conjuntos habitacionais, favelas etc.) como também pelas condições físicas naturais, infraestrutura, equipamentos urbanos, etc.; fatores esses que intensificam as diferenças dentro do espaço urbano. Acerca disso, Paula (2003, p.156) afirma que:

No espaço urbano essa diferença de infra-estrutura é facilmente notada, pois há os bairros de elite, com infraestrutura completa (saneamento básico, energia elétrica, asfalto, equipamentos de lazer, acessibilidade, etc.) e os chamados bairros ‘periféricos’, sem as mínimas condições de uma vida digna.

Para Cavalcanti (2001, p. 29) essa diferença evidencia que “a segregação é um processo complexo, sobretudo nas grandes cidades, que envolve disputa de territórios, onde a classe dominante possui ‘vantagens de um espaço desigual’”. Diante de tais problemas como a segregação, a qualidade de vida é uma ‘recompensa’ apenas daqueles que obtêm os privilégios de viver em uma sociedade que atende apenas aos seus interesses, sendo que todas essas mazelas estão ligadas com a apropriação do sistema econômico vigente, que visa a urbanização ligada sobretudo, em função do desenvolvimento das formas de vida ligadas ao consumo, no qual o dinheiro é a medida de tudo.

Dessa forma, ainda prevalece o espaço como objeto para venda, como mercadoria no dizer de Carlos (1994), e a identidade do cidadão, antes concreta, se torna abstrata.

Na verdade, “Não basta a cidadania estar garantida por meio de leis, porque o princípio legal de que todos são iguais perante a lei não elimina as concretas desigualdades sociais, pois a divisão da sociedade em classes se reproduz na vivência da cidadania”. (MARTINEZ, 1996, p. 19 apud PAULA, 2003, p. 156).

Conclusão

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, procuramos evidenciar os vínculos

existentes entre o espaço e indivíduo. Para tanto, pautamo-nos na discussão de alguns conceitos que nos nortearam: trabalhamos o conceito de cidade embasada em Santos (1988) e Lefebvre (1991), para os quais a cidade é evidenciada como palco da materialização das relações sociais, e o espaço urbano é dado como o conteúdo dessas relações. Desse modo, destacamos a intensa relação entre cidade e espaço urbano, sendo a primeira, a forma, e o segundo o conteúdo.

Tendo tais conceitos como ponto de partida, realizamos uma discussão sobre o espaço urbano e o cidadão. Discutimos a ideia de cidadania a partir da definição de Robaldo (2009), que parte da perspectiva da cidadania enquanto um conjunto de direitos que o cidadão retém. Esses direitos relativos às ordens civis, políticas e sociais, incluem determinados deveres e dão ao seu detentor a liberdade de interferir no espaço em que vive.

Assim sendo, salientamos que um espaço no qual nem todos seus moradores usufruem de todos os benefícios e direitos básicos (saúde, educação, moradia e lazer etc.), é um espaço marcado por injustiça e desigualdade, ou seja, é um “espaço sem cidadão”.

Na verdade, não é raro encontramos esse tipo de espaço, já que vivemos em uma sociedade marcadamente capitalista, sistema que priorizam o capital e as leis de lucro e mais valia. Dessa forma também são mais cidadãos aqueles que detêm maior poder financeiro e maior renda, denominados “hiper-cidadão”. A concentração de grande parte da renda nas mãos de uma minoria confere à maior parte da cidade e de seus habitantes o status de um espaço sem cidadão, e de um cidadão sem espaço.

Referências

CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007, 85p.

_____. **O espaço urbano**: novos escritos sobre a cidade. São Paulo: Contexto, 2004

CAVALCANTI, L. de. S. Uma geografia da cidade: elementos da produção do espaço urbano. In: _____. **Geografia da Cidade**: a produção do espaço urbano em Goiânia. Goiânia: Alternativa, 2001.

BRAGA, R; CARVALHO, P. F. de C. **Cidade**: Espaço da Cidadania. Rio Claro: LPM-UNESP. 2004.

Escola Kids. **Cidadão, cidadãos e cidades**. Disponível em:

<<https://www.google.com.br/amp/m.escolakids.uol.com.br/amp/cidadania-cidadaos-e-cidades.htm>>. Acesso em: 17 de novembro de 2017.

LEFEVBRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Moraes, 1991.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINEZ, P. **Direitos de cidadania**: um lugar ao sol. São Paulo: Scipione, 1996.

O Uso e a Ocupação do Solo Urbano e Rural. Disponível em: <
<https://pt.scribd.com/doc/51574393/O-USO-E-A-OCUPACAO-DO-SOLO-URBANO-E-RURAL>> Acesso em: 07 de dezembro de 2017.

PAULA, F. M. de A. **Descentralização e segregação sócio-espacial em Goiânia**: Uma análise da centralidade dos setores Bueno, Oeste e Marista. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, p. 212. 2003.

PAULA, F. M. de A. **Jovens migrantes na metrópole de Goiânia**: práticas espaciais, (re)territorializações e redes de sociabilidade. 2013. 203 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia, UFG. Goiânia, 2013.

RIBEIRO, L. C. de Q. Cidade e Cidadania: inclusão e urbana e justiça social. **Ciência e Cultura**. vol.56 no.2 São Paulo Apr./June 2004. Disponível em: <
http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252004000200020>. Acesso em: 21 de agosto de 2018.

ROBALDO, J. C. de O. **Cidadão, cidadania**: algumas reflexões. 2009. Disponível em: <
<http://www.lfg.com.br>>. Acesso em: 07 de Dezembro de 2017.

SANTOS, M. **O Espaço da Cidadania e outras reflexões**. Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães., 2001.

SANTOS, M. **O Espaço do Cidadão**. Nobel: São Paulo, 1987.

SANTOS, M. **Técnica, Espaço, Tempo**: Globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec. 1998.

SANTOS, T. M. dos. **A produção do espaço urbano de Anápolis**: uma análise da expansão urbana ocorrida na cidade nos últimos 10 anos por meio da abertura de novos loteamentos. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Geografia) – Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Universidade Estadual de Goiás. Anápolis, p. 78. 2017.

SPÓSITO, E. S. Como a cidade cresce. In: SPÓSITO. **Espaço e Indústria**. São Paulo: Contexto, 1994.

PIOVESAN, F. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 4. ed. São Paulo: Max Limonad, 2000.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: POSSIBILIDADES EM CONSTRUÇÃO

Nélia Cristina Pinheiro Finotti³(UEG)

Hilda Freitas Silva⁴ (UFG)

Resumo: Este trabalho tem como objetivo refletir sobre educação e sustentabilidade. A metodologia de pesquisa utilizada perpassa a bibliografia e o estudo de campo. Com isso o problema da pesquisa é: Quais são as possibilidades para a educação nas questões de sustentabilidade, no grupo teatral Desencanto? Para tornar a pesquisa bibliográfica aplicável e entendível, fazemos também uma análise do projeto de pesquisa, “Representações Estéticas e Estilos de Vestimentas do Grupo Desencanto: Identidades Culturais em Transição”. A pesquisa encontra-se centrada no projeto de pesquisa de mestrado da autora. Demonstramos com essa experiência, as teias de produção, o reaproveitamento dos figurinos do Grupo Teatral Desencanto (Trindade/Goiás), a partir de aspectos culturais relacionados à educação formal/informal, focalizando em produção, consumo e representação. Com isso focamos que a intervenção social, sobretudo exemplificando a educação como outros “fluidos” da cultura, como a moda, são possibilidades que deve ser mais exploradas horizontalmente e num viés de cidadania

Palavras-chave: Educação. Sustentabilidade. Cultura. Moda.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre educação e sustentabilidade, com foco nas possibilidades em construção, no projeto de pesquisa de mestrado, na qual o objeto de estudo e o grupo Teatral Desencanto. Diante disso pensamos o tempo atual com suas demandas que transitam em utopia e mercado. Isso se justifica pois a sustentabilidade tem sido usada como instrumento imprescindível para sobrevivência e/ou até como processo de salvação do mundo, em contrapartida ela também está incluída na indústria cultural como relata Bauman (2013). A metodologia de pesquisa utilizada perpassa a bibliografia e o estudo de campo.

Ao considerar o crescimento sobre o tema e a amplitude de áreas que se relacionam com a sustentabilidade, a pesquisa aqui apresentada busca responder ao questionamento: Quais são as possibilidades para a educação nas questões de sustentabilidade, dentro do grupo de Teatro desencanto?

Nesse paradoxo a sustentabilidade é atributo de um mundo melhor ao mesmo tempo

3 Nélia FINOTTI. Mestranda no programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado. Universidade Estadual de Goiás(UEG). Docente na Universidade Estadual de Goiás(UEG). neliaueg@gmail.com. Participante do grupo de estudos GEFOPI.

4 Hilda SILVA. Mestranda no programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Antropologia Social. Universidade Federal de Goiás (UFG).

que é utilizada para o mundo capitalista. Para tornar a pesquisa bibliográfica aplicável e entendível, fazemos também um relato de experiência de Ensino e Extensão, desenvolvidos na Universidade Estadual de Goiás (Campus Trindade) com o projeto de pesquisa “Representações Estéticas e Estilos de Vestimentas do Grupo Desencanto: Identidades Culturais em Transição”. Demonstramos com essa experiência, as teias de produção, o reaproveitamento dos figurinos do Grupo Teatral Desencanto (Trindade/Goiás), a partir de aspectos culturais relacionados à educação formal/informal, focalizando em produção, consumo e representação (Koselleck, 2006).

Ao final da pesquisa de mestrado “Estéticas e fé na terra do Divino: vestimentas identitárias sagras e profanas do grupo teatral desencanto em Trindade/GO, entre 1988-2018”, poderemos ter um panorama em experiência e expectativa sobre esse tema, como também a compreensão das relações construídas e reformuladas no âmbito educacional. Com isso focamos que a intervenção social, sobretudo exemplificando a educação como outros “fluidos” da cultura, como a moda, são possibilidades que deve ser mais exploradas horizontalmente e num viés de cidadania.

Referencial Teórico

Segundo Salcedo (2014, p. 14) “sustentabilidade é o desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a satisfação das necessidades das gerações futuras”. Nesse sentido, o projeto de pesquisa de mestrado é um exemplo para compreender as teias de construção, consumo e fim de vida dos figurinos do grupo citado. Tendo como objetivo geral analisar e interpretar as representações estéticas e culturais das vestimentas identitárias do grupo Desencanto de Trindade/GO, nos eventos sagrado e profano: Caminhada da fé e o Carnaval de rua, entre 1988 a 2018. E objetivos específicos tais como: Interpretar e decodificar as teias de sociabilidades constituídas nos processos de criação; Contextualizar as vestimentas produzidas pelo grupo Teatral Desencanto nos aspectos de sustentabilidade; Caracterizar as técnicas de sustentabilidade utilizados pelo grupo na produção das vestimentas e decodificar quais as questões de educação ambiental o grupo tem passado para a comunidade que pertence.

Entretanto sabe-se que a reflexão sobre este assunto ainda não é muito abordado dentro das academias, por isso a inserção dos conceitos, principalmente de sustentabilidade

ambiental, quando não está notoriamente especificada nas ementas e disciplina específica, mas é uma questão que deve fazer parte dos currículos das academias.

Diante dos vários impactos causados pela moda no meio ambiente, surge a indagação de como o tema sustentabilidade é abordado no ambiente acadêmico, como ele é levado a comunidade, aos estagiários. Como legitimador de ideias o pesquisador tem por idealização criar e difundir práticas consideradas fundamentais na estrutura acadêmica, para um repasse coerente. Complementando este contexto, Berlim (2016, p. 24) diz que “sem o conhecimento e os estudos necessários para discutir a questão e diante da emergência do tema, o risco de nos depararmos com discursos vazios é grande [...]”.

A sustentabilidade é vista por muitos como discursos vazios, em uma reação natural, empreendedores e administradores públicos perceberam que a ideia de sustentabilidade poderia agregar valor a seus produtos ou angariar votos. Todavia, a maioria deles não associou medidas efetivamente sustentáveis ao discurso comercial/institucional, preferindo optar por paliativos e medidas predominantemente estéticas e mais baratas.

Diante do explanado, percebemos que há uma potencialidade no projeto, pois este articula a história local, o comércio, também é inserindo no contexto de direitos culturais e cidadania. Fatores como esses fazem com que o projeto tenha relevância interna da universidade, mas também transpassa os muros e transforma vidas.

O discurso de Lipovetsky (2003), e que os produtos de moda, talvez, sejam aqueles de menor e mais frágil vida útil, pois são geridos dentro da lógica da moda, um sistema que dignifica o presente e a efemeridade, sendo temporal que produz a modernidade e a sociedade de consumo, pois uma faceta de sua lógica é efemeridade e um dos seus fundamentos é a obsolescência.

Segundo Gwilt (2014, p. 20) “uma estratégia de design sustentável pode ser empregada por um designer com o objetivo de colaborar na redução dos impactos ambientais e/ou sociais associados a produção e o uso de descarte de um produto”. Então é proeminente a importância de conhecer técnicas que possam minimizar estes impactos causados pelas vestimentas ou seja, pelas nossas ações.

O assunto carece de estudos interdisciplinares, pesquisas e projetos, para ser aplicados na criação de novos caminhos conceituais e possibilidade de novos modelos e produtos feitos a partir de um desenvolvimento sustentável. “É necessário que exista consciência do impacto das nossas escolhas, e observar o consumo desenfreado da sociedade,

pois vestimos plantas, pelos de bichos, saliva de lagartas e petróleo” (BERLIM, 2012, p.25).

Ações conjuntas entre academia e comunidade devem ser pensadas para auxiliar a reflexão dos aspectos ambientais provenientes de nossas escolhas. E também nos instigar sobre a importância de ética e dignidade em toda a cadeia produtiva da moda. Esperamos que o papel das Instituições de Ensino exceda o de fornecer subsídios a fim de formarem bons profissionais para atuarem no mercado, elas também podem e devem ser um espaço para discussão da ética profissional e a da formação da consciência social.

Pois para ser sustentável “[...] o produto tem de contemplar não só aspecto ambiental, mas também **questão social econômica política e culturais** analisando desde o processo produtivo até o consumo e descarte desses bens”. (SALCEDO, 2014, p. 21, grifo nosso).

Entretanto sabe-se que a reflexão sobre este assunto ainda não é muito abordado dentro das academias, por isto a inserção dos conceitos básicos, principalmente de sustentabilidade ambiental, quando não está claramente especificada nas ementas e nem em uma disciplina específica, mas é uma questão que deveria fazer parte dos currículos das academias. Abancarem este assunto fica a critério pessoal dos professores em inserir o assunto em sua aula.

Metodologia

A metodologia que contribuiu para a pesquisa foi bibliografia e estudo de campo, no grupo teatral Desencanto em trindade/Go nos período de abril a junho de 2018.

Resultados e Discussões

É necessário o posicionamento da academia quanto a ampliação no processo pedagógico, pois as mesmas conduzem mudanças e atitudes e, assim, possibilitar a democratização, novas percepções, concepções e ações mediante ao estudo.

Em relação aos figurinos, estes são produzidos internamente no grupo com o trabalho da sociedade. Fazem parte desta construção sejam: desenhar, angariar matérias, modelar, costurar, bordar ou reciclar o que se tem no acervo do grupo. Fazem parte desta teia, professoras, costureiras, artistas, donas de casa, enfim a comunidade que faz parte do grupo em geral. Diante de pesquisa *in loco*, percebe-se que essas são feitas através pelos integrantes

da escola, com material reciclável, ou adquiridos com o patrocínio da Prefeitura e doações de empresas, que garantem a realização do evento. Para a produção do figurino o grupo realiza várias pesquisas para tentar chegar próximo à fidelidade da época, cultura, cores e materiais. Entretanto, eles reaproveitam alguns materiais disponíveis, recicláveis e figurinos antigos para a produção dos atuais. Assim a pesquisa aponta que há várias técnicas sustentáveis sendo utilizadas pelo grupo. Podemos citar as possibilidades em utilizar a sustentabilidade na construção dos figurinos do grupo, tais como: *Upcycling*, *slow fashion*, Reciclagem, Reaproveitamento.

Dentro da *Upcycling* o grupo utiliza de matérias que consiste no reaproveitamento de objetos e materiais para criar novos itens, muitas vezes com funções diferentes, sem alterar as principais características do objeto original. Já no *slow fashion* podemos perceber que o grupo trabalha nesta moda lenta, ou seja, seus produtos são construídos por eles, tornando um produto de afetividade, prolongada sua vida útil e o descarte. Em relação à reciclagem, o grupo desenvolve várias peças teatrais partir de matérias, seja alternativos, ou lixos. Estes são transformados em materiais úteis, ou reciclados tecnologicamente ou manualmente para que este tenha uma nova função dentro do processo criativo.

É necessário pensar nas melhores técnicas disponíveis, para assegurar a redução do impacto do processo produtivo na construção de produtos. Outra forma que são trabalhadas a produção de resíduo zero é uma meta ética, econômica, eficiente e visionária, para orientar as pessoas mudarem seus estilos de vida e práticas sustentáveis, onde todos os materiais descartados são projetados a serem reutilizados.

E os figurinos do grupo também podem ter um descarte muito rápido, ou uma rotatividades de personagens e adequações de tamanhos. Nesta conjuntura a necessidade de possibilidades de reaproveitamento destes figurinos.

Diante do exposto, o processo de reaproveitamento é muito utilizado pelo grupo, pois aproveitam e fazem um novo produto, ou seja dão uma nova vida útil ao produto que seria descartado, como também agregando valor comercial. Com o relato do diretor de arte do grupo Amarildo Jacinto (2018), vemos que:

Dentro do grupo desencanto há um grupo de costureiras, bordadeiras e estagiários de moda, que pesquisam e decidem quais materiais serão usados em cada peça, as pedrarias, linhas e tecidos são conseguidos através de doações, pois o grupo não tem renda.

In loco, percebemos que a estética de um produto de moda é o primeiro item a ser

visualizado por todos e na sustentabilidade a estética deve ser mais bem pensada, pois o lixo deve virar luxo. Desse modo as pessoas envolvidas no projeto demonstram orgulho que é na peça velha tornar-se nova. Nesta perspectiva Carli e Venzon (2014, p.87) relatam que a Sustentabilidade,

Analisa e mede a eficiência dos processos produtivos, considerando as tendências de maior geração de benefícios, com menor uso de recursos. As três dimensões comprometem – se nas suas ações, a conjugar os três Rs da sustentabilidade: reduzir, reutilizar e reciclar, engajando – se no desenvolvimento econômico sustentável.

Assim, o Grupo Desencanto está inserido nestes contextos, no qual passou a valorizar e refletir no impacto social de cada ação. No entanto, é crítica a ideia de Berlim sobre sustentabilidade, “é necessário que exista consciência do impacto das nossas escolhas, e observar o consumo desenfreado da sociedade, pois vestimos plantas, pelos de bichos, saliva de lagartas e petróleo” (BERLIM, 2012, p.25). Nesse sentido, é necessário trabalho e organizações conjuntas entre academia, educando e sociedade, para que juntos possam repensar a forma como fazem produtos do vestuário.

Ademais, o papel das instituições de ensino, é fornecer subsídios a fim de formar bons profissionais para atuarem no mercado, como também valorizando a história que ali permeia. Entre esses argumentos, ampliar os espaços para discussão da ética profissional e a da formação da consciência social também é muito importante. Isso é justificado pois para o designer de moda, o desafio da atualidade é desenvolver produtos utilizando uma metodologia onde a sustentabilidade seja inserida de forma contínua na criação e produção, e o debate sobre o produto é primordial para a formação de novos profissionais.

Conclusão

Diante da pesquisa exposta, não se pode responsabilizar apenas as indústrias, os designers ou tampouco os consumidores. A sustentabilidade, como já dito, é interdisciplinar e dentro deste conjuntura que é de responsabilidade de todos que estão inseridos no ciclo de produção da roupa, acessórios, produtos em geral.

É válido pressupor que o tema alavanque e ganhe mais destaque, para assim ser resultado de novas práticas e novos paradigmas no ensino e na indústria.

Fica aqui explícito o quanto é importante e urgente a abordagem do processos e prática do tema levantado dentro da instituição de moda instigando alunos, professores,

designers e indivíduos. Analisar com maior amplitude qual é seu papel, diante de mudanças. Transferindo suporte de como será a atuação dos mesmos exercendo, cidadania, responsabilidade e comprometimento para que haja profissionais defensores da sustentabilidade social. Nesse assunto, torna-se cada vez mais intensa a ideia de que somente com atitudes e ações éticas serão possível a construção de uma sociedade sustentável, e a educação tem um papel basilar.

Nesse sentido, a contribuição desse estudo é que haja a atenção para o papel da academia, sendo que esta vai além da formação de bons profissionais, elas também podem e devem mostrar, os desafios e possíveis caminhos para se obter estratégias, ações e resultados do fazer sustentável que a sociedade necessita. Portanto é necessária uma abordagem de ensino transdisciplinar, buscando o entendimento mais amplo de qual é nosso papel, enquanto alunos, professores, designers e indivíduos, como também ampliar o diálogo com a sociedade.

Em suma, fica aqui explícito o quanto é importante e urgente a abordagem de processos e prática do tema levantado dentro da instituição de moda, instigando alunos, professores, designers e indivíduos a pensar, escrever, visar e praticar a sustentabilidade na moda. A instituição tem como papel de incentivar e encorajar o aluno a explorar com maior amplitude seu papel quanto responsabilidade e comprometimento quanto ao impacto que a moda causa na natureza.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BERLIM, Lilyan. **Moda e sustentabilidade: uma reflexão necessária**. São Paulo: Estação das Letras e Cores. 2016.
- CARLI, Ana Mery Sehbe de; VENZON, Bernadete Lenita Susin. **Moda, Sustentabilidade e emergências**. Caxias do Sul RS: Educs, 2012.
- GWILT, Alison. **Moda sustentável: guia prático**. 1. ed. São Paulo: GG.2014.
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto/puc-rj, 2006.
- LIPOVETSKY, Gilles. **O Império do efêmero: a moda e seus destinos nas sociedades modernas**. 2. Ed. Companhia das Letras. 1989.
- SALCEDO, Helena. **Moda ética para um futuro sustentável**. São Paulo: GG, 2014. 127 p.

O BAIRRO JUNDIAÍ EM ANÁPOLIS – GO: DESIGUALDADES SÓCIO-ESPACIAIS

Thalita Aguiar Siqueira¹
Ana Laura Lopes Cabral²
Marcelo de Mello³
Milena D'Ayala Valva⁴

¹ (Pós- graduanda do Programa de Pós-Graduação em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado - TECCER da Universidade Estadual de Goiás - UEG).

² (Pós- graduanda do Programa de Pós-Graduação em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado - TECCER da Universidade Estadual de Goiás -UEG).

³ (Professor da Universidade Estadual de Goiás (UEG) - orientador).

⁴ (Professora da Universidade Estadual de Goiás (UEG) - orientadora).

Resumo: o espaço urbano é notadamente marcado por complexidades, tais complexidades se evidenciam na paisagem dos bairros da cidade. Um único bairro pode ser marcado por grande diferenciação de paisagens e dinâmicas, como é o caso do Bairro Jundiá em Anápolis – GO. O Bairro Jundiá teve início na década de 1940, e foi um bairro planejado a partir de um ideal de oferta de qualidade de vida e valorização econômica, mas a descaracterização do projeto inicial abre caminho para as contradições hoje presentes no bairro. Nesse sentido o objetivo deste trabalho é propor uma identificação de regiões para o Bairro Jundiá que privilegie suas diferenciações, quanto a dinâmicas territoriais e de conteúdo social. Para alcançar tal objetivo realizamos diversos trabalhos de campo no bairro Jundiá além de pesquisas em bibliografias que privilegiem discussões sobre a desigualdade sócio-espacial, bem como a história e dinâmica do bairro Jundiá. Como resultado apresentamos uma regionalização do bairro Jundiá que considera tanto a dinâmica territorial quanto o conteúdo social do bairro e também diversas considerações a respeito da dinâmica do bairro.

Palavras-chave: Regionalização. Paisagem. Diferenciações.

Introdução (Problemática e Objetivos)

O espaço urbano é notoriamente marcado pela desigualdade sócio-espacial: há áreas que são bem servidas de equipamentos e infraestrutura urbana, espaços públicos de qualidade e outras áreas que são marcadas por carências diversas. Há vários motivos que explicam essa diferenciação sócio-espacial, como o jogo de interesses do capital que, contando com o apoio do Estado, alimentam processos como o de segregação. Para Santos e Silveira (2001) há territórios que são marcados por uma maior fluidez e outros pela fixidez. A esse respeito os autores esclarecem que:

O uso do território é marcado, de um lado, por uma maior fluidez, com menos fricções e rugosidades e, de outro, pela fixidez, dada por objetos maciços e grandes e também pelos microobjetos da eletrônica e da informática, cujas localizações devem ser adequadas e precisas, a expansão desse meio-técnico-científico-informacional é

seletiva, com o reforço de algumas regiões e o enfraquecimento relativo de outra. (SANTOS E SILVEIRA, 2001, p.102).

Nesse interim, onde espaços são altamente valorizados e outros são deteriorados, alguns grupos da sociedade sofrem as consequências dessa dinâmica buscando exatamente as áreas deterioradas como alternativa de sobrevivência. A esse respeito, Maricato (2015, p. 62) esclarece que “Nessas áreas ditas ‘deterioradas’, está à única alternativa de os pobres vivenciarem o ‘direito à cidade’, pois de um modo geral, eles são expulsos dela”.

Formado na década de 1940, a partir da criação da *Sociedade Imobiliária de Anápolis Ltda.*, o bairro Jundiaí é o *locus* sobre o qual se construirão as discussões deste trabalho. Considerando, por um lado, que este bairro foi planejado em 1943 por João Alves Toledo⁵, dentro da lógica do que o urbanismo denomina como *idades e bairros-jardins*, e, de outro, que o mesmo projeto foi, em grande parte, descaracterizado – no que diz respeito especialmente às áreas livres de uso público propostas pelo desenho original, que pouco a pouco foram indevidamente apropriadas, cedidas, vendidas e loteadas.

O que esta pesquisa anseia por responder é: de que maneira o espaço urbano do bairro Jundiaí é organizado, considerando-o um objeto em constante transformação? Tal questionamento gera o principal objetivo do trabalho, que consiste em cartografar as diferentes dinâmicas sócio-espaciais presentes no bairro Jundiaí e caracterizá-las de acordo com as suas especificidades.

Buscando alcançar o nosso objetivo e responder o nosso questionamento torna-se necessário o entendimento de alguns conceitos como os de tempo e espaço, paisagem, espaço público, rugosidades e, por fim, formas e conteúdos.

O presente trabalho está organizado em cinco seções: a primeira introduz a discussão a respeito das constantes transformações no espaço urbano e como essas transformações são marcadas por desigualdades sócio-espaciais; a segunda seção discute os conceitos e categorias utilizados para a compreensão da realidade do Bairro Jundiaí como: tempo e espaço, paisagem, rugosidades, formas e conteúdos; a terceira apresenta a metodologia utilizada na elaboração do trabalho partindo de trabalhos de campo, revisão bibliográfica e análise de manchetes de jornais sobre o Bairro Jundiaí bem como a elaboração de um mapa temático da regionalização do bairro; a quarta seção apresenta os resultados obtidos e as consequentes discussões geradas a partir destes; por fim, a quinta seção

⁵ Engenheiro e urbanista vindo de São Paulo para projetar o bairro.

compreende a conclusão do conjunto das etapas anteriores.

Referencial Teórico

Ao buscarmos compreender a organização territorial, o que implica entender sua dinâmica social, envolvendo as ações e a produção de objetos e suas transformações constantes, é importante considerar alguns elementos que são indissociáveis de pesquisas que envolvam o entendimento das dinâmicas e processos sociais, bem como, territoriais.

Ao considerarmos a realidade do bairro Jundiaí ou qualquer outra realidade urbana devemos considerar as questões que envolvem o tempo e o espaço na construção da densidade técnica de um território. Nesse sentido, considera-se aqui o conceito de *espaço* segundo Milton Santos, que define:

O espaço seria um conjunto de objetos e de relações que se realizam sobre estes objetos; não entre estes especificamente, mas para os quais eles servem de intermediários. Os objetos ajudam a concretizar uma série de relações. O espaço é resultado da ação dos homens sobre o próprio espaço, intermediados pelos objetos, naturais e artificiais. (SANTOS, 1997, p.71)

Assim, consideraremos o espaço como um conjunto de sistemas de objetos e sistemas de ações. Ainda conforme Santos (2006, p. 12):

A partir da noção de espaço como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações podemos reconhecer suas categorias analíticas internas. Entre elas estão a paisagem, a configuração territorial, a divisão territorial do trabalho, o espaço produzido ou produtivo, as rugosidades e as formas-conteúdos.

As categorias analíticas descritas por Santos (2006), se fazem muito úteis para a presente pesquisa no momento em que, ao analisarmos a paisagem do bairro Jundiaí conseguimos identificar as diferentes dinâmicas presentes em um mesmo território; a configuração territorial nos permite perceber a existência das diferentes regiões que o bairro abriga, permitindo identificar a divisão territorial do trabalho existente, o espaço constantemente produzido e que também é produtivo, e as rugosidades que, no caso do bairro Jundiaí, se configuram mais como barreiras ao avanço do capital do que como preservação do passado; e, por fim, ficam nítidas as diferentes formas e conteúdos que abrigam-se no bairro.

Mas, ainda podemos considerar o espaço sob outra perspectiva sem abandonar a anterior. Isso por que as ciências sociais exigem do pesquisador diferentes olhares, a partir de diferentes perspectivas, para que as dinâmicas sociais sejam percebidas de uma forma mais

ampla. Pois uma coisa é pensar o bairro Jundiaí a partir do olhar do frequentador do Parque Ipiranga; outra coisa é pensar esse mesmo bairro a partir do olhar dos habitantes da rua que frequentam as regiões da Praça Dom Emanuel ou da Feira coberta; e, ainda outra coisa é o olhar do morador tradicional deste mesmo Bairro.

Desta forma, para Merleau-Ponty (1989, p.59), “O espaço existe em si, ou, ante, é o em – si por excelência, sua definição é ser em si. Cada ponto do espaço existe, e é pensado aí onde existe, um aqui, outro ali; o espaço é a evidencia do onde, orientação, Polaridade, envolvimento são nele fenômenos derivados, ligados à minha presença”.

Tudo que acontece no espaço e o espaço em si, o ser espaço está relacionado a presença de alguém, às suas ações, os objetos à sua volta, ao seus pensamentos, sendo o mesmo espaço um espaço concreto, abstrato e subjetivo. Sendo assim, é preciso deixar que o espaço e suas relações falem por si só, “Já não se trata de falar do espaço e da luz, e sim de fazer falarem o espaço e a luz que aí estão” (MERLEAU-PONTY, 1989,p.62).

O exposto acima nos revela a importância da noção de espaços luminosos e espaços opacos descritos por Milton Santos.

“Num mesmo pedaço de território, convivem subsistemas técnicos diferentemente datados, isto é, elementos técnicos de épocas diversas” (SANTOS, 2006, p. 25). Essa é a noção de Milton Santos, que nos leva a pensar nos elementos que distinguem as diferentes temporalidades de um dado território e, também, a noção de rugosidades, que nos levam a entender duas questões importantes: a primeira se refere às barreiras impostas ao avanço do capital hegemônico por meio de antigos sistemas técnicos que ainda permanecem no território; e a segunda é a noção de destruição criativa.

Para Harvey (1996), “Se o modernista tem de destruir para criar, a única maneira de representar verdades eternas é um processo de destruição passível de, no final, destruir ele mesmo essa verdade.” (HARVEY, 1996, p.26).

“Os espaços assim requalificados atendem sobretudo aos interesses dos atores hegemônicos da economia, da cultura e da política e são incorporados plenamente às novas correntes mundiais.” (SANTOS, 2006, p.160).

Metodologia

Os caminhos percorridos para fundamentar a presente pesquisa consistiram na

pesquisa bibliográfica, buscando autores que trabalham a questão das transformações do espaço e das dinâmicas sociais. E também trabalhos de campo realizados no Bairro Jundiáí nos dias 26/06/2018, 02/07/2018 e 09/07/2018. No dia 26, o trabalho de campo foi realizado no período vespertino; no dia 02 o trabalho foi realizado no período noturno; e no dia 09, no período matutino, a fim de verificar as diferentes dinâmicas que se apresentam nestes diferentes períodos.

Também foram feitas visitas no Museu Histórico Alberico Borges de Carvalho nos dias 03 e 04 de julho, a fim de buscar informações sobre o bairro Jundiáí em revistas e jornais de décadas passadas.

Resultados e Discussões

Desde o início, o discurso entorno da criação do bairro Jundiáí é o de que seria um grande investimento, tanto em questões econômicas de valorização do lote e imóvel construído, quanto de que seria um lugar muito bom para se morar com a família. A Figura 1 ilustra uma propaganda de vendas de lotes no Bairro Jundiáí no Jornal “O Anápolis” em 1945, cuja manchete ilustra bem o ideal de um futuro promissor para o bairro.

Figura 1: Propaganda de venda de lotes no loteamento do Bairro Jundiáí - 1945



Fonte: Jornal O Anápolis, 1945/ Museu Histórico Alberico Borges de Carvalho.

O bairro passou a crescer a cada dia mais e a atrair investimentos, o que deu início ao processo de verticalização do bairro, iniciado na década de 70, e intensificado a partir dos anos 2000. Abaixo se apresentam duas propagandas (Figuras 2 e 3) publicadas no Jornal “O Anápolis”, uma do ano 2000 e a outra de 2001, pelas quais é possível ter uma dimensão da rapidez e da facilidade que o capital teve para penetrar no território do bairro. Sendo possível visualizar que em apenas um ano quatro empreendimentos verticais já estariam em fase final.

Figura 2: Propaganda de Lançamento de residencial vertical no bairro Jundiá - 2000



Fonte: Jornal O Anápolis, 2000/ Museu Histórico Alberico Borges de Carvalho.

Figura 3: Propaganda dos Empreendimentos em fase final no Bairro Jundiá - 2001



Fonte: Jornal O Anápolis, 2000/ Museu Histórico Alberico Borges de Carvalho.

Desde então, o que foi profetizado para o bairro foi se realizando, mas, de forma desigual, fazendo com que existam, dentro do mesmo território, áreas altamente valorizadas e também áreas deterioradas (que passam a ter diferentes usos nos diversos horários, como abrigar a população em situação de rua, por exemplo); áreas que divergem em termos de conteúdo social, de dinâmicas, finalidades funcionais, etc.

Nesse sentido, nos apropriamos dos pensamentos de Milton Santos para buscar cartografar as diferentes dinâmicas presentes no bairro Jundiá. Onde o autor trabalha a ideia de “Zonas Luminosas” e “Zonas Opacas” para diferenciar os territórios mais ricos dos mais pobres. Desta forma, para Santos (1997, p.41):

Na cidade, hoje, a "naturalidade" do objeto técnico — uma mecânica repetitiva, um sistema de gestos sem surpresa — essa historização da metafísica, crava no organismo urbano, áreas "luminosas", constituídas ao sabor da modernidade e que se

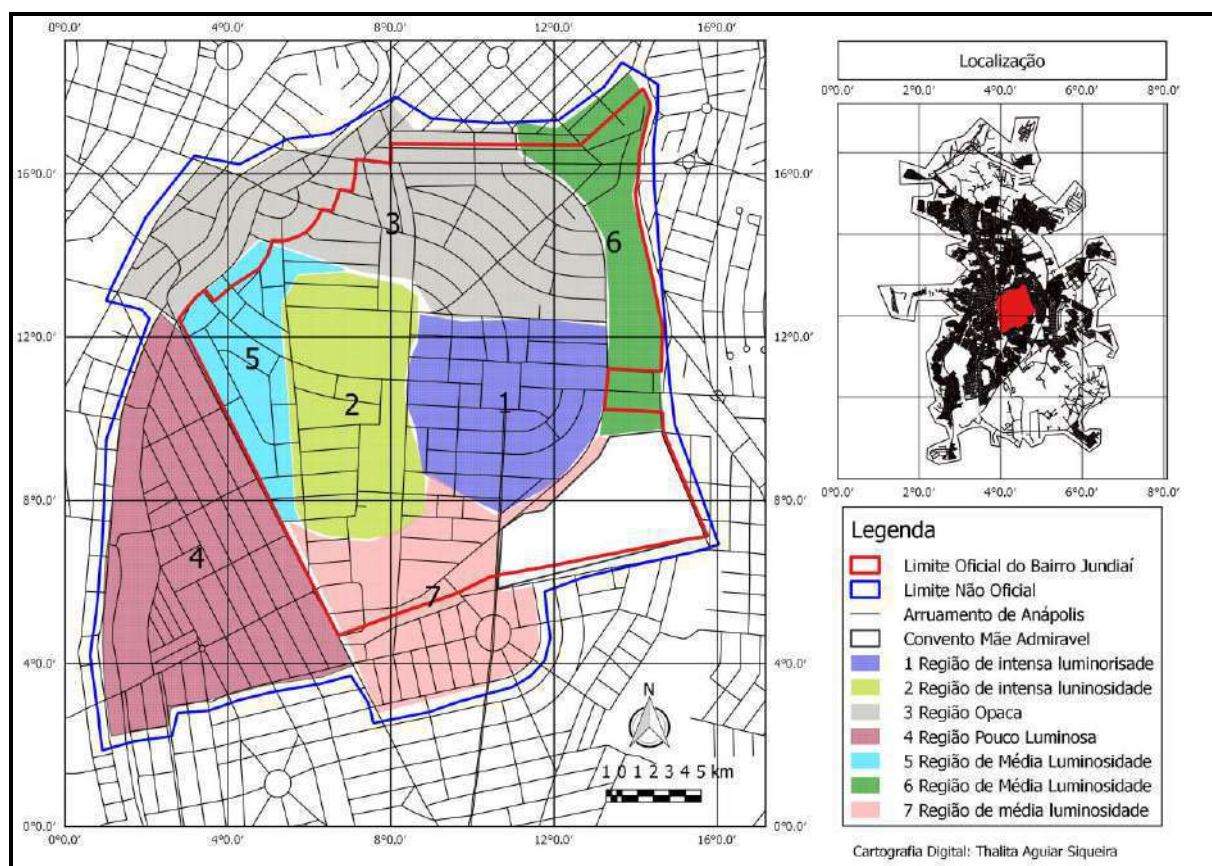
justapõem, superpõem e contrapõem ao resto da cidade onde vivem os pobres, nas zonas urbanas "opacas". Estas são os espaços do aproximativo e não (como as zonas luminosas) espaços da exatidão, são espaços inorgânicos, abertos e não espaços racionalizados e racionalizadores, são espaços da lentidão e não da vertigem.

O autor contrapõe a rapidez e o fluxo intenso das áreas mais dinâmicas ao tempo lento das áreas onde vivem os mais pobres. Essa contraposição é perceptível no bairro Jundiaí: enquanto a “Zona Luminosa” é rápida, dinâmica e brilhosa, a “Zona Opaca” é silenciosa, calma e até mesmo escura. A respeito dos pobres, Santos (2006, p. 221) esclarece que:

Por serem "diferentes", os pobres abrem um debate novo, inédito, às vezes silencioso, às vezes ruidoso, com as populações e as coisas já presentes. É assim que eles reavaliam a tecnoesfera e a psicoesfera, encontrando novos usos e finalidades para objetos e técnicas e também novas articulações práticas e novas normas, na vida social e afetiva. Diante das redes técnicas e informacionais, pobres e migrantes são passivos, como todas as demais pessoas. É na esfera comunicacional que eles, diferentemente das classes ditas superiores, são fortemente ativos.

Buscamos, então, cartografar estas deferentes dinâmicas presentes no Bairro Jundiaí, partindo do pressuposto de que no bairro existem regiões luminosas e as classificamos quanto à intensidade: Alta Luminosidade, Média Luminosidade, Pouca luminosidade e regiões Opacas. Nesse sentido, a Figura 4, é o mapa resultante desta cartografia do Bairro Jundiaí.

Figura 4: Mapa da regionalização do Bairro Jundiá - 2018



Fonte: SIQUEIRA, T.A; CABRAL, A.L.L.

Foram identificadas sete zonas no bairro Jundiá, sendo que algumas delas possuem um elemento polarizador envolvido na dinâmica da região. Também evidenciamos os limites oficial e não-oficial do bairro Jundiá, já que foi identificado que a percepção da população em relação aos limites do bairro é diferente do limite oficial. A seguir, descrevemos as características de cada uma das zonas Identificadas:

1 Região de Alta Luminosidade: A primeira zona de Alta Luminosidade é uma zona marcada por uma intensa dinâmica em todos os períodos do dia: durante o dia funcionam diversas lojas e à noite predominam os bares frequentados pela elite anapolina, que conferem luminosidade à essa região. Esta região é polarizada pelo Sesc, que tem funcionamento diurno

e também noturno. Esta região é também caracterizada por empreendimentos de alto padrão⁶ e é a área mais verticalizada do bairro.

2 Região de Intensa Luminosidade: A segunda zona de Alta Luminosidade também é muito dinâmica nos diferentes períodos do dia. Seu elemento polarizador é o Parque Ipiranga, cujo entorno é (ou vem sendo) marcado por empreendimentos de alto padrão, onde a população mais empobrecida não tem acesso, pela carência de transportes públicos e também por questões estéticas e morais que os intimidam e repelem.

3 Região Opaca: A zona Opaca possui um relativo movimento de carros e pessoas durante o dia por conta de pequenos comércios, sendo polarizada pela Santa Casa de Misericórdia e o Feirão coberto. À noite ela é marcada pelo silêncio e a falta de brilho. Essa zona é frequentemente habitada pelas pessoas em situação de rua.

4 Região Pouco Luminosa: A zona Pouco Luminosa foi demarcada em uma área conhecida como Jundiaí Industrial. Essa área é um misto de residências de baixo a médio padrão, pequenos comércios e indústrias. Durante o dia essa região tem um constante movimento de veículos e pessoas trabalhando; à noite é uma região calma e silenciosa.

5 Região de Média Luminosidade: Essa é a primeira zona de Média Luminosidade, que é marcada por construções de médio padrão. Ela é polarizada pela OSEGO, e sua dinâmica é intermediária, como uma espécie de área de transição entre as demais zonas.

6 Região de Média Luminosidade: A segunda zona de Média Luminosidade é marcada por residências de baixo a médio padrão, possuindo um relativo movimento diurno (por conta do pequeno comércio) e noturno (devido a pequenos bares e restaurantes existentes na região).

7 Região de Média Luminosidade: A terceira região de Média Luminosidade se configura por uma área que vai além dos limites oficiais do Bairro Jundiaí, também considerada uma área de transição, que está em processo de verticalização. Também possui alguns bares que funcionam à noite.

Conclusão

Ao aproximarmos da bibliografia adequada ao estudo das questões urbanas, foi possível abordar melhor os conceitos utilizados na leitura do objeto de estudo, o bairro

⁶ Quando caracteriza-se aqui em alto, médio ou baixo padrão, refere-se aos aspectos físicos (construtivos, qualitativos, quantitativos e tecnológicos) e funcionais (arquitetônicos, de projetos, paisagísticos e funcionais) das edificações, conforme IBAPE/SP (2011).

Jundiaí. Além disso, o acesso ao histórico do bairro, documentado principalmente pelos jornais e revistas da época, deu-nos a compreensão da imagem que desde o início foi construída, carregada de uma ideia de progresso, qualidade de vida e consequente valorização imobiliária.

Este processo, no entanto, não ocorreu de forma homogênea na totalidade do bairro, mas, como constatarem os resultados, foram formadas regiões que diferem-se mutuamente em diversos aspectos: nível econômico da população, padrão construtivo, dinâmicas espaciais e sociais, paisagens urbanas, entre outros. Tais constatações apenas foram possibilitadas pelos trabalhos de campo realizados no bairro em dias e horários diferentes, e que ampliaram significativamente a análise das desigualdades sócio-espaciais aqui descritas.

O conjunto das atividades realizadas, resultaram então, num exercício de cartografia, cuja finalidade é expressar graficamente a presença de regiões que diferenciam-se sócio-espacialmente, classificadas aqui segundo sua intensidade luminosa, conforme Santos (2006).

Algumas das regiões apresentadas possuem um pólo que, na maioria das vezes, caracteriza as dinâmicas que ali são estabelecidas. Estes, pólos configuram relações que extrapolam os limites da região e do próprio bairro, sendo frequentados por pessoas provenientes de outras partes da cidade, como o Parque Ipiranga, a Santa Casa e a Feira coberta, por exemplo, que abraçam realidades sociais bem diferentes, e que são elementos determinantes da configuração territorial em seu entorno.

As regiões denominadas como de Alta Luminosidade são caracterizadas por seu dinamismo tanto durante o dia como à noite. São dotadas de imóveis de alto padrão construtivo, destinados a uma população mais abastada, além de serviços urbanos de qualidade, como calçamento, iluminação e limpeza pública em dia, por exemplo. As Zonas de Média Luminosidade apresentam padrão construtivo mediano, dos quais predominam as residências e alguns comércios populares, ainda capazes de gerar certo movimento em diferentes períodos do dia, mas em menor intensidade que as zonas anteriormente descritas.

Já a Zona Pouco Luminosa, que compreende o bairro Jundiaí Industrial, é marcada por residências de baixo a médio padrão, poucos estabelecimentos comerciais de caráter popular e tradicional, além de galpões industriais, alguns em pleno funcionamento (como do Brejeiro, que gera um elevado fluxo de caminhões) e outros abandonados, como rugosidades na paisagem, ou admitindo novas funções não-industriais. É uma região que

parece estar em intensa transformação.

Por fim, a região considerada como a Zona Opaca, caracteriza-se por uma intensa dinâmica diurna, especialmente em função da Santa Casa de Misericórdia, que atende à uma população bastante heterogênea, além da Feira coberta, que atrai comerciantes e produtores rurais das bordas da cidade, proporcionando dinâmicas sociais ricas em diversidade. Esta região comporta-se como acolhedora de pessoas em situação de rua, principalmente à noite, quando reduzem-se significativamente as dinâmicas desta zona.

Sem a pretensão de dar por encerradas as discussões iniciadas aqui, podemos considerar que a cartografia apresentada para o bairro Jundiaí é um ponto de partida para futuros estudos envolvendo este território da cidade de Anápolis. Este produto é, portanto, o primeiro passo de pesquisas mais aprofundadas a respeito das desigualdades sócio-espaciais presentes neste bairro.

Referências

HARVEY, D. **Condição Pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: edições Loyola. 1996.

IBAPE/SP. **Norma para avaliação de imóveis urbanos**. Instituto Brasileiro de Avaliações e Perícias de Engenharia de São Paulo, 2011. Disponível em: www.ibape-sp.org.br/arquivos/norma-de-avaliacoes-de-imoveis-urbanos.pdf.

MARICATO, E. **Para entender a crise urbana**, 1º ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MERLEAU-PONTY, M. **Textos selecionados (Os pensadores)**. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

SANTOS, M. **A Natureza de espaço**: técnica e tempo, Razão e emoção. 4º ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. 5ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1997.

SANTOS, M. **Técnica, espaço e tempo**: globalização e meio técnicocientífico informacional. 3 ed. São Paulo: HUCITEC, 1997.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: RECORD, 2001.

AGRICULTURA, TERRITÓRIO, POLÍTICA, ECONOMIA E SOCIEDADE: DOS MEIOS “NATURAIS” AO MEIO TÉCNICO – CIENTÍFICO – INFORMACIONAL

Thalita Aguiar Siqueira¹
Gracielle de Souza Silva Guichard²

¹ (Pós-graduanda do Programa de Pós-Graduação em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado - TECCER da Universidade Estadual de Goiás - UEG).

² (Pós- graduanda da Especialização em Educação Ambiental: perspectivas interdisciplinares e tecnológicas da Universidade Estadual de Goiás -UEG).

Resumo: O presente artigo busca apresentar a base teórica que fundamenta a discussão Sobre a formação territorial brasileira com base na sua formação agrária bem como a constituição do meio técnico-científico-informacional, considerando as transformações ocorridas desde o período colonial até a contemporaneidade. Para tanto tomaremos como base a obra de Santos e Silveira (2001) “O Brasil: território e sociedade no início do século XXI” onde os autores propõe uma sucessão de meios geográficos para explicar a formação territorial brasileira: os meios “Naturais”, os meios técnicos e o meio técnico – científico – informacional, elencando as principais características de cada fase e o contexto histórico da formação agrária do Brasil. Apresentamos também uma discussão a respeito dos conceitos de espaço, território e agricultura a fim de embasar nossa discussão.

Palavras-chave: Agricultura. Território. Sociedade.

Introdução

O território brasileiro já se encontrava ocupado quando houve a chegada dos europeus, sua configuração estava organizada conforme a distribuição das tribos indígenas que ali viviam. Com a chegada dos europeus o território vai ganhando diferenciadas configurações ao longo do tempo, considerando a dinâmica política, econômica e social de cada época. Para Santos e Silveira (2001, p.19) “Por território entende-se geralmente a extensão apropriada e usada”.

Ainda para Santos e Silveira (2001, p.19) “Num sentido mais restrito, o território é um nome político para o espaço de um País”. A formação territorial do Brasil se deu ao longo de séculos de grandes transformações, onde a forma como o território foi sendo usado foi decisiva para sua atual configuração, “E essa categoria, território usado, aponta para a necessidade de um esforço destinado a analisar sistematicamente a constituição do território.” (SANTOS; SILVEIRA, 2001, p. 20).

Para tanto apresentamos uma discussão a respeito dos conceitos de território,

espaço e agricultura conceitos que se tornaram importantes para diversas áreas do conhecimento, e são principais nas discussões apresentadas pelos diversos autores que discutem a formação territorial e agrária brasileira.

Neste artigo buscaremos apresentar aspectos da formação territorial e agrária brasileira, considerando os meios geográficos propostos por Milton Santos e Maria Laura Silveira no Livro “O Brasil: território e sociedade no início do século XXI” nesta obra além dos autores apresentarem periodizações importantes para contar a história do território eles propõem que o território brasileiro passou por uma sucessão de meios geográficos, estes meios seriam: os meios “naturais”, os meios técnicos e o meio técnico – científico – informacional.

Segundo Santos e Silveira (2001) o uso do território pode ser definido pela implantação sistemas de engenharia, ou infraestruturas, mas também pela dinâmica econômica e social. Através dos movimentos migratórios a dinâmica da agricultura, da indústria dos serviços, das decisões políticas e leis implementadas estas ações vão acabar configurando as funções do espaço geográfico.

Este artigo se divide em duas partes principais: a primeira discute os conceitos de espaço, território e agricultura sua importância nos estudos da história do território brasileiro, a segunda parte apresenta as periodizações já feitas por diversos autores com ênfase na periodização proposta por Milton Santos e Maria Laura Silveira (2001) e o contexto histórico da formação agrária do Brasil.

Referencial Teórico

Entender os conceitos é fundamental para qualquer pesquisa que busca compreender determinado fenômeno. Ao considerarmos a dinâmica da formação territorial brasileira entender os conceitos de espaço, território e agricultura se torna necessário, nesse sentido para Brandão (2007, p.90):

É fundamental no estudo da dinâmica da economia e sociedade brasileiras ter como ponto de partida as heranças deixadas por uma história complexa de ação de forças dispersivas, próprias de um país continental, e as dificuldades e o potencial para a efetiva construção da unidade e da integração nacional de seu mercado interno e da estruturação de certo pacto federativo.

Concordamos com o que nos diz Brandão (2007) pois diversos fatores devem ser

considerados ao se analisar a dinâmica brasileira e a continentalidade é o fator que nos leva a considerar a importância dos conceitos de espaço, território e agricultura.

“O território surge, na tradicional geografia política, como o espaço concreto em si (com seus atributos naturais e socialmente construídos) que é apropriado ocupado por um grupo social.” (SOUZA, 2001, p.84.). Ao incorporar novos elementos o conceito de território adquire uma complexidade em suas discussões e definição. Quando os europeus chegaram ao Brasil, já existia um território estabelecido, aquele marcado pela ação das tribos indígenas, este foi sendo reestruturado ao longo do tempo.

Nota-se que há a necessidade de entendimento do território que permita ao sujeito transitar em níveis ou escalas diferentes da realidade. Nesse sentido o território deve ser entendido como produzido pelos homens, ou seja, pelas suas relações sociais projetadas no espaço e através de uma linha histórica.

Outro elemento importante ao estudarmos o território é sua relação com o poder, e sua importância para se entender a construção do conceito de território, veremos que o elemento poder não está somente relacionado ao Estado exercendo sua soberania sobre o território nacional, visto que existem múltiplos poderes, exercendo influência nos territórios de maneira geral.

Assim como o poder não circunscreve ao Estado não se confunde com a violência e a dominação (vale dizer com a heteronomia), da mesma forma o conceito de território deve abarcar infinitamente mais que o território do estado nação. Todo espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder é um território (SOUZA, 2001, P.111).

O espaço também está diretamente ligado ao território, este apesar de se assemelhar ao território possui distinções entre um e outro, O território pode ser entendido como formado a partir do espaço é o resultado das ações produzidas por diferentes atores, ou seja resulta das relações de poder que se dão no espaço.

O território também é concebido como uma porção do espaço ocupado, por pessoa, grupo ou estado que por sua vez está relacionado à soberania e ao controle e é definido por fronteiras claras. Também é concreto quando associado à sociedade em termos jurídicos, políticos ou econômicos. Nesse sentido segundo Sposito (2004, p. 112):

Juridicamente podemos dizer que o território se refere a base geográfica de um estado, sobre o qual ele exerce a sua soberania e que abrange o conjunto de fenômenos físicos (rios, mares, solos) e dos fenômenos decorrentes das ações da sociedade (cidade, portos, estradas...).

Desta forma o Estado e a sociedade vão exercer suas ações sobre esta base geográfica, modificando –a, explorando –a e a controlando conforme os seus interesses. Essas ações se darão em determinados momentos que ficarão marcados historicamente por determinadas características.

O território é fonte de recursos e só assim pode ser compreendido quando focado em sua relação com a sociedade e suas relações de produção o que pode ser identificado pela indústria, pela agricultura, pela mineração, pela circulação de mercadorias, etc., ou seja, pelas diferentes maneiras que a sociedade se utiliza para se apropriar e transformar a natureza (SPOSITO, 2004, p. 112).

Ainda nesta perspectiva Hasbaert e Limonad (1999): trabalham as dimensões do território sendo a jurídico-política, a cultural (ista) e a econômica sendo suas concepções de território respectivamente: Um espaço delimitado e controlado sobre/por meio do qual se exerce um determinado poder, especialmente o de caráter estatal, Produto fundamentalmente da apropriação do espaço feita através do imaginário e/ou da identidade social e (Des) territorialização é vista como produto e do embate entre classes sociais e da relação capital-trabalho.

Retomando a discussão apesar de possuírem limites muito tênues há ainda uma confusão entre o conceito de território e espaço. Apesar de distintos o espaço geográfico e o território não estão separados. Nesse sentido o território se constitui a partir do espaço sendo assim o espaço é anterior ao território. O território tem história é ocupado e gerador de raízes, A utilização do território, pelo povo cria espaço.

Sem dúvida, sempre que houver homens em interação com um espaço, primeiramente transformando a natureza (espaço natural) através do trabalho, e depois criando continuamente valor ao modificar e retrabalhar o espaço social, estar-se-á também diante de um território, e não só de um espaço econômico: é inconcebível que um espaço que tenha sido alvo de valorização pelo trabalho possa deixar de estar territorializado (SOUZA, 2001, P.96).

O território é diferenciado do espaço por possuir uma relação cotidiana, inserido entre o meio social, e o vivido; permanecendo ou sendo mudado de acordo com as características de cada grupo social. Mas sempre estando associados nas relações que consolidaram o processo de formação das nações; e dominadas por uma classe social hierarquizada, acompanhada pelo desenvolvimento industrial; ou seja, sempre vinculado ao

processo de apropriação e dominação do espaço.

Saquet (2011): destaca que há três processos para diferenciar o território de espaço, sendo epistemológica ou ontologicamente. O primeiro, fala que as relações de poder numa compreensão multidimensional, constitui campos de força econômica, política e cultural. O segundo que a construção histórica e relacional de identidades e o terceiro do movimento de territorialização, desterritorialização e reterritorialização.

Portanto, a formação dos territórios, resulta de uma construção histórica do espaço e dele mesmo; Podendo ser entendido como a dimensão do processo social, utilizando como instrumento de compreensão as sociedades; Mas sempre ligados à reprodução das relações de produção e das relações de poder. Também formado por um movimento de contradições sociais, sob a ótica das forças capitalistas, da economia, da política, e das culturas, mas com formas, significados e características multidimensionais.

O conceito de território por ser trabalhado e constituído a partir de elementos como, o espaço, poder, territorialidade, multiterritorialismo, continuidade, descontinuidade, dentre vários outros elementos que constituem o conceito de território. Adquire uma complexidade muito ampla exigindo um cuidado teórico e metodológico ao se trabalhar o conceito.

Com relação ao espaço e a territorialidade, percebemos o quão unidos estes conceitos estão ao de território, no entanto não são sinônimos, apresentam características bastante distintas, com relação ao espaço o território se constrói com base nas relações de poder empreendidas pelo homem sobre o espaço nesse sentido o espaço é anterior ao território. Com relação ao poder, o território se constrói através das relações de poder empreendidas no espaço, visto que existem diversas esferas de poder, o Estado, a Igreja, grupos sociais, etc. não se reduzindo somente ao poder exercido pelo estado visto que o território em sua maioria é constituído apenas como o território nacional, o que é um erro visto que existem múltiplos territórios.

Outro conceito importante a ser considerado ao se discutir a formação territorial brasileira é o de agricultura. Conforme Saquet (2013), a agricultura, é marcada pelo rural com características gerais de propriedade fundiária com relações produtivas específicas ligadas a relações sociais do cotidiano, fazendo do rural um espaço urbano, e a cidade um espaço também rural. Outro fator é o território que é diferenciado deste espaço por possuir uma relação cotidiana inserida entre o meio social, e o vivido; permanecendo ou sendo mudado de

acordo com as características de cada grupo social. Mas sempre estando associados em relações que consolidaram o processo de formação das nações, e dominados por uma classe social hierarquizada, acompanhada pelo desenvolvimento industrial; ou seja, sempre vinculados ao processo de apropriação e dominação do espaço.

A história do nosso país nos mostra o papel importante que a agricultura exerceu desde o período da colonização. Assim, Moreira (1990, p. 10) destaca que:

A observação do mapa do espaço brasileiro da virada do século XVIII ao XIX, no momento exato da crise da mineração e renascimento agrícola, mostra nosso território se organizando em grandes de ocupação econômico-demográfica, [...], a lavoura ocupa as áreas de matas e a pecuária as de campos, com a mineração formando nebulosas dispersamente espalhadas pelo planalto central-mineiro.

As atividades agrícolas transformam os espaços com formas voltadas para produção particular em razão da geração de seus excedentes; assim os agricultores cultivam os produtos e comercializam para atender as cidades em seu consumo, e é dessa pequena produção que saem os alimentos que vai chegar a tempo em diferentes áreas e regiões do país. Essas famílias de agricultores se organizam em um núcleo familiar, onde a mão-de-obra é sustentada pela base familiar, mas de outro lado, a organização necessita geralmente de resultados com melhor informação e conhecimento, resultando num amparo com mecanismos em nível tecnológico.

Metodologia

Para alcançarmos os objetivos propostos, buscamos nos amparar em uma pesquisa bibliográfica, buscando autores que trabalham os conceitos de espaço, território e agricultura, bem como analisar a obra de Santos e Silveira (2001) “O Brasil: território e sociedade no início do século XXI” onde os autores propõem uma sucessão de meios geográficos para explicar a formação territorial brasileira: os meios “Naturais”, os meios técnicos e o meio técnico – científico – informacional e o contexto histórico da formação agrária do Brasil.

Resultados e Discussões

A intensão de Santos e Silveira (2001) foi apresentar uma sucessão de meios geográficos no Brasil. Desta forma eles apresentam três grandes Momentos: os meios

“naturais”, os meios técnicos e o meio técnico – científico – informacional.

No primeiro período a natureza comanda as ações humanas dos grupos indígenas, a instalação dos europeus em busca de “amansar” a natureza, o homem buscava se adaptar a natureza; A segunda fase apresenta diversos meios técnicos, buscando controlar a natureza, a mecanização se deu de forma seletiva no território, sendo necessária a identificação de subperíodos: o das técnicas pré-máquina e o da incorporação das máquinas no território e o terceiro grande período é marcado pela construção e difusão do meio técnico- científico- informacional (SANTOS; SILVEIRA, 2001).

No primeiro momento apresentado por Santos e Silveira (2001) os meios “naturais” A natureza comanda as ações humanas, nas tribos indígenas isso é muito claro e com relação aos europeus mesmo que eles tentem controlar a natureza ainda estão sujeitos as suas leis. Segundo Brandão (2007):

A vastidão do território e o pouco interesse inicial por sua efetiva ocupação determinaram o estabelecimento de habitantes, certas atividades econômicas e algumas vias de comunicação apenas na costa litorânea, exigência momentânea de uma colonização inicial meramente protetora e que só posteriormente se tornou exploratória.

Considerando este momento devemos entender as suas dinâmicas no território, considerando que a ocupação do território brasileiro se deu através de tratados territoriais e ciclos econômicos: inicialmente a exploração do território se deu através da extração do Pau-Brasil, nesse momento o território foi dividido em quinze capitanias hereditárias. Ocupando esparsamente a orla marítima do país.

Posteriormente a economia do país passa a ser pautada na produção do açúcar, com o modelo escravagista que financiou a expansão territorial da coroa portuguesa. Com o declínio da produção de açúcar iniciou-se a exploração de metais preciosos o que interiorizou a ocupação do território brasileiro. Nesse espaço de tempo a pecuária também passa a se desenvolver no sul do país.

Segundo Brandão (2007, p.96) “A pecuária desempenhou papel fundamental e pioneiro na congênita intinerância e extensividade da acumulação mercantil que se vai desenhando no Brasil.” Com ela vai se iniciar a nova fase de transformações pelo qual o território brasileiro irá passar com dois períodos delimitados por Santos e Silveira (2001) o das técnicas pré-máquina e o da incorporação das máquinas ao território. Nesse sentido segundo Santos (2009, p.27)

Pode se grosseiramente admitir que a base econômica da maioria das capitais de estado brasileiras era, até o fim da Segunda Guerra Mundial, Fundada na agricultura que se realizava em sua zona de influência e nas funções administrativas públicas e privadas, mas, sobretudo, públicas.

A agricultura foi de extrema importância para as mudanças técnicas no território brasileiro além da incorporação da máquina houve a criação de sistemas de engenharia para permitir que se escoasse a produção como as rodovias, as ferrovias, os portos entre outros, outra questão importante ligada a agricultura é a formação agrária do Brasil, a formação agrária o que nós remete em face o processo de formação do campesinato em meio ao domínio da grande propriedade, da expropriação e das transformações ocorridas na estrutura fundiária. Para Graziano da Silva (1998, p. 95) “A reforma agrária é para os trabalhadores rurais uma estratégia para romper o monopólio da terra e permitir que possam se apropriar um dia dos frutos do seu trabalho”.

Dessa forma a terra se tornou uma mercadoria, um bem capitalizado transformada em monopólio de classes, sobre o domínio dos senhores de escravos, em seguida então chamados senhores de terras. A partir daí se concretizou no Brasil a propriedade privada da terra, o latifúndio se fortaleceu exercendo poder e controle sobre o acesso a terra.

Em outras palavras, a questão agrária hoje é uma política de muitos, que busca a transformação da sociedade em meio a sua realidade existente, de acordo com os direitos de cada indivíduo camponês/ trabalhador, indiferentes de qualquer contexto, dependem somente da sua democracia para a realização do seu propósito em favor de seus objetivos na apropriação e obtenção dos frutos de seu trabalho.

A esse período que Santos e Silveira (2001) denominam de meios técnicos relacionamos a fase em que o país economicamente se assemelha a um arquipélago de ilhas, Para Santos (2009, p.29):

O Brasil foi, durante muitos séculos, um grande arquipélago, formado por subespaços que evoluíam segundo lógicas próprias, ditadas em grande parte por suas relações com o mundo exterior. Havia, sem dúvida, para cada um desses subespaços, polos dinâmicos internos. Estes porém tinham entre si escassa relação, não sendo interdependentes.

Durante um bom tempo houve a busca pela integração nacional, o que tornaria o país economicamente dinâmico e integrado, a integração nacional se deu a partir da década de 1960 com a construção de Brasília e a construção de rodovias que ligam o país, desde então o

país se encontra urbanizado e integrado, a partir de então estamos diante de um novo período o meio técnico – científico – informacional.

Nesta fase a economia se desenvolve, ocorre a modernização da agricultura, o aumento da população, Para Santos (2009, p.38):

Esse meio técnico – científico (melhor será chama-lo de meio técnico-científico-informacional) é marcado pela presença da ciência e da técnica nos processos de remodelação do território essenciais às produções hegemônicas, que necessitam desse novo meio geográfico para sua realização. A informação, em todas as suas formas, é o motor fundamental do processo social e o território é, também, equipado para facilitar a sua circulação.

As mudanças que ocorrem nesta fase são generalizadas, ou seja, ocorrem tanto no campo quanto na cidade, a ciência, a tecnologia e a informação se desenvolvem para os diversos setores da sociedade. Considerando a sucessão de meios geográficos observa-se que em cada período há o desenvolvimento diferenciado da configuração territorial e da produção material o que resulta em transformações na sociedade.

Para o Brasil outra questão importante é

Conclusão

O território brasileiro passou por diversas transformações ao longo de séculos essas transformações são em decorrência de mudanças na estrutura política, econômica e social. O que indica que essas mudanças ocorrem em diversos períodos da história do Brasil.

Criando periodizações para a história territorial do Brasil, diversos autores buscaram delimitar períodos com suas determinadas características, essas periodizações são de extrema importância para se entender os diferentes momentos e usos do território.

Este ensaio apresenta algumas considerações sobre a obra de Santos e Silveira (2001) “O Brasil: Território e sociedade no início do século XXI” Neste livro os autores apresentam uma sucessão de meios geográficos para explicar a formação territorial brasileira sendo: os meios “naturais” que seriam os tempos ainda ditados pela natureza, mesmo com a tentativa de rompimento com essa realidade onde se passaram por diversos ciclos econômicos; o do pau-brasil, cana de açúcar, mineração ainda há a presença dos tempos lentos da natureza.

Nos meios técnicos a modernização da agricultura e o início da industrialização começam a mudar os rumos do país ainda que a falta de integração nacional a princípio foi

um empecilho ao crescimento econômico e a formação de uma densidade técnica.

O atual período seria o meio técnico – científico – informacional que seria este marcado pelo desenvolvimento das ciências, da tecnologia e da informação do desenvolvimento científico da técnica marcado por uma expressiva densidade técnica tanto no campo quanto na cidade.

Cada período é marcado por características próprias que se fazem de acordo com as mudanças que ocorrem nos diferentes momentos de usos do território essas mudanças se dão no âmbito político, econômico e social transformando e impactando diretamente o espaço que se torna território socialmente construído.

Desta forma consideramos importante discutir a relação e a importância dos conceitos de espaço, território e agricultura, conceitos que foram importantes para as periodizações feitas até os dias de hoje bem como o caráter histórico do território e também pela importância destes conceitos para diversas áreas da ciência como a geografia, a economia entre outras. E também buscamos caracterizar algumas questões sobre o contexto histórico da formação agrária no Brasil.

Referências

BRANDÃO, C.A. **Território & Desenvolvimento**: múltiplas escalas entre o local e o global. Campinas (SP): Unicamp, 2007, p.89-146.

HAESBAERT, R; LIMONAD, E. **O território em tempos de globalização**. GeoUERJ, Rio de Janeiro, n.5, p. 7-20, 1º sem., 1999.

SANTOS, M. **A urbanização brasileira**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

SANTOS, M; SILVEIRA, M. L. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 2001.

SPOSITO, E.S. **Geografia e filosofia**: contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: Editora UNESP. 2004.

SOUZA, M.L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In; CASTRO, I.E; GOMES, P.C. C; CORREA, R.L.L.(org.). **Geografia**: conceitos e temas. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil. 3º ed. 2001. P. 77-116.

SAQUET, M.A. **Por uma geografia das territorialidades e das temporalidades**: uma concepção multidimensional voltada para a cooperação e para o desenvolvimento territorial. São Paulo: Outras expressões. 1º ed. 2011.

SAQUET, M.A. **Por Uma Abordagem Territorial das Relações Urbano-Rurais no Sudoeste Paranaense**. In: SPOSITO, M.E. B; WHITACHER, A.M. (Orgs.). Cidade e Campo: relações e contradições entre urbano e rural. 3.ed. São Paulo: Outras Expressões, 2013,p. 157-186.

SILVA, J.G. **O Que é Questão Agrária**. 3. Reimpressão. São Paulo: Editora brasiliense, 1998.

RESUMOS EXPANDIDOS

EIXO 4 – EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

Impactos e/ou influências que os aparatos tecnológicos têm sobre a atividade educacional. Educação a distância. Estudos voltados para o uso das TIC no ensino e nas escolas. Integração de mídias e tecnologias na educação. Tecnologia e conhecimento.

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE NA CIDADE ORDENADA EM PLATÃO

Geraldo Márcio da Silva¹
Gabriel José da Silva Neto²

¹ Mestrando IELT – UEG

² Mestrando IELT – UEG

INTRODUÇÃO

O problema que Platão aborda no livro V da *República* é se as mulheres são capazes, por sua natureza, de compartilhar todas as tarefas dos homens, ou nenhuma delas, ou umas sim e outras não, Platão sustenta que a lei prescrita aos humanos seja somente uma, e desta maneira, o que implica ao guardião também dever ser aplicado para a guardiã.

Neste quesito as mulheres devem “participar igualmente” das atividades com os homens. Mulheres e homens participem das mesmas atividades. Isso inclui à educação, às tarefas domésticas, as tarefas do campo, as atividades bélicas, aos ensinamentos. Se elas terão as mesmas tarefas que os homens então serão direito delas receberem o mesmo ensinamento deles.

Para Platão a educação que foi escolhida para os homens foi à música e a ginástica, através delas os cidadãos são bem formados, assim como os homens “as mulheres devem aprender música e ginástica, e também a arte da guerra em que se adestrarão como os homens” (PLATÃO, 2016, p. 188), elas terão os mesmos deveres de terçar as armas e montar nos cavalos.

No diálogo com Platão, Glaucon afirma ser ridículo que as atividades físicas (das quais ele “Glaucon” caracteriza como masculina) serem exercidas por mulheres nuas. É inadmissível que homens pratiquem nus as atividades com as mulheres. Mas, este achar ridículo, vem do pensar ser ridículos os bárbaros andarem totalmente nus.³

¹ Mestrando IELT – UEG.

² Mestrando IELT – UEG.

³ Platão afirma que “no regimento da cidade nenhuma ocupação que seja própria da mulher como tal, nem do varão como tal, mas os dotes naturais se acham distribuídos igualmente entre uns e outros; todas as ocupações próprias de homens são também próprias de mulheres, só que estas são em tudo mais fracas do que aqueles” (PLATÃO, 2016, p. 193). Vemos que Platão coloca é a questão física feminina, muscular, onde a tal fraqueza

Diálogo sobre gênero.

Voltemos ao questionamento inicial, ao que tange a capacidade das mulheres por natureza de compartilhar com os homens de todas as tarefas que até então foram apenas masculinas, e a possível condição natural em ser mulher e ser incapaz de realizar todas as proezas que o homem é capaz de fazer.

Platão indaga Glaucon se de fato as mulheres querem ir para a guerra, ou se elas sentem a necessidade de receberem os ensinamentos que são próprios para adestrar os homens, ou ainda se é de sua vontade aprender a arte militar, e se elas poderão opinar sobre o futuro de suas vidas; com opiniões; com a sua própria voz nas assembleias populares. O real direito de ser cidadã.

Platão aborda os primeiros fundamentos da cidade, para isso ele chama a atenção que cada um deve exercer o seu ofício, não é da natureza do homem (masculino) gerar o filho em sua barriga, não é ele quem dá a luz, e muito menos de seu peito sai leite algum. É da natureza feminina esta função natural. Um segundo fator fundamental é que a natureza da mulher se difere da natureza do homem. Instaura-se um problema; se a natureza da mulher é naturalmente diferente da natureza do homem, “também (são) diferentes as tarefas que se deve designar a um e à outra, de acordo com a natureza de cada sexo?”, onde se pode instaurar uma igualdade se este fator é a base que fundamenta uma cidade? Platão questiona “homens e mulheres devem fazer as mesmas coisas apesar de suas naturezas desiguais?” (PLATÃO, 2016, p. 190), por que não é uma questão de ser homem ou mulher é uma questão da função deste homem ou desta mulher na cidade.

Se homens e mulheres tem uma função natural em serem guardiões então eles devem receber uma educação para serem formados como guardiães. Para todas as funções existentes na cidade deve-se receber formação sem distinção de sexo. O que importa é a ocupação de cada indivíduo dentro da cidade. Surgem questões: será que “naturezas diferentes não devem dedicar-se às mesmas ocupações” (PLATÃO, 2016, p. 191) na cidade? De que modo consiste

implica uma diferença em relação a força masculina ao que tange a caça, a maneira de agir fisicamente implica diretamente no desenvolvimento da cidade. Para carregar madeira, ou trabalhar com pedras seria necessário indivíduos com força física bruta, ou seja, força masculina. Platão coloca em jogo uma questão moral relacionada a uma questão física. E para Platão é isso “a única diferença é que tratamos os machos como mais fortes e as fêmeas como mais fracas” (PLATÃO, 2016, p. 187).

esta diversidade entre homens e mulheres? Podem homens e mulheres terem ocupações diferentes e naturezas distintas? Podem homens e mulheres terem as mesmas ocupações e possuírem a mesma natureza?

Realmente uma cidade bem ordenada requer pensarmos nestes pontos. Segundo Platão “ao organizarmos a cidade, nunca pretendemos que a oposição das naturezas se estendesse a todas as diferenças que elas pudessem apresentar, mas apenas àquelas que se relacionassem com o *mister* a ser exercido pelo indivíduo” (PLATÃO, 2016, 192). Não adianta um indivíduo possuir uma natureza e exercer dentro da cidade uma função que nada condiz com a sua possibilidade. O *mister* é entendido como a real condição humana, de uma possível ocupação de cada indivíduo no seio da cidade. Estamos falando aqui da capacidade de cada alma e para isso não importa a distinção do sexo.

Todas as questões mencionadas a pouco ficam perdidas em um universo que não compreende a capacidade da alma de cada indivíduo. Elas são vagas e se definem na própria distinção natural do sexo. Por isso, Platão afirma que: “os guardiões e suas mulheres devem ter as mesmas ocupações” (PLATÃO, 2016, p. 192). Diante disso, fica claro que entre um carpinteiro e um médico existem ocupações diferentes, porém os dois são homens, e entre homens e mulheres “a diversidade consiste apenas no fato de que as mulheres têm filhos e os homens não procriam” (PLATÃO, 2016, p. 192).⁴ Há diferença na natureza fisiológica do homem e da mulher. Porém, “não há nada de antinatural em educar na música e na ginástica as mulheres dos guardiões” (PLATÃO, 2016, p. 194).

Conclusão

Platão afirma que, para que uma cidade seja bem ordenada é necessário que cada um exerça o seu ofício na cidade. A diversidade entre os homens e mulheres na *República* idealizada por Platão é posta em questão para que ele possa afirmar que o sexo não determina as habilidades junto à cidade. A diversidade natural não impede as obrigações de todos os indivíduos que compõem a cidade com ela mesma.

⁴ Este fator biológico “não provará que uma mulher seja diferente de um homem no que tange à educação que convém dar a ambos” (PLATÃO, 2016, p. 192).

Tanto para Platão quanto para Rousseau o vício é detestável para a vida saudável da cidade.⁵ Platão afirma que a cidade feliz cuida para que a promiscuidade seja vigiada e punida pelos governantes,⁶ do mesmo modo para Rousseau o excesso do vinho faz com que o homem deixe de ser cidadão e que o legislador deve incorrer para solucionar tal problema social. Os dois pensadores acreditam que é dever de todos estarem prontos e em vigia em prol da proteção da cidade, com olhos atentos aos atos que possam arruinar, afetando diretamente os homens que vivem conjuntamente.

Para Platão este assunto é de cunho do governante, como é dele a noção de rebanho, do que se deve fazer com o dinheiro do estado, que os melhores devem deter o poder e as posses. Mas “tudo isso deve ocorrer sem que ninguém o saiba, exceto os governantes” (PLATÃO, 2016, p. 200). Eles devem estar preocupados com a natalidade da cidade. E dentro disso em conservar a raça pura. Proibindo o incesto e outras práticas que podem vir arruinar a cidade. Para Rousseau:

O legislador necessita de “uma inteligência superior, que visse todas as paixões dos homens e não participasse de nenhuma delas, que não tivesse de nenhuma relação com a nossa natureza e a conhecesse a fundo; cuja felicidade fosse independente de nós e, contudo, quisesse dedicar-se a nós, que, finalmente, almejando uma glória distante, pudesse trabalhar num século e fruí-la em outro. Seriam deuses para dar lei aos homens. (ROUSSEAU, 1983, p. 56).

Referências

PLATÃO. **A República**. Tradução: Leonel Vallandro. [Ed. Especial] – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

⁵ Segundo Jean Pierre Vernant na “*agoge* espartana, a *sophrosyne* aparece como um caráter essencialmente social. É um comportamento imposto, regulamentado, marcado pelo “comedimento” que o jovem deve observar em todas circunstâncias: comedimento em seu andar, em seu olhar, em suas expressões, comedimento diante das mulheres, em face dos mais velhos, na ágora, comedimento com respeito aos prazeres, á bebida. Xenofonte evoca essa reserva impregnada de gravidade quando compara o jovem *couros* lacedemônio, que anda em silêncio e de olhos baixos, a uma estátua de virgem. A dignidade do comportamento tem uma significação institucional; exterioriza uma atitude moral, uma forma psicológica, que se impõem como obrigações: o futuro cidadão deve ser exercitado em dominar suas paixões, suas emoções e seus instintos (a *agoge* lacedemônia é precisamente destinada a experimentar esse poder de domínio de si). A *sophrosyne* submete assim cada indivíduo, em suas relações com outrem, a um modelo comum conforme a imagem que a cidade se faz do “homem político”. Por seu comedimento, o comportamento do cidadão afasta-se tanto da negligência, das trivialidades grotescas próprias do vulgo quando da condescendência, da arrogância altiva dos aristocratas. O novo estilo das relações humanas obedece as mesmas normas de controle, de equilíbrio, de moderação que traduzem as sentenças como “conhece-te a ti mesmo”, “nada em excesso”, “a justa medida é o melhor”.”(VERNANT, 2002, p. 96-97).

⁶ Segundo Platão “numa cidade de gente feliz, a promiscuidade é um vício detestável que os governantes certamente proibirão” (PLATÃO, 2016. 198).

VERNANT, Jean Pierre. **As Origens do Pensamento Grego**. Trad. Ísis Borges B. da Fonseca. Difel. Rio de Janeiro, 2002.

ZAMBONI, Fausto. **Contra a escola – Ensaio sobre literatura, ensino e Educação Liberal** – Campinas, SP: VIDE Editorial, 2016.

DISSEMINAÇÃO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS POR MEIO DO OPEN JOURNAL SYSTEMS

Eloísa Victoria Soares Lima¹

Tainara Diniz dos Santos²

Viviane Gonçalves de Souza¹

Prof^a Ma. Elisabete Tomomi Kowata³

1 (Acadêmica do Sistemas de Informação; Bolsistas do Programa de Bolsa de Desenvolvimento Institucional Nível I da Universidade Estadual de Goiás, CET).

2 (Acadêmica de Arquitetura e Urbanismo; Universidade Estadual de Goiás, Campus CCET).

3 (Orientadora/Tutora; Universidade Estadual de Goiás, Campus CSEH).

Introdução (Problemática e Objetivos)

Entender como ocorre o funcionamento e os resultados de uma plataforma de publicações dentro da Universidade é fundamental para qualquer pesquisador e estudante que se interesse em promover pesquisas e projetos dentro do meio acadêmico. Para tanto, a fim de compreender melhor o sistema utilizado pela Universidade Estadual de Goiás, este resumo expandido tem como propósito apresentar conceitos e alguns resultados do sistema OJS (*Open Journal Systems*), que é o sistema utilizado para gerenciamento e suporte às publicações online da UEG.

Assim, é notável que um maior conhecimento acerca do processo editorial certamente torna-se benéfico na melhoria da qualidade das publicações científicas, podendo abrir espaço para um maior número de inovações, quais sejam tornar as políticas da revista transparentes e melhorar a indexação dos artigos, disseminando, divulgando e preservando os seus conteúdos.

Além disso, todo e qualquer estudo nesse âmbito que visa ocasionar uma melhoria na avaliação da qualidade dos periódicos e uma maior rapidez no fluxo das informações de publicações, com certeza facilita o acesso livre e gratuito a todo seu conteúdo por um número maior de leitores, dentro e fora do meio acadêmico, disseminando, portanto, ainda mais os saberes produzidos na Universidade.

Referencial Teórico

O sistema OJS (*Open Journal Systems*) foi lançado oficialmente em 2002, correspondendo ao resultado da pesquisa do *Public Knowledge Project* (PKP), desenvolvido pela Universidade British Columbia. John Willinsky, criador do projeto PKP em 1998, descreveu a plataforma OJS como “um sistema de gestão e publicação de diários, que auxilia em todas as fases do processo de publicação de revistas como referências, desde o gerenciamento de revisões até publicação online e indexação”. (PKP, 2014).

O estudo teve o propósito de aprimorar e contribuir na disposição de conteúdos de pesquisas de caráter científico acadêmico, portanto o sistema foi disponibilizado com o código livre, ou seja, as universidades podem realizar modificações conforme suas necessidades. Isso o torna mais flexível, possibilitando que a disponibilização dos estudos seja feita com maior tranquilidade e não exija tantos conhecimentos técnicos por parte daqueles que o utilizam.

Com o passar do tempo bibliotecas universitárias, editoras, comitês, entre outros, adotaram a utilização da plataforma, auxiliando em seu crescimento e na evolução do OJS que ganhou apoiadores e patrocinadores. Além de seu desenvolvimento, o sistema pode vir a possibilitar maior disseminação de conteúdos. Johnson (2002 apud MORENO, LEITE, ARELLANO, 2006) diz que a forma tradicional realizada sobre a comunicação científica acaba por limitar a disponibilidade das pesquisas científicas.

Portanto a utilização de portais online torna-se indispensáveis em ambientes de ensino, pois “[...] os conteúdos podem ser acessados sem custos e barreiras de quaisquer naturezas.”. (MORENO, LEITE, ARELLANO, 2006).

Metodologia

Os dados a serem utilizados para o desenvolvimento da pesquisa foram retirados de relatórios temporais presentes na própria plataforma de periódicos do sistema OJS. Os relatórios gerados são correspondentes aos períodos de janeiro de 2016 a dezembro de 2017.

Por ser uma plataforma relativamente jovem na Universidade Estadual de Goiás, algumas revistas ainda possuem poucos históricos de acessos, portanto baixa quantidade de acessos aos seus conteúdos.

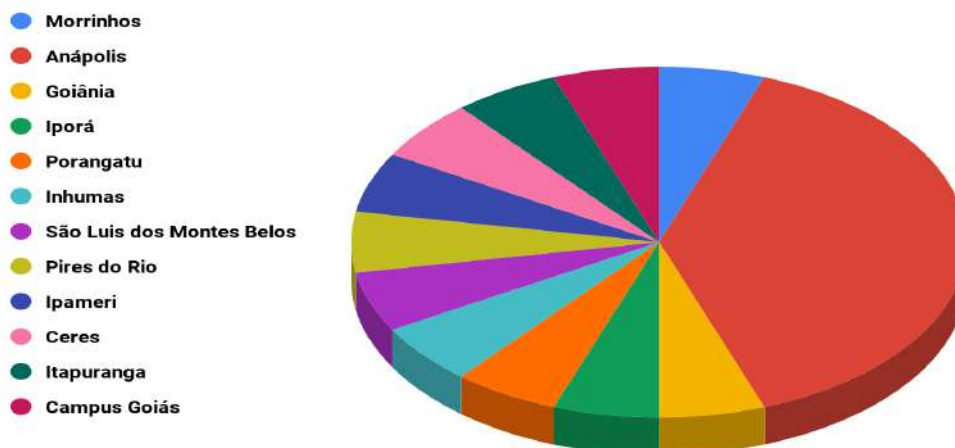
As pesquisas bibliográficas realizadas foram retiradas da própria plataforma OJS, pois a mesma contém informações relevantes que ajudam a entender melhor o que é o sistema e qual o seu objetivo. Além disso, as informações históricas foram retiradas do site oficial da instituição *Public Knowledge Project* (PKP), para melhor contextualização do OJS. A plataforma online do Google Acadêmico e os periódicos CAPES foram de grande utilidade para construção de todo o referencial teórico.

Resultados e Discussões

O sistema OJS é utilizado pela UEG na sua versão 2.4.8.0 (atualizada em novembro de 2016), sendo que sua primeira versão foi implantada em 2011. Tal sistema é utilizado pelo Portal de Periódicos Científicos da Universidade Estadual de Goiás, que se trata de “um projeto da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, que visa o desenvolvimento, a democratização ao acesso a pesquisa e à qualificação dos periódicos da UEG”. (UEG, 2018).

Até o momento presente estão vinculadas a esse Portal um total de 18 Revistas Científicas. As Revistas citadas encontram-se distribuídas em diversas cidades do Estado de Goiás, cada qual em seu respectivo campus, sendo que na cidade de Anápolis, encontram-se 7 (sete) destas, enquanto nas demais apenas 1 (uma) de cada

Gráfico 1 – Porcentagem de cidades que possuem revistas hospedadas.

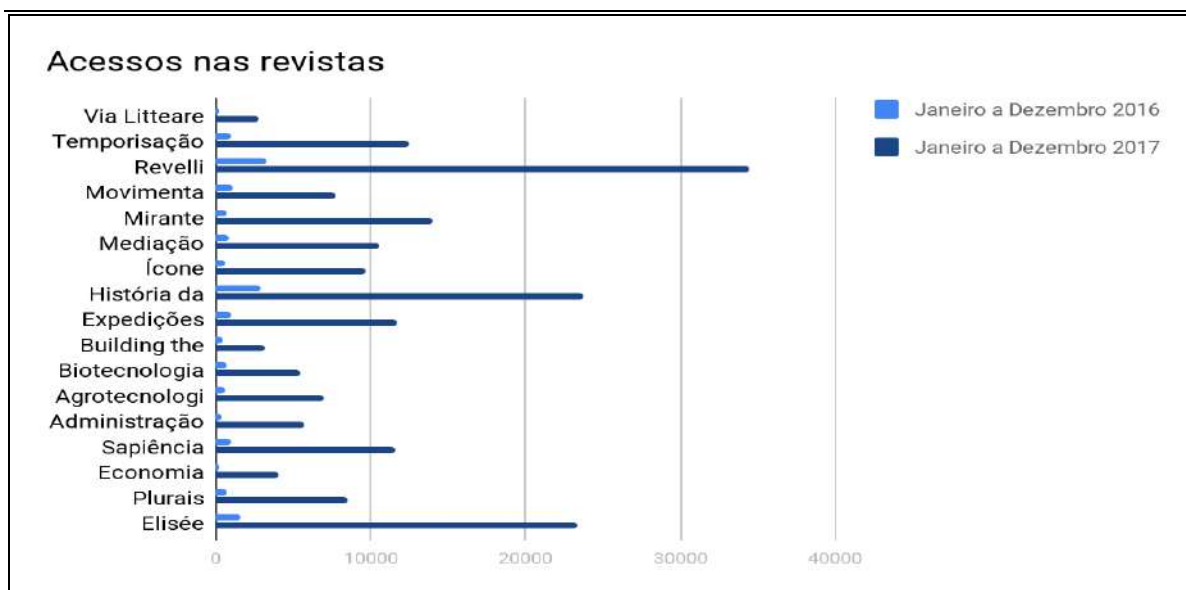


Fonte: Portal de Periódicos da UEG.

Tal dado revela uma concentração maior em uma única cidade, Anápolis, devido principalmente ao fato de haver nela dois Campus da Universidade, Campus Anápolis de Ciências Exatas e Tecnológicas da UEG – CCET e o Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas – UEG, portanto um maior número de cursos e consequentemente de pesquisadores.

Acerca do número de acessos às Revistas dentro do portal, foram retirados dados dos relatórios de todas as revistas cadastradas e ativas na plataforma OJS. A fim de estabelecer um parâmetro sobre a evolução dos acessos em um determinado tempo, contabilizou-se os acessos de 2016 e 2017 respectivamente, de cada periódico, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 2 – Acessos de janeiro de 2016 a dezembro de 2017.



Fonte: Portal de Periódicos da UEG.

Já na tabela abaixo, encontram-se os valores numéricos que revelam o aumento considerável dos acessos em cada revista entre os anos de 2016 e 2017. Tal acréscimo pode ser justificado pelo aumento de discentes e docentes no âmbito das pesquisas científicas dentro da Universidade.

Além disso, o maior conhecimento sobre o sistema OJS favorece bastante a maior quantidade de acessos no último ano, já que tendo um maior domínio no sistema, pesquisadores, editores e alunos, conseguem submeter com maior facilidade artigos dentro do Portal. Neste caso, os inúmeros treinamentos e tutoriais feitos dentro da Coordenação de Projetos e Publicações, direcionados aos interessados no assunto, estão diretamente ligados ao aumento do conhecimento nas funções da plataforma utilizada.

Quadro 1 – Acessos em cada revista nos anos de 2016/2017.

Revistas	Janeiro a Dezembro 2016	Janeiro a Dezembro 2017
Administração	306	5659
Agrotecnologia	541	6970
Biotecnologia	718	5390
Building the Way	483	3125
Economia	264	4102
Elisée	1561	23351
Expedições	998	11652
História da UEG	2846	23748
Ícone	601	9710
Mediação	884	10588
Mirante	766	13990
Movimenta	1095	7794
Plurais	702	8512
Revelli	3227	34490
Sapiência	1017	11521
Temporisação	973	12515
Via Litteare	243	2804

Fonte: Portal de Periódicos da UEG.

Conclusão

É verídico que o sistema OJS pode melhorar o acesso aos conteúdos acadêmicos, oferecendo a divulgação dos trabalhos produzidos, editoras e patrocinadores que estão comprometidos em ajudar no desenvolvimento do OJS.

Assim, esse sistema vem contribuindo no processo de publicações científicas na Universidade. O acréscimo de publicações e acessos ao Portal comprovam em dados numéricos essa evolução nos últimos anos como foi ressaltada nesta pesquisa.

Os fatores que contribuem para esse crescimento é a divulgação das revistas e a utilização do sistema para publicação de anais de eventos realizados em diversos Campi da UEG, além de treinamentos oferecidos para editores e pesquisadores pela Coordenação de Projetos Publicações da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UEG.

Referências

PUBLIC KNOWLEDGE PROJECT. History, 2014. Disponível em:
<<https://pkp.sfu.ca/about/history/>>. Acesso em: 4 jul. 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. Portal de Periódicos Científicos. Disponível em: <<http://www.revista.ueg.br/>>. Acesso em: 9 ago. 2018.

MORENO, Fernanda Passini; LEITE, Fernando César Lima; ARELLANO, Miguel Ángel Márdero. Acesso livre a publicações e repositórios digitais em ciência da informação no Brasil. **Perspectivas em ciência da informação.** Minas Gerais, v. 11, n. 1, p. 82-94, jan./abr. ,2006. Disponível em:
<<http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br/index.php/pci/article/view/447/258>>. Acesso em: 4 jul. 2018

ARTIGOS COMPLETOS

EIXO 4 – EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

Impactos e/ou influências que os aparatos tecnológicos têm sobre a atividade educacional. Educação a distância. Estudos voltados para o uso das TIC no ensino e nas escolas. Integração de mídias e tecnologias na educação. Tecnologia e conhecimento.

A INFLUÊNCIA DA TECNOLOGIA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Paulo Roberto Miranda Veras¹
Carla Salomé Margarida de Souza²
Raimundo Márcio Mota de Castro³

¹ (Aluno regular, UEG – PPG/IELT – Anápolis-GO).

² (Aluno regular, UEG – PPG/IELT – Anápolis-GO).

³ (Professor Orientador, UEG – PPG/IELT – Anápolis-GO).

Resumo: As tecnologias de informação e comunicação (TIC's) alcançaram uma implementação tão rápida na sociedade que, em pouco tempo, revolucionaram muitos aspectos de nossas vidas. Os adultos se adaptam, embora com alguma lentidão e dificuldade, em comparação com a população mais jovem, que passaram, desde o nascimento a conviver com as mesmas. A utilização destas tecnologias por meio de aparelhos celulares, tablets, computadores e de seus softwares possui pontos negativos e pontos positivos e torna-se necessário que os educadores sejam críticos e objetivos em suas aulas ao utilizarem estas ferramentas. Este artigo tem como objetivo realizar uma reflexão sobre a utilização da tecnologia dentro do processo de ensino-aprendizagem e como este pode ser facilitado a partir da utilização de recursos da informática. Será realizada uma revisão bibliográfica a partir de análises em livros, artigos e teses, buscando o melhor desempenho na pesquisa de cunho qualitativa, sendo estruturada a partir de uma revisão e análise com os seguintes autores: Valente (1999), Freitas (2000), Costa (2005) e Oliveira (2003). A partir dos artigos analisados conclui-se que a tecnologia é capaz de promover a interação entre o professor, o aluno e o conhecimento, sendo uma ferramenta de suma importância para o ambiente educacional.

Palavras-chave: Tecnologias. Informação. Comunicação. Ensino/aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

O histórico da educação demonstra que a evolução do processo de ensino-aprendizagem se deu por meio de ferramentas didáticas convencionais, como os livros por exemplo. Porém, com a evolução das tecnologias da informação, o desenvolvimento de ferramentas pedagógicas também foi sendo influenciado, principalmente por ferramentas ligadas a internet, como os softwares.

Tanto no Brasil, quanto em outros países o termo “Informática na Educação” vem sendo muito utilizado e faz referência ao uso do computador dentro do processo de ensino-aprendizagem. Na aplicação educacional, o computador é a principal ferramenta no trabalho de conteúdos específicos. O programa de informática na educação foi implantado no ano de 1981 a partir do primeiro e segundo Seminário Nacional de Informática em Educação realizados em Brasília (1981) e na Universidade Federal da Bahia (1982), respectivamente. A

partir disso, o programa EDUCOM, de educação com computadores, foi implantado pelo MEC, marcando a era da utilização dos computadores nas salas de aula (TAJRA, 2001).

De acordo com alguns autores, o projeto EDUCOM visava à elaboração de novas políticas na área, a formação de recursos humanos e a implantação dos centros-piloto nas universidades públicas a fim de pesquisar o uso da informática na educação (TAVARES, 2004). A partir deste e de outros projetos, a informática passou a fazer parte do cotidiano escolar e atualmente é praticamente impossível falar em informática aplicada à educação sem falar em softwares.

No contexto atual percebe-se que é de extrema importância o desenvolvimento dentro da escola de “uma cultura que implica o uso das tecnologias da informação não para reproduzir velhos hábitos de ensino e aprendizagem transmissivos, e sim para fomentar novas formas de aprender e ensinar em que o docente seja o mediador de um diálogo que transcenda a sala de aula” (POZO e ALDAMA, 2014, p.23).

A tecnologia está presente na maioria das escolas, entretanto, ainda não foi incorporada no currículo como proposta pedagógica, indo na contramão do escopo proposto de acordo com o plano curricular nacional (PCN) (BRASIL, 1998), que é desenvolver no aluno habilidades para a utilização de diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos.

Assim, percebe-se o quanto o processo de ensino-aprendizagem pode ser facilitado com o uso da tecnologia e dessa forma, torna-se importante um levantamento bibliográfico sobre esse tema, com o objetivo de buscar e analisar o histórico da informática na educação no Brasil, quais são suas vantagens, desvantagens e os caminhos a serem percorridos pelos educadores para que a tecnologia venha a fazer parte efetivamente do processo de ensino-aprendizagem nas escolas.

2. A TECNOLOGIA NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

2.1 Introdução das tecnologias da informação na educação brasileira

A introdução da informática na educação brasileira teve início nos anos 70 com as experiências utilizando computadores nas universidades. Em 1971, na Universidade Federal de São Carlos foi discutido pela primeira vez o uso de computadores no ensino de Física. Nos anos posteriores, outras universidades foram implantando as máquinas em diversas

disciplinas. A partir da década de 80, quando a Secretaria Especial de Informática (1981) criou a Comissão Especial de Educação, o uso da informática na educação ganhou força (OLIVEIRA, 2003). Dessa forma, houve a evolução da informática e também de seu uso, através do domínio de utilização do computador e de suas aplicações.

Atualmente, segundo Valente (1999) existem novos desafios, dentre eles, o principal é a inserção da informática na vida cotidiana.

No Brasil, as políticas de implantação da informática na escola pública, têm sido norteadas na direção da mudança pedagógica. Embora os resultados dos projetos governamentais sejam modestos, esses projetos têm sido coerentes e sistematicamente têm enfatizado a mudança na escola. Isso vem ocorrendo desde 1982, quando essas políticas começaram a ser delineadas. No entanto, essas políticas não são claramente defendidas por todos os educadores brasileiros e a sua implantação sofre influências de abordagens utilizadas em outros países como Estados Unidos da América e França. Nesses países, a utilização da informática na escola não tem a preocupação explícita e sistêmica da mudança. O sistema educacional possui um nível muito melhor do que o nosso e a informática está sendo inserida como um objetivo com o qual o aluno deve se familiarizar. Portanto, os objetivos da inserção da informática nesses países são muito mais modestos e fáceis de serem conseguidos: envolvem menos formação dos professores, menor alteração da dinâmica pedagógica em sala de aula e pouca alteração do currículo e da gestão escolar (VALENTE, 1999, p.35).

Para Gomes (2002), a utilização dos novos recursos informáticos não deve ser encarada como mais uma novidade, e sim como uma possibilidade de professores e alunos se tornarem mais críticos e construtores de seu próprio conhecimento. Basicamente, a aprendizagem ocorre de duas maneiras: o instrucionismo (quando a aprendizagem é reforçada, quando ocorre a transmissão de conhecimento e a informação é memorizada); e o construcionismo (a informação é processada pelos esquemas mentais, é o processo reflexivo que transforma a informação em novos conhecimentos, o aprendiz constrói o seu conhecimento) (GOMES, 2002).

Valente (1999) apresenta diferentes abordagens para a aprendizagem utilizando sistemas computacionais, classificando-os com base nos paradigmas educacionais subjacentes e em quem mantém o controle da interação (sistema, estudante, misto). O autor nomeia três classes de sistemas: “ensino assistido por computador”, no caso em que os sistemas exemplificam o paradigma instrucionista e detêm o controle da interação; “ambientes interativos de aprendizagem”, quando os sistemas exemplificam o paradigma construcionista, cujo controle da interação é do aluno ou ele é compartilhado entre o aluno e o sistema; e “aprendizado socialmente distribuído”, relativo à Internet e à globalização da informação.

Já a implantação da informática dentro do contexto educacional envolve quatro pontos principais: o software educacional, o computador, o professor que esteja pronto e capacitado para usar o computador como ferramenta educacional e o aluno. O software educacional tem tanta importância quanto os outros, já que sem ele o computador não poderia ser utilizado na educação. Assim, é preciso que o educador procure os aspectos positivos no software que pretende utilizar em suas aulas, visando ampliar a inteligência (VALENTE, 1999).

Dentro das diferentes vertentes as quais se apresenta, podemos destacar algumas das principais ferramentas utilizadas dentro do ambiente escolar, como por exemplo os dispositivos móveis e os softwares.

2.1.1 Os dispositivos móveis

Os aparelhos celulares e Smartphones são os instrumentos mais utilizados pela sociedade brasileira no acesso à internet, segundo as estatísticas recentes, o que facilita o uso de aplicativos educacionais. Assim, o uso de uma metodologia de ensino baseada em todos os tipos de dispositivos móveis (iPods, iPads, tablets, telefones) promove uma abordagem eficaz para o funcionamento de nossas mentes na forma de redes de conhecimento e na forma de redes sociais colaborativas (COSTA, 2013).

Entretanto, a reflexão sobre os conceitos de comunicação, linguagem e mente provoca um questionamento dentro da prática docente e seus resultados reais. Isso vem provocando uma mudança no modo de ensinar e, portanto, a projetar atividades e materiais. Segundo Ricart, (2013) não podemos continuar a treinar nossos alunos em um mundo que não existe mais ou continuar fazendo o que sempre foi feito, é vital inovar para continuar desenvolvendo.

A tecnologia móvel na sala de aula fomenta o desenvolvimento de diferentes tipos de inteligências e estilos de aprendizagem, maximizando enormemente seu potencial, desde que seja usado como algo mais do que um mero instrumento para enviar conteúdo. O objetivo é responder às novas exigências sociais, à formação eficiente dos jovens do presente século e qualificá-los para as exigências do novo ambiente europeu. Isso requer treinamento, alfabetização informacional e digital (COSTA, 2013).

O processo educacional deve se dar a partir da cognição individual e sem ferramentas para a facilitação de usos sensíveis e novos de recursos pelo indivíduo para atividades

criativas e inteligentes. O usuário reconheceria que as tecnologias físicas, simbólicas e sociais podem fornecer o suporte necessário para alcançar alturas conceituais que sejam menos acessíveis se forem alcançadas sem ajuda (POZO, 2014).

Os dispositivos móveis permitem que o ambiente cognitivo individual e de grupo se expandam, construindo conhecimento e não apenas recebendo-o como uma substância. Ele nos familiariza com os novos sistemas semióticos emergentes e nos qualifica para a inserção no mundo do trabalho (GONÇALVES, 2014).

Um dos obstáculos para o uso de dispositivos em sala de aula é a falta de treinamento em termos de funcionalidade e aplicações acadêmicas do mesmo pelo professor, mas para isso é suficiente melhorar o trabalho de treinamento e colaboração nos diferentes departamentos. Os dispositivos móveis podem ser entendidos como ferramentas ou veículos de pensamento que ampliam muito o alcance de nossa capacidade cognitiva em contextos formais e informais. Isso é possível depois de "repensar nosso conceito de cognição" (COSTA, 2013, p.14).

2.1.2 O uso de softwares

Os diversos ambientes computacionais condicionam as ações quando se tem que resolver uma atividade ou um problema matemático. No que se refere ao uso dos softwares, diferentes estratégias são utilizadas em complemento ao uso das ferramentas tradicionais. Sua utilização modifica principalmente o feedback proporcionado ao usuário, que de acordo com Borba e Villarreal (2005) o principal é o aspecto visual, como o que é gerado pelos gráficos, por exemplo.

Os softwares educacionais têm a capacidade de enfatizar o componente visual da executando um papel importante à visualização na educação, pois ela alcança uma nova dimensão quando consideramos o ambiente de aprendizagem com computadores como um particular coletivo pensante, onde há interação entre professores, alunos, conteúdos e mídias. Segundo Valente (1993), os softwares educacionais encontrados no mercado podem ser divididos em algumas categorias: tutorial, exercício e prática, simulação, sistemas hipermídia e jogos educacionais. Dependendo da opção escolhida, o software poderá favorecer aspectos específicos no desenvolvimento da criança.

Dentro do contexto educacional, os softwares ganham destaque devido a algumas características:

- Visualização constitui um meio alternativo de acesso a conhecimento matemático.
- A compreensão de conceitos matemáticos requer múltiplas representações, e representações visuais podem transformar o entendimento deles.
- Visualização é parte da atividade e uma maneira de resolver problemas.
- Tecnologias com poderosas interfaces visuais estão presentes nas escolas, e a sua utilização para o ensino e aprendizagem exige a compreensão dos processos visuais.
- Se o conteúdo pode mudar devido aos computadores (...) é claro neste ponto que as escolas passarão por pelo menos algum tipo de mudança (...) (BORBA; VILLARREAL, 2005, p.34).
-

Para Piaget (1974) na ação da criança devem ser levados em consideração dois aspectos: a experiência, tanto física, quanto lógico. A primeira consiste em agir sobre os objetos para conhecimento do mundo físico; por meio desse tipo de experiência as crianças descobrem as propriedades dos objetos e os limites de suas ações sobre os mesmos. A segunda, a experiência lógico, consiste na abstração dos conhecimentos adquiridos através da coordenação das ações da criança sobre os objetos; nesse caso o conhecimento é abstraído da coordenação das ações e não das propriedades físicas dos objetos.

Alguns elementos norteadores devem ser utilizados na escolha de um software e são expressos em documentos oficiais como: Lei das Diretrizes e Bases (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Diretrizes Curriculares. Para Hernandez (1998), antes da utilização do software, é necessário analisá-lo tanto em relação a aspectos estéticos e técnicos como pedagógicos. Isto implica em escolher um software que atenda às necessidades dos alunos e aos objetivos do ensino-aprendizagem.

Quando se fala em aspectos estéticos e técnicos, se leva em consideração: navegação; presença adequada de imagens, animações, gráficos e sons; objetividade e clareza das informações; adequação do vocabulário e da linguagem; facilidade e entendimento da tela; clareza dos comandos, interação com outros recursos; acesso ao help; diagramação e funcionalidade da tela.

Já como aspectos pedagógicos, leva-se em consideração como principais: adaptabilidade das necessidades à situação e aos indivíduos, adequação do programa às necessidades curriculares, a produção e criação dos alunos, cooperatividade e interdisciplinaridade na realização das atividades, inclusão de novos elementos como textos e

questões, desenvolvimento de raciocínio lógico e apresentação correta dos conceitos, ortografia e gramática.

Outra questão de relevância se refere à investigação sobre quais comportamentos, capacidades e estruturas cognitivas são possivelmente desenvolvidas nos alunos através dos softwares e suas abordagens. Torna-se importante identificar se o software desperta no aluno a produção individual e coletiva, o raciocínio lógico, a criatividade, a reflexão, o interesse e prazer pelo aprender, a compreensão de conceitos, a fluência escrita, etc (HERNANDES, 1998, p. 26).

Nos PCNs (1998), o computador é descrito como um instrumento que traz versáteis possibilidades ao processo de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental, seja pela sua destacada presença na sociedade moderna, seja pelas possibilidades de sua aplicação nesse processo.

2.2 O papel do professor

Para uma educação de qualidade é necessária a atualização dos educadores, principalmente diante dos avanços tecnológicos. Nesse sentido, a sociedade em geral percebeu a importância e a necessidade de obter conhecimentos na área de informática, pois de forma geral, as relações estabelecidas no cotidiano fazem uso de novas tecnologias, em particular, do computador. No entanto para isso torna-se fundamental também a formação dos professores neste sentido,

consideramos fundamental investir para a melhoria das condições de trabalho do professor, e não basta o oferecimento de cursos esporádicos, é necessário garantir que o processo seja contínuo. Sabemos que já existem algumas iniciativas nesse sentido, como o PROINFO/MEC em nível nacional e a criação de núcleos de informática voltados para capacitação de professores em âmbitos regionais. É fundamental a ampliação desses espaços. É preciso cuidar do professor, que lhe sejam garantidas as condições de se atualizar e de aprender. Para isso é fundamental que sejam criadas equipes, e ambientes, que funcionem tanto com presença física quanto virtual e que sejam compatíveis com a carga horária de trabalho em sala de aula. Enfim, que haja, uma expansão dos centros permanentes de formação do professor equipados de computadores conectados à internet, biblioteca, laboratórios, vídeos, softwares e principalmente de equipes de formadores, que trabalhem, com o aprimoramento contínuo dos docentes, tanto na área de informática como em outras áreas. Como vemos as máquinas são necessárias, mas não são suficientes, aluás, parece ser a parte mais fácil de resolver, quando comparada com as angustias e inseguranças dos professores frente aos desafios do uso dessas novas tecnologias na educação, do trabalho com conteúdos e da utilização de práticas pedagógicas adequadas à realidade escolar atual. (FREITAS, 2000, p.43).

Assim, torna-se fundamental que o educador trabalhe a habilidade de seus alunos, para que compreendam a relação entre o sentido matemático e a situação problema. No caso da utilização do computador, não é necessário que o professor o domine, mas que este seja uma ferramenta para auxiliar o educador no desenvolvimento do conhecimento sobre o próprio conteúdo e sobre como o computador pode ser integrado no desenvolvimento desse conteúdo (VALENTE, 1999).

Atualmente existe um discurso que apoia a formação de indivíduos críticos, pensantes e criativos, no entanto, para que isso ocorra é necessário encontrar formas adequadas e coerentes de repassar as informações (FREITAS, 2000). É necessário que os educadores sejam intelectuais, não no sentido de serem grandes detentores de informações, mas sim que saibam onde e como solucionar problemas práticos e teóricos, instigando e provocando a ampliação do horizonte de possibilidades de seus alunos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos dados compilados observou-se que muitos estudos vem sendo realizados buscando entender os dispositivos que podem facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Atualmente, o computador ocupa um espaço importante nesse cenário e observa-se que os softwares são ferramentas que oferecem condições extraordinárias de versatilidade, organização e interatividade.

Após esse levantamento bibliográfico, percebe-se que o computador é muito mais que uma ferramenta mediadora importante no processo de ensino-aprendizagem, mas, deve ser utilizado de forma muito crítica, buscando conhecer e entender suas potencialidades para que possa ser explorado em todas as suas possibilidades de uso.

Diante desse cenário que envolve a Educação, a tecnologia é capaz de promover a interação entre o professor, o aluno e o conhecimento. Sendo assim, essa ferramenta é de suma importância para o ambiente educacional, tanto no presente, quanto no futuro. No entanto para que haja êxito em seu uso, é necessária a criação de condições que envolvam diversas linguagens de forma dinâmica, levando a interação entre a tecnologia e o cotidiano dos alunos.

REFERÊNCIAS

BORBA, M.C.; VILLARREAL, M.E. **Humans-With-Media and the Reorganization of Mathemattical Thinking**. Information and communication technologies, modeling, experimentation and visualization. V.39, New York: Springer, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p.

COSTA, Giselda dos Santos. **MOBILE LEARNING**: Explorando potencialidades com o uso do celular no ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira com alunos da escola pública. 2013.

<https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/11333/1/TESE%20Giselda%20dos%20Santo%20Costa.pdf> acesso em 12. ago. 2018.

FREITAS, J.L.M. **A formação do Professor e o Uso de Softwares na Educação: Entre o Real e o Possível**. In: CAPISANI, D. Educação e Arte no Mundo Digital. Campo Grande, MS: AEAD/UFMS, 2000.

GOMES, N.G. **Computador na escola: novas tecnologias e inovações educacionais**. In: BELLONI, M.L. A formação na sociedade do espetáculo. São Paulo: Loyola, 2002.

GONÇALVES, Jessica Azevedo; SILVA, Valdir. Inglês na Palma da Mão: Possibilidades de Aprendizagem Através dos Dispositivos Móveis Conectados à Internet. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras**, 2014, vol. 7, no 01, p. 49-57.

HERNANDES, V.K. **Analisando e avaliando os softwares educacionais**. In: ALMEIDA, F.J. Introdução à Informática para educadores (Módulo I). São Paulo: PUC, 1998.

OLIVEIRA, R. **Informática Educativa**, 8. Ed. Campinas: Papirus, 2003.

POZO, Juan Ignacio; ALDAMA, Carlos. A mudança nas formas de ensinar e aprender na era digital. **PÁTIO ENSINO MÉDIO** / Ano 5 / nº 19. Dez. 2013/Fev. 2014.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação**. São Paulo, Ed. Érica. 2001.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

VALENTE, J.A. **Computadores e conhecimento**: repensando a educação. Campinas: UNICAMP, 1993.

VALENTE, J.A. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP, 1999.

A IMPORTÂNCIA DE UM APLICATIVO PARA CONTROLE DA DENGUE EM ANÁPOLIS (GO)

Rafaela Cristina Souza
Adriana Aparecida Silva

Resumo: A dengue em Anápolis, cidade localizada no centro goiano, tem sido controlada pela Prefeitura Municipal e pela Secretaria Municipal de Saúde através das visitas dos agentes de saúde, que trabalham para que a cidade reduza o número de casos confirmados da doença causada pelo mosquito *Aedes aegypti*. Tais ações, no entanto, não atingiram um nível ideal de eficiência o qual eliminasse este vetor do município, que ano a ano vem contaminando milhares de anapolinos. Importante dizer que a contribuição da população é fator primordial no controle dos criadouros do mosquito, havendo para isso a necessidade de um meio de comunicação que ajude a enviar denúncias de locais com potenciais criadouros do mosquito às autoridades públicas. O aplicativo *Mosquito Control* vem atender essa demanda, o qual se refere a um aplicativo a ser instalado no telefone celular e que permite indicar a localização de criadouros através do mapeamento digital, além de enviar outras informações no combate a esta doença na cidade.

Palavras-chave: *Aedes aegypti*, Anápolis, aplicativos móveis, dengue.

Introdução (Problemática e Objetivos)

O mosquito *Aedes aegypti* é originário no Continente Africano, e teve ampla distribuição em áreas de clima tropical e subtropical. Possuindo desenvolvimento holometabólico, com as fases de ovo, larva, pupa e adulto. Altamente adaptado ao meio urbano, os criadouros mais comuns do mosquito são recipientes artificiais que acumulam água, como garrafas, pneus, latas e vasos. É considerado o principal vetor dos arbovírus que causam dengue, chikungunya, zika e febre amarela urbana, cuja transmissão ao ser humano ocorre através da picada da fêmea infectada. Dentre essas doenças a dengue representa um grave problema de saúde pública no Brasil, dado o elevado número de casos registrados anualmente. Em Goiás, segundo dados do Sistema Único de Saúde (SUS, 2018) no ano de 2016 foram 146.684 casos notificados de dengue, sendo que em 2017 houve uma redução para 77.399 casos, ainda longe da eliminação da doença. Além disso, hoje existem quatro sorotipos distintos (DENV-1, DENV-2, DENV-3 e DENV-4), possibilitando a recontaminação de uma mesma pessoa.

A cidade de Anápolis tem realizado o controle do *Aedes aegypti*, seja através de

campanhas de combate ao mosquito, visitas dos agentes de saúde aos domicílios, propagandas vinculadas à televisão e aos jornais, etc. Tais ações, ainda que importantes não atingiram um nível ideal de eficiência o qual eliminasse este vetor ou esta doença do município, ao contrário, ano a ano a dengue tem atingido milhares de anapolinos. Como sabemos maior parte dos criadouros deste mosquito se encontra em áreas residenciais ou lotes abandonados, sendo, por isso, essencial a contribuição da população no controle da doença. Não existe, porém, um canal de comunicação eficiente entre população e prefeitura ou agentes de saúde, havendo para isso a necessidade de um meio de comunicação que viabilize esta comunicação.

Neste artigo ressaltamos a importância da criação de um aplicativo para monitorar os locais com possíveis focos do mosquito na cidade, com o intuito de aumentar a possibilidade de comunicação entre a comunidade e os agentes públicos, uma vez que devido à quantidade de bairros e, principalmente, o quantitativo populacional que vem aumentando com o passar dos anos, tal comunicação fica dificultada. Assim, o aplicativo *Mosquito Control* viabilizará o envio de denúncias por parte da população sobre áreas de possível infestação do *Aedes aegypti* constituindo assim colaboração entre o cidadão e a Prefeitura Municipal de Anápolis no combate à dengue.

Referencial Teórico

Os sintomas da dengue são semelhantes aos de muitas outras viroses, tais como febre, dor de cabeça, dor nas articulações, dor nos músculos, dor atrás dos olhos, náuseas e vômitos, perda do apetite, debilidade, prostração, coceira e erupções na pele, alteração no paladar, além de fraqueza e depressão. Esses sintomas podem variar por faixa etária, cepa e sorotipo do vírus infectante, local e o tempo da infecção, necessitando de confirmação laboratorial (CATÃO, 2011).

Em alguns casos ocorre da doença se apresentar com quadro leve de febre, com poucos sintomas ou até mesmo sem apresentar nenhum sintoma (figura 1), acarretando, frequentemente, a não detecção pelos próprios infectados ou a não identificação pelos profissionais da saúde, o que gera um grande número de subnotificações. Os casos de maior gravidade apresentam um maior número de sintomas podendo causar até mesmo hemorragias, e muitas vezes levam a óbito caso não sejam tomadas providências imediatas (CATÃO, 2011).

Figura 1: Fluxograma das principais manifestações clínicas da dengue



Fonte: CATÃO, 2011, p. 18.

Estudos como os de Ferreira (2004) demonstram que a dispersão do mosquito *Aedes aegypti* está relacionada à densidade populacional, sendo que em áreas com aglomeração humana não muito intensa o raio de distanciamento dos locais de oviposição é entre 100 e 200m. O *Aedes aegypti* possui habitat domiciliar e peridomiciliar, hábitos alimentares diurnos sendo que somente as fêmeas se alimentam de sangue. Utilizam-se preferencialmente depósitos artificiais de água limpa para colocar os seus ovos, ainda que estes ovos possuam uma alta capacidade de resistir à ausência de água, e conseguem se manter viáveis por até 450 dias. Além disso, o mosquito tem demonstrado uma grande capacidade de adaptação a diferentes situações ambientais consideradas desfavoráveis, com casos de mosquitos adultos que já foram encontrados em altitudes elevadas e larvas que sobreviveram em águas poluídas (FERREIRA, 2004).

O efetivo controle do *Aedes aegypti* é possível com certo conhecimento da ecologia da doença, podendo resultar na priorização do controle do vetor em áreas de maior risco. Alguns fatores influenciam a densidade de mosquitos, como as condições de saneamento e os aspectos socioeconômicos e culturais das comunidades, sendo necessários tais entendimentos para a compreensão das epidemias de dengue e o direcionamento das ações de controle.

Mendonça *et al.* (2009, p. 258) evidenciam os diversos fatores para a proliferação da dengue urbana nos países como o Brasil:

Diversos fatores concorreram para a recorrente formação de epidemias de dengue nos países tropicais e subtropicais dentre os quais destacam-se a proliferação do mosquito *Aedes aegypti*, o rápido crescimento demográfico associado à intensa e desordenada urbanização, a inadequada infra-estrutura urbana, o aumento da produção de resíduos não-orgânicos, os modos de vida na cidade, a debilidade dos serviços e campanhas de saúde pública, bem como o despreparo dos agentes de saúde e da população para o controle da doença. Por outro lado, o vetor desenvolve resistências cada vez mais evidentes às diversas formas de seu controle.

Todos os criadouros estão associados ao uso/consumo urbano. Além disso, os hábitos da população tem ligação direta com a proliferação do vetor e, por consequência, a difusão do vírus.

As geotecnologias têm sido utilizadas na atualidade no sentido de contribuir para divulgar a informação e mesmo auxiliar em questões que envolvem saúde pública (BARCELLOS *et al.*, 2005; FERREIRA; CHIARAVALLLOTI NETO, 2007). Tais sistemas têm como bases dados vetoriais, em formato *shapefile*, que são utilizadas em softwares de Sistemas de Informações Geográficas (SIG) e servem para mapeamento e análise espacial das informações. Os SIGs permitem integrar tabelas relativas a banco de dados em ambientes georreferenciados, criando assim os mapas de localização e distribuição de dados. Tais sistemas permitem também a criação de tipologias e cruzamento de dados, como por exemplo, o número de casos de dengue em um ano em um município e sua relação com as rodovias (CATÃO, 2011).

Os aplicativos móveis trazem uma infinidade de possibilidades para o usuário, incluindo o deslizar dos dedos por mapas estilizados pelos programadores para suprir qualquer tipo de necessidade, como visualização do trânsito, da paisagem, identificação de possíveis problemas encontrados nas rodovias, cálculo de área e distância, entre outros. É uma nova maneira de trabalhar com as geotecnologias ao alcance das mãos, podendo ser manuseada por iniciantes ou profissionais, utilizando da função já existente no Sistema de Posicionamento Global, ou *Global Positioning System* (GPS), e com adição de outras funções rotineiras dos usuários de telefones celulares ou *tablets*.

Metodologia

A cidade de Anápolis se encontra no centro goiano entre as coordenadas 16°19'43'' de latitude Sul e em 48°57'12'' de longitude Oeste, limítrofe entre os municípios de Pirenópolis e Abadiânia ao Norte, Silvânia a Leste, Goianápolis e Leopoldo de Bulhões a Sul, e Nerópolis, Campo Limpo de Goiás e Ouro Verde de Goiás a Oeste. Localizada entre duas metrópoles regionais brasileiras, sendo Goiânia, a 57 km de distância, e Brasília, a 148 km, possui população de 375.254 habitantes segundo SUS (2018) e área territorial de 933,156 km². Foi emancipado em 31 de julho de 1907, possuindo hoje mais de 100 anos de existência.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Anápolis em 1940 possuía uma população de 39.148 habitantes, e em 2015 a estimativa era de uma população de pouco mais de 365 mil habitantes (IBGE, 2018), mas chegou em 2017 a 375.254 habitantes (SUS, 2018).

Para demonstrar os dados da dengue em Anápolis foram utilizados dados confirmados de dengue obtidos na Secretaria Municipal de Saúde (SEMUSA) de Anápolis/GO e na Vigilância Epidemiológica nos anos 2010 a 2018. Estes dados também estão disponíveis no Mapa Interativo da Saúde em Goiás e no Brasil na página eletrônica: <http://mapadasaude.saude.go.gov.br>.

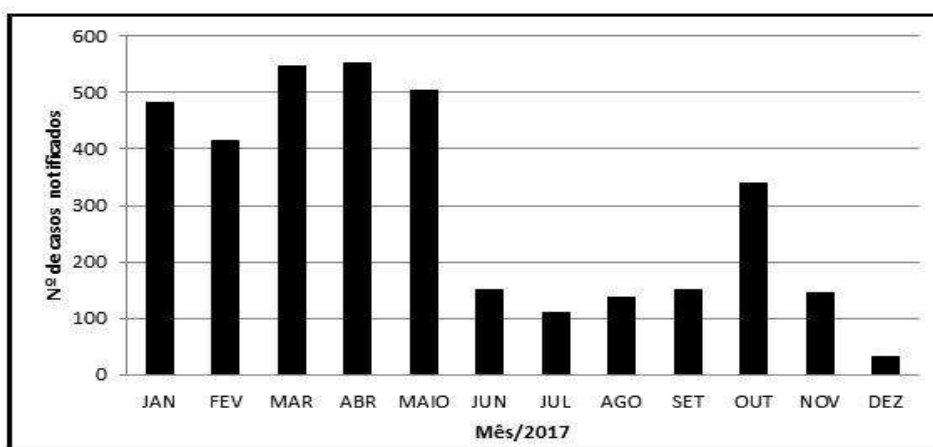
A partir destes dados foi gerado o mapa relativo ao número de casos confirmados de dengue em Anápolis, o qual foi elaborado com base em conceitos da cartografia temática, onde utilizamos o modo de representação quantitativo, a implementação zonal e a variável visual cor, com cores em tons que variam do vermelho mais claro (para bairros com menor número de ocorrências) ao vermelho mais escuro (para bairros com maiores ocorrências). Os limites dos bairros foram representados através de vetores identificados no mapa da cidade de Anápolis/GO. A cartografia digital foi feita através do uso de ferramenta de geoprocessamento, o *software* ArcGIS 10 versão de teste.

Para a programação do aplicativo *Mosquito Control* foi selecionada a plataforma *Android* devido à sua popularização e facilidade de acesso, versão 5.0 *Lollipop* (inicial) a 8.0 *Oreo* (atual), e plataforma de mapeamento *Mapbox*, pois esta apresenta mapas mais trabalhados e com melhor apresentação visual. Para programação, o *Android Studio* 3.0 é a ferramenta usada para gerar as telas, assim como a programação do aplicativo por se tratar da melhor opção para desenvolvimento de aplicativos no mercado, além de ser gratuita.

Resultados e Discussões

Dados do Mapa da Saúde do SUS (SUS, 2018) indicam que nos meses iniciais de 2017 houve um total de 3.046 casos notificados de dengue em toda a cidade (figura 3). Sendo que nos períodos de chuva temos o maior quantitativo de casos confirmados da doença, e nos meses de estiagem esse quantitativo reduz consideravelmente. Esse fato é comprovado não só com o número relacionado a 2017, como em todos os anos anteriores havendo pouca variação de um ano para outro.

Figura 3: Número de casos notificados de Dengue em Anápolis (GO) – 2017



Fonte: SUS, 2018.

Dados da SEMUSA de 2010 a 2017 mostram os bairros com maior número de casos confirmados de dengue:

Tabela 1: Principais bairros e número de casos confirmados de dengue em Anápolis (GO) – 2010 a 2017

Ano	Bairro/Distrito	Casos confirmados de Dengue
2010	Calixto Abrão	72
	Jardim Alexandrina	34
	Boa Vista	27
	TOTAL	838
2011	Interlândia (Pau Terra)	60
	Retiro II	40
	Jardim das Oliveiras	14
	TOTAL	666
2012	Santa Isabel	31
	Setor Central	24

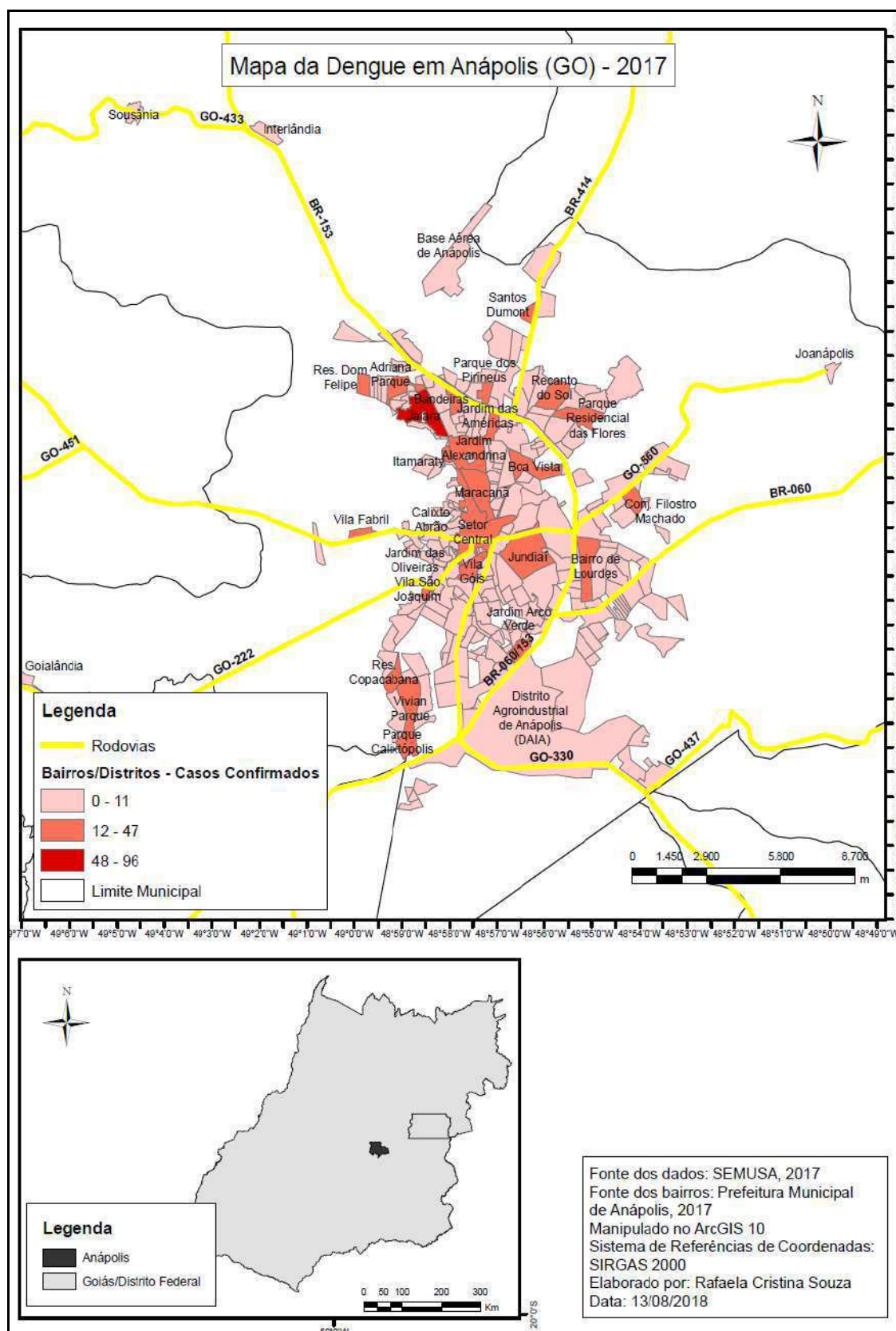
	Jaiara	15
	TOTAL	334
2013	Jaiara	288
	Setor Central	269
	Jundiaí	184
	TOTAL	4837
2014	Setor Central	226
	Jaiara	223
	Bairro de Lourdes	138
	TOTAL	4256
2015	Setor Central	292
	Jaiara	281
	Bairro de Lourdes	187
	TOTAL	5696
2016	Jaiara	608
	Boa Vista	395
	Setor Central	391
	TOTAL	10582
2017	Jaiara	102
	Jardim Alexandrina	49
	Recanto do Sol	37
	TOTAL	1045

Fonte: SEMUSA, 2018.

Os números indicam que de 2010 a 2012 os casos confirmados da dengue eram relativamente baixos, havendo em 2013 um aumento expressivo, tendo como destaque a Vila Jaiara, o Setor Central e o bairro Jundiaí. Já nos anos seguintes o Setor Central e a Vila Jaiara apresentam destaque, pois, continuam sendo os bairros com maior número de casos confirmados de dengue até 2017.

Objetivando visualizar a distribuição da dengue em Anápolis no ano de 2017, foi elaborado o mapa onde é possível identificar e localizar os principais bairros com maior número de casos confirmados (figura 4). A região com maior número de casos é a noroeste, com os bairros Vila Jaiara, Residencial Dom Felipe, Adriana Parque, Bandeiras, Jardim das Américas, Jardim Alexandrina, Parque dos Pirineus e Santos Dumont, em seguida vem a região central e sudoeste:

Figura 4: Mapa da Dengue em Anápolis (GO) - 2017



Na atualidade, segundo dados da SEMUSA, até abril de 2018, o bairro Santos

Dumont já apresentava 34 casos confirmados de dengue, já os bairros Recanto do Sol e Vila Jaiara, ambos com 24 casos, demonstrando que esta tendência de maior número de casos associados a Vila Jaiara permanece. Tais dados reforçam a necessidade de novas formas de combate à doença, daí nossa ideia ao desenvolver o aplicativo *Mosquito Control* para que os cidadãos anapolinos possam contar com um meio funcional que alia tecnologia e informação no combate à dengue.

Em uma rápida pesquisa na *Google Play Store* com o termo “dengue” encontramos diversos aplicativos para o *Android*, como o aplicativo “Goiânia Contra o Aedes” da Prefeitura Municipal de Goiânia. Todos estes aplicativos são severamente criticados, pois não funcionam ou as solicitações dos moradores nunca são atendidas (GOOGLE PLAY STORE, 2018). O diferencial do aplicativo *Mosquito Control* é que devido à tecnologia do *Mapbox*, podemos buscar o local de infestação através da barra de pesquisa (figura 5a), marcar o local com um marcador (figura 5b) ou ponto (figura 5c), e inserir dados, como mensagem, foto e/ou vídeo para que os responsáveis tenham acesso às coordenadas e às informações da denúncia, armazenadas através de um banco de dados.

Figura 5: Apresentação de Anápolis (GO) no Mapbox com: a) Geocodificador na barra de pesquisa; b) um marcador; ou c) um ponto para denunciar o local.



Fonte: MAPBOX, 2018.

Tendo por base a quantidade de casos confirmados de dengue nos últimos anos, as denúncias geradas pelo aplicativo poderão fazer parte do banco de dados da Prefeitura Municipal de Anápolis para a realização de mutirão de combate à dengue com foco nos bairros com maior número de denúncias.

Conclusão

Visando a participação da população, assim como o acesso a um meio eficaz de informação por parte dos agentes de saúde da SEMUSA, o uso do aplicativo auxiliará na denúncia de possíveis focos do mosquito *Aedes aegypti*, seja através de fotos, vídeos e mensagens. Com a localização do mapa, profissionais da Vigilância Epidemiológica terão como encontrar os possíveis focos na cidade, possibilitando também dar prioridade aos bairros com maior quantidade de casos confirmados de dengue.

Dados referentes aos anos de 2010 a 2018 mostram uma variação no número de casos registrados da dengue nestes últimos anos, isso porque a Prefeitura Municipal de Anápolis vem realizando campanhas que envolvam todos os maiores interessados na erradicação do mosquito, ou seja, os moradores e os profissionais da saúde. Mas, tais dados não podem reduzir as ações de combate à doença, que exige monitoramento constante. O aplicativo *Mosquito Control* visa criar um canal de comunicação entre a comunidade anapolina e os agentes de saúde para que se viabilize um eficiente monitoramento e, assim, neutralizar as áreas de provável contaminação da dengue, entre outras doenças.

Referências

BARCELLOS, C.; PUSTAI, A. K.; WEBER, M. A.; BRITO, M. R. V. Identificação de locais com potencial de transmissão de dengue em Porto Alegre através de técnicas de geoprocessamento. In: **Rev. Soc. Bras. Med. Trop.**, v. 38, n. 3, p. 246-250, 2005.

CATÃO, R. de C. **Dengue no Brasil: abordagem geográfica em escala nacional**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2011.

FERREIRA, A. C.; CHIARAVALLLOTI NETO, F. Infestação de área urbana por *Aedes aegypti* e relação com níveis socioeconômicos. In: **Rev. Saúde Pública**, v. 41, n. 6, 2007.

FERREIRA, G. da S. **Análise Espaço-Temporal da Distribuição de Casos de Dengue na Cidade do Rio de Janeiro no Período de 1986 a 2002**. Trabalho de conclusão de curso (dissertação) – Curso de Ciências Estatísticas, UFRJ/IM, Rio de Janeiro, 2004.

GOOGLE PLAY STORE. **Apps**: “Dengue”. Disponível em: <https://play.google.com/store/search?q=dengue&c=apps&hl=pt_BR>. Acesso em 20/07/2018.

IBGE. **Cidades**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/anapolis/panorama>>. Acesso em 18/07/2018.

MAPBOX. **Mapbox SDK for Android: Examples**. Disponível em: <<https://www.mapbox.com/android-docs/maps/examples/>>. Acesso em 19/07/2018.

MENDONÇA, F. de A.; SOUZA, A. V. e; DUTRA, D. de A. Saúde Pública, Urbanização e Dengue no Brasil. In: **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v. 21, n. 3, 2009.

SUS. **Mapa Interativo da Saúde de Goiás e do Brasil**. Disponível em:
<<http://mapadasaude.saude.go.gov.br/#l=pt;v=map3>>. Acesso em 17/07/2018.

RESUMOS EXPANDIDOS

EIXO 5 – POLÍTICA, ESTADO E CONFLITOS

Nesse eixo temático foram reunidos os estudos que tratam de fatos políticos em geral, do papel e das ações do Estado por meio dos governos e de suas instituições, assim como dos conflitos sociais, políticos e bélicos em diferentes contextos históricos. Embora o Estado seja o *locus* principal das relações de poder nas sociedades modernas, aqui, a política não se limita a ele nem às ações realizadas em função do seu controle. Neste sentido, além de trabalhos relativos à política institucionalizada no Estado, neste eixo temático se incluem trabalhos que abordam as relações de poder em e entre organizações e instituições da sociedade civil (organizações sindicais, estudantis, empresariais, culturais e instituições religiosas), sob diversas perspectivas teóricas e analíticas, ou mesmo revisões das teorias ou produções intelectuais acerca dessas temáticas.

ESTUDO DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO EM LIDERANÇA POLÍTICA.

Davydson Moreira da Silva¹

Tanise Knakievicz²

¹ (Iniciação científica, acadêmico do Curso de Administração - Campus de Niquelândia, UEG).

² (Docente no Campus de Niquelândia, UEG UEG).

Introdução

O Processo político e democrático permeia todas as esperas da vida de um cidadão, influenciando de modo direto ou indireto a qualidade de vida, saúde, educação, lazer e família, mesmo que imperceptível no cotidiano. Os impactos das carências em liderança política e social são sentidos nos momentos de crise ou de mudanças, como os vividos no Brasil e também aqui no município de Niquelândia, ano base 2018.

Do mesmo modo que no governo federal, o governo municipal passou por mudanças de gestores fora do período eleitoral padrão. Estamos passando, localmente, por problemas similares de gestão aos da esfera nacional em diversos setores, como na educação, geração de emprego, saúde e segurança. Esses problemas requerem a atuação de líderes políticos empenhados na implementação de solução de curto, médio e longo prazo. Portanto, a formação política é vital para as sociedades prosperarem de modo saudável, justo e harmônico respeitando todos os seus integrantes.

Segundo o economista irlandês Marc Morgan Milá "a história recente do Brasil nos leva a dizer que houve uma escolha política pela desigualdade." (CARNEIRO; LIMA, 2017). Devido à gravidade de tal declaração, é necessário e urgente que jovens interessados em liderança política invistam em sua formação teórica, conceitual e intelectual. Cabe destacar que o sistema educacional formal não está preparado para isso. Justamente por isso, o tema precisa ser estudado, e alternativas para a educação em liderança coletiva devem ser examinadas ou propostas. Portanto, o objetivo deste estudo é compreender os processos políticos, para então, elaborar atividades de formação de jovens em políticas sociais.

Referencial Teórico

A Ciência Política é uma disciplina com múltiplos métodos, pois ocupa o mesmo território de pesquisa da Sociologia, Economia, Filosofia, Psicologia e História, sendo assim trata de um amplo campo de estudo nas ciências humanas. A Ciência Política tem várias subáreas, tais como Teoria Política, Política Brasileira, Política Comparada, Políticas Públicas, Relações Internacionais, etc. Cabe destacar que cientistas políticos como quaisquer outros cidadãos têm suas preferências políticas e elas sempre os afetam e consequentemente suas produções e publicações científicas (CHARLEAUX, 2016).

A Política é uma ciência que tem por base a comunicação e mediação de interesses de grupos. Por esse motivo, vamos estudar a Teoria U como ferramenta de educação política. A Teoria U foi proposta por Sharmer (2010) para fazer uma equipe inteira aprender algo novo, e assim, implementar mudanças e aumentar a produtividade em organizações. Segundo os estudos de Gisela Branco da Teoria U de Otto Sharmer:

A Teoria U é uma metodologia para fazer uma equipe inteira aprender algo novo. A Teoria U se propõe a ajudar a implementar mudanças e aumentar a produtividade em organizações (que podem ser empresas, governos, escolas etc). Funciona como uma espécie de passo-a-passo, com sete etapas definidas: suspender; redirecionar; deixar ir; estar presente; deixar vir; decretar a lei e incorporar. Todas essas etapas fazem parte de uma jornada com começo, meio e fim, que completa o formato de um “U”, daí o nome. Na primeira ponta da letra, fica o início do processo, em que a equipe precisa começar a entender e questionar o que já pensa e faz, como a organização funciona. Depois vem o aprofundamento, a jornada em direção ao fundo do “U”. Tudo que não é realmente importante deve ser deixado de lado. Nessa etapa, o método pede que a equipe se conecte consigo mesma e com seu trabalho. Cada um deve entender exatamente quem é, e o que faz. “Nesse aprofundamento a gente se liga com a intuição e entende o que de melhor poderia acontecer. Qual é o melhor futuro para aquela situação? É aqui que acontece um insight que vai levar o grupo a querer sair voando e realizar esse futuro”, diz o professor Wilson Nobre, membro do Fórum de Inovação da FGV. Por último, vem a subida, que inclui cristalizar a nova visão e as novas intenções e elaborar protótipos com as novas ideias a serem testadas, de forma parecida com o que acontece no Design Thinking (BLANCO, 2015).

Líderes políticos, como é comum verificarmos, tem enfrentado dificuldades para implementar suas propostas de governo, e assim, as mudanças que a sociedade almeja raramente são implementadas. Os contextos comunitários, sociais e políticos são intrinsecamente complexos, devido a grande diversidade de pessoas envolvidas, e a missão da democracia de incluir a todos, inclusive as minorias em suas tomadas de decisão. Assim a Teoria U, parece ser um ferramenta promissora de implementação de inovações.

Metodologia

Este estudo está sendo feito por meio de pesquisa bibliográfica dos livros de referência básica: *Liderar a partir do Futuro que Emerge* e *Teoria U* ambos de Otto passo a passo de toSharmer, *Democracia Pura* de José Vasconcelos, acrescidas do estudo de artigos científicos contemporâneos sobre política, economia e desenvolvimento social e também estudos das obras clássicos da democracia e da política, por exemplo *A República* de Platão.

Resultados e Discussões

A política é uma forma resumida de se referir a vida em sociedade. E assim faz parte da história passando por várias formas em diferentes civilizações, cada uma delas se destacando com pontos importantes para esses povos. Nas civilizações antigas ela era feita de forma coletiva onde todos tinham participação nas decisões e os benefícios eram distribuídos de forma igual. Esse modelo de política era o ideal e colaborava para o bem estar e desenvolvimento daquelas populações. Com o passar do tempo essa forma de fazer política foi mudada para uma maneira unificada onde um grupo escolhido pelo povo toma as decisões do Estado. A população deixou de pensar por si, e os governantes passaram a tomar as decisões por todos. Esse grupo seletivo, trouxe grandes contribuições a vida social, mas por lado, suas deliberações também trouxeram grandes impactos na geração de desigualdades econômicas para as sociedades. Esse modelo, representatividade política, adaptou-se a forma de viver das sociedades atuais (grupos diversos e numerosos), que diferem das primeiras comunidades humanas naturais (grupos familiares e não numerosos), contudo diminuiu a cooperação entre as pessoas, enfraquecendo a população e fortalecendo essa minoria dominante, formando uma casta política a qual a população não tem acesso (VASCONCELOS, 2007).

Segundo Sharmer (2009), o capitalismo carece de um mecanismo de coordenação de retorno ou de escuta dos problemas gerados pela desigualdade econômica. A dificuldade está no fato de que, na estrutura econômica e social não há espaços ou instituições que convoquem os diversos stakeholders (líderes-chaves) e lhes permitam embarcar no processo de atuar em conjunto. Por exemplos, os responsáveis pela recuperação ambiental ou em saúde pública, não participam das negociações do mercado alimentar. O que chega nas prateleiras dos supermercados não é escolha de quem resolver os problemas da má alimentação ou excesso de resíduos domésticos, mas de quem lucra com os problemas de saúde pública resultantes. E a classe política, oficialmente responsável pela coordenação e soluções destes problemas,

deixa-se manipular pelo mercado que, justamente, explora e lucra com as carências e as desigualdades sociais. Esse lucro tem alto custo social a toda a população, gerida pelo mercado do lucro.

E nesse ponto a Teoria U tenta fazer um aporte às ações rumo ao democracia pura. Um modo de ultrapassar e sanar os problemas das desigualdades sociais geradas pelo capitalismo é através das habilidades de liderança coletiva, onde todos tomam consciência que são líderes da realidade em que vivemos (SHARMER 2009, 2010, 2014; VASCONCELOS, 2007).

Conclusão

Para entendermos os pontos positivos e negativos da política é necessário conhecermos a história como ela se desenvolveu, como era aplicada no passado e como ela funciona hoje, assim identificando e destacando pontos importantes que mostram as soluções para que a população volte efetivamente a mobilizar ações de participação pública. Através destes estudos e reflexões, concluímos que a teoria U pode vir a contribuir no estudo dos processos de formação em liderança política.

Referências

BLANCO, Gisela. Verbete Draft: o que é Teoria U. **Site Projeto DRAFT**. Publicado em 13 de maio de 2015. Disponível em: <<https://projctodraft.com/verbete-draft-o-que-e-teoria-u/>>, acesso em 05 set 2018.

CARNEIRO Mariana; LIMA Flavia. 'Desigualdade no Brasil é escolha política', diz economista - 24/09/2017 - Mercado - **Folha de S. Paulo**. DE BRASÍLIA, 24/09/2017. Disponível em <http://m.folha.uol.com.br/mercado/2017/09/1921236-desigualdade-no-brasil-e-escolha-politica-diz-economista.shtml?utm_source=facebook&utm_>

CHARLEAUX, João Paulo. **O que há de ciência na ciência política**. Publicado em 24 Ago 2016 (atualizado 28/Set 16h45). Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/>>, acesso em 28 de março de 2018.

SHARMER, C. Otto. **Liderar a partir do Futuro que Emerge. A evolução do Sistema Econômico ego-cêntrico para o eco-cêntrico**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014. 302 p.

SHARMER, C. Otto. **Teoria U: como liderar pela percepção e realização do futuro que emerge**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010. 403 p.

SHARMER, Otto. Entrevista de Viviana Alonso. A Teoria U e a resposta para a crise. **HSM Management**. Dossiê Liderança.n, 72: 94-98, 2009.

VASCONCELOS, José. **DEMOCRACIA PURA. História e atualidade Reforma política**

Teoria e prática sobre governo sem políticos profissionais. São Paulo: Nobel, 2007.

ESTUDO DOS PROCESSOS POLÍTICOS, SOCIAIS E ECONÔMICOS

Davydson Moreira da Silva¹

Tanise Knakievicz²

¹ (Iniciação científica, acadêmico do Curso de Administração - Campus de Niquelândia, UEG).

² (Docente no Campus de Niquelândia, UEG UEG).

Introdução

O Processo político e democrático permeia todas as esperas da vida de um cidadão, influenciando de modo direto ou indireto a qualidade de vida, saúde, educação, lazer e família, mesmo que imperceptível no cotidiano. Os impactos das carências em liderança política são sentidos nos momentos de crise ou de mudanças, como os vividos recentemente aqui no município de Niquelândia. A prefeitura está sob a gestão do 3º prefeito, os problemas de gestão pública municipal continuam não resolvidos, escolas fechadas, funcionários sem receber salários, obras paradas, falta de insumos e medicamentos na saúde e os transtornos decorrentes impactam diretamente a classe social mais carente, mais necessidade. Portanto, a formação política é vital para as sociedades prosperarem de modo saudável, justo e harmônico respeitando todos os seus integrantes.

"A história recente do Brasil nos leva a dizer que houve uma escolha política pela desigualdade." Marc Morgan Milá Economista irlandês (CARNEIRO; LIMA, 2017). Devido à gravidade de tal declaração, é necessário e urgente que jovens interessados em liderança política invistam em sua formação teórica, conceitual e intelectual sobre política. Cabe destacar que o sistema educacional formal não está preparado para isso. Justamente por isso, o tema precisa ser estudado, e alternativas para a educação em liderança coletiva devem ser examinadas ou propostas. Portanto, O objetivo deste estudo é compreender os processos políticos, para então, elaborar atividades de formação de jovens em políticas sociais.

Referencial Teórico

A Ciência política é uma disciplina com múltiplos métodos, pois ocupa o mesmo território de pesquisa da sociologia, economia, filosofia, psicologia e história, sendo assim trata de um amplo campo de estudo nas ciências humanas. A ciência política tem várias

subáreas, tais como teoria política, política brasileira, política comparada, políticas públicas, relações internacionais etc. Cabe destacar que cientistas políticos como quaisquer outros cidadãos têm suas preferências políticas e elas sempre os afetam e conseqüentemente suas produções e publicações científicas (CHARLEAUX, 2016).

Metodologia

Este estudo está sendo feito por meio de pesquisa bibliográfica dos livros de referência básica: “Liderar a partir do Futuro que Emerge” e “Teoria U” ambos de Otto Sharmer, “Democracia Pura” de José Vasconcelos, acrescidas do estudo de artigos científicos contemporâneos sobre política, economia e desenvolvimento social e também estudos das obras clássicos da democracia e da política, por exemplo Democracia de Platão.

Resultados e Discussões

A política é uma forma resumida de se referir a vida em sociedade e dessa forma ela faz parte da história passando por várias formas em diferentes civilizações, cada uma delas se destacando com pontos importantes para esses povos. Nas civilizações antigas ela era feita de forma coletiva onde todos tinham participação nas decisões e nos benefícios eram distribuídos de forma igual. Assim esse modelo de política era o ideal e colaborava para o bem estar e desenvolvimento dessa população (VASCONCELOS, 2007).

Com o passar do tempo essa forma de fazer política foi mudada para uma maneira unificada onde um grupo escolhido pelo povo toma as decisões do Estado. A população deixou de pensar por si, e os governantes passaram a tomar as decisões por todos, com grande impacto na geração de desigualdades econômicas para as sociedades. Esse modelo fez com que a forma de viver das sociedades mudassem e a cooperação entre as pessoas ficasse de lado, enfraquecendo a população e fortalecendo essa minoria dominante do estado. (VASCONCELOS, 2007).

Segundo Sharmer (2009), o capitalismo carece de um mecanismo de coordenação de retorno ou de escuta dos problemas gerados pela desigualdade econômica. A dificuldade está no fato de que, na estrutura econômica e social não há espaços ou instituições que convoquem os diversos stakeholders (líderes-chaves) e lhes permitam embarcar no processo de atuar em conjunto. Por exemplos, os responsáveis pela recuperação ambiental ou em saúde pública, não

participam das negociações do mercado alimentar. O que chega nas parteleiras dos supermercados não é escolha de quem resolver os problemas da má alimentação ou excesso de resíduos domésticos, mas quem lucra com os problemas de saúde pública resultantes. E a classe política, oficialmente responsável por essa coordenação e soluções destes problemas, deixa-se manipular pelo mercado que explora as carências e as desigualdades sociais.

E nesse ponto a Teoria U tenta fazer um aporte às ações rumo à democracia pura. Um modo de ultrapassar e sanar os problemas das desigualdades sociais geradas pelo capitalismo é através das habilidades de liderança coletiva, onde todos tomam consciência que são líderes da realidade em que vivemos (SHARMER 2009, 2010, 2014; VASCONCELOS, 2007).

Conclusão

Para entendermos os pontos positivos e negativos da política é necessário conhecermos a história como ela se desenvolveu, como era aplicada no passado e como ela funciona hoje, assim identificando e destacando pontos importantes que mostram as soluções para que a população volte efetivamente a mobilizar ações de participação pública. Através destes estudos e reflexões, concluímos que a teoria U pode contribuir no estudo passo a passo de todo esse processo político e desenvolver possíveis soluções para a política atual.

Referências

CARNEIRO Mariana; LIMA Flavia. 'Desigualdade no Brasil é escolha política', diz economista - 24/09/2017 - Mercado - **Folha de S. Paulo**. DE BRASÍLIA, 24/09/2017. Disponível em <http://m.folha.uol.com.br/mercado/2017/09/1921236-desigualdade-no-brasil-e-escolha-politica-diz-economista.shtml?utm_source=facebook&utm_>

CHARLEAUX, João Paulo. **O que há de ciência na ciência política**. Publicado em 24 Ago 2016 (atualizado 28/Set 16h45). Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/>>, acesso em 28 de março de 2018.

SHARMER, C. Otto. **Liderar a partir do Futuro que Emerge. A evolução do Sistema Econômico ego-cêntrico para o eco-cêntrico**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014. 302 p.

SHARMER, C. Otto. **Teoria U: como liderar pela percepção e realização do futuro que emerge**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010. 403 p.

SHARMER, Otto. Entrevista de Viviana Alonso. A Teoria U e a resposta para a crise. **HSM Management**. Dossiê Liderança.n, 72: 94-98, 2009.

VASCONCELOS, José. **DEMOCRACIA PURA. História e atualidade Reforma política Teoria e prática sobre governo sem políticos profissionais**. São Paulo: Nobel, 2007.

A HISTERILIZAÇÃO DA MULHER E A FÁBRICA DA DOMINAÇÃO

Gabriel José da Silva Neto

Graduado em Direito pela UniEvangélica campus Anápolis, Mestrando em Educação,
Linguagens e Tecnologias pela UEG-CCSEH.

Introdução

A atualidade retrata o desenvolvimento de discursos e manifestações públicas contrários ao imperativo machista e heterossexual, buscando através de tais ações desvelar a dominação do típico modelo patriarcal que, apesar de ser fundado puramente no campo da sexualidade, reverbera-se em todos os demais campos; desde a política até a religião.

Apesar de tais discursos e manifestações serem dotados de crescente força, publicidade e notoriedade, buscam romper com um sistema de crenças, valores e fundamentos morais que vem sendo erigido ao longo de séculos, o que – de forma evidente – não será tarefa de fácil execução; antes, é preciso questionar, desconstruir e reconstruir um infinito número de postulados até então tidos como regimes de verdade e tal processo claramente trará dor e desconforto social, mas é um processo imprescindível para que uma nova realidade mais justa seja construída.

O principal objetivo deste trabalho é o de contribuir – ainda que de forma singela – com a necessária ruptura aos regimes de verdade impostos pelo padrão normativo e sexual machista, apresentando apenas uma das inúmeras facetas pelas quais se constituiu a dominação sexual.

Ao apresentar essa perspectiva, espera-se compreender inicialmente a histerilização, como sendo um termo introduzido por Michel Foucault que se refere à determinadas condutas femininas identificadas como sintomas e manifestações de uma patologia denominada “histeria” pela psiquiatria do século XIX. Após, cumpre compreender de que forma a dita histerilização contribuiu para a formação de uma cultura de dominação representada por uma infinidade de discursos e práticas machistas e misóginas que imperam e perpetuam a dominação sexual ainda hoje.

O estudo dos Diários de Maura Lopes Cançado servirá para apontar elementos fáticos que corroboram com as proposições de Michel Foucault, revelando os regimes de

verdade que imperavam à época da histerilização e as práticas médico hospitalares adotadas como resposta aos diagnósticos patológicos daquelas mulheres que, assim como Maura, encontravam-se internadas em instituições psiquiátricas. Após a compreensão dessa prática discursiva de dominação no passado, será possível perceber a fábrica da dominação do padrão machista que historicamente se desenvolveu em várias fases, e no presente caso, deixando de ser uma prática hospitalar coercitiva e passando a uma prática discursiva.

Referencial Teórico

A pesquisa tema da presente proposta é constituída pelo resultado da leitura e anotação elaboradas a partir da obra “História da Sexualidade 1: a vontade de saber” de Michel Foucault no que se relaciona ao dispositivo da sexualidade, principalmente à dominação e controle impostos pela histerilização da mulher, controle da sexualidade das crianças e da regulação da natalidade. Para este estudo, levamos em consideração apenas o processo de histerilização da mulher que, corroborado pela confissão clínica e pela medicalização do sexo, auxiliaram na formação de um complexo sistema discursivo de dominação sexual que hoje se manifesta sobre vários prismas, dos quais o “machismo” é um deles.

No outro lado realizaremos o estudo dos diários de Maura Lopes Cançado, hoje disponíveis na forma de um livro intitulado “Hospício é Deus”, diários estes escritos durante vários períodos em que Maura esteve internada em instituições psiquiátricas em Minas Gerais. O retrato diário de Maura revela a existência da vigilância “onipresente” e “onisciente” do hospício e sua capacidade “onipotente” de punição para a repressão de condutas tidas por perversas, desviadas, patológicas – históricas – mas que, conforme se verá, levavam em consideração aspectos que hoje nada guardam relação com a medicina, mas sim com um sistema de crenças fundado em discursos puramente sexuais do patriarcado e da predominância da figura do homem.

A associação de ambos textos possibilita a percepção de uma das facetas dos discursos de dominação sexuais hoje imperantes, sendo que antes de desconstruir e reconstruir tais discursos é preciso primeiro conhecê-los, compreender sua formação e seus fundamentos.

Metodologia

O presente trabalho foi construído sob o formato de pesquisa bibliográfica. A pesquisa se fundamentará na leitura e análise das obras “História da Sexualidade 1: a vontade de Saber” de Michel Foucault, e “Hospício é Deus” de Maura Lopes Cançado. Assim, nos utilizaremos da perspectiva de Foucault de “histerilização” e de “discursos de dominação” para identificar dentro da narrativa de Maura Lopes Cançado elementos que corroboram com a formação da dominação fundamentada na sexualidade e na instituição do gênero superior.

Após o levantamento dos dados – inicialmente a conceituação dos termos utilizados por Foucault na História da Sexualidade 1: a vontade de saber, e posteriormente na análise da narrativa de Maura Lopes Cançado presente no livro “Hospício é Deus” – passamos à análise das práticas e discursos de dominação fundamentados na sexualidade ao longo da história, traçando um perfil de desenvolvimento histórico do que, conforme ficou evidente, representa uma das facetas que constituem a realidade da dominação sexual hoje imperante.

Finalmente, propusemos uma reflexão sobre a atual dominação machista e misógina e em como essa dominação encontra-se consolidada por conta de seu desenvolvimento histórico, apresentando algumas práticas discursivas presentes na atualidade que de maneira evidente se fundam numa dominação complexa e bem arraigada.

Resultados e Discussões

Os trabalhos de Michel Foucault, especialmente aqueles compreendidos na “História da Sexualidade 1: a vontade de saber” possibilitaram o conhecimento da formação do dispositivo da sexualidade como ferramenta de poder e dominação. Esse dispositivo, desenvolvido ao longo de séculos, valeu-se de inúmeras estratégias para tornar o sexo conhecido em seus mínimos detalhes e, uma vez conhecido, passou a ser controlado, regulado, normalizado. Para tanto, várias estratégias foram empregadas de modo a construir um complexo e intrincado dispositivo sexual que permitisse e viabilizasse a dominação do sexo.

Evidente que ao longo do tempo, o dispositivo sexual não se manifestou apenas na questão do gênero (sobrepunção do macho sobre a fêmea), mas espalhou-se por várias instituições e esferas da sociedade como o controle de natalidade e a proibição da sexualidade das crianças; entretanto, para o presente estudo, destacamos o processo de histerilização da

mulher viabilizado primeiro pela instituição da clínica e sua escuta e depois pela medicalização do sexo, eventos que tornaram possível o diagnóstico “patológico” para uma infinidade de mulheres por conta de “vícios” de natureza sexual como a gravidez extraconjugal, o adultério, e os “maus hábitos”. Entretanto, os homens em semelhantes condições jamais foram diagnosticados ou atingidos pelas mesmas medidas médicas, refletindo o que hoje podemos seguramente afirmar ser um discurso de dominação baseado na sexualidade.

Os diários de Maura Lopes Cançado serviram como processo empírico que evidenciou o cotidiano da instituição psiquiátrica dos séculos XIX e XX. Com base na leitura de Foucault, percebemos que a internação, vigilância e punição de uma infinidade de mulheres (e talvez até da própria Maura) se fundamentou justamente no processo de dominação pelo dispositivo sexual.

Atualmente, não temos mais por patológicas uma série de condutas femininas; entretanto, ainda prevalece (e com notável força) o ranço da dominação sexual instituída por um processo, do qual a histerilização da mulher não passou de uma etapa e de uma única perspectiva em meio a centenas outras.

Conhecer o referido processo, e escancarar a dominação de um gênero fundamentada no dispositivo sexual é um passo importante para a desconstrução do discurso machista e a reconstrução de uma sociedade mais justa.

Conclusão

Foi possível determinar a existência de um dispositivo sexual que, conforme narra Foucault se desenvolveu ao longo de séculos e valeu-se de ferramentas e procedimentos estratégicos e bastante complexos que possibilitaram sempre o controle, a vigilância e a punição dos sujeitos performadores de condutas tidas por anormais, desviadas e patológicas. Por outro lado, a medicalização e a submissão à vigilância e tratamento de outros indivíduos tidos por inferiores por vários motivos, possibilitaram a instalação de um perfil dominador que, através do dispositivo sexual, busca perpetuar sua dominação em detrimento dos demais.

No contexto do presente trabalho, o perfil dominador revela-se como o gênero masculino, enquanto o perfil dominado revela-se como o gênero feminino. Enquanto por décadas a mulher foi vigiada, internada e castigada e medicalizada, não se observavam os

mesmos “cuidados” com os homens que encontravam-se em circunstâncias semelhantes.

Claramente há uma gigantesca disparidade posta sob aspectos de sexualidade e, mais especificamente na questão do gênero. Tal disparidade se desenvolveu e se consolidou ao longo de séculos e valendo-se de infinitas ferramentas muitíssimo complexas das quais a histerilização é apenas uma. Entretanto, a atualidade reclama a constituição de uma sociedade mais justa, da qual não deve fazer parte a dominação sexual caracterizada pela prevalência de um gênero sobre outro. Infelizmente ainda é comum ouvirmos falar de “maus hábitos” e outras diminuições baseadas no dispositivo sexual que um dia medicalizou a mulher. Ainda são comuns frases como “fulana é assim porque não tem marido”, ou “cicrana bebe demais, não é moça para se casar”, ou ainda “foi estuprada, mas também né? Com uma roupa daquelas! Moça de bem não se veste daquele jeito”. Formar uma sociedade mais justa implica conhecer esse processo em suas infinitas facetas, das quais uma delas, foi (ou ainda é) a histerilização da mulher; só assim será possível desconstruir e reconstruir os discursos de dominação e os regimes de verdade.

Referências

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade** 1: a vontade de saber. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2017.

FREUD, Sigmund. **A interpretação dos sonhos**. 2. ed. São Paulo: Escala. 2000.

CANÇADO, Maura Lopes. **Hospício é Deus**. Belo Horizonte: Autêntica. 2016.

O IMPACTO DA GREVE DOS CAMINHONEIROS NO SETOR DE TRANSPORTES E A DEFASAGEM DO MODAL FERROVIÁRIO NA MALHA LOGÍSTICA NACIONAL

Raphael Vieira dos Santos¹
Prof^a. Joana D'Arc Bardella Castro²

¹Aluno PIVC UEG, discente no curso de Ciências Econômicas na UEG, Campus Anápolis CSEH, e do curso de Engenharia de Produção, UNIVERSO, Campus Goiânia;

²Doutora em Economia pela UnB. Docente UEG, programas TECCER e RENAC

Introdução

Com a crise gerada pela instabilidade nos preços dos combustíveis decorrente da valorização do produto nacional frente ao mercado externo a partir de 2016; somada ao momento de alta sensibilidade política que o Brasil vem enfrentado devido a corrupção e a série de denúncias iniciadas pela Operação Lava-Jato; o país agora viveu uma nova crise no setor de transportes com a chamada Greve dos Caminhoneiros, ocorrida entre os meses de maio a junho de 2018 (CORREIO BRASILIENSE, 2018). Esta greve trouxe mais uma vez para o debate político o tema: “rodovias versus ferrovias”, onde o país esteve perto de enfrentar uma calamidade pública em diversos setores da indústria e do comércio abastecidos pelo modal rodoviário.

Além dos setores da saúde e alimentação, também muito afetados, a consequência maior na instabilidade econômica se deu pela falta de abastecimento de combustíveis nos postos comerciais, gerando altas abusivas nos preços tanto do diesel, como da gasolina e do álcool. Contudo, municípios em que os abastecimentos de combustíveis são feitos por ferrovia não sofreram com esta crise, o que abriu o debate acerca dos investimentos aplicados ao setor de transportes ao longo dos anos.

Assim, o objetivo deste estudo consiste em expor, por meio de uma breve contextualização histórica, algumas das razões que levaram o país a investir recursos e explorar bem mais o modal rodoviário na infraestrutura de transportes terrestres, tendo como consequência o sucateamento de grande parte da malha ferroviária.

Referencial Teórico

Para falar sobre os investimentos aplicados a infraestrutura de transportes terrestres no Brasil, antes de caracterizar a demanda que se pretende atender em cadeia – seja pelo transporte de cargas ou pessoas, para fins internos, comércios interestaduais ou internacionais – faz-se necessário atentar para os aspectos históricos, políticos e geográficos do país. Haja vista os recentes acontecimentos relacionados ao transporte de cargas por rodovias, como a já citada paralisação geral de caminhoneiros ocorrida em maio e junho de 2018.

Esta paralisação provocou importantes discussões sobre a precariedade da infraestrutura de transportes no Brasil, possível consequência de omissão por parte do governo para com a malha ferroviária, de modo que grande parte da circulação de bens de capital viesse se tornar refém de um único modal para transportes de cargas. Sem falar dos riscos apontados no aumento competitivo nos preços de combustíveis, das condições de trabalho para todos os envolvidos, considerando os riscos para a segurança da carga e do transportador, além de outras variáveis (CORREIO BRASILIENSE, 2018).

E com respeito ao panorama dos programas de investimento nos últimos doze anos está o PAC – Programa de Aceleração do Crescimento – que foi uma proposta iniciada no Governo Lula, no ano de 2007, visando a execução de grandes obras de infraestrutura urbana, social, logística e de energia no país (PAC, 2007). Segundo Daychoum e Sampaio (2017), através do PAC, o governo anunciou entre os anos de 2007 e 2010 investimentos em 46 empreendimentos no setor ferroviário. Contudo, no caso rodoviário, de acordo com Campos Neto et al. (2011), os investimentos aplicados ao setor já vinham tendo avanços significativos com a disciplina do Art. 175 da CF/1988¹ pela Lei Nº 8.987/1995 (Lei das Concessões) para participação privada na economia, tendo sua ampliação dada nos anos seguintes pela Lei Nº 11.079/2004, conhecida como Lei das Parcerias Público-Privadas (PPP).

Outro programa que se direcionou para as ferrovias foi o Programa de Investimento em Logística (PIL), ainda nas palavras de Daychoum e Sampaio (2017, p.43):

A primeira etapa lançada em 2012 foi complementada pela segunda etapa do Programa, lançada em 2015. Assim, pode-se falar em PIL I e PIL II. [...] Na primeira etapa do programa, o modal ferroviário concentraria, pela primeira vez em

¹ “Art. 175. Incumbe ao Poder Público, na forma da lei, diretamente ou sob regime de concessão ou permissão, sempre através de licitação, a prestação de serviços públicos”. Da Ordem Econômica e Financeira, Constituição Federal de 1988.

muito tempo, a maior parcela de investimentos comparativamente ao modal rodoviário. Foram previstos R\$ 91 bilhões a serem empregados, principalmente, na expansão da malha existente através da construção de 11 mil km de ferrovias, a serem realizados pela iniciativa privada, e atingindo diferentes regiões do país.

Entretanto, são investimentos que visam o longo prazo, com gestão de recursos sujeitas a processos licitatórios e a ainda reféns de priorização de políticas de governo, que tendem a apresentar um novo quadro a partir das Eleições de 2018.

Contexto histórico

Cada modal logístico atende a um conjunto específico de necessidades visando desenvolvimento de infraestrutura, tendo como objetivo tanto a facilidade na troca de mercadorias com setores produtivos diferentes e distantes entre si, como o estímulo à competitividade da produção interna com a chegada de produtos similares importados ao mercado regional. E toda demanda de infraestrutura no nosso país tem sido atendida por políticas de governo, refletidas ao longo da história com projetos que expressam claramente propósitos políticos e interesses variados, os quais nem sempre são continuados com as mesmas finalidades, podendo inclusive divergirem muito entre si.

Podemos observar, assim, a maneira como se deu a chegada da ferrovia ao Brasil, no período de 1854 a 1909. Nas palavras de Campos (2015, p.32) a implantação da malha ferroviária “teve como objetivo unir as áreas produtoras aos portos, com escassas conexões entre os centros urbanos, dificultando a formação do mercado interno, que seria fundamental para o processo de industrialização no final do século XIX”. Porque foi a forma em que se deu a ocupação do território no período colonial, em sua gênese, que determinou a configuração das primeiras estradas de ferro no país, e não o contrário.

E nesse período, o investimento na malha logística de transportes terrestres (eixos rodoviários e ferroviários) no Brasil se deu pelo capital estrangeiro. Porque até o final do século XIX, foram os que trouxeram para as colônias imperiais todo o perfil de vida como o que se observava pela Europa Ocidental entre os séculos XVIII e XIX, com projetos de paisagismo, iluminação pública, pavimentação e arquitetura nos moldes do padrão europeu. Um dos pivôs desse processo de modificação do espaço urbano durante o Brasil Império, e também o empreendedor responsável pela implementação da primeira estrada de ferro, no estado do Rio de Janeiro, foi Irineu Evangelista de Sousa, Barão e depois Visconde de Mauá.

Nas palavras de Bertero e Iwai (2005, p.9),

Projetos de industrialização, quando a agricultura acenava como a vocação manifesta do país; diversificação de negócios, quando os grandes detentores de capital acreditavam em uma única empresa comercial; contratação de empregados assalariados, quando a elite brasileira esperneava contra as restrições ao tráfico negreiro impostas pelos ingleses. Essas, dentre outras iniciativas, indiscutivelmente auxiliaram a construir a imagem do Barão como empreendedor industrial e visionário, cujo comportamento divergia do pensamento vigente da época.

A preferência do Estado por maior investimento no modal rodoviário para transporte se deu, entre outras razões, ao fato de a economia nacional ter se voltado para dentro, havendo estagnação no uso da malha ferroviária que até 1930 ligava em quase toda sua totalidade, somente o interior do país às regiões litorâneas, formando espécies de “bolsões de povoamento” em regiões onde as linhas de ferro ainda não alcançavam. Conforme observou Natal (1991, p. 299),

Os bolsões de povoamento (ou seja, o povoamento disperso), os grandes vazios demográficos e a carência de ligações diretas entre as ilhas econômicas elevaram os custos de transportes entre elas e [...] exerciam papel semelhante às barreiras tarifárias protecionistas existentes entre os diversos países da América Espanhola. Nesse sentido, o restringido mercado interno expressa, embora também contingencie, aspecto integrante da natureza do desenvolvimento econômico do País àquela época. As vias férreas não se comunicavam entre si; eram pequenos os eixos paralelos à costa (a grande exceção, nesse caso, é o tronco Rio de Janeiro – São Paulo).

Dessa forma, os eixos rodoviários apresentavam-se como opção para o transporte de cargas entre regiões antes não assistidas pela malha férrea. Pois, ainda que com custos mais altos em relação às ferrovias, houve forte incentivo por parte da indústria automobilística à época, ainda no período Vargas, que estava no auge da economia internacional devido a automação dos processos industriais advindos dos Sistemas Fordista e Toyota de produção. A compensação se dava ao fato de, no mercado, a facilidade de acesso ao automóvel particular atrelada ao capital cultural que evidenciava os veículos como símbolo de *status* (CAMPOS, 2015), estimulava o comércio e a economia. Assim, houve um fomento de uma ideologia que percebia a malha ferroviária como um símbolo de atraso em relação às estradas rodantes.

Conclusão

Vários fatores contribuíram para defasagem da malha ferroviária sobre as rodovias no Brasil, dentre os quais: o foco dos investimentos se direcionando ao setor rodoviário, a falta de sentido econômico no traçado inicial das ferrovias implantadas, a ausência de rede entre as linhas e os sistemas regionais, além do baixo rendimento dos trechos e do desaparecimento do parque ferroviário. Com isso, a logística ferroviária já não era mais interessante para atrair o capital privado e o governo consolidou a estatização do setor.

Assim, a eficiência para o avanço às regiões antes isoladas da economia nacional foi atribuída à expansão da malha rodoviária, principalmente a partir da construção de Brasília, onde a integração dos transportes alcançou um novo estágio de hegemonia para o rodoviarismo-automobilismo.

Referências

BERTERO, Carlos Osmar, IWAI, Tatiana. Uma visita ao Barão. **Revista de Administração Contemporânea**. [online], v..9, 2005.

CAMPOS, Flávia Rezende. **A influência da Ferrovia Norte-Sul no desenvolvimento regional do território goiano**; Tese (Doutorado) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Goiás UFG; Goiânia/GO; 2015.

CAMPOS NETO, Carlos A. da Silva; SOARES, Ricardo P.; FERREIRA, Iansã M.; POMPERMAYER, Fabiano M.; ROMMINGER, Alfredo Eric. **Gargalos e Demandas da Infraestrutura Rodoviária e os Investimentos do PAC**: Mapeamento IPEA de Obras Rodoviárias; Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Brasília/DF, 2011.

CORREIO BRASILIENSE. Brasília [2018]. **Greve dos caminhoneiros evidencia dependência do país nas rodovias**. Diário de Economia. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2018/06/03/internas_economia,685730/rodovias.shtml>. Acesso em: 19 ago. 2018

DAYCHOUM, Mariam Tchepurnaya; SAMPAIO, Patrícia Regina Pinheiros. **Regulação e Concorrência no Setor Ferroviário**; FGV Direito Rio; Ed. Lumen Juris; Rio de Janeiro/RJ, 2017.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**; 34. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

NATAL, J. L. A.. **Transporte, ocupação do espaço e desenvolvimento capitalista no Brasil**: história e perspectivas. In: Ensaios FEE. Porto Alegre, 12 (2), 1991, 293-307.

UMA BREVE ABORDAGEM ACERCA DO CAPITAL INDUSTRIAL E FINANCEIRO NO FINAL DO SÉCULO XVIII E NOS DIAS DE HOJE, SOB A ÓTICA DA OBRA DE “A ORIGEM DO CAPITAL”, DE KARL MARX.

Raphael Vieira dos Santos¹
Profª. Joana D'Arc Bardella Castro²

¹Aluno PIVC UEG, discente no curso de Ciências Econômicas na UEG, Campus Anápolis CSEH, e do curso de Engenharia de Produção, UNIVERSO, Campus Goiânia;

²Doutora em Economia pela UnB. Docente UEG, programas TECCER e RENAC

Resumo: Este artigo traz um breve exercício de reflexão acerca da obra “A Origem do Capital”, de Karl Marx, buscando observar os fatores que culminaram na acumulação do capital e formação do processo de manufatura no final do século XVIII, propondo uma análise comparativa com o capitalista industrial, o mercado financeiro e a posição do Estado nos dias de hoje.

Palavras-chave: Estado. Capital Industrial. Capital Financeiro.

Abstract: This article presents a brief exercise of reflection on the work "The Origin of Capital", by Karl Marx, seeking to observe the factors that culminated in the accumulation of capital and the formation of the manufacturing process in the late eighteenth century, proposing a comparative analysis with the industrial capitalist, the financial market and the position of the State today.

Keywords: State. Industrial Capital. Financial Capital.

Introdução

Ao atentarmos para a sociedade do Século XXI, sem tirar os olhos do passado, é possível percebermos uma participação cada vez maior do setor financeiro nas decisões de cunho político de um Estado Moderno. E isso desde os apontamentos críticos de Karl Marx, com respeito à sistematização do capitalismo inglês como modelo produtivo e à exploração do trabalho. Porque, trazendo para os dias de hoje a reflexão de suas críticas, acerca do impacto social dos bens de inversão apropriados por poucos, é possível supormos que caso não houvesse devida investigação metodológica, com respeito à precariedade e mecanização do trabalho humano na gênese da manufatura, fatalmente poderia não haver hoje em dia a mesma abordagem para o estudo do impacto de más condições de trabalho para a mão-de-obra assalariada empregada na indústria moderna (MANDEL, 1983).

A proteção do Estado como fator de promoção para a manufatura.

Deve-se frisar que Marx sistematizou trabalho, sendo trabalho produtivo aquele resultando o valor a mais – ou mais valor – ao produto, desenhando todo o processo de formação do capital agregado até a industrialização dos meios de produção sob o viés do proletário, a quem assim denominou o trabalhador ativo. O produto/mercadoria, dessa forma, nada mais é do que trabalho condensado e vendido a preços maiores que seu custo de produção. Além disso, Marx denuncia em sua literatura o fato de que a acumulação teve como ponto de partida a ruptura com a ideia de “pecado” atribuído pela doutrina cristã à remuneração do dinheiro, além do conjunto de acontecimentos que marcaram a transição da atividade feudal para a vida nas cidades. O cerceamento das terras visando aumento da produtividade da agricultura foi um dos fatores nesse processo de transição entre Feudalismo e o Capitalismo, culminado pela Primeira Revolução Industrial (SAES e SAES, 2013).

O capitalista industrial no final do século XIX, nesse sentido, em pouco se difere do capitalista moderno, haja vista sua relação direta com a oferta de crédito e a especulação imobiliária, que remunera e agrega recursos e meios de produção. Os bancos e o próprio Estado Moderno movimentam este sistema, como dito pelas próprias palavras de Marx (1986, p. 101):

A dívida pública opera como um dos agentes mais enérgicos da acumulação primitiva. Por um golpe de varinha mágica, ela dá ao dinheiro improdutivo a virtude reprodutiva e o converte desta maneira em capital, sem que ele tenha com isso de sofrer os riscos, as perturbações inseparáveis de seu emprego industrial e mesmo da usura privada.

Assim, Marx aponta para o sistema protecionista do Estado como causa da supremacia industrial, como no período em que as grandes navegações impulsionaram a saída para as regiões das colônias em busca, além de riquezas e alternativas para rotas comerciais, também uma grande expansão *territorialista*. Foi este o período em que o sistema de crédito público conduziu a atividade manufatureira, de modo que cada vez mais o capital pudesse ser remunerado no decorrer do tempo em que estivesse aplicado, gerando com isso possibilidade de alta (inflação) ou baixa (deflação) generalizada dos preços.

Considerações finais

Além do capital usurário, aquele advindo da remuneração do dinheiro aplicado no tempo, também o capital comercial e o capital industrial são apontados por Marx como vias de conclusão para se chegar aos fatores de transformação do trabalho humano em mercadoria: a manufatura. Assim, ao olharmos para o mercado de bens de capital na era da Globalização, por exemplo, o que se percebe nos dias de hoje em pouco se difere de sua gênese, quando a expansão de território representa maior acumulação para o capital empregado e para o Estado de origem, do que para os fatores de produção propriamente, como o trabalho.

Referências

MANDEL, Ernest. **A Atualidade do Marxismo**. Disponível em
<<https://www.marxists.org/portugues/mandel/1983/03/14.htm>>. Acesso em: 28 Jun. 2018.

MARX, Karl. **A Origem do Capital**. São Paulo: Global, 1986

SAES, Flávio A. M. de; SAES, Alexandre Macchione. **História Econômica Geral**. São Paulo: Saraiva, 2013

ARTIGOS COMPLETOS

EIXO 5 – POLÍTICA, ESTADO E CONFLITOS

Nesse eixo temático foram reunidos os estudos que tratam de fatos políticos em geral, do papel e das ações do Estado por meio dos governos e de suas instituições, assim como dos conflitos sociais, políticos e bélicos em diferentes contextos históricos. Embora o Estado seja o *locus* principal das relações de poder nas sociedades modernas, aqui, a política não se limita a ele nem às ações realizadas em função do seu controle. Neste sentido, além de trabalhos relativos à política institucionalizada no Estado, neste eixo temático se incluem trabalhos que abordam as relações de poder em e entre organizações e instituições da sociedade civil (organizações sindicais, estudantis, empresariais, culturais e instituições religiosas), sob diversas perspectivas teóricas e analíticas, ou mesmo revisões das teorias ou produções intelectuais acerca dessas temáticas.

A INFLUÊNCIA DA GUERRA DE GUERRILHA CUBANA NAS LIGAS CAMPONESAS: O TREINAMENTO GUERRILHEIRO EM DIANÓPOLIS (TO)*

Brenda Maria Rodrigues dos Santos¹
José Santana da Silva²

¹ Graduanda em História Campus CSEH

² Docente do curso de História do Campus CSEH, orientador deste trabalho.

*Trabalho de Conclusão de Curso (História)

Introdução

Neste trabalho o tema que será pesquisado será a influência da guerra de guerrilha cubana na liga camponesa de Dianópolis, sudeste do atual estado do Tocantins (antigo nordeste goiano), ocorrida no ano de 1962.

As ligas camponesas se originaram a partir da década de 1940, após o processo de redemocratização do Brasil, com o fim do regime ditatorial do chamado “Estado Novo”, comandado por Getúlio Vargas. Os camponeses, nesse período, eram vítimas de um forte processo de espoliação com a tomada das terras ocupadas por arrendatários (parceiros, meeiros), que se viam obrigados a se transformar de trabalhadores autônomos em assalariados agrícolas ou simplesmente se tornarem lumpemproletários¹, de acordo com a definição de Viana (2012). Em face desta situação, os camponeses e trabalhadores agrícolas se organizaram em associações sob o incentivo do recém-legalizado Partido Comunista Brasileiro (PCB), com objetivo de resistirem ao processo de expropriação e dominação realizado pelo capital agrário (fazendeiros, grileiros) com o apoio do Estado. Porém, essas tentativas iniciais de organização das ligas foram fortemente reprimidas pelo governo do marechal Eurico Gaspar Dutra (1946-1951).

Foi a partir do ano de 1955, com a criação da SAPP (Sociedade Agrícola de Plantadores e Pecuáristas de Pernambuco), no engenho Galiléia, no município de Vitória de Santo Antão, que houve o ressurgimento das ligas camponesas. Segundo Azevêdo (1982), desde o início dos anos 1950, os pecebistas e os militantes das antigas associações rurais da

¹ Em sua obra *O dezoito de Brumário de Luís Bonaparte* (1852), Marx designa como lumpemproletariado aqueles indivíduos arruinados e aventureiros egressos da burguesia, vagabundos, soldados desmobilizados, batedores de carteira, mendigos etc. Em uma interpretação mais recente, o sociólogo brasileiro Nildo Viana define como lumpemproletariado aqueles indivíduos que estão nas margens da divisão social do trabalho

década de 1940, tentavam rearticular o contato no campo e recriar, sob novas denominações, as ligas camponesas.

Em 1955, ocorre o 1º Congresso Camponês de Pernambuco, promovido pela SAPP, evento do qual nasce a estrutura orgânica das ligas. Conforme Azevêdo, “tal congresso foi importante para a consolidação inicial do movimento camponês através das ligas, e representa a primeira grande manifestação de massa em apoio à luta dos foreiros² do engenho da galileia” (AZEVEDO, 1982, p. 66). A partir de então, as ligas foram se expandindo para outros estados brasileiros, como Goiás, Bahia, Paraíba, Minas Gerais etc.

Em Goiás, naquele período, as lutas contra as altas taxas de arrendamento e a resistência de posseiros à grilagem evoluíram para a reivindicação por reforma agrária. Os acontecimentos que marcaram essa transformação da mobilização camponesa no estado são a luta pela redução da taxa de arrendamento ao limite constitucional de 20% na localidade de Campo Limpo, município de Orizona (LOUREIRO, 1988; GUIMARÃES, 1988), a revolta camponesa de Formoso e Trombas, município de Uruaçu (CARNEIRO, 1988; MAIA, 2008; SOUZA, 2010) e o Encontro Camponês-Operário-Estudantil realizado nos dias 25, 26 e 27 de outubro de 1963 em Goiânia (SILVA, 2014). Foi nesse contexto que surgiu o núcleo guerrilheiro das ligas camponesas no município de Dianópolis.

As origens de Dianópolis remontam a meados do século 18, sendo apenas um povoado em 1750. Em 1884 foi elevado à categoria de vila com o nome de São José do Duro, tornando-se oficialmente cidade em 1938 com a denominação atual. Com a divisão do estado de Goiás e criação do estado do Tocantins em 1989, passou a fazer parte do território tocaninense, fazendo fronteira com o estado da Bahia.

Desde 1961, parte dos militantes das ligas camponesas haviam adotado a experiência cubana da revolução e suas concepções “foquistas” de estratégia como modelos. Foi a partir daí que se desencadeou o treinamento guerrilheiro no nordeste goiano. Azevêdo assim sintetiza a liga guerrilheira de Dianópolis:

A área escolhida para os treinamentos estava localizada no Nordeste de Goiás, na transversal rodoviária Dianópolis e Almas-Natividade. A aquisição se deu de forma regular e legal, através de uma Companhia Agropecuária, criada e registrada civil e comercialmente. No início os campos de treinamento eram comandados por

² Pessoa ou instituição que não é dona da terra e que adquire direitos sobre um terreno ou um imóvel através de um contrato. A partir do acordo realizado os foreiros são obrigados a pagar uma taxa (foro) ao dono do local que estão ocupando.

Joaquim Ferreira (diretor) este foi substituído por Amaro Luiz de Carvalho. A composição dos quadros era por camponeses, estudantes secundaristas, universitários de Pernambuco. (AZEVEDO, 1982, pg. 97)

O levantamento bibliográfico feito para a elaboração desta pesquisa indicou que este treinamento guerrilheiro ocorrido no município que é objeto de estudo, recebeu apoio e financiamento direto de Cuba. Segundo o jornalista e pesquisador Élio Gaspari, em sua obra “A Ditadura Envergonhada” (2002), o dirigente cubano Fidel Castro decidiu financiar a guerrilha com o forte argumento de que os Estados Unidos, grande rival de Cuba, não poderia atacá-los se o resto da América Latina estivesse em chamas.

A partir dos dados coletados, busca-se aqui problematizar o significado político do apoio do governo de Cuba ao núcleo guerrilheiro instalado em Dianópolis, considerando o objetivo dos seus criadores e participantes, a reação dos seus opositores e os interesses dos dirigentes do regime cubano. Além disso, em que medida o apoio e a influência cubanos levaram essa liga camponesa ao enfraquecimento, tornando-se, posteriormente, um dos vários pretextos para o golpe militar contra o governo de João Goulart em 1964?

Ao estudarmos as lutas camponesas das décadas de 1950 e 1960 no Brasil, devemos destacar a sua relação com a modernização agrícola que se desenvolveu desde o período pós-Segunda Guerra Mundial. De acordo com Azevêdo, a modernização da agricultura visava a fortalecer a acumulação de capital em favor dos grupos dominantes, tanto agrário como industrial. Esse processo fez com que os agricultores pequenos perdessem sua independência e foram obrigados a se tornar assalariados agrícolas contra sua vontade.

Segundo Karl Marx, no “Prefácio” à primeira edição de *O capital*, os homens entram em determinadas relações, necessárias, independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada etapa de desenvolvimento das suas forças produtivas (1982, p. 25). A partir disso, podemos compreender as relações que se desenvolveram no campo como o arrendamento, as parcerias, a escravidão por dívida, o assalariamento etc. Os pequenos agricultores tiveram que se submeter a essas relações. Porém, não aceitaram essas novas relações de trabalho com total submissão. Conforme Azevêdo, a origem das ligas encontra-se aí, na resistência dos “foreiros”, parceiros, posseiros e pequenos proprietários ao despejo e à sua transformação em assalariados. Resistência esta que se tornaria coletiva e assumiria uma forma organizada, através das ligas que agregam os interesses imediatos dos camponeses e lhes dão uma organicidade política.

No primeiro capítulo deste trabalho, será exposto o processo revolucionário cubano, e os principais pontos quanto à formação da guerrilha em Sierra Maestra. Além disso, será feita uma explanação da estratégia da guerra de guerrilha, a partir da experiência cubana, que se desdobrará na concepção foquista desenvolvida posteriormente por “Che” Guevara e simpatizantes, como o filósofo francês Régis Debray. Será ainda discutido o conceito de revolução a partir de uma contraposição entre o formulado por Marx, compreendido como uma transformação radical das relações dominantes na sociedade, através da luta de classes, e a concepção foquista, segundo a qual defende a luta armada como única forma capaz de proporcionar ao povo sua libertação, formando a partir da guerra de guerrilhas as forças populares armadas. Esta contraposição será realizada para problematizar o uso do conceito de revolução, que foi excessivamente utilizado no século XX pelos países que afirmavam ter realizado uma revolução de caráter socialista. Também o mesmo será discutido utilizando como referência outros autores que discorreram sobre o tema da revolução cubana.

O segundo capítulo no trabalho em questão será dedicado à análise da liga camponesa de Dianópolis, que é objeto central desta pesquisa. Pretende-se abordar como se desencadeou o processo de formação do treinamento guerrilheiro no município, os principais acontecimentos neste processo, a influência recebida da estratégia foquista, o financiamento cubano e as reações dos opositores a repressão militar que levou à sua extinção, procurando explicitar o seu significado.

Referencial Teórico

Este trabalho terá como fontes principais referências bibliográficas com autores que pesquisaram sobre as ligas camponesas do Brasil, a Revolução Cubana e o papel desempenhado pela esquerda brasileira, sendo analisadas no contexto em que foram produzidas. Além disso, será utilizado como fonte de pesquisa periódicos datados de entre os anos de 1962 e 1964, observando que “como qualquer fonte histórica, os jornais devem ser utilizados criticamente pelo historiador, para não correr o risco de se deixar levar pelo discurso da fonte” (LAPUENTE, 2015, p. 1).

Metodologia

No que tange aos pressupostos metodológicos, o tema deste trabalho se referenciará no materialismo dialético, conforme foi formulado por Marx e desenvolvido por alguns dos seus continuadores. Este método identifica no antagonismo entre os interesses das classes sociais a resposta para o entendimento dos fatos históricos, que são determinados pelas relações sociais, relações essas que condicionam o ser social dos indivíduos, assim como sua consciência. Isto leva os indivíduos a expressarem valores e interesses com os quais se identificam.

A partir disso, a influência cubana na liga de Dianópolis será abordada considerando as relações sociais em sua totalidade, isto é, o então estágio de desenvolvimento das relações de produção na sociedade brasileira, tendo em conta que a organização das ligas camponesas se iniciou a partir do momento em que os camponeses se tornaram alvo das relações capitalistas de exploração.

Conclusão

Este trabalho de conclusão de curso (TCC) se encontra em andamento, por isso não chegamos ainda a conclusão da pesquisa.

Referências

AZEVÊDO, Fernando Antônio. **As ligas camponesas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GASPARI, Élio. **A ditadura envergonhada, Vol. 1**. Coleção As ilusões armadas, São Paulo: Companhia da Letras, 2002.

GUEVARA, Che. **A guerra de guerrilhas**. Vol. 3. São Paulo: Edições populares, 1982.

GUIMARÃES, Maria Tereza Canesin. **Formas de organização camponesa em Goiás (1954-1964)**. Goiânia: Centro Editorial e Gráfico da UFG, 1988.

LAPUENTE, Rafael Saraiva. **O jornal impresso como fonte de pesquisa: delineamentos metodológicos**. Rio Grande do Sul, 2015.

LOUREIRO, Walderês Nunes. **O aspecto educativo da prática política**. Goiânia: Centro Editorial e Gráfico da UFG, 1988.

MAIA, Cláudio Lopes. **Os donos da terra: a disputa pela propriedade e pelo destino da fronteira – a luta dos posseiros em Trombas e Formoso 1950/1960**. 2008. 275 f. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

MARX, Karl. “Prefácio”. In: _____. **Para crítica da economia política. Obras Escolhidas**. Tradução: José Barata Moura. Lisboa/Moscou: Editorial Avante, 2007.

SILVA, José Santana da. **O sindicalismo rural em Goiás e a FETAEG: das origens ao fim da oposição sindical (1963-1992)**. 2014. 309f. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

SOUZA, Renato Dias de. **“Fazia tudo de novo”: camponeses e Partido Comunista Brasileiro em Trombas e Formoso (1950-1964)**. 2010. 250f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

VIANA, Nildo. **A teoria das classes sociais em Marx**. Florianópolis: Bookess, 2012.

VIANA, Nildo. **Escritos metodológicos de Marx**. Goiânia: Alternativa, 2006.

ELEMENTOS DE MOTIVAÇÃO DOS SERVIDORES PÚBLICOS QUE INFLUENCIAM NA QUALIDADE DO SERVIÇO PRESTADO

**Fabiana Silva de Carvalho¹,
Rodrigo Silva Demetrio²**

¹ Discente da Especialização em Políticas Públicas e Dinâmicas Territoriais pela UEG (Anápolis). Email: fabianaisabellam@hotmail.com

² Discente da Especialização em Políticas Públicas e Dinâmicas Territoriais pela UEG (Anápolis). Email: rodrigodemetrio@gmail.com.

Resumo: A motivação de funcionários é um dos problemas atuais dentro da área de recursos humanos e que se torna ainda mais grave quando se trata de organizações públicas. Para apresentar os elementos da cultura organizacional capazes de motivar ou desmotivar os servidores e apontar possíveis causas, realizou-se uma pesquisa da bibliografia relacionada com o assunto, a partir de manuais de Administração Geral e Pública e de Recursos Humanos, bem como de artigos relacionados. Observaram-se como prováveis causas, a falta de elementos que despertassem no servidor o sentimento de pertença à organização, a burocracia, a corrupção, a estabilidade de servidores não concursados e falta de ambiente adequado de trabalho. Concluiu-se que há necessidade de novos mecanismos para recompensa e punição no serviço público e de redução de influência política.

Palavras-chave: Motivação; serviço público; cultura organizacional; servidor público.

Introdução

Segundo Villanova (2009), um dos maiores dilemas dos administradores públicos é a motivação dos servidores públicos no desempenho de suas funções públicas, pois é uma área a que poucos estudiosos se dedicam, e muitas regras da administração privada não podem simplesmente ser implantadas na administração pública por questões legais. Além disso, o autor destaca as críticas muitas vezes infundadas de regalias para os servidores públicos, por parte de quem não possui conhecimento profundo do assunto.

O artigo 37 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) estabelece a eficiência como um dos princípios que regem a administração pública direta e indireta dos três Poderes da União, dos Estados e dos Municípios. Chiavenato (2014, p. 149) explica de uma forma simples que essa eficiência se alcança quando as coisas são feitas de forma correta (“melhor utilização dos recursos disponíveis”), e relaciona a eficiência no desenvolvimento de tarefas com a motivação das pessoas em atingir metas e objetivos organizacionais (CHIAVENATO, 2014, p.323).

Robbins (2005, p. 460) relaciona a motivação do servidor com a cultura organizacional, descrita por Chiavenato (2014, p. 314) como o conjunto das normas informais e não escritas, dos hábitos e crenças compartilhados por todos os membros, e que espelha a mentalidade

predominante na empresa. Ele ainda destaca que ela se expressa por meio de diversos elementos, aspectos físicos e concretos, valores compartilhados e pressuposições básicas.

O presente trabalho se propôs a tentar compreender como esses elementos apontados pela literatura manifestam-se nas instituições públicas e como podem afetar a motivação dos servidores públicos e, conseqüentemente, a qualidade do trabalho realizado por eles no atendimento à população.

Para isso, buscou-se compreender como os elementos da cultura organizacional podem influenciar na qualidade do serviço oferecido à população e apontar as prováveis causas de desmotivação dos servidores públicos. Os elementos apontados prestaram-se principalmente para apontar as principais deficiências que podem ser detectadas e acabaram por ser incorporadas na cultura organizacional das instituições públicas estudadas. Foi feita a discussão de acordo com diversos autores que abordam o tema e apresentadas algumas soluções que estes autores propõem.

Referencial Teórico

As organizações públicas ou organizações do governo são uma espécie do gênero das organizações em geral. De acordo com Maximiano (2007, p. 98), tratam-se de organizações administradas pelo Governo, com o objetivo de prestar serviços à comunidade em geral. Segundo a Constituição Federal, o seu fim é o interesse público e devem seguir “os princípios constitucionais da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência” (BRASIL, 1988, Art. 37).

O agente público, de acordo com a Lei nº 8.429/1992, é “todo aquele que exerce, ainda que transitoriamente ou sem remuneração, mandato, cargo, emprego ou função” em órgãos públicos (BRASIL, 1992, Art. 2º). Já a Lei Federal nº 8.112/1990 define servidor como “a pessoa legalmente investida em cargo público” (BRASIL, 1990, Art. 2º).

Em relação à cultura, Chiavenato (2010, p.122) a define como “uma sociedade que compreende os valores compartilhados, hábitos, usos e costumes, códigos de conduta, tradições e objetivos” e que impactam em “fatores econômicos, políticos e legais”, e “determinam as atitudes básicas em relação ao trabalho, tempo, materialismo, individualismo e mudança”, inclusive influenciando a motivação e as expectativas das pessoas. A cultura também “influencia

e condiciona poderosamente as interações entre as pessoas e o processo de comunicação”, de maneira que crenças e comportamentos só podem ser interpretados de acordo com o contexto cultural.

As organizações possuem culturas compatíveis com valores e percepções da instituição. Essa cultura representaria o universo simbólico da organização e “proporciona um referencial de padrões de desempenho entre os funcionários, influenciando a pontualidade, produtividade e a preocupação com qualidade e serviço ao cliente” (CHIAVENATO, 2010, p. 165). Nesse contexto, pode-se inferir que a produtividade, a pontualidade e a preocupação com a qualidade e o serviço oferecidos aos usuários dos serviços públicos estão relacionados à cultura organizacional de cada instituição pública ou privada.

Luz (2007, p. 17) destaca os elementos da cultura como cânones e regras escritas, entre as quais se devem incluir também a Missão e a Visão da empresa; valores e crenças, e o modo como interferem no sentimento e na ação das pessoas; e regras de etiquetas. Ele também enumera modos de manifestação da cultura na empresa através do comportamento dos funcionários, como trajes, tratamento para as pessoas, assuntos discutidos, vestuário, slogans e outros. De acordo com Chiavenato (2008, p. 132), todos esses elementos contribuem para o fortalecimento e a construção de uma cultura organizacional e a identidade da instituição.

A cultura organizacional é essencial para a própria satisfação e motivação do trabalhador. Segundo Robbins (2005, p. 460), “a probabilidade de uma pessoa estar satisfeita com seu trabalho é muito maior quando a cultura do empregador é compatível com seus valores e personalidade”.

Segundo Pires e Macedo (2006, p. 96), as organizações públicas têm as mesmas características de outras organizações, mas acrescidas de: “apego às regras e rotinas, supervalorização da hierarquia, paternalismo nas relações, apego ao poder, entre outras”. Essas diferenças afetam os processos internos e a formação de valores e crenças organizacionais e uma característica forte é o alto índice de burocracia, o que favorece a uniformização das condições e organização do trabalho e gera “tendência à centralização das decisões”.

Villanova (2009) fala sobre a motivação dos servidores públicos e destaca a existência de diversos fatores geradores de estresse e que comprometem a qualidade do serviço, “que traduzem situações que de *per si* conduzem o servidor naturalmente a uma apatia, a uma inércia”. Entre esses fatores, o autor aponta como principais “a estabilidade no serviço público, a

falta de estímulos para crescimento na carreira, a pouca atratividade dos cargos de chefia” e “a impossibilidade dos chefes (no serviço público) oferecerem benefícios aos que se destacam”.

Metodologia

Realizou-se breve revisão bibliográfica a partir da literatura existente relacionada com o assunto, a partir de manuais de Administração Geral e Pública e de Recursos Humanos, bem como de artigos relacionados.

Resultados e Discussões

A motivação do servidor público no desempenho de suas atividades é um ponto relevante para que exista uma administração pública eficiente, porém não é uma tarefa fácil, pois há grande influência de elementos diversos, como treinamentos, remunerações e muitos outros. Villanova (2009) destaca alguns aspectos motivacionais que podem motivar ou desmotivar, que são ou deveriam ser valorizados no dia a dia da organização, principalmente a atuação da chefia. Também cita os aspectos psicológicos, o ambiente de trabalho e o treinamento.

Dentre os diversos elementos da cultura organizacional que podem ser considerados como motivadores, a maioria das instituições públicas não possuem elementos tangíveis que caracterizem sua cultura interna e sirvam de referência aos seus funcionários. Um dos mais preocupantes é a falta de uma Missão e de uma Visão estabelecida. Segundo Chiavenato (2014, p.58), “a missão significa a razão de ser do próprio negócio. Por que [sic!] ele foi criado e para o que ele existe”. Visão, para o mesmo autor (CHIAVENATO, p.62-63), “serve para vislumbrar o futuro que se deseja alcançar (...), para orientar seus membros quanto ao futuro que a organização pretende transformar em realidade”. Uma organização que não expressa para seus colaboradores o porquê ela existe e quais seus objetivos com certeza os desmotiva, pois eles não serão capazes de compreender a utilidade e a necessidade do trabalho que exercem.

Pires e Macedo (2006, p.82) destacam outros fatores desmotivacionais na cultura das organizações públicas. Entre eles, estão “a burocracia, o autoritarismo centralizado, o paternalismo, a descontinuidade e a ingerência política”, além de “apego às regras e rotinas, a supervalorização da hierarquia, o paternalismo nas relações e o apego ao poder”.

Um dos aspectos mais característicos das instituições públicas é a burocracia. A burocracia foi implantada no Estado brasileiro com o objetivo de combater abusos e buscar eficiência, em oposição ao período paternalista vigente à época. Chiavenato (2010, p. 199) destaca os bons exemplos dos modelos japoneses e franceses, enquanto no Brasil há problemas relacionados com o controle de processos, falta de treinamento e a insuficiência em acompanhar as mudanças tecnológicas. O sistema não possui mecanismos autorreguladores, e é “arcaico e ineficiente”.

Pires e Macedo (2006, p.95) destacam a dificuldade encontrada por aqueles que buscam implementar de maneira efetiva uma “cultura de flexibilidade e de gestão empreendedora”, capazes de possibilitar às organizações atuarem de forma eficiente. A flexibilização da burocracia é necessária para permitir inovação, eficácia e eficiência. É importante, dentro desse contexto, o incentivo e a colaboração dos servidores, permitindo que compartilhem suas experiências e sugiram alteração nos processos e, conseqüentemente, fazê-los se sentir participantes e importantes nos processos.

Um problema ainda maior que o excesso de burocracia é a corrupção. Segundo Matias-Pereira (2002, p. 3-4), “o conceito de corrupção no setor público está relacionado à utilização da função pública e a conseqüente [sic!] apropriação ilegal de recursos públicos, por parte do funcionário público ou do político, para fins de obtenção de ganhos privados”. O mesmo autor explica ainda que os reflexos dessas ações afetam o nível de credibilidade das instituições.

Ainda de acordo com Matias-Pereira (2002, p. 4), a principal causa da corrupção seria “a perda dos valores do serviço público e a identificação exclusiva do êxito pessoal e coletivo com o lucro a qualquer preço”. Assim sendo, o servidor público não compreenderia a relação entre a sua função e a importância que a mesma tem para a sociedade, enquanto passa a buscar beneficiar-se com aquilo que seria destinado a toda sociedade. Conseqüentemente, a própria qualidade do serviço prestado tende a ser prejudicada.

O combate à corrupção passaria, portanto, por uma reconscientização dos servidores acerca da importância do seu serviço e da importância da sua atividade para a sociedade. Contudo, isso pode não ser suficiente. Outro meio pelo qual a corrupção cresce é principalmente pela falta de meios de controle eficientes. Segundo Bonezzi e Pedraça (2008, p. 23), uma das causas de fomento à corrupção é o aumento da burocracia “sem a devida adaptação do sistema de controle interno, acompanhado de desordens, falta de transparência governamental,

obsolescência dos processos de gestão, influência dos partidos políticos nos processos de controles”.

Outro problema apontado é a questão da estabilidade. Para compreendê-lo, é preciso elucidar a existência dentro das organizações públicas de dois tipos diferentes de servidores: efetivos e comissionados. Chiavenato (2010, p. 195) explica que há dois tipos de servidores efetivos. Há os que foram admitidos por meio de concurso público, mas também há aqueles que não o foram e possuem estabilidade, o que muitos que a criticam ignoram. Foram servidores admitidos anteriormente à promulgação da Constituição de 1988. Segundo o autor, isso levou estes a não valorizarem o seu cargo e a não buscarem eficiência.

A estabilidade é prevista pela Lei 8.112/1990 (BRASIL, 1990), e atualmente deriva dos candidatos que demonstraram conhecimento teórico necessário nos pontos considerados importantes pelo Estado para o exercício daquela função específica, e demonstraram por meios de documentação serem pessoas idôneas, em plena posse de seus direitos cívicos e sem pendências com a Justiça.

Apesar disso, muitos criticam a seleção por meio de concursos públicos, pois não consideram uma seleção realmente apropriada. Segundo Kauss (2011), o concurso acaba obrigando a administração pública a contratar pessoas “sem as habilidades práticas, psicológicas ou volitivas necessárias para as funções”.

Apesar de a visão popular ser outra, os profissionais qualificados que atuam na estrutura governamental não são bem remunerados. Chiavenato (2010, p. 197) explica que os salários dos servidores públicos são bem remunerados em relação ao setor privado para os profissionais menos qualificados, enquanto os profissionais mais qualificados possuem salários mais baixos se feita a mesma comparação. A “principal consequência desta situação é a dificuldade em recrutar pessoas mais qualificadas na administração pública, importantes para a renovação” (CHIAVENATO, 2010, p. 207). Essa distorção gera desmotivação, é desincentivo à produtividade e desestimula a atração de talentos para o setor público.

Kauss (2011) ressalta que há casos de servidores muito antigos “que deixaram de acompanhar as mudanças no passar do tempo e sequer seus conhecimentos e habilidades são suficientes. Há muitos que não sabem ao menos ligar um computador”. Nesse sentido, a estabilidade pode constituir um empecilho para a qualidade do serviço público. A autora apresenta dados de entrevistas com outros procuradores, no qual declaram que os servidores

oriundos por meio de concurso público “têm alto padrão e são contratados entre os melhores profissionais do mercado e sem vínculo com políticos”, enquanto entre os que ingressaram sem concurso possuem “uma visível falta de qualificação para ocupar o cargo e falta de compromisso com a finalidade pública”.

Chiavenato (2010, p. 199-200) explica ainda que as gratificações e bonificações aos servidores são definidas por critérios de idade e tempo de serviço, e não por produtividade, mérito ou desempenho. Esse talvez seja um dos elementos mais fortes dentro da cultura capaz de influenciar negativamente a qualidade dos serviços prestados. Os servidores têm consciência que receberão essas bonificações, independente do quanto se empenhem. Com a sensação de segurança proporcionada pela estabilidade, principalmente dos servidores admitidos sem concurso público, torna-se muito difícil motivá-los. Por isso, sugere uma nova forma de motivação, por meio da “profissionalização do serviço público, (...) principalmente através de um sistema de promoções na carreira em função do mérito acompanhadas por remuneração correspondentemente maior”. O autor também fala sobre a necessidade de implantação de melhores sistemas de promoção e punição, estes últimos por meio de “motivação negativa”, permitindo a demissão em certas ocasiões (CHIAVENATO, 2008, p. 200). Também menciona ainda a necessidade de criação de uma política de remuneração mais adequada, estruturando os cargos e salários de acordo com as funções exercidas e a falta de flexibilidade no processo de contratação e demissão.

Relacionado com isso, há a questão dos servidores comissionado. No inciso V do artigo 37 da Constituição Federal, são previstas as funções de confiança que devem ser exercidas por servidores efetivos, e os cargos em comissão, a serem ocupadas por pessoas de carreira, isso é, não precisam ser efetivos. No inciso II, estabelece-se que esses cargos são de livre nomeação e exoneração, à decisão do gestor. Os servidores comissionados são necessários e importantes para uma Gestão Pública, seriam justificados pela necessidade mudanças na estrutura administrativa.

Segundo Lima (2017, p.10), os cargos comissionados foram criados para contratação de “pessoas com capacidade e conhecimento técnico das áreas”, para permitir a atualização das organizações públicas. Tratam-se, portanto, de pessoas contratados sem concurso público, e que exercem suas funções de forma temporária. Porém, de acordo com o autor, estes cargos “acabaram virando moeda de troca, onde no provimento são colocadas pessoas (...) sem qualquer critério profissional ou técnico”. O autor ainda destaca que esses cargos são criados

com altos salários, e a desigualdade financeira gera insatisfação e leva à desmotivação profissional.

Esse contraste gera forte desmotivação nos servidores efetivos. Lima (2017, p. 10-11) ressalta que devido à interferência política, não são adotados critérios profissionais na contratação, com falta de critérios e de igualdade de acesso, e isso acaba por desmotivar os concursados, que impacta na qualidade dos serviços prestados.

Villanova (2009) destaca ainda que o ambiente “influi diretamente na melhoria ou na redução da produtividade do funcionário público”, e ressalta que um bom ambiente de trabalho faz as pessoas se sentirem bem e valorizadas. Destaca a necessidade de quantidade suficiente de móveis e equipamentos, a limpeza, a impressão de que “estão chegando a um lugar bem administrado”, entre outros, mas essas melhorias podem não estar ao alcance do administrador. “Conseguir mais uma mesa ou cadeira para um novo funcionário pode levar até meses e depender de uma licitação” (VILLANOVA, 2009).

Reportagem do Jornal O Popular de 13 de junho de 2010 apresentou a realidade do Detran do Estado de Goiás, o segundo órgão que mais arrecada, de acordo com o autor, e onde foram encontrados “mobiliário sucateado, falta de material de consumo e infraestrutura inadequada castigam usuários e funcionários do órgão” (ASSIS, 2010) . Ao mesmo tempo, mostra o empenho e a dedicação dos servidores em tentar prestar um serviço de qualidade, levando cadeiras de sua casa e até mesmo adquirindo materiais para o consumo no órgão, como impressoras. Essa é a realidade enfrentada pelos servidores, já desmotivados por inúmeros fatores, e incapazes de prestar um serviço público adequado e eficiente.

Diante dessa realidade constatada, propostas devem ser elaboradas e colocadas em prática no sistema público, a fim de modificar a cultura organizacional e criar um clima de responsabilidade, compromisso, empenho e garantia de fornecimento de um serviço público de qualidade.

Conclusão

É importante ressaltar a necessidade de se conceber esse estudo como uma análise geral desses diversos aspectos, e não imputar de forma específica e individual a todos os servidores os elementos e comportamentos que são apresentados pelos diversos autores pesquisados.

Buscaram-se apenas as principais causas apontadas por esses autores, e o assunto ainda possui ampla capacidade de discussão e estudo.

Conforme destaca Villanova (2009), há uma notória falta de estudos sobre a motivação dos servidores públicos, e conforme apresentado, é importante para a compreensão e correção dos problemas apresentados e que podem afetar a todos os cidadãos, enquanto usuários desses serviços.

Nota-se a necessidade de se aprofundar dentro dessa temática, e sugere-se a realização de estudos que acompanhem as novas tendências da área de Administração Pública, observando-se a realidade concreta das diversas instituições públicas brasileiras e buscando apontar como aperfeiçoar o ambiente de trabalho e as ferramentas mais adequadas para garantir aos servidores o sentimento de valorização e bem-estar ao realizar o seu trabalho, que consideramos essencial para o desenvolvimento do nosso país.

Referências

ASSIS, Deire. **Detran sucateado castiga usuários**. Jornal O Popular online, 13 jun. 2010.

Disponível em: <<http://www.opopular.com.br/editorias/cidade/detran-sucateado-castiga-usu%C3%A1rios-1.61388>>. Acesso: 31 out. 2016.

BONEZZI, Carlos Alberto; PEDRAÇA, Luci Léia de Oliveira. **A nova Administração Pública: reflexão sobre o papel do Servidor Público do Estado do Paraná**. Londrina, PR, 2008.

Disponível em:

<http://www.escoladegoverno.pr.gov.br/arquivos/File/artigos/administracao_e_previdencia/a_nova_administracao_publica.pdf>. Acesso: 18 ago. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 16.ed. São Paulo: Atlas, 2000.

_____. **Lei nº 8.429, de 2 de junho de 1992**. Dispõe sobre as sanções aplicáveis aos agentes públicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8429.htm>. Acesso em: 21 abr. 2016.

_____. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**: Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8112cons.htm>. Acesso: 21 abr. 2016.

CHIAVENATO, Idalberto. **Comportamento Organizacional**: A dinâmica do sucesso das organizações. 2ª ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

_____. **Administração Geral e Pública**. 2ª ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

_____. **Administração:** teoria, processo e prática. 5ª ed. – Barueri: Manole, 2014.

KAUSS, Lais Fraga. **A estabilidade funcional e a eficiência no serviço público.** Jus Navigandi, Teresina, ano 16, nº 3053, 10 nov. 2011. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/20389>>. Acesso: 20 abr. 2016.

LIMA, Orival Pelentir de. **Cargos comissionados como fator desmotivacional na administração pública.** Monografia (especialização) - Universidade Federal do Paraná, Curso de Especialização em Gestão Pública, Dez. 2017. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/51560/R%20-%20E%20-%20ORIVAL%20PELENTIR%20DE%20LIMA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso: 18 ago. 2018.

LUZ, Ricardo. **Gestão do Clima Organizacional.** Rio de Janeiro: Qualitymax, 2007.

MATIAS-PEREIRA, José. **Reforma do Estado e transparência:** estratégias de controle da corrupção no Brasil. In: CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 7., 2002, Brasília. Anais... Lisboa: CLAD, 2002. p. 1-22.

MAXIMIANO, Antonio César Amaru. **Fundamentos de Administração:** Manual compacto para as disciplinas TGA e Introdução à Administração. 2ª ed. – São Paulo: Atlas, 2007.

PIRES, José Calixto de Souza; MACEDO, Kátia Barbosa. **Cultura organizacional em organizações públicas no Brasil.** Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro 40(1): 81-105, Jan./Fev. 2006. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6805>>. Acesso em: 30 mar. 2016.

ROBBINS, Stephen. **Comportamento Organizacional.** Trad. Reynaldo Marcondes. 11ª ed. – São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

VILLANOVA, Paulo Jorge Lellis. **A motivação de servidores públicos e a teoria dos dois fatores.** IBRAJUS: Instituto Brasileiro de Administração do Sistema Judiciário, Dez/2009. Disponível em: <<http://www.ibrajus.org.br/revista/artigo.asp?idArtigo=154>>. Acesso: 21 set. 2016.

A CONSTRUÇÃO IMOBILIÁRIO-FINANCEIRA DO PROGRAMA MINHA CASA MINHA VIDA (2003-2009)

Janayna A. C. Melo¹
Prof.^a Dr.^a Janes S. Luz²

¹ Universidade Estadual de Goiás (UEG). Pós-graduanda (PG). jlmelloj7@hotmail.com

² Universidade Estadual de Goiás (UEG). Prof.^a Dr.^a. Pesquisadora (PQ).

Resumo: Nesse trabalho abordamos sobre os elementos que contribuíram para que a política habitacional brasileira a partir da década de 2000 oscilasse entre a iniciativa de uma construção democrática diante da questão urbana ao fomento de grandes capitais de engenharia. A pesquisa foi estruturada a partir dos referenciais teóricos vinculados ao tema, ou seja, é classificada como tipo exploratória utilizando o levantamento bibliográfico. Considerando que não houveram alterações nas bases estruturais, entre elas a questão do acesso à terra urbana, da efetiva regulação da função social da propriedade e, ao revisarmos bibliografias relacionadas ao tema, concordamos que o Programa Minha Casa Minha Vida (MCMV) poderia ter contribuído para uma redução dos déficits (não somente quantitativos) se não tivesse sido usado como uma estratégia conjunta do aparato estatal junto ao setor imobiliário, ambos promotores de uma especulação ampliada e financeira ainda em curso.

Palavras-chave: Política habitacional; Programa Minha Casa Minha Vida; Desigualdade. Capitais de engenharia.

Introdução

A trajetória da política habitacional brasileira tem sido pontuada por várias mudanças refletindo como tem sido compreendida, ou seja, como política de governo e não como política de Estado. Desde o final do século XIX construções ideológicas segregacionistas se incrustaram na sociedade brasileira (com a contribuição do Movimento Higienista) pesando a segregação classista, periférica, racial, econômica, social e cultural construindo ações públicas que criminalizavam e invisibilizavam os não brancos, os não ricos, os não urbanos.

Antes mesmo da década de 1990 o incentivo e participação ativa dos grandes capitais de engenharia já estavam articulados ao poder do Estado e promoveram, em geral, apenas a redução quantitativa mínima do déficit habitacional que historicamente está concentrado na proporção que detêm até cinco salários mínimos. Mas é a partir de 2003 que o “segmento popular” foi o alvo do capital financeiro-imobiliário. Desde a concessão de subsídios, isenção de impostos até a promoção midiática e a construção de um discurso incoerente com a realidade do movimento de luta pela moradia.

Referencial Teórico

A partir da década de 1980 os debates sobre as cidades, questão urbana e moradias dignas se intensificaram para que pudesse ser estabelecida uma política pública habitacional em que as demandas não só por construções de unidades habitacionais pudessem ser mitigadas. No entanto, com o modelo “tercerizador” (ajuste estrutural na década de 1980 e posterior administrativo em 1990 para promoção de mecanismos de mercado) processado pelo governo brasileiro foi priorizada mais uma vez a construção quantitativa de unidades habitacionais. Houve o incentivo por meio de discursos e consensos para que grandes capitais de engenharia pudessem aumentar a própria articulação no espaço urbano (e não somente) com poucas resistências.

Em geral, há um consenso de que entre 1946 (com a criação da Fundação da Casa Popular) a 2003 (quando o Ministério das Cidades foi criado) a política habitacional urbana foi caracterizada por sua descontinuidade e limitações estruturais. E que durante a ditadura militar empresas de construção civil se desenvolveram apoiadas nos fundos públicos garantindo o retorno de seus investimentos com a especulação urbana fundiária e com a construção de habitações não tão populares.

Em 2001 houve o marco legal com a criação do Estatuto das Cidades. Mas partir de 2003 houve uma ampliação dos investimentos na área habitacional devido as pressões populares e corporativas. O governo priorizou na agenda a implementação da Política Nacional de Desenvolvimento Urbano (PNDU) e das Políticas Setoriais de Habitação³ (PSH). O caderno MCidades (vol. 04, 2004) apresenta que:

A Política de Habitação se inscreve dentro da concepção de desenvolvimento urbano integrado, no qual a habitação não se restringe a casa, incorpora o direito à infraestrutura, saneamento ambiental, mobilidade e transporte coletivo, equipamentos e serviços urbanos e sociais, buscando garantir direito à cidade (BRASIL, 2004, p. 12).

No trecho citado é visível o discurso da preocupação com aspectos “construtivos”. Mas é obvio que para realizá-los seria necessário um intermediador, como os capitais de engenharia,

³ Em 2003 o Ministério era composto por cinco secretarias setoriais: Secretaria Nacional de Habitação; Saneamento Ambiental; Transporte e Mobilidade; Programas Urbanos e Executiva. Em 2016 havia quatro: Secretaria Nacional de Acessibilidade e Programas Urbanos; Secretaria Nacional de Habitação; Secretaria Nacional de Saneamento Ambiental e Secretaria Nacional de Transporte e Mobilidade Urbana.

por exemplo. Assim, mais do que um teto e paredes haveria também equipamentos e serviços a serem construídos. Mas que não necessariamente, em vias reais, poderiam ser apropriados por todos. Voltando a questão do nicho habitação popular, segundo Shimbo:

Até 2006, faltava um elemento que integrasse esse conjunto de favorecimentos à atuação privada na produção de moradias - ou “um fermento que fizesse o bolo crescer”. E esse elemento se referia à justificativa do porquê o mercado imobiliário financeirizado precisava e deveria atuar nas faixas de renda mais baixas. Tornou-se conveniente, portanto, confundir habitação de interesse social com habitação de mercado, a fim de se contemplar o imenso déficit de moradias no país, transformando, agora, em nicho de mercado, tendo em vista o volume de recursos públicos e semipúblicos disponibilizados a essas faixas de renda (SHIMBO, 2012, p. 73).

Diante da conjuntura de crise econômica internacional em 2008. Grupos de capitais-imobiliários buscaram junto ao Governo Federal brasileiro soluções (semelhantes ao modelo Mexicano e Chileno) para que a cadeia financeiro-imobiliária fosse fomentada e, por conseguinte os terrenos que já haviam sido adquiridos pelos “empreendedores” pudessem continuar em processo de crescente especulação.

Logo, em menos de um ano de negociações, o Governo Federal instituiu a Medida Provisória nº 459 em 25 de março de 2009. Convertida na Lei nº 11.977⁴, de 07 de julho de 2009, que dispôs sobre o Programa Minha Casa Minha Vida (PMCMV) que tinha o objetivo de criar mecanismos de estímulo à produção e aquisição de novas unidades habitacionais para grupos familiares com renda mensal de até 10 (dez) salários-mínimos. Segundo Loureiro, Macário e Guerra (2015):

O PMCMV faz parte do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), lançado em 2007, pelo segundo governo Lula com o objetivo de superar a situação de baixo crescimento econômico do país, por meio do aumento de investimentos públicos em diversas áreas de infraestrutura. O PAC nasceu como desdobramento do Plano Piloto de Investimentos (PPI), proposta negociada com o Fundo Monetário Internacional (FMI), ainda no primeiro governo Lula, para que os gastos em investimentos em infraestrutura fossem debitados do cálculo do superávit primário. Reforçado com a emergência da crise financeira internacional de 2008, o PAC tornou-se programa prioritário do segundo governo Lula e do primeiro governo Dilma orientando-se, como o próprio nome indica, pela urgência e rapidez em apresentar taxas mais elevadas de crescimento (LOUREIRO, MACÁRIO e GUERRA, 2015, p. 1534).

Segundo as informações disponibilizadas no portal federal o processo de construção do

⁴ A lei nº 12.424, de 16 de junho de 2011 alterou a Lei nº 11.977, de 7 de julho de 2009, que dispõe sobre o Programa Minha Casa, Minha Vida - PMCMV e a regularização fundiária de assentamentos localizados em áreas urbanas (BRASIL, 2011).

programa aconteceu com a parceria de diversos setores da sociedade civil, de empresas de construção civil e movimentos populares que lutavam pela garantia à moradia.

No entanto, o distanciamento e análise dos fatos nos permite afirmar que o MCMV foi caracterizado por um modelo descendente em que atores estratégicos do segundo setor junto à alta burocracia estatal foram fundamentais para que houvesse a desconstrução da proposta de acesso à moradia quanti/qualitativa proposta pelos movimentos em prol da Reforma Urbana.

Rejeitamos que diante do processo de oitiva seletiva de atores sociais envolvidos no processo de luta pelo direito à moradia as chances de defesa e negociação foram (ou são) de fato iguais. Scalón (2011, p.51) afirma que “cada vez mais os atores sociais são chamados à participação, porém as condições dessa participação são claramente definidas a partir de possibilidades e oportunidades de inserção na arena pública”. A autora chama a atenção para os custos, possibilidades e oportunidades de participação que determinados atores tem a mais. Isso provoca o aumento de capacidade, inclusão e indução de demandas que não necessariamente correspondem aos interesses coletivos. Esses atores se apropriam não somente da dinâmica do processo como direcionam a distribuição de poder no território. Interferem na composição prática das políticas públicas e aumentam as desigualdades em seus diversos níveis: político, econômico, social, intelectual e simbólico.

Marguti (2018, p.123) afirma que “por demandas dos movimentos de moradia, do Fórum Nacional da Reforma Urbana e dos movimentos sem-terra, foram incluídas no programa as modalidades Minha Casa Minha Vida Entidades e o PNH-Rural, voltadas para a construção por associações e cooperativas autogeridas e para pequenos produtores da agricultura familiar”. Entretanto, em sua pesquisa é afirmado que essas duas modalidades juntas representam apenas 1% do total de unidades e de recurso do programa. Não esqueçamos que a própria justificativa para fazer o Programa Nacional de Habitação Urbana (PNHU) prosseguir é de que na área urbana está contabilizada a concentração do déficit habitacional brasileiro. Porém, isso não significa que o MCMV está atendendo efetivamente aos mutuários (pessoa que ainda não detêm a posse do imóvel) da faixa com renda variável de até três salários mínimos.

Kopper (2016, p. 188) investigou sobre a “performatização através da invenção de mercados populares (produção, circulação e consumo) que têm no “sonho” da casa própria seu denominador comum”. Argumentou que:

A concessão variável de cidadania erigiu-se sob a forma de um acesso restrito ao direito

e à terra; nesse cenário, a casa própria representa, simultaneamente, a possibilidade (de outro modo improvável) de mobilidade econômica ascendente por meio da ocupação diferenciada do território ou do espaço social (LEFEBVRE, 2006; SANTOS, 1994 *apud*. KOPPER, 2016. p. 186).

Rolnik *et al.* (2015, p.139) afirmam que outro fator a ser exposto e que provocou o impulsionamento desse setor foi a necessidade de fazer o programa “rodar” a qualquer custo e corroboram ainda para constatação referente a localização dos residenciais, segundo Rolnik *et al.* (2015, p.139): “identificou-se um conjunto expressivo de empreendimentos situados nos limites da mancha urbanizada, contribuindo para impulsionar sua expansão e reforçando o modelo de urbanização dispersa” Então, prevalece um padrão característico de uso de solo predominantemente monofuncional com poucos serviços, equipamentos públicos ou comércios disponíveis, além do que em muitos casos as pessoas são deslocadas para as novas unidades habitacionais tendo que refazer vínculos de solidariedade.

Todas as regras e exigências do PMCMV, ainda que estabelecidas pela Caixa e Ministério das Cidades e cumpridas pela iniciativa privada, permitem o protagonismo das construtoras na definição espacial, construtiva e territorial, gerando-se, ao final, um padrão nacional de moradia social acatado pelos municípios, independentemente das características físicas dos terrenos, das condições bioclimáticas locais e das necessidades habitacionais dos moradores (NASCIMENTO, 2016, p. 150).

Por fim, Loureiro, Macário e Guerra (2015) afirmam que o sucesso das políticas públicas depende de uma coerência em sua formulação junto ao debate e negociações com as pluralidades de atores envolvidos até os lócus de implementação. Ou seja, com descentralização e participação ampliada de moradores, movimentos sociais formais (uma aberração que obriga o “registro” perante o Estado), movimentos autogestionários, universidades e outros que podem aumentar a compreensão dos problemas e de propostas ampliando o conhecimento real e crítico a fim de minimizar erros de planejamento e implementação alcançando melhores resultados articulando interesses para que seja uma construção de baixo para cima (ascendente).

Metodologia

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica para identificar os procedimentos escolhidos pelos atores governamentais e vinculados ao capital financeiro imobiliário na construção do MCMV. O método utilizado na pesquisa foi dialético para entendermos as considerações

históricas sobre o objeto de estudo. Os dados foram coletados por meio de sites referenciados, teses, artigos em revistas científicas e livros.

Resultados e Discussões

A casa própria⁵ é tida como um elemento que classifica e distingue os diferentes tipos de estratos sociais principalmente por definir e destacar aqueles detêm a posse da propriedade dos que não a possuem. Logo, o onde morar e como morar são construídos como dispositivos de distinção para definir os portadores de direitos dos segregados. Ou seja, os que têm variáveis tipos de mobilidades sociais, culturais, simbólicas e econômicas por meio dos variados tipos de consumo.

O acesso às unidades habitacionais e aos serviços da cidade se dão conforme o perfil do cidadão consumidor. Logo, a desigualdade “impõe-se, inclusive, na segregação do espaço em que os indivíduos se inserem e se movimentam, delimitando o lugar de cada cidadão na face urbana” (SCALON, 2011, p. 54).

Assim tipologias de unidades habitacionais são associadas aos perfis dos sujeitos com base em suas faixas de renda e não em suas necessidades. Seguem rígidas e homogêneas. Geralmente em periferias urbanas, em fronteira com áreas rurais e precariamente conectada sócio-espacialmente à cidade. No entanto, os capitais imobiliário-financeiros podem fomentar o uso do solo de maneira a continuar a especulação fundiária aportados pelos aparato e recursos de fundos públicos.

Conclusão

Demonstramos como foram planejadas e executadas as ações pelo Estado. O direito à moradia foi elaborado de tal forma que desconsiderando os habitantes enquanto moradores ou como sujeitos, mas os trata como consumidores ou contratantes (quando não mascarados pelo termo “beneficiário”). A disposição e disponibilização das unidades habitacionais ocorreram apenas como uma resolução para a demanda quantitativa (mas não somente, como já foi

⁵ Segundo Nascimento, “o cenário brasileiro que coloca a casa como ativo financeiro (pelo subsídio ou pelo microfinanciamento) para entrar no circuito econômico financeiro global, alimentado pela maquinaria da propriedade privada e pela massificação internacionalizada da casa” (NASCIMENTO, 2016. p. 147)

apresentado). Logo, a periferização e a segregação não são vistos em primeiro plano apenas pela localização dos imóveis, mas também pela localização social que é dada a quem não detém capital político, cultural e principalmente econômico suficiente para pressionar o poder público ou adquirir um imóvel sem a interferência direta do Estado que está junto aos capitais de engenharia.

Assim, ao propor que novos contratantes do financiamento habitacional da faixa um, que possuem uma renda familiar bruta de até três salários mínimos alcancem apenas a relatividade do “direito à propriedade” por meio de políticas econômicas travestidas de interesse social é possível visualizar mais uma das formas de dismantelar a luta por outras formas de construção social menos restritas. E que essa lógica faz parte da dinâmica capitalista que transforma o direito à moradia em novos modelos de consumo habitacionais deixando ao lado problemas estruturais que incluem mais que o direito à cidade.

Referências

BRASIL. Lei nº 11.124 de 16 de junho de 2005. **Diário Oficial da União**, Iniciativa Popular, Brasília, DF, 17 jun. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11124.htm>. Acesso em: 15 ago. 2016.

_____. Lei nº 11.977 de 07 de julho de 2009. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 08 jul. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11977.htm> Acesso em: 15 ago. 2016.

_____. Lei nº 12.424, de 16 de junho de 2011. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 jun. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/Lei/L12424.htm>. Acesso em: 25 maio 2015.

_____. Política Nacional de Habitação. **Ministério das Cidades**, Cadernos MCidades Habitação. v. 4. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www.capacidades.gov.br/biblioteca/detalhar/id/127/titulo/cadernos-mcidades-4---politica-nacional-de-habitacao>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

_____. Avanços e Desafios: Política Nacional de Habitação. **Ministério das Cidades**, Secretaria Nacional de Habitação, Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.capacidades.gov.br/biblioteca/detalhar/id/95/titulo/avancos-e-desafios-politica-nacional-de-habitacao-#prettyPhoto>>. Acesso em: 29 maio 2015.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (Brasil). **Nota técnica nº 05 de novembro de 2013**: estimativas do Déficit Habitacional brasileiro (PNAD 2007-2012). Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/131125_notatecnicadirur05.pdf> Acesso em: 15 ago. 2016.

KOPPER, Moisés. “Minha Casa, Minha Vida”: experts, sentidos de classe e a invenção do “mercado” da casa própria no Brasil contemporâneo. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 22, n. 45, p. 185-215, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v22n45/0104-7183-ha-22-45-0185.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2017.

LOUREIRO, Maria Rita; MACÁRIO, Vinicius; GUERRA, Pedro Henrique. Legitimidade e efetividade em arranjos institucionais de políticas públicas: o Programa Minha Casa Minha Vida. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 6, p. 1531-1554, nov./dez., 2015. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/download/37923>>. Acesso em: 06 abr. 2017.

MARGUTI, B. O. Políticas de habitação. In: COSTA, M. A.; MAGALHÃES, M. T. Q.; FAVARÃO, C. B. **A nova agenda urbana e o Brasil**: insumos para sua construção e desafios a sua implementação. Brasília: Ipea, 2018. p. 119-133. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/180529_a_nova_agenda_urbana_e_o_brasil.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

NASCIMENTO, Denise Morado. As políticas habitacionais e as ocupações urbanas: dissenso na cidade. **Cadernos Metrópole**, São Paulo, v. 18, n. 35, p. 145-164, abr. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cm/v18n35/2236-9996-cm-18-35-0145.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2017.

ROLNIK, Raquel *et al*. O Programa Minha Casa Minha Vida nas regiões metropolitanas de São Paulo e Campinas: aspectos socioespaciais e segregação. **Cadernos Metrópole**, São Paulo, v. 17, n. 33, p. 127-154, maio 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-99962015000100127&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 ago. 2016.

SCALON, Celi. Desigualdade, pobreza e políticas públicas: notas para um debate. **Contemporânea: Dossiê Diferenças e (Des)Igualdades**, n. 1, p. 49-68, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/20/5>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

SHIMBO, Lúcia Zanin. **Habitação social de mercado**: a confluência entre Estado, empresas construtoras e capital financeiro. Belo Horizonte: C/Arte, 2012.

RESUMOS EXPANDIDOS

EIXO 6 – POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO E ESCOLA

Os artigos desse eixo discutem acerca das questões de currículo, indisciplina/disciplina na escola, *bullyng*, projeto político pedagógico, violência na/da escola, relações entre escola e família, gestão escolar, conselho escolar, diretrizes curriculares em âmbitos nacional, estadual e municipal, políticas educacionais e reformas curriculares, estudos sobre a educação infantil, estágio curricular, educação de jovens e adultos, educação no campo, métodos de ensino e aprendizagem, teorias da aprendizagem, alfabetização, educação não formal, educação popular, teorias da educação, psicologia da educação, sociologia da educação, história da educação, filosofia da educação, educação na prisão, a escola como elo de garantia de direitos da criança e do adolescente, avaliação, entre outros.

BERNARDO BERTOLUCCI: UMA EXÍMIA SIMBIOSE ENTRE EDUCAÇÃO E CINEMA

Filipe Inácio Fontes (filipeinacio.f@gmail.com)

Ademir Luiz da Silva - orientador

Introdução

A partir dos elementos fílmicos perpetrados pelo cinema de Bertolucci, pode-se perceber o quanto as perspectivas cinematográficas se imbuem da historiografia vigente, cooptando fatos e marcos históricos no intuito de embasar as narrativas de seus filmes. Tal recurso, pode ser percebido enquanto uma oportuna simbiose, entre pressupostos teóricos e imagéticos, já que através das imagens, os espectadores podem ter a possibilidade de perceber o que é retratado na teoria de forma mais pragmática e interativa. Nesse ínterim, Bertolucci, em seu filme “Os sonhadores”, lançado no terceiro ano desse milênio, consegue expor eficazmente esse paralelo supracitado, ao retratar o frisson das transformações sócio-políticas no mundo como um todo na década de 60, bem como especificamente a efervescência dos movimentos ocorridos na França durante esse contexto, principalmente, o antológico período do “Maio de 68”, eixo central da trama dirigida pelo cineasta italiano.

Nesses horizontes, pode-se compreender que o filme citado acima, se enquadra na condição de filme de professor, pois utilizar-se-á de um pano de fundo histórico para ilustrar um acontecimento, como a organização dos movimentos estudantis, por exemplo. Não obstante a toda preocupação com a verossimilhança da narrativa retratada pela obra, pode-se perceber uma inexorável importância das inúmeras referências utilizadas ao longo do filme, pelo próprio cineasta, criando uma espécie de intertextualidade¹ com tantos outros filmes, os quais, são utilizados para estruturar e solidificar o enredo que está sendo retratado. Além desses fatores, depreende-se também que ao coadunar os elementos audiovisuais e

¹ Aqui a intertextualidade diz respeito às inúmeras referências cinematográficas utilizadas ao longo da narrativa de Bertolucci, com os filmes: “Bande à Part”, “Shock Corridor”, “Pierrot le Fou”, “Les Quatre Cents Coups”, “Persona”, “La chinoise”, “Blonde Venus”, “Freaks”, “Queen Christina”, “Top Hat”, “À Bout de Souffle”, “Sunset Blvd”, “Mouchette”, “City Lights”, “The Cameraman”, “Rebel Without a Cause”, “Scarface”, “Der Blaue Engel”, “The Girl Can’t Help It”, “Jules et Jim, Jules et Jim”.

educacionais se tem uma maior rentabilidade na compreensão de determinado fato histórico, abordado em alguma narrativa cinematográfica, sendo um instrumento de ensino imprescindível, que pode ser utilizado com o escopo de estabelecer um entendimento mais abrangente do que se quer demonstrar.

Referencial Teórico

Almejamos amalgamar esse plano de trabalho ao projeto Filmes De Professor, Para Professor, Sobre Professor: Representações da figura docente no audiovisual. Visamos escrever um artigo acadêmico científico explorando os resultados conquistados, no intuito de colaborar com os debates e demais discussões no que concerne às premissas educacionais e a prática da docência.

Metodologia

Almejamos tornar viável as análises e divagações acerca do objeto de estudo em questão, o filme “Os Sonhadores”, baseando-se nas mais variadas referências bibliográficas e nas reuniões que ocorreram desde o início da fundamentação desse então projeto de pesquisa, ocorridas no LUPPA, Laboratório Universitário de Pesquisa e Produção Audiovisual, com o pesquisador presente em todos esses encontros, onde foram exibidos os filmes analisados.

Resultados e Discussões

A evolução e o posterior desenvolvimento do objetivo geral do projeto proposto foram estabelecidos através de leituras essenciais que coadunam os fatos narrados na produção cinematográfica em seus escritos, tornando assim, mais aprazível o entendimento e a possibilidade de se esmiuçar os assuntos debatidos. As leituras de livros indispensáveis para se conhecer mais sobre o movimento estudantil de maio de 1968 se deram através de livros como “O grande Bazar” (1988) do francês Conh Bendit, como também o livro do brasileiro Fernando Gabeira “Nós que amávamos tanto a Revolução” (1985). Mister se faz pontuar que o primeiro livro foi escrito por um líder dos movimentos estudantis que eclodiram em Paris,

em maio de 1968, sendo este, atualmente, um político europeu, exercendo seu cargo de deputado por um partido ecologista no parlamento. Ao longo desse livro, o autor recordar-se-á do cotidiano daquele contexto da revolta estudantil, onde participava ativamente, exigindo melhorias no sistema educacional e novos modelos de se conceber a educação francesa. Já o segundo livro citado se constitui de diálogos entre Bendit e o brasileiro Gabeira, representante do maio de 68 no Brasil. Nesse livro, fica evidente a semelhança entre esses dois personagens, o modo como ambos respiram política e assuntos de interesse coletivo à sociedade. Houve também a leitura de outros livros como “A rebelião das massas” (1962) de Ortega y Gasset, onde o autor irá abordar alguns conceitos importantes como o fenômeno do homem-massa e outros aspectos do Estado, nos seus escritos defenderá que através da política é possível distinguir as mentes mais lúcidas das mais rotineiras. O livro “O espectador engajado” (1982) de Aron também foi lido, nessa obra, o teórico perpassa as tormentas que assolaram os franceses, faz um retrato fidedigno e completo da política francesa e do *modus operandi* daquela sociedade, o foco se dá na parte em que se é abordado os aspectos do movimento do maio de 68 e a experiência de Aron enquanto professor da Sorbonne.

No que tange à minha interpretação do filme e o modo como apresentei esta, pude ressaltar os aspectos que mais me chamaram atenção ao longo do filme e todos os *insights* que tive ao ler a bibliografia e rever várias vezes algumas cenas ‘chave’ da narrativa cinematográfica. “Os sonhadores” é um filme que fala sobre a juventude, sobre os dilemas e idiossincrasias inerentes à burguesia, mas também diz respeito às sociedades, às nações, onde os próprios personagens personificam seus respectivos países, como também carregam as suas aspirações. Todas essas nuances e interpretações evidenciam o quão o cinema possibilita essa abstração de ideias, de pensamentos e possibilidades, fazendo com que possamos rever o nosso modo de assistirmos e percebermos o audiovisual, haja vista, as diversas possibilidades que o mesmo perpetra.

Maio de 68, esta maravilhosa surpresa, foi a emergência de toda essa força contida. O poder do movimento já estava lá antes mesmo que começasse. A força do movimento 22 de Março foi sua organização antiinstitucional. Acabar com todas as estruturas repressivas – a universidade, os grupos, -, Maio de 68 foi a libertação das amarras. Não foi algo instantâneo, foi todo um processo. Sem dúvida alguma existia essa força contida que ajudou a estruturar o movimento. (COHN-BENDIT, 1988. p. 110).

Neste aspecto, ao coadunar os elementos audiovisuais e educacionais se tem uma maior rentabilidade na compreensão de determinado fato histórico, abordado em alguma narrativa cinematográfica, sendo um instrumento de ensino imprescindível, que pode ser utilizado a fim de estabelecer um entendimento mais abrangente do que se quer demonstrar, o filme “Os sonhadores” é um *Filme de Professor*, pois utiliza um pano de fundo histórico para ilustrar algum acontecimento, no caso, o movimento estudantil de Maio de 68. Bertolucci se mostra como um exímio apreciador de filmes, já que nesse seu trabalho, utiliza de várias referências cinematográficas de seus colegas cineastas para compor essa sua obra, aqui analisada.

Conclusão

Como derradeiras considerações, cabe ressaltar, a importância e eloquência ao utilizar-se de tantos outros elementos a fim de tornar o processo de ensino e aprendizagem deveras mais inteligível, aqui no caso, os elementos cinematográficos desembocam numa maior otimização da compreensão das narrativas históricas, através de filmes que retratam esses períodos, fomentando um infindável espectro de possibilidades aos espectadores que são confrontados com as imagens e todos os outros recursos audiovisuais, narrando minuciosamente, de forma imagética, tudo aquilo que já se concebera através da prática teórica. Sendo assim, tanto Bertolucci, quanto outros milhares de cineastas, ao gestarem seus enredos fílmicos, se apropriando de marcos históricos, a fim de situar tais narrativas no tempo, engendram uma possibilidade de se reviver através dos recursos imagéticos e sonoros tais períodos, o que torna factível a admissibilidade ou não, de centenas de interpretações acerca de todos os acontecimentos antológicos que ocorreram ao longo do tempo.

Nessas vicissitudes, especificamente no filme “Os sonhadores”, objeto de pesquisa desse trabalho, pode-se perceber toda a configuração político-social, a qual, a capital francesa se encontrava naquele contexto histórico, que ficou conhecido como “Maio de 68”, logo, o filme se consagra enquanto uma ode à toda a efervescência e miscelânea de ideais, comportamentos, posicionamentos e mais do que isso, todo o *modus operandi* social daquela cidade, e as reverberações impactantes com os acontecimentos no restante do mundo, nesse mesmo período.

Portanto, o papel da educação se faz exatamente na sua capacidade de transcender seus aspectos teóricos, os quais são de suma importância, e utilizar-se de outros elementos que atribuem vida, movimento e dinamicidade a todos os marcos históricos, que ao contrário do que se pensa, não são fatos obsoletos, prontos e acabados, engessados e estagnados, mas sim um arauto de organicismos vivos e pulsantes, que ainda dizem muito de nós mesmos, como algo que aconteceu, mas ainda não passou, foi e continua sendo. E talvez, fundamentalmente, o tema desse artigo seja uma ode as dores e delícias de um dos rios mais lindos: o tempo.

Referências

ARON, R. **“O espectador engajado”**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

BORDWELL, David e THOMPSON, Kristin. **“A arte do cinema: Uma introdução”**. Campinas/São Paulo: Editora Unicamp/Edusp, 2013.

COHN-BENDIT, D. **“O Grande bazar”**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

GABEIRA, F. **“Nós que amávamos tanto a revolução: diálogo Gabeira – Cohn Bendit”**. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1985.

ORTEGA Y GASSET, J. **“A rebelião das massas”**. Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano, 1962.

UMA ANÁLISE CINEMATOGRAFICA DE JEAN LUC GODARD SOB A ÉGIDE EDUCACIONAL

Gabriel Costa Pereira¹
Ademir Luiz da Silva²

¹ (Graduando em História gabriel.erebor@gmail.com).

² (Professor e Pesquisador da Universidade Estadual de Goiás - orientador).

Introdução

O cinema novo francês é concomitante aos eventos da década de 1960, eventos que foram responsáveis para mudança sistemática dos parâmetros e estigmas sociais sem precedentes. O cinema por sua vez estava imbuído de ideais anti-progressistas que coadunavam com a realidade social da Europa. Nesse sentindo, Jean-Luc Godard engendra-se na capacidade de interpretar os anseios dessa sociedade, sobretudo, da juventude parisiense, com objetivo de colocar essas questões nos debates, não de forma frívola, apontando suas virtudes e suas contradições.

É importante pensar, como essas transformações contribuíram para que a educação mudasse o seu *modus operandi*, como o cinema se torna um espelho para isso, especialmente, no ensino de história, os eventos franceses de 1968 chegaram ao Brasil de que forma? No que tange a educação, como está à *démarche* entre história ensinada e a teoria da história?

Assim, é importante dizer que, quase que por excelência a filmografia do período da *Nouvelle vague* de Godard se enquadra na prerrogativa do filme De professor, onde a narrativa contada busca um pano de fundo histórico para dar dimensão e profundidade aos acontecimentos. A sagacidade de Godard em antecipar os debates a respeito dos Eventos Franceses do Maio de 1968 está presente nos filme, *A Chinesa* (1967), *O Pequeno Soldado* (1963), *Bande à Parte* (1964), *Masculin-Feminin* (1966), onde o jovem cineasta já enxergava a imbecilidade, a pressa, o mergulho no onírico, a previsibilidade da juventude, como também, a crítica sincera a essa juventude no qual ele considerava hipócrita e ignóbil, que vislumbrava em seus apartamentos luxuoso, discutindo sobre marxismo e maoismo, uma profunda contradição, e a condição inerte perante as mudanças necessárias na França, pois

apenas se preocupavam com seus assuntos frívolos em seus devaneios. Outrossim, é à crítica na passagem das personagens pela da margem direita para margem esquerda do rio Sena em Paris, que representa o processo de ebulição social, não mero jogo urbanístico, carrega um estigma. Segundo Godard na França em 1967, é preciso colocar na tela aquilo que é mais importante, para que floresça os debates na sociedade, que são primordiais, as mudanças, essa era a urgência da arte.

Assim, já disse muitas vezes, que o único filme que deveria ter sido feito este ano na França – e nesse ponto Sollers e eu estamos de acordo – seria um filme sobre as greves da Rhodiaceta. Elas constituem um caso típico, mais instrutivas que são modernas em relação ao tipo clássico de greve (sem levar em conta a duração) por causa da interferência de reivindicações culturais e financeiras. Somente falar a linguagem das greves e as que conhecem as greves entendem melhor a linguagem de Oury que a de um Resnais ou Barnett. (CAHIERS DU CINÉMA, 1968, p. 120).

Como se não bastasse, o cineasta francês estava consagrando a sua narrativa por meio de uma miscelânea de sensações que causariam o espanto, mas também a contemplação, em *Le Petit Soldat* (1963), por exemplo, é claro sua intenção de relacionar o banal com o horror, não obstante, o próprio título do filme, *Pequeno Soldado*, faz referência ao empenho bélico da França na Indochina, era a denúncia dos horrores da guerra e como isso tinha reverberações na vida dos soldados e dos oficiais de baixa patente, como também anuncia os debates sobre o tráfico de armas, pequenos conflitos e grandes delitos, a expressão sexual, a crítica ao materialismo, ao progresso, ao cristianismo.

sobre o tempo de reflexão e o tempo de ação, nós vemos que a urgência de mostrar e de dizer (na obra, desde o começo com as fulgurantes incursões de Godard nos diversos assuntos e com os sinais do nosso tempo ágilmente captados por suas antenas) se torna urgência de subversão tanto formal, como econômica ou política. (DELAHAYE, 1968, p. 77).

Assim, os Eventos de 1968 para Godard nascem antes mesmo de sua concretização, o incidente na *Université Paris Nanterre* com Paul Ricoeur, faz parte de uma narrativa muito maior incitada por um dos maiores gênios da cinematografia. Vale lembrar que, de que maneira pode-se afirmar que a sagacidade de Godard foi tão latente assim, como o cinema conseguiu antecipar os debates? “A possibilidade de se descobrir o futuro, apesar de os prognósticos serem possíveis, se depara com um limite absoluto, pois ela não pode ser experimentada.” (KOSELLECK, 2006, P. 311).

Muito embora, não se pode afirmar que o próprio Godard tivesse tido acesso a esse tipo específico de leitura, uma vez que a própria obra do Koselleck é publicada em alemão em 1985 depois das narrativas de Godard, como é possível que isso tenha acontecido? Talvez a sagacidade de Godard em antecipar os debates seja respondida por Hegel que no século XIX acreditava na existência de um espírito do tempo, (*Zeitgeist*) é a respostas para o chamado espírito da época, ou seja, a arte e a filosofia são retratos da própria cultura no tempo, no meio o qual ela se empenha em analisar, é a reverberação do tempo em sua mais genuína expressão, como se o artista ou o intelectual carregassem essa cultura no qual estavam mergulhados, mesmo que inconscientemente. Por isso que, Koselleck na filosofia da História e Godard no cinema, produzem quase que concomitantemente, o artista e o historiador fazem uma verdadeira dança com o tempo.

Mas, entre a Revolução Inglesa passa e a Revolução Francesa futura foi possível descobrir e experimentar uma relação temporal que ia além da mera cronologia. A história concreta amadurece em meio a determinadas experiências e determinadas expectativas. (KOSELLECK, 2006, p. 309).

E como isso aparece nos filmes do Godard? Com a própria leitura do âmago da sociedade, o descaso com o tempo cronológico e do calendário, ou seja, o tempo natural, do tempo histórico, o espírito do tempo, até mesmo a presença do preto-branco no auge do círculo cromático, representada justamente nos enquadramentos das questões sociais. Godard abre precedentes desde 1964 para a sucessão dos fatídicos eventos da juventude em 1968 em um autêntico frenesi. Notoriamente, o ensino de história, passou a dialogar com a sociedade, se aproximando da demanda e do *Sentido Histórico*. O professor de história está preparado para compreender e vislumbrar tamanha mudança que no Brasil já está atrasada? Ao passo que, a superação dessas questões já é realidade noutros lugares.

Encaremos a questão da narrativa, como a estética contribuiu para uma inteligibilidade de eventos históricos, reconhecendo a nossa capacidade, mas não nos dando por vencidos, é preciso compreender essa nova realidade e quais são as recentes e velhas ferramentas que o professor de história tem acesso. É categórico refletir e ponderar quais são os erros presentes na narrativa histórica e o que temos de melhor, não é suficiente.

Referencial Teórico

Pretendemos integrar esse plano de trabalho ao projeto Filmes De Professor, Para Professor, Sobre Professor: Representações da figura docente no audiovisual. Pretendemos escrever um artigo científico trabalhando os resultados obtidos, esperando colaborar com o debate acerca da questão docente, destacadamente no tocante ao ensino de arquitetura e urbanismo.

Metodologia

Pretendemos realizar a análise de Bande à Part com o apoio da pesquisa bibliográfica e entrevistas com teóricos especializados, também serão utilizados materiais produzidos nos cursos de graduação em História e Arquitetura e Urbanismo da UEG, além da disciplina “Literatura, História audiovisuais no cerrado”, do Mestrado TECCER da UEG, onde leciona o pesquisador sênior dessa pesquisa, e do LUPPA, Laboratório Universitário de Pesquisa e Produção Audiovisual, que o pesquisador proponente da pesquisa principal é o atual coordenador.

Resultados e Discussões

O processo de ensino-aprendizagem, deve se adequar as múltiplas plataformas, incluindo o audiovisual, a formação dos professores de histórias deve ter um cuidado especial para com o desenvolvimento da reflexão acerca dos objetos analisados, subitamente, a partir da perspectiva do cinema godadiano, entender a utilização de um pano de fundo histórico para analisar e criticar de forma pungente a sociedade francesa, sendo uma orientação para as mudanças localizadas nos eventos do maio de 1968. A fragilidade do historiador/professor de história não conseguir dialogar os temas de história com a teoria da história propriamente dita. O cinema tem que fazer parte do rol para o aprimoramento das técnicas e aproximando o aluno via lúdico. A filmografia de Jean-Luc Godard valoriza a literatura e isso deve ser considerado, assim como a sua visão cética e cínica para com a juventude parisiense.

Conclusão

Como última consideração, a fragilidade do processo de educação no que tange à formação dos professores no Brasil e a incapacidade de articular os recursos audiovisuais, com a teoria da história e os temas mais banais do livro didático. Por fim, pensar Godard em sua obra requer uma orientação também historiográfica, sua obra se torna a expressão de um indivíduo *anti-establishment* que compreende os meandros da sociedade, da juventude francesa e projeta esses anseios em sua filmografia de forma sensível, tenso ressonância no estabelecimento de um novo *modus operandi* social que está presente até hoje nos debates sociais e da historiografia, essa talvez tenha sido sua maior contribuição, percebe-se uma nova forma de se fazer história e cinema, que coaduna com sua sagacidade. O ofício do historiador não está ameaçado, é preciso se adaptar as novas tecnologias, ao acesso ao mundo dos estudantes, para alcançar isso é preciso formação, e isso já era um debate desde a década de 1980 no Brasil, a má formação dos professores de história. É preciso pensar também em alternativas que transcendem ao audiovisual, o incentivo na área do historiador, ao aluno deve ser ensinado o ofício do historiador, fazer pesquisas, levar documentos, ensinar como se analisa, é papel eminentemente natural do professor, é preciso levar literatura clássica, música erudita, tudo aquilo que por excelência nos torna humanidade, que fala sobre nós, mas também, humanizar os estudantes, sensibilizar e contribuir para que sejam cidadãos críticos, é preciso até educação ambiental, à história engendra todos esses saberes.

Far-se-à necessário também, que compreendam com o presente sangra o passado e que este é vivo e pulsante, não silenciar os mortos e os oprimidos, tão pouco dar continuidade as atrocidades da historiografia em seu cemitério e fazer com que emirjam do abissal do não dito, é a presença do espírito do tempo, e estar atendo ao que ele tem a nos dizer. E talvez, fundamentalmente, o tema desse artigo seja uma ode a tristeza.

Referências

BARBOSA, Haroldo Marinho. **Jean-Luc Godard**. Rio de Janeiro/Guanabara: Gráfica Record Editôra, 1968.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

DELEUZE, Gilles. **Cinema a imagem-movimento**. Editora Brasiliense, 1983.

DUBOYS, Phillipi. **Cinema, vídeo, Godard**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto/Editora PUC- Rio, 2006.

MARSON, Adalberto. **Reflexões sobre o procedimento histórico**. IN.: SILVA, Marco A. da (Org.). **Repensando a história**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984. p. 37-64.

TIRARD, Laurent. **Grandes diretores de cinema**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

PENAFRIA, Manuela. **Análise de Filmes - conceitos e metodologia(s)**. VI Congresso SOPCOM, 2009.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica. Teoria da história: Os fundamentos da ciência histórica**. (trad. Estevão de Rezende Martins). IN.:_____. **Tarefa e função de uma teoria da História**. Brasília: Ed. UnB, 2001. p. 25-51.

WHITE, Hayden. **Meta-História: a imaginação histórica no século XIX**. IN.:_____. **Introdução à poética da História**. São Paulo: Edusp, 1995. p. 17-56.

A MOTIVAÇÃO PARA A ESCRITA: O CASO DE UM ESTUDANTE EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Lidielly Lopes Ferreira¹
Samira Soares Pereira²
Eliane Gonçalves Costa Anderi³

¹ Acadêmica do curso do 4º período de Pedagogia do Campus Anápolis de CSEH/UEG

² Acadêmica do curso do 4º período de Pedagogia do Campus Anápolis de CSEH/UEG

³ Professora do curso de pedagogia do Campus Anápolis de CSEH/UEG

Introdução

Este texto se propõe a apresentar o resultado de um trabalho de pesquisa, realizada por meio de entrevista e de análise documental (caderno das crianças), que teve como objetivo identificar quais são os motivos que levam as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental a escrever.

O estudo faz parte das atividades formativas da disciplina *Bases Linguísticas da Alfabetização*, ministrada no 3º período do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás - Câmpus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas.

Para compreender os motivos que levam as crianças a escrever foi necessário também identificar: a frequência em que a criança é solicitada a escrever na escola; se há predominância de algum tipo de texto; se as atividades de escrita desenvolvidas possibilitam às crianças expressarem suas ideias, pensamentos, sentimentos, opiniões; e se as produções escritas realizadas pelas crianças mantêm alguma relação com as práticas sociais de escrita vividas fora da escola.

Para a realização deste estudo contou-se com a participação de uma criança que estuda em uma escola da rede privada da cidade de Anápolis. A colaboração da criança foi autorizada por seus responsáveis por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Referencial Teórico

Para responder às questões colocadas nesta pesquisa, usou-se como referencial teórico os estudos desenvolvidos por Cagliari (2007) a respeito do ensino da escrita, nos quais ele

Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas.

Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiá - Anápolis-GO. CEP 75.110-390. Fone: (62) 3328-1128.

Texto disponível em: <<http://www.anais.ueg.br/index.php/sepe/issue/view/335>>.

afirma que “um dos objetivos mais importantes da alfabetização é ensinar a escrever. A escrita é uma atividade nova para a criança, e por isso mesmo requer um tratamento especial na alfabetização.” (CAGLIARI, 2007, p. 96) Por isso a criança deve ser instigada a iniciar a sua escrita na alfabetização, para entender sua importância.

O desenvolvimento da escrita caracteriza-se como sendo um processo de interações vivenciadas pelas crianças, no convívio com os adultos. Nessa perspectiva, Soares (2001) afirma que:

[...] a função da escola, na área de linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, explorando tanto a língua oral quanto a escrita como forma de interlocução, em que quem fala ou escreve é um sujeito que em determinado contexto social e histórico, em determinada situação pragmática, interage com um locutor, também um sujeito, e o faz levado por um objetivo, um desejo, uma necessidade de interação (SOARES, 2001, p. 13-60).

Usando a escrita a criança passa, por exemplo, a saber se identificar por meio da grafia do seu nome. A escrita possibilita a expressão do seu pensamento e a interpretação dos seus sentimentos.

Segundo Cagliari (2007), a partir do momento em que a criança ingressa na vida escolar, se depara com um grande problema, pois a escola ensina a escrever sem, contudo, ensinar o que é escrever. Seria como se a escola estivesse jogando com a criança sem lhe dizer quais são as regras do jogo.

Observamos que o processo de aquisição da escrita está extremamente ligado à fala. A criança inicia no ambiente escolar observando o adulto falante (professor) e começa a escrever conforme escuta e entende. No entanto, devemos ressaltar que a língua falada é diferente da língua escrita, o que se torna um obstáculo para a aprendizagem quando a escola e o professor não deixam claro, para a criança, as diferenças entre as duas instâncias da língua, tratando a escrita como espelho da fala.

O papel do professor tem uma grande importância no processo de desenvolvimento da aprendizagem da escrita por parte do estudante. A construção desse conhecimento é feita diariamente por meio da interação entre estudante, professor, o texto e o meio social. O professor, como mediador desse processo, procurará instigar e promover em sua sala de aula um ambiente que proporcione à criança um desejo criativo de escrever.

Muitas vezes a criança, na escola, fica sobrecarregada com a quantidade de tarefas e atividades que são propostas ao longo da aula. A rotina diária às vezes deixa a desejar no que se refere à prática de instigar o aluno a pensar, compreender e produzir.

Nota-se que existe uma grande quantidade de produção escrita que não faz sentido para a criança e que ela vai realizando de forma automática, sem compreender o verdadeiro sentido daquilo que está aprendendo. De acordo com o que foi abordado por Cagliari (2007), a maneira como a escola tem tratado o processo de escrita leva muitas vezes ao seu fracasso, pois as crianças passam a não gostar de ler nem de escrever, o que causa um dano irreparável na educação inicial.

Associar os sons falados à escrita é um grande desafio. Esse processo de apropriação da linguagem é muito complexo e é o reflexo da própria sociedade em que vivemos. No entanto, percebe-se que as crianças que nascem e se desenvolvem em um ambiente letrado frequentemente têm maior facilidade em se expressar em sua linguagem oral, e por consequência na escrita.

Metodologia

A coleta de dados da pesquisa se deu por meio de uma entrevista realizada com uma estudante do 3º ano do Ensino Fundamental, ou seja, que ainda se encontra no último ano do ciclo de alfabetização. A entrevista foi gravada e depois transcrita.

Também empregou-se a análise dos cadernos da criança, em que se buscou identificar a motivação que ela tem para escrever. Acredita-se que a análise da entrevista juntamente com a dos cadernos permita que se verifique em que medida a escola deixa claro para a criança os motivos que se tem para escrever.

Resultados e Discussões

Observamos que a maior parte das atividades desenvolvidas nos cadernos se resumia a prática de cópias, ditados e outras tarefas padronizadas e repetidas várias vezes. A criança nos relata que escreve ditado, e ao analisar seus cadernos constatamos que é uma prática rotineira e repetitiva.

Durante o trabalho de campo, observou-se que a criança vem de um ambiente letrado, e que com isso ela tem acesso, no seu cotidiano, à escrita. De certa forma, isso se coloca como um ponto positivo para sua formação, pois o ambiente em que vive lhe permite uma maior compreensão da escrita, na medida em que ela está familiarizada com cores, números e escrita em seu cotidiano, mesmo fora do ambiente escolar.

No caderno de produção escrita, observou-se a existência de produções de texto espontâneas, em que são abordados temas como: Dia das Mães; Semana do meio ambiente; Dia das Crianças; Dia das Mulheres; *Bulling* e etc.. Nessas atividades era solicitado que ela produzisse um texto criativo sobre o tema e depois o ilustrasse.

Para a realização da atividade, a professora envia os cadernos para casa, acompanhados de diversos papéis e fitas coloridas, como meio de incentivo para a produção do aluno.

Inferi-se, a partir do que foi observado nos cadernos, que a escola emprega como estratégia colocar a criança em situação de produção escrita por meio do trabalho com temas vinculados às temáticas sociais e às datas comemorativas, entendendo isso como uma forma de desenvolver a criatividade da criança.

No entanto, não fica claro qual a relação que a criança pode fazer entre o que foi abordado em sala e as práticas sociais de escrita, pois sempre retoma-se as práticas tradicionais de cópias e ditado. Além disso, há uma grande preocupação com a estética da letra, pois o caderno utilizado para desenvolvimento dos conteúdos de língua portuguesa é um caderno de caligrafia, ou seja, tudo o que a criança escreve na disciplina de português é no caderno de caligrafia.

O que se observou também é que a criança entrevistada apresenta dificuldades em relacionar o que é feito na escola com a sua própria prática social, pois ela não tem clareza do porquê escreve os tipos de textos que são solicitados na escola.

Conclusão

Cagliari (2007) afirma que o ensino da língua portuguesa praticado por muitos professores leva a entender que a maior preocupação que se deve ter é com a escrita ortograficamente correta, e com a sua aparência. Dessa forma, fica em segundo plano o

verdadeiro sentido do aprendizado da língua e toda a sua finalidade na vida social. Não há reflexão de como ela será utilizada nas práticas cotidianas da vida em sociedade.

A partir dos estudos desenvolvidos nesta pesquisa, pudemos confirmar essa percepção, pois nas atividades que estavam no caderno de língua portuguesa o que predominava eram as atividades de caligrafia, destacando a importância da letra cursiva. O que confirma a afirmação de que “a escola é talvez o único lugar onde se escreve muitas vezes sem motivo...” (CAGLIARI, 2007, p. 96).

Observa-se, a partir o que foi analisado, que a concepção de ensino de língua portuguesa acaba dando ênfase às questões ortográficas e de caligrafia, secundarizando a produção de diferentes tipos de textos adequados às distintas situações que exigem a expressão escrita.

Portanto, a realidade educacional mantém a a concepção de que em alguns grupos sociais a escrita só precisa ser usada por uma questão de sobrevivência, se reduzindo a um mínimo de conhecimento necessário, mas que em outros grupos ela se faz completamente necessária, por ser considerada um passaporte para a interação social, uma vez que escrever bem em determinados grupos sociais é a expressão do ser e o resultado da sua interação com aquele meio.

Enfim, se a escola buscar formas de ampliar a interpretação de diferentes textos nas diferentes disciplinas do currículo provavelmente contribuirá para tornar os estudantes bons leitores, capazes de ler e compreender o que é proposto. Com isso, ela teria cumprido o seu papel, de formar para além do bom leitor também sujeitos capazes de fazer uso da produção escrita nas suas diferentes situações comunicativas.

Referências

CAGLIARI, L. C.. **Alfabetização e Linguística**. 10 ed. Scipione. 2007.

DONDA, Beatriz. **Em busca de um caminho de autoria: reflexões sobre o processo de produção textual de alunos em período de alfabetização**. Disponível em: <http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2016/06/11-Beatriz-Donda-formatado.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2018.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

PENSANDO EM TRANSDISCIPLINARIDADE E ECOFORMAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO

Lucimara Cristina Borges da Silva¹

João Henrique Suanno²

¹ Mestranda IELT do Campus Anápolis de CSEH da UEG e professora da SEMED/
Anápolis

² Doutor em Educação pela UFG e professor do IET - orientador

Introdução

A presente proposta de pesquisa surgiu com questionamentos voltados para a prática pedagógica nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sob a luz da transdisciplinaridade e ecoformação.

Sabe-se que a educação hoje propõe um viés voltado para a formação crítica e cidadã, na qual o sujeito seja capaz de construir e reconstruir conhecimentos.

O projeto de pesquisa aqui apresentado propõe que se faça uma análise para que se possa averiguar de que maneira os professores podem contribuir para a formação supracitada, sob a visão transdisciplinar e ecoformadora e para isso alguns questionamentos foram levantados para problematizarem nossa pesquisa como: os professores da alfabetização se utilizam de práticas transdisciplinares e ecoformadoras em suas práticas pedagógicas? As práticas utilizadas pelos professores da alfabetização contribuem para uma formação mais cidadã e crítica?

O objetivo geral é perceber se os professores de um determinado grupo de alfabetizadores fazem uso em suas práticas pedagógicas de práticas transdisciplinares e ecoformadoras. Os objetivos específicos são: identificar possíveis práticas transdisciplinares e ecoformadoras dos professores em sua atuação em sala de aula. Se os professores se utilizam de práticas transdisciplinares de que maneira fazem isso? Se os professores se utilizam de práticas ecoformadoras de que maneira fazem isso?

Referencial Teórico

Para ampliar nossas discussões sobre o tema buscamos apoio junto a alguns pensadores que refletem sobre a educação. Suanno, J. H. (2013), (2014), Suanno, M. V. R. (2014), Nicolescu (1997), Moraes (2015), juntamente com outros para discutirmos sobre a prática pedagógica, a ecoformação e a transdisciplinaridade.

O direito à educação e formação cidadã é prevista em lei, à toda criança e adolescente brasileiro, para o exercício de sua cidadania e preparação ao trabalho,

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – direito de ser respeitado por seus educadores;

III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;

V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, ECA, 2017).

Mas diante do exposto, sabendo dos conflitos atuais sócio-econômicos-culturais e educacionais que vive o nosso país cabe-nos refletir de que maneira realmente acontece a formação das crianças e adolescentes no âmbito educacional. Por detrás desses cinco parágrafos do artigo estão implícitas muitas outras coisas, como oferecer uma formação mais voltada à princípios éticos e morais como no item I e II como exemplo. Moraes (2015) por sua vez nos aponta para uma prática global na qual o sujeito pode se desenvolver por completo, sendo:

Um sujeito que explora os diferentes níveis de materialidade do objeto, utilizando os diferentes níveis de percepção disponíveis, sabendo, de antemão, não só o que o racional não dá conta de explorar o que está além das disciplinas, além dos níveis de materialidade do objeto, mas também que é preciso fazer uso de sua imaginação, de sua criatividade, de sua intuição, em busca de um conhecer mais global. Por exemplo, o racional não dá conta de explorar a ludicidade, ou a criatividade, bem como a dimensão espiritual, isto é, de explorar aquele conhecimento que está além da racionalidade técnica e que, por sua vez, necessita de outras formas de acesso, de outras linguagens e maneiras de expressão e de materialização do conhecimento. Linguagens que revelem a riqueza do mundo interior do sujeito, de seu mundo

emocional, de suas faculdades intuitivas, estéticas e éticas. (MORAES, 2015, p.76 e77).

Nicolescu (1997, p.01) aponta como a abordagem transdisciplinar torna-se um caminho que oferece outras contemplações para a educação, “como o prefixo “trans” indica, a transdisciplinaridade diz respeito ao que está, ao mesmo tempo, entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de todas as disciplinas”. A transdisciplinaridade propõe uma compreensão daquilo que é presente no mundo, e o conhecimento é a sua unidade, o aluno assim pode atingir novos níveis de realidade e compreensão. O autor ainda discorre que a “disciplinaridade, a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são como quatro flechas lançadas de um único arco: o conhecimento”, porém distintas:

Como no caso da disciplinaridade, a pesquisa transdisciplinar não é antagônica, mas complementar à pesquisa multidisciplinar e interdisciplinar. A transdisciplinaridade é, contudo, radicalmente distinta da multidisciplinaridade e da interdisciplinaridade porque sua meta, a compreensão do mundo presente, não pode ser alcançada dentro do quadro de referência da pesquisa disciplinar. Se a transdisciplinaridade é comumente confundida com a interdisciplinaridade e com a multidisciplinaridade (e pelo mesmo motivo, notamos que interdisciplinaridade é comumente confundida com multidisciplinaridade) isso é explicado amplamente pelo fato de que as três ultrapassam as fronteiras disciplinares. Essa confusão é muito prejudicial na medida em que esconde as diferentes metas dessas três diferentes abordagens. (NICOLESCU, 1997, p.01)

A transdisciplinaridade de acordo com Moraes (2015, p.76), “é aquilo que transcende o disciplinar, reconhecendo o dinamismo intrínseco do que acontece em outro nível de realidade”. Assim como o aluno o professor também faz parte desse processo. Nesse viés a escola poderia deixar de ser mera transmissora de conteúdos organizados em disciplinas.

De acordo com Suanno M. V. R. (2014, p.121) considerando-se que a transdisciplinaridade religa os saberes por meio e além das disciplinas, sua prática torna-se de maior visão e abrangência pela possibilidade de transformação da realidade. “Apresenta-se como uma instância integradora de saberes e de conhecimentos, que visa estabelecer o diálogo entre filosofia, ciências, culturas e literatura a fim de potencializar a capacidade humana de perceber, compreender e transformar a realidade.” Dessa maneira:

A transdisciplinaridade não constitui nem uma nova religião, nem uma nova filosofia, nem uma nova metafísica, nem uma ciência das ciências (...). Nem tem a pretensão de ser a única ou a melhor forma de compreender a realidade, mas

se apresenta como uma outra possibilidade, uma outra via de compreensão e de transformação da realidade (SUANNO, 2014, p. 121).

Nos dias atuais não cabe somente que as escolas repensem seus paradigmas para a formação cidadã de seus alunos, é necessário também que se repense na necessidade da formação consciente para a vida, a formação do ser como um todo, fazendo parte do planeta, de um sistema, do meio ambiente, uma formação com consciência ecoformadora, um intelectual ativo, participativo e afetivo para as questões ambientais de acordo Suanno J.H. (2014). O autor retrata que são de suma importância para a consciência ecoformadora a educativa participação dos alunos nas práticas transformadoras. Podemos entender ecoformação como:

Uma maneira sintética, integradora e sustentável de entender a ação formativa, sempre em relação com o sujeito, a sociedade e a natureza. O caráter de sustentabilidade só é possível quando se estabelecem relações entre todos os elementos humanos. A partir do enfoque transdisciplinar a entendemos como um olhar diferente da realidade e seus diversos níveis. A ecoformação comporta, entre outras, as seguintes características: a) vínculos interativos com o entorno natural e social, pessoal e transpessoal. b) desenvolvimento humano a partir e para a vida, em todos seus âmbitos e manifestações de maneira sustentável. A sustentabilidade é um objetivo substantivo da ecopedagogia, ecoprojeto, ecoavaliação, ecossistemas. c) caráter sistêmico e relacional que nos permite entender a formação como redes de relações e campos de aprendizagem. d) caráter flexível e integrador das aprendizagens, tanto pela sua origem multidimensional e interdisciplinar, como pelo seu poder polinizador. e) primazia de princípios e valores meio ambientais que tomam a Terra como um ser vivo de onde convergem os elementos da natureza (TORRE, PUJOL e MORAES, 2008, p. 60-61).

Metodologia

A metodologia será de cunho qualitativo, que de acordo com Minayo (2001, p. 22): “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. Assim, a pesquisa terá as seguintes etapas: levantamento bibliográfico, pesquisa de campo e análise de dados.

Resultados e Discussões

O trabalho ainda não apresentou nenhum resultado, pois não foi desenvolvida nenhuma parte da pesquisa, pois no presente momento apresentamos somente o projeto da

pesquisa.

Conclusão

Acreditamos que a proposta dessa pesquisa poderá responder alguns questionamentos relativos as práticas pedagógicas de cunho transdisciplinar e ecoformador, favorecendo assim o planejamento para essas práticas e contribuindo socialmente para a educação e principalmente para as séries iniciais. Contudo ainda não é possível apontar nenhuma conclusão visto que ainda se está em fase inicial de projeto.

Referências

MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: Fundamentos ontológicos e epistemológicos**, colaboração de Juan Miguel Batallero Navas. Campinas, SP: Paripus, 2015.

NICOLESCU, Basarab. **Projeto CIRET-UNESCO: A Evolução Transdisciplinar a Universidade Condição para o Desenvolvimento Sustentável**. Bangkok, Tailândia: Chulalongkorn University, 1997. Disponível em: <http://ciret-transdisciplinarity.org/bulletin/b12c8por.php>. Acesso em 14/09/2017

SUANNO, João Henrique. **Ecoformação, transdisciplinaridade e criatividade: a escola e a formação do cidadão do século XXI**. In: MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique. O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Em busca da compreensão do conceito de transdisciplinaridade**. In: MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique. O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

TORRE, Saturnino de La; MORAES, Maria Cândida & PUJOL, María Antónia. **Transdisciplinaridade e ecoformação: um novo olhar sobre a educação**. São Paulo: Triom, 2008.

**CULTURAS DISTINTAS, SUJEITOS ANÁLOGOS:
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ELEMENTO DE APROXIMAÇÃO
ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA**

Rafael Ribeiro dos Santos¹
Loçandra Borges de Moraes²
Wânia Chagas Faria Cunha³

¹ Acadêmico do curso de Geografia (licenciatura) da Universidade Estadual de Goiás, Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas; Bolsista de Iniciação Científica PIBIC/UEG. E-mail: rafaelribeiro.geografia@gmail.com

² Doutora em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP); Docente e Coordenadora do Curso de Geografia Universidade Estadual de Goiás, Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas (UEG/CCSEH). E-mail: locandrab@yahoo.com.br).

³ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás (PPGeo – IESA/UFG). Docente do Curso de Geografia e Ciências Econômicas da Universidade Estadual de Goiás, Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas (UEG/CCSEH). E-mail: waniachagas.geo@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Tradicionalmente a universidade e a escola são vistas como instituições de ensino distintas, sendo a primeira voltada à formação superior de jovens e adultos, no intuito da construção de uma sociedade mais crítica diante da realidade a fim de que haja avanços; e a segunda à composição do indivíduo e de seus princípios norteadores². Todavia, embora sejam lugares distintos em relação às funções, trata-se de duas esferas essencialmente complementares e que devem buscar estabelecer diálogos, tendo por finalidade as contribuições que podem ser dadas ao meio social, especialmente pela relevância de ambas.

Para tanto se percebe a dimensão de valor que o estágio supervisionado acaba desempenhando, especialmente a figura dos estagiários, na medida em que vem como um elemento para propor elos de conexão entre esses agentes, possibilitando vínculos, relações de trabalho. Nesse contexto o presente texto busca analisar a função do estágio como uma ponte de união entre essas estruturas voltadas ao ensino, formação e socialização de saberes dos indivíduos, mas que por forças ideológicas acabam caminhando na contramão.

² Cabe ressaltar que a escola – sob a função de instituição formadora – não age como base fundamental na composição/formação moral e social dos indivíduos, pelo contrário, ela atua na complementação, visto que os ensinamentos primários se dão no seio familiar.

REFERENCIAL TEÓRICO

Falar da relação entre Universidade e Escola remonta-nos a um confronto ideológico posto entre essas duas instituições, talvez esse voltado essencialmente à questão de *status* atribuído. Na medida em que se considera, num campo teórico, a academia como *locus* produtor do saber, de um conhecimento erudito e, conseqüentemente, de sujeitos intelectuais, o que acaba inferiorizando o espaço escolar, geralmente considerado como mero transmissor dos conhecimentos produzidos em âmbito universitário. Nesse caso há de se considerar que se a universidade possui singular prestígio, isso também se dá em virtude de uma formação inicial dos acadêmicos que é a base para o ingresso no ensino superior. Os professores das escolas básicas desempenham suas funções a partir do conhecimento adquirido em suas formações, sobretudo as que se dão na academia, mas também a partir dos saberes adquiridos por meio da experiência. Logo, há um ciclo de dependências entre essas instituições, o qual acaba sendo sumariamente negado ou mesmo omitido. Sacristán (1999 apud ROSA, 2014, p. 32) afirma que “nem os práticos são donos ou criadores de toda a prática, e nem os teóricos são donos de todo o conhecimento que orienta a educação”.

Há de se destacar a figura do professor dentro do contexto dual atribuído a universidade e a escola, no sentido em que esse sujeito se faz presente nessas duas esferas; em alguns casos de forma concomitante, atuando como um agente da própria “divisão” conceitual entre elas. De acordo com Tardif (2014, p.230):

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Assim, o professor pode ser visto claramente como um sujeito ativo, seja dentro de um contexto formativo, seja no âmbito social, podendo contribuir na concepção e disseminação de ideias. Nessa conjuntura, o aluno-estagiário já se insere no ambiente acadêmico e escolar com a convicção da dimensão representativa que ele pode se valer. Portanto, o estágio supervisionado, além de já se estruturar, para muitos, como o primeiro

contato prático³ com a função docente, ainda adquire o caráter decisivo na formação de professores, que é quando há o processo de identificação ou não com o ambiente escolar e suas nuances. Pimenta e Lima (2005/06, p. 12-13) alegam que o estágio “competete possibilitar que os futuros professores se apropriem da compreensão dessa complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, como possibilidade de se prepararem para sua inserção profissional”.

No entanto, há ainda o elemento-chave do estágio que é o de conectar numa linha tênue a universidade e a escola, ato este que se efetiva pela ação do estagiário, o qual pode criar elos entre as instituições ou mesmo oposições. Afinal, há de se ponderar que alguns estagiários cumprem o estágio de forma desatenta, conotando total desprezo a tal exercício formativo, podendo originar antagonismo entre as partes envolvidas.

Para Lima (2008, p. 198) o estágio é

o movimento de aproximação de duas instituições de ensino, cada uma trazendo valores, objetivos imediatos, cultura e relações de poder diferentes, com o objetivo de realizarem um trabalho comum: a formação de professores. No meio destes dois campos de força está o estagiário, preocupado em cumprir os requisitos acadêmicos propostos pelo professor – orientador da disciplina e transitar de maneira satisfatória pela escola na busca de aprendizagens sobre a profissão.

Com isso, um dos receios gerados no período do estágio, é o das lições que são retiradas desse tempo, uma vez que o estágio pode ser somente uma ponte nesse jogo de forças intermitentes da universidade e da escola. Alguns problemas e equívocos podem acontecer no percurso de desenvolvimento do estágio, os quais podem se agravar visto que os estagiários, em sua maioria, não têm clareza das relações estabelecidas entre as instituições e os sujeitos que transitam entre elas (LIMA, 2008). Entretanto, convém destacar que cada instituição tem um jeito particular de lidar com os problemas e demandas geradas, através de suas regras e sua burocracia elas conseguem operacionalizar o seu coletivo.

De acordo com Fourquin (1993, p. 10 *apud* LIMA, 2008, p. 199);

³ Sobre esse aspecto Pimenta e Lima (2005/06, p. 14) fazem uma crítica alegando que “a aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, está numa visão míope de aproximação da realidade. Isso aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam. É preciso que os professores orientadores de estágios procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias. Essa caminhada conceitual certamente será uma trilha para a proposição de novas experiências”.

[...] a escola é um caldeirão de culturas, espaço de efervescência cultural, identificado na forma de organização do trabalho escolar e nos elementos que a constituem: hierarquia, visão de mundo, tipo de formação, concepção de ciência e espaços de poder. Diante de toda a cultura que mobiliza a escola, é necessário que o estagiário possa entendê-la como um grupo social interativo, no qual acontece o fenômeno educacional em suas contradições e possibilidades.

E nesse contexto, buscar conectar a escola, esse ambiente notadamente rico de valores, junto à universidade, a qual não se distingue em virtude de sua dinâmica, trata-se de estabelecer uma conexão vasta de saberes e informações. A escola tem muito a contribuir para a universidade, assim como essa para com o ambiente escolar. A escola e a universidade agem como espaços do encontro de culturas, as quais mesclam entre as dos alunos, professores e estagiários, gerando um confronto de ideias em sala de aula, onde certamente irão confrontar diferentes saberes, desde aqueles sistematizados e burocratizados, àqueles que se fundem por meio da experiência/vivência de cada sujeito.

Desse modo, conectar esses ambientes em momentos que não sejam especificamente o estágio traz contribuições singulares e que podem ser frutíferas para cada instituição, bem como para a comunidade. Tal movimento de aproximação da academia e do meio escolar deve ser, antes de qualquer coisa, desmistificado pelos próprios docentes atuantes em cada eixo do conhecimento, rompendo com essa divisão teórica/conceitual de empoderamento do “professor universitário” frente ao “professor da escola básica”. Ambos são professores, independentemente do local de atuação, e exercem uma mesma função primordial para a sociedade; a de contribuir com a formação de pessoas, de instigar a criticidade nos indivíduos e fazer com que cada um perceba que é capaz de romper as barreiras invisíveis do comodismo e transcender. Essa prerrogativa deve ser instigada desde o início da formação de professores nos cursos de licenciatura, evitando situações difíceis no estágio e até mesmo na vida profissional de cada um dos futuros licenciados⁴.

⁴ Menezes destaca que “o licenciado é concebido pela Universidade, hoje, como um meio-bacharel com tinturas de pedagogia. Esta visão deve ser superada. A aversão ao saber prático, que predomina nas unidades universitárias dedicadas às ciências, inviabiliza a formação universitária do professor do ensino médio e o reduz a um subproduto da formação de pesquisadores. Hoje é preciso dar-lhe uma formação diferenciada. É preciso privilegiar o licenciado numa formação que lhe é específica, que tenha a ver com sua função que ele vai desempenhar. E é preciso repensar o curso. Repensar o conteúdo mesmo, a disciplina, o jeito de ensinar essa disciplina” (1987, p. 120-121).

METODOLOGIA

O presente artigo fundamenta-se a partir de estudos bibliográficos, os quais versam entre livros e artigos científicos, bem como das experiências dos autores em relação ao estágio, evidenciando assim suas percepções e concepções a cerca da referida temática.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Torna-se nítido como a universidade e a escola, ainda no século XXI, após diversas transformações em sistemas tradicionais ainda se mantêm tão desconectadas, havendo uma aproximação mais direta somente no momento da prática do estágio supervisionado. Embora a universidade seja pautada nos três pilares da formação, sendo eles: ensino, pesquisa e extensão; na formação de professores o que pode ser notado, em grande medida, é uma supervalorização da pesquisa frente o ensino, o que faz cursos como os de licenciaturas tomarem dimensões de bacharelados. No que diz respeito à extensão, nota-se que essa não possui abrangência e concretude visto que a sua prática mais efetiva é mesmo no estágio, sendo o momento em que há maior conexão do ambiente acadêmico com a comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo realizado, podemos verificar o distanciamento que há entre a universidade e a escola, gerando uma aproximação basicamente no momento do estágio. Faz-se necessário, portanto, a realização de mais pesquisas acerca das relações entre universidade e escola, especialmente considerando os cursos oferecidos pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), de modo a ampliar os referenciais e subsídios para futuros trabalhos nessa área.

REFERÊNCIAS

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o Estágio/Prática de Ensino na Formação dos Professores. **Revista Diálogo Educação**: Curitiba – PR, v. 8, nº 3, 2008, p. 195-205.
Disponível em:

Universidade Estadual de Goiás – Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas.
Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiá - Anápolis-GO. CEP 75.110-390. Fone: (62) 3328-1128.
Texto disponível em: <<http://www.anais.ueg.br/index.php/sepe/issue/view/335>>.

<<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4015>>. Acesso em: 05 Jul. 2018.

MENEZES, Luís Carlos de. Formar Professores: tarefa da universidade. In: CATANI, Denice Bárbara *et.al.* **Universidade, Escola e Formação de Professores**. São Paulo – SP: Editora Brasiliense, 1987, p. 115-127.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**: Catalão – GO, v. 3, nº 3 e 4, 2005/2006, p. 5-24. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>>. Acesso em: 08 Jul. 2018.

ROSA, Cláudia do Carmo. **O Estágio na Formação do Professor de Geografia**: a relação universidade e escola básica. 118f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Goiás – Instituto de Estudos Socioambientais (UFG/IESA), Goiânia, 2014.

Disponível em:

<<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/3918/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Claudia%20do%20Carmo%20Rosa%20-%202014.pdf>>. Acesso em 10 Ago. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis - RJ: Vozes, 17ª edição, 2014, 325p.

ESTUDOS DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DA TAXONOMIA DE BLOOM E TEORIA U EM PROL DA AGENDA 2030 DA ONU

Samara Silva Lopes¹
Tanise Knakievicz²

¹ (Iniciação científica, acadêmico do Curso de Administração - Campus de Niquelândia, UEG).

² (Docente no Campus de Niquelândia, UEG).

Introdução

Agenda 2030 da ONU para o Desenvolvimento Sustentável é um plano de ação para as pessoas, para o planeta, para a prosperidade e paz universais. Reconhece que a erradicação da pobreza, da desnutrição, em todas as suas formas e dimensões é um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável. Essa agenda constitui o novo quadro do Desenvolvimento e da Cooperação Internacional, que demanda responsabilidade partilhada de todos os atores, públicos e privados (ONU, 2015).

Segundo Sharmer (2014), a atual crise socioeconômica é uma crise da relação entre a economia financeira (virtual) e a economia real (produção). A visão, a percepção da realidade é parcial. Vemos o que conhecemos, o que sabemos. Aquilo que vemos está profundamente interligado com o que somos (COVEY, 2004; RAMACHANDRAN, 2014). Portanto, se faz necessário conhecer recursos para ver, compreender e extrapolar, “ver além da caixa” (modelo socioeconômico atual). Assim, para alcançar os objetivos de Desenvolvimento Sustentável propostos pela ONU, o uso de ferramentas e recursos de aprendizagem individual e coletiva são necessárias.

Quais são essas ferramentas disponíveis para ver além da caixa? Quais são os recursos acessíveis de produzir inovações sustentáveis? Qual é o nível de desafios para aplicar tais ferramentas e recursos nas comunidades? Suponho que a Taxonomia de Bloom e a Teoria U são recursos com potencial para alcançar os objetivos da Agenda 2030 da ONU. Ambas são ferramentas de aprendizagem individual e coletiva.

Assim é objetivo deste estudo em primeiro lugar conhecer a Taxonomia de Bloom e a Teoria U. E em seguida verificar se há complementariedades entre as metodologias de

aprendizagem Taxonomia de Bloom e Teoria U (individual e coletiva) e de que modo elas contribuem em prol dos objetivos da Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável.

Referencial Teórico

A Taxonomia de Bloom é uma ferramenta útil na orientação e estabelecimentos de objetivos de aprendizagem de conteúdos, habilidades e atitudes, ou seja, integra os processos cognitivos, psicomotores e afetivos. Essa ferramenta é conhecida, não só no ambiente acadêmico, mas também em ambientes empresariais. A Taxonomia de Bloom pode auxiliar o professor, instrutores, treinadores ou líderes de equipes estabelecer aonde se pretende chegar com o processo de ensino-aprendizagem. Os objetivos são orientados do nível básico ao complexo de modo hierárquico e progressivo nos domínios afetivo, psicomotor e cognitivo. Cada um deles com 5 a 6 níveis progressivos de complexidade (FERRAZ; BELHOT, 2010).

A Teoria U, metodologia de aprendizagem coletiva, é um novo marco teórico e metodológico, pois inclui uma nova dimensão didática, a dimensão da percepção da consciência a partir da qual se atua. Desde modo, está voltada para a transformação social profunda (SHARMER, 2010). “Para resumir em uma frase a Teoria U: a atenção que se presta a uma situação determina a forma como ela evoluirá” (SHARMER, 2009). A Teoria é útil para planejar mudanças e aumentar a produtividade em diferentes tipos de organização: empresas, governo, instituições de ensino, ONGs, comunidades. Ela consiste de um roteiro de sete passos bem definidas, com começo, meio e fim: 1. Suspender. 2. Redirecionar. 3. Deixar ir. 4. Estar presente. 5. Deixar vir. 6. Decretar a lei. 7. Incorporar.

A Teoria U parte do pressuposto que o principal pilar que alimenta a qualidade da mudança gerada em qualquer intervenção ou projeto é uma função da consciência e do nível de atenção das pessoas envolvidas. A “consciência” e “foco” são a base a partir da qual todas as ações acontecem. Assim a simples observação dos acontecimentos, dizem muito a respeito da atenção na qual as comunidades encontram-se focadas.

Metodologia

Este estudo está sendo feito por meio de pesquisa bibliográfica dos livros de referência

básica: “Liderar a partir do Futuro que Emerge” e “Teoria U” ambos de Otto Sharmer, acrescidas do estudo de artigos científicos sobre a Taxonomia de Bloom. Também está estudada a Agenda 2030 da ONU.

Resultados e Discussões

A Teoria U é uma ferramenta de percepção da realidade, enquanto que a Taxonomia de Bloom é uma ferramenta de aprendizagem. A Taxonomia de Bloom não é voltada a criar o novo, mas capacitar o indivíduo a aprender habilidades a partir do que já está posto. A Taxonomia é um roteiro de aprendizagem através de metas hierarquicamente organizada do mais simples ao mais complexo. Enquanto que a Teoria U, é um roteiro de sete passos rumo à introspeção, reflexão, prototipagem e a criação. Os objetivos do domínio afetivo, cognitivos e psicomotores da Taxonomia de Bloom podem contribuir a alcançar os 7 passos da Teoria pois a inovação tem por base o conhecimento e compreensão do que existe. Quando mais detalhes, descrições, informações sobre a realidade, mais subsídios estão disponíveis aos processos criativos.

Conclusão

Agenda 2030 é uma meta, é um destino pre-escolhido, é um lugar no futuro. A Teoria U e os objetivos de aprendizagem da Taxonomia Bloom, juntas podem ser uma trilha, um caminho para se alcançar esse futuro. A aprendizagem por si só pode levar a aprender mas do mesmo, e desde modo, inibir o novo, reforçando o tradicional, o *status quo*. Mas a Teoria U é uma proposta de aprendizagem a partir do desconhecido. O Futuro ainda não existe, e é esse justamente o grande desafio, a inovação. Ainda, há muito a estudar para compreender como a Teoria U poderá ser uma ponte ao futuro.

Referências

COVEY. Stephen R. **Os Sete hábitos das pessoas altamente eficazes**. Sete ed. São Paulo: Editora Best Seller, 2004.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo; Taxonomia de Bloom: Revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para a definição de objetivos instrucionais. **Gestão de Produtos**, São Carlos, v. 17, n. 2, p.421-431, 2010.

KRATHWHOL, David R. A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. Theory into Practice, v. 41, n. 4, p. 212-264, Autumn 2002.

ONU. **Agenda 2030. Transformando Nosso Mundo**: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. 2015. Disponível em:
<<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>, acesso em 20 ago 2018.

RAMACHANDRAN, V.S. **O que o Cérebro tem para Contar: Desvendando os mistérios da natureza humana**. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

SHARMER, C. Otto. **Liderar a partir do Futuro que Emerge**. A evolução do Sistema Econômico ego-cêntrico para o eco-cêntrico. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014. 302 p.

SHARMER, C. Otto. **Teoria U: como liderar pela percepção e realização do futuro que emerge**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010. 403 p.

ARTIGOS COMPLETOS

EIXO 6 – POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO E ESCOLA

Os artigos desse eixo discutem acerca das questões de currículo, indisciplina/disciplina na escola, *bullyng*, projeto político pedagógico, violência na/da escola, relações entre escola e família, gestão escolar, conselho escolar, diretrizes curriculares em âmbitos nacional, estadual e municipal, políticas educacionais e reformas curriculares, estudos sobre a educação infantil, estágio curricular, educação de jovens e adultos, educação no campo, métodos de ensino e aprendizagem, teorias da aprendizagem, alfabetização, educação não formal, educação popular, teorias da educação, psicologia da educação, sociologia da educação, história da educação, filosofia da educação, educação na prisão, a escola como elo de garantia de direitos da criança e do adolescente, avaliação, entre outros.

AS REFORMAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO (QUALIFICAÇÃO DE TCC)

Amanda Beatriz Silva de Godoi¹
Veralúcia Pinheiro²

¹ (Graduanda em Licenciatura em História, UEG - Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis. Cursando 8º Período. Bolsista PBIC/CNPQ. E-mail: godoiamanda2016@gmail.com).

² (Doutora em Educação pela Unicamp. Professora na Universidade Estadual de Goiás em níveis de graduação e Mestrado Interdisciplinar. E-mail: veraluciapinheiro27@gmail.com).

Introdução (Problemática e Objetivos)

Este artigo apresenta a investigação que está em andamento sobre as reformas das políticas educacionais no Brasil contemporâneo, especialmente a reforma do ensino médio proposta pela Medida Provisória 746/2016 convertida em Lei nº 13.415/2017. Os resultados desta pesquisa serão apresentados em dezembro de 2018, momento de defesa da monografia produzida acerca do tema para obtenção do certificado de licenciada em História.

O objetivo deste trabalho é compreender a função da educação na sociedade capitalista, sendo a questão norteadora desta análise: como a reforma da política educacional anunciada pela MP 746/2016 (Lei nº 13.415/2017) que delibera como questão central da reforma a modernização no ensino com vistas à eficiência e eficácia na preparação dos estudantes para o mercado de trabalho, foi considerada por estudantes e professores.

A relevância da presente pesquisa decorre da necessidade de aprofundarmos os estudos acerca da implantação de um sistema público de ensino no Brasil, cujas discussões tem início durante a Primeira República, de modo a confrontar esse período com o momento atual em que assistimos ataques ao ensino público com as consequentes tentativas dos governantes em terceirizar ou privatizar as escolas públicas.

Portanto, a Primeira República, segundo Paiva (2003) foi de extrema importância no século XX, pois foi neste período que as características da educação popular brasileira, as ideias pedagógicas e as formas de encarar os problemas educacionais se delinearam.

Sobre o contexto político, econômico e social da contemporaneidade, nossos estudos, dizem respeito a proposta de reforma do Estado, do governo Fernando Henrique Cardoso, que

se configurou como base para a inserção do país na lógica das mudanças propostas pelo Consenso de Washington, que possibilitou a adequação do sistema educacional brasileiro a uma nova orientação de mercado.

Referencial Teórico

Nosso ponto de partida é a análise da sociedade capitalista, a qual, de acordo com Arce (2002) se intensifica no período de 1789 a 1849 devido às lutas pelos ideais de liberdade e igualdade e por muitas transformações que marcaram o triunfo da indústria capitalista que garantiu a emergência da sociedade burguesa liberal, além do rompimento com os princípios da sociedade feudal, e ao mesmo tempo, inaugurando novas formas de opressão.

O modelo econômico mundial a partir do século XIX passou a ser fundamentalmente influenciado pela Revolução Industrial britânica, mas de acordo com Hobsbawn (1977) foi a Revolução francesa que formulou os modelos de política e ideologia que exerceram influência no mundo deste momento em diante. Segundo ele,

A França forneceu o vocabulário e os temas da política liberal e radical-democrática para a maior parte do mundo. A França deu o primeiro grande exemplo, o conceito e o vocabulário do nacionalismo. A França forneceu os códigos legais, o modelo de organização técnica, científica e o sistema métrico de medidas para a maioria dos países. A ideologia do mundo moderno atingiu as antigas civilizações que tinham até então resistido as ideias europeias inicialmente através da influência francesa. (HOBSBAWN, 1977, p.98)

Ao analisar a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, Hobsbawn (1977) explica que apesar desse documento se caracterizar como um manifesto contra as hierarquias e os privilégios dos nobres, tal documento não defendeu uma sociedade democrática e igualitária, apesar de defender que os homens nascem e vivem iguais perante as leis, ela também prevê diferenciações sociais. Assim, seu conteúdo esclarece que os homens são “iguais perante a lei e as profissões estavam igualmente abertas ao talento; mas, se a corrida começasse sem handicaps, era igualmente entendido como fato consumado que os corredores não terminariam juntos”. (HOBSBAWN, 1977, p.106)

Direitos sociais são todos os direitos que demandam uma prestação por parte do Estado e estão ligados ao postulado de igualdade. A Constituição Federal Brasileira estabelece

em seu capítulo II, artigo 6º, quais são os direitos sociais reconhecidos pelo país e amparados por leis, segundo a Constituição,

são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015)

No entanto, o Estado por si só não estabeleceu os direitos sociais de livre e bom agrado, eles foram sendo conquistados após o desenvolvimento da Revolução Industrial principalmente nos séculos XIX e XX por meio de muitas lutas e reivindicações dos movimentos sociais.

A construção da educação como direito social não é algo que sempre existiu no Brasil, ao contrário, a questão educacional das massas passa a ser objeto de debates somente após o fim da escravidão. De acordo com Schelbauer (1998) ao considerar o interesse privado presente nos discursos dos grandes proprietários de terras

pode-se dizer que, até fins da década de 1880, a preocupação com a instrução do povo esteve estreitamente relacionada à transição do trabalho escravo para o trabalho livre. Por volta da década de 1870, os discursos evidenciam não haver mais dúvidas quanto ao fim da escravidão, pelo contrário, mostram que a sociedade brasileira estava ciente de que não dava mais para adiar o que tinha sido decretado pela história. (SCHELBAUER, 1998,p.187)

As ideias sobre a difusão do ensino elementar que foram importantes nos últimos anos do Império e início da República foram “deixadas de lado com a consolidação do poder oligárquico e a hegemonia do grupo-agrário comercial”. (PAIVA, 2003, p.99)

Foi somente a partir da Primeira Guerra Mundial, que o debate sobre as questões educacionais da nação antes deixados de lado, volta a ter centralidade. Isso pode ser explicado pelos índices de atendimento escolar, que segundo Paiva (2003) durante a Primeira República continuou quase igual ao do regime anterior, o que se tornou um forte motivo para a mobilização em prol da escolarização.

Metodologia

A metodologia que esta sendo adotada para realização desta monografia é baseada em pesquisas bibliográficas e documentais, utilizando textos, cujos autores investigaram a educação escolar na sociedade moderna, além de documentos (Leis, Pareceres, Decretos)

relacionados com o tema.

Por intermédio da pesquisa bibliográfica, procuramos compreender a educação na sociedade capitalista; a construção do conceito de educação como direito social; apreender o fenômeno das reivindicações pela difusão da escola pública no final da Primeira República, período marcado por ideais nacionalistas e preocupações quantitativas; além de refletir sobre as relações entre as políticas neoliberais e a educação, possibilitadas pelo Consenso de Washington realizado em 1989.

A pesquisa bibliográfica é adotada também para aprofundar os estudos sobre o fenômeno das reivindicações da escola pública no final da Primeira República, e as reformas educacionais que aconteceram na década de 1990 e, paralelamente analisar as ações propostas pela medida provisória 746/2016 convertida na Lei nº 13.415/2017 e as modificações que foram realizadas nesta após a reação de professores e estudantes contrários as propostas contidas no documento.

Sobre a pesquisa documental, foi consultada a Constituição Federal Brasileira que estabelece no artigo 6º, do capítulo II a educação como direito social, e a própria Medida Provisória 746/2016 de reformulação do Ensino Médio que foi convertida em Lei nº 13.415/2017, além das leis que esta alterou. Ao mesmo tempo, procedemos à leitura de obras, cujos autores desenvolveram reflexões sobre a reforma do Estado no Brasil dos anos 1990, buscando apreender as contradições entre esta (contra) reforma da política educacional e a necessidade de democratização da escola pública.

Adotaremos a análise de conteúdo a fim de explicar, criticamente, o significado desta reforma nos documentos sobre a MP 746/2016 e a Lei nº 13.415/2017 de modo articulado com o referencial teórico e os objetivos. As categorias serão construídas a partir do movimento real do processo de investigação.

A exposição dos resultados desta pesquisa será precedida de estudos sobre a educação na sociedade capitalista, os movimentos nacionalistas pela difusão da escola no final da Primeira República, bem como sobre a (contra) reforma do estado e as reformas educacionais na década de 1990. Buscaremos apreender as contradições dos movimentos pela educação que tanto no passado quanto no presente marcaram nossa história.

Conclusão

A educação como direito social, demanda prestação por parte do estado e está ligada a postulados de liberdades, foi conquistada principalmente nos séculos XIX e XX por meio de lutas e reivindicações dos movimentos sociais.

No entanto, atualmente no Brasil os governos põem em prática projetos neoliberais que tratam a educação como mercadoria, submetendo a escola a leis de mercado.

Referências

ARCE, Alessandra. **A pedagogia na “era das revoluções”**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional** nº 64, de 04 de fevereiro de 2010. Cap. II, Art. 6º. Disponível em:
<<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/constfed.nsf/16adba33b2e5149e032568f60071600f/ef318de16b41dfa90325656100571a00?OpenDocument>>.

HOBBS, Eric J. **A era das revoluções**: 1789-1848. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

SCHELBAUER, A. R.. **Idéias que não se realizam**: O debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. Maringá-PR: Eduem, 1998.

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA E SUA PRÁTICA DOCENTE

Ana Maria de Souza e Silva¹
Fernando Lobo Lemes²

1 Graduanda do Curso de História da Universidade Estadual de Goiás Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas de Anápolis - CCSEH.

2 Docente Orientador do Trabalho de Conclusão do Curso de História do Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas de Anápolis.

Resumo: A Teoria da Aprendizagem Significativa foi proposta por David Paul Ausubel em 1963, ela pretendia analisar as situações formais de ensino e colaborar para que houvesse um melhor aproveitamento por parte dos alunos. Essa teoria compara dois tipos de aprendizagem: a mecânica e a significativa, tendo o aluno como o principal elemento entre os que constituem o processo educacional. Mas para que esse aluno seja colocado no centro do processo educacional é preciso que o professor planeje suas aulas voltadas para ele e suas capacidades cognitivas. O docente deve levar em consideração o conhecimento prévio do aluno para que a partir dele construa uma aula que produza significados desde os usos de materiais pedagógicos até o método avaliativo. Mas não há um antagonismo entre Aprendizagem Mecânica e Significativa, ambas estão em lados opostos de um mesmo contínuo e o aluno pode se movimentar entre as duas áreas enquanto constrói seu conhecimento.

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa. Ensino-Aprendizagem. Educação Básica. Ensino de História.

Introdução (Problemática e Objetivos)

O processo de ensino-aprendizagem em História pode ser compreendido de diversas maneiras, e em cada uma delas existem possibilidades pedagógicas que visam atender melhor aos interesses dos professores. Pesquisas sobre a História do Ensino de história estão sendo incorporadas aos Cursos de Formação, principalmente através da disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório, com a intenção de criar uma consciência histórica crítica nos futuros professores da Educação Básica.

Uma boa prática docente está envolvida pela concepção de um processo de ensino-aprendizagem efetivo, que não só permita ao aluno compreender os conteúdos, mas também aplicá-los ao seu cotidiano. Essa é a proposta de David P. Ausubel, ao se preocupar com a maneira em que esse ensino-aprendizagem se dá nas escolas. Assim sendo, é esperado que os professores busquem em suas aulas um ensino significativo para os alunos, para que estes estabeleçam conexões entre o que já possuem como conhecimentos prévios e o que estão tendo contato como conteúdo escolar naquele momento.

É nesse contexto que se insere esse trabalho, pretendendo, através de uma análise bibliográfica, encontrar ligações entre os Cursos de Formação dos Professores de História e sua Prática Docente nas escolas de Educação Básica. Compreendendo de que maneira essa Teoria da Aprendizagem Significativa realmente contribui para as discussões que permeiam o Ensino de História e de todos os conceitos que este envolve.

Esse trabalho buscará através da pesquisa bibliográfica selecionar, organizar e analisar obras que tratem da Aprendizagem Significativa em seus diversos aspectos, desde sua historicização até a sua aplicabilidade no Ensino Básico. A partir desse levantamento esse trabalho pretende contribuir para as discussões historiográficas sobre o tema, estabelecendo conexões entre a pesquisa e o ensino de História.

Referencial Teórico

A Teoria da Aprendizagem Significativa foi criada por David Paul Ausubel, um psicólogo educacional norte-americano, em 1963. Sua proposta envolve o aluno e sua estrutura cognitiva e um material de ensino potencialmente significativo. Para Ausubel a aprendizagem só será significativa se o aluno estiver disposto a aprender o conteúdo. Entretanto, ainda que haja essa disposição, essa aprendizagem só será efetiva se os conteúdos que o professor apresentar forem potencialmente significativos, ou seja, se houver neles a possibilidade de conexão com o conhecimento prévio dos alunos.

Mas o aluno pode se ver diante de um conteúdo completamente novo e ainda assim será possível que aconteça a aprendizagem significativa, desde que o professor explore "organizadores prévios" em sua aula. Esses organizadores serão responsáveis por criarem uma conexão com o aluno, podem ser conceitos, símbolos, entre outros. Isso estimulará a criação de um "conceito subsunçor" na estrutura cognitiva do aluno, que facilitará a assimilação e retenção do conteúdo exposto.

Um "conceito subsunçor" corresponde ao conhecimento prévio do aluno. Quando este entra em contato com os conteúdos escolares, ocorre uma assimilação dos mesmos, o subsunçor então modifica-se. Ou seja, ele é capaz de absorver novos conceitos e ampliar sua capacidade a partir dessa assimilação.

Ausubel entende que essa assimilação é realizada quando o aluno está disposto à aprender, mas isso não impede que mesmo após uma aprendizagem mecânica o aluno acabe

estabelecendo conexões entre o material potencialmente significativo e seus conceitos subsunçores. Sendo assim, o ensino é uma série de assimilações que aumentam o campo cognitivo do aluno, e prepara-o para novas conexões.

Outro nome importante para a Teoria da Aprendizagem Significativa é Joseph Donald Novak, um professor norte-americano cuja proposta

é mais ampla e ambiciosa do que a de Ausubel, já que defende uma Teoria da Educação que integra a Teoria da Aprendizagem Significativa. A Teoria de Novak assenta na ideia de que a educação é um conjunto de experiências cognitivas, afetivas e psicomotoras que, quando guiadas pela Teoria da Aprendizagem Significativa, conduzirão ao engrandecimento (empowerment) do educando, preparando-o para lidar com um mundo em mudança. (VALADARES, 2000, p.5)

Novak também introduz os Mapas Conceituais, que segundo ele são fundamentais para que ocorra uma aprendizagem significativa, já que permite que o aluno tenha uma visão ampla do assunto que foi estudado. Os mapas conceituais são responsáveis por fazer com que o aluno organize suas ideias, tornando a avaliação do seu aprendizado mais abrangente.

A referência sobre Aprendizagem Significativa no Brasil é o professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul Marco Antonio Moreira, que se dedica a pesquisar sobre o processo de ensino-aprendizagem. Ele ainda acrescenta o termo "crítica" à Teoria de Ausubel.

Para Moreira, o ensino apresenta um problema grave em relação à apreensão de conceitos, que são apresentados na maioria das vezes como verdades absolutas, não permitindo que o aluno questione ou analise mais profundamente o contexto. Sendo assim, uma Aprendizagem Significativa Crítica permitiria que o aluno não só aprendesse o conteúdo que o professor apresenta-lhe, mas utilizasse esse aprendizado de forma efetiva na realidade em que está inserido, já que:

É através da aprendizagem significativa crítica que o aluno poderá fazer parte da sua cultura e, ao mesmo tempo, não ser subjugado por ela, por seus ritos, mitos e ideologias. É através dessa aprendizagem que ele poderá lidar construtivamente com a mudança sem deixar-se dominar por ela, manejar a informação sem sentir-se impotente frente a sua grande disponibilidade e velocidade de fluxo, usufruir e desenvolver tecnologia sem tornar-se tecnófilo. Por meio dela, poderá trabalhar com a incerteza, a relatividade, a não-causalidade, a probabilidade, a não-dicotomização das diferenças, com a ideia de que o conhecimento é construção (ou invenção) nossa, que apenas representamos o mundo e nunca o captamos diretamente. (MOREIRA, 2000, p.51)

Moreira, apesar de físico, percebe bem um grande problema do Ensino de História, que é a rigidez na apreensão de conceitos importantes como Tempo Histórico e Documento, que costumam ser apresentados como sendo únicos e não contextualizados de acordo com o conteúdo da aula.

Metodologia

O procedimento adotado nesse trabalho foi o da Pesquisa Bibliográfica de caráter exploratório para buscar entender a maneira que a Aprendizagem Significativa está sendo apresentada na historiografia e como isto está afetando os Cursos de Formação de Professores de História e, conseqüentemente, suas Práticas Docentes.

A pesquisa bibliográfica será utilizada para ampliar os conhecimentos sobre o assunto e contribuir para os debates existentes sobre o processo de ensino-aprendizagem a partir da aprendizagem significativa.

Resultados e Discussões

Quando se fala em Teoria da Aprendizagem Significativa logo se questiona: Quem elaborou essa teoria e com que propósito? Aprendizagem Significativa para quem? Em relação ao quê? Essas perguntas já são um indício de aprendizagem significativa, já que segundo MOREIRA (2006; 2010) todo conhecimento deve ser compreendido de maneira crítica, a partir de perguntas e não de respostas como normalmente costuma acontecer.

Essa teoria não é nova, mas seu uso é bastante atual, tendo em vista que:

A Teoria de Aprendizagem Significativa vem, desde a sua proposição em 1963, mantendo sua capacidade de predizer e incorporar fatos novos, caracterizando-se, a nosso ver, como um programa de pesquisa progressivo (LEMOS, 2005, p.39).

Com a teoria da aprendizagem significativa podemos pensar o ensino a partir de todas as suas implicações e agentes que o compõem. É uma teoria que serve como "lente de aumento"¹ para analisar a educação.

Seu criador, David Paul Ausubel, buscou compreender de que maneira ocorria o processo de ensino-aprendizagem e como os alunos e professores se comportavam diante das situações formais de ensino. Moreira (2013) ao analisar os elementos teóricos da aprendizagem significativa diz que "[...], para Ausubel se fosse possível isolar uma única variável como a que mais influencia a aprendizagem, esta seria o conhecimento prévio do aprendiz (p.4)". Ou seja, o elemento principal seria o que o aluno traz como carga de conhecimentos adquiridos no seu cotidiano, escolar ou não.

Quando se coloca o aluno como centro da aprendizagem significativa, logo se responde ao "para quem?". Deve ser significativa para o aluno, segundo a teoria é o aluno que deve comandar todos os outros elementos educacionais, que vão desde o planejamento das aulas até a avaliação da aprendizagem. Mas claro que isso não tira a importância do professor, pois esse "ensino centrado no aluno não é ensino que minimize o papel do professor (MOREIRA, 2010, p.08)". Muito pelo contrário, é o professor que planejará a aula pensando no aluno, que vai direcionar o processo de ensino-aprendizagem voltado para uma melhor compreensão por parte do aluno, e finalmente, elaborar métodos avaliativos que correspondam às aulas dadas.

Mas ainda assim volta-se a questão: essa aprendizagem é significativa em relação ao quê? A elaboração da Teoria da Aprendizagem Significativa levou em consideração a contraposição à um ensino formal que não levava o aluno a ter consciência sobre o que estava aprendendo, deixando este nas margens do processo educacional. O ensino formal observado por Ausubel levou-o a elaborar esta teoria como alternativa para a modificação do processo de ensino-aprendizagem.

O ensino "anterior"² à aprendizagem significativa é o que chama-se aqui de Aprendizagem Mecânica, representação do que conhecemos na história como "decoreba".

¹ O termo está sendo utilizado para reforçar que a Teoria da Aprendizagem Significativa pode ser utilizada como ferramenta de pesquisa voltada para compreender melhor a situação da educação formal em todos os seus aspectos.

² Aqui entendido como o processo de educação tradicional, onde o professor é consideração peça-chave e único detentor de conhecimento. Nessa organização educacional o aluno tem pouca ou nenhuma participação no processo de ensino-aprendizagem, cabendo à ele o papel de espectador.

Esse ensino não é voltado para o aluno, logo, não leva em consideração suas necessidades e capacidades cognitivas. Há uma preocupação docente com os resultados obtidos, não com o processo para obter tais resultados. Essa preocupação termina por se estender aos alunos, já que estes buscam uma aprendizagem voltada para bons resultados nas avaliações, pois o método avaliativo tradicional seleciona e classifica estes alunos a partir desse conhecimento mecânico.

Ainda assim,

esses dois tipos de aprendizagem, apesar do significado antagônico, não devem ser interpretados de forma dicotômica. Uma não exclui a outra porque estão em extremidades opostas de um *continuum* (AUSUBEL et al., 1978; AUSUBEL, 2005 apud LEMOS, 2005, p.43).

Ou seja, apesar de encontrarem-se em pontos opostos do processo educacional existe uma conexão entre elas, que permite uma mobilidade entre ambas durante o ensino. A aprendizagem significativa não exclui a mecânica, pelo contrário, muitas vezes é preciso que o professor utilize-a como suporte para novos conhecimentos, estes sim serão planejados de maneira a obter uma aprendizagem significativa.

A principal diferença entre as duas aprendizagens é como o aluno assimila os conteúdos que lhe são repassados durante as aulas e de que maneira ele consegue aplicá-los posteriormente, já que:

a **aprendizagem significativa** ocorre quando o indivíduo consegue relacionar, de forma não arbitrária e não literal, o conteúdo a ser aprendido com aquilo que ele já sabe, conseguindo, assim, generalizar e expressar esse conteúdo com sua própria linguagem. Quando não consegue estabelecer esse relacionamento e formular essa generalização, diz-se que houve **aprendizagem mecânica**, ou seja, o indivíduo só consegue expressar as idéias repetindo as mesmas palavras, memorizadas de forma arbitrária e literal, sem ter, de fato, assimilado os conteúdos envolvidos (LEMOS, 2005, p. 42).

Quando levamos em consideração o cotidiano das salas de aula logo percebemos que a grande maioria dos alunos não migram de uma aprendizagem mecânica para a significativa, que seria o esperado, principalmente quando entram em contato com novos conteúdos. Normalmente as aulas seguem uma rotina de memorização sem questionamento e o aluno apenas aprende para se sair bem nas avaliações, que costumam ocorrer no final de cada ciclo³ e não continuamente.

Não se trata de dividir os alunos entre os que aprenderam mecanicamente ou significativamente, mas de verificar os níveis em que essa aprendizagem se deu, pois:

³ Aqui cada ciclo é entendido como os bimestres do ano letivo escolar. Cada ano letivo é dividido em quatro bimestres, sendo a avaliação a atividade mais representativa de divisão entre eles.

compreender essa relação entre aprendizagem mecânica e significativa é assumir o caráter processual, dinâmico, recursivo, interativo e idiossincrático da aprendizagem. Favorecer a aprendizagem significativa implica identificar em que parte do *continuum* está o conhecimento do aluno e, baseado nele, promover diferentes oportunidades de interação (LEMOS, 2005, p.43).

Mas existem outros elementos que devem ser levados em consideração quando se trata da aprendizagem significativa, como o "material *potencialmente significativo* (que implica logicidade intrínseca ao material e disponibilidade de conhecimentos especificamente relevantes) e *predisposição para aprender* (MOREIRA, 2012, p. 9)". Essas duas condições estão intimamente relacionadas já que, segundo Moreira (2012) é o aluno que dará significados ao material utilizado pelo professor como ferramenta facilitadora da aprendizagem, sendo a predisposição para aprender a responsável por aumentar o "valor" deste material.

Por mais que se entenda que o aluno deve ser o componente principal da aprendizagem significativa, é o professor que se torna mediador das relações aluno-material potencialmente significativo, já que além de escolher que tipo de material teria esse potencial, ainda organiza a aula para que esta seja o mais significativa possível. A união entre um bom planejamento e seleção de conteúdos e materiais, com a predisposição para aprender do aluno, aumentam consideravelmente as possibilidades de uma aprendizagem significativa.

A maneira que o professor planeja e executa suas aulas é o diferencial entre uma aprendizagem mecânica ou significativa, tendo em vista que:

[...], muito da aprendizagem memorística sem significado [...] que usualmente ocorre na escola resulta das avaliações e procedimentos de ensino que estimulam esse tipo de aprendizagem (MOREIRA, 2012, p.8).

O papel do professor é fundamental, ele deve diagnosticar a sala de aula, seu conjunto de alunos e seus objetivos, após isso poderá pensar numa aula voltada de fato para aprendizagem do aluno.

Mas é preciso tomar cuidado quando se estabelece o que é ou não uma aprendizagem significativa, porque por mais que essa teoria seja pensada para o ensino formal não quer dizer que ela deva ser refém do que os currículos de ensino entendem como aprendizagem ideal, pois:

aprendizagem significativa não é, necessariamente, aquela que comumente chamamos de 'correta'. Quando o sujeito atribui significados a um dado conhecimento, ancorando-o interativamente em conhecimentos prévios, a aprendizagem é significativa, independente de se estes são aceitos no contexto de alguma matéria de ensino, i.e., de se os significados atribuídos são também contextualmente aceitos, além de serem pessoalmente aceitos (MOREIRA, 2012, p. 7-8).

Significativo para quem tem o conhecimento, ou seja, se existe um conhecimento prévio que se conecta com o novo conhecimento, fazendo com que o aluno faça relações, resolva problemas, aplique o que aprendeu, esta aprendizagem foi significativa, mesmo que os significados não sejam aceitos na situação formal de ensino. Parece contraditório, mas a aprendizagem significativa pode ocorrer de diferentes formas. A busca por uma aprendizagem significativa resulta justamente em se desvencilhar da rigidez do ensino tradicional e formal, ampliar o contexto da aprendizagem e permitir que o aluno tenha diversas possibilidades de aprender.

Conclusão

Durante o processo de ensino-aprendizagem cabe ao professor diagnosticar os possíveis problemas de ensino e propor soluções razoáveis para tal. Essa teoria se apresenta como ferramenta de pesquisa para que haja esse entendimento por parte do docente mas também como possibilidade de ensino que tem como objetivo solucionar o problema da aprendizagem mecânica dos alunos.

Um planejamento voltado para que as aulas resultem em aprendizagem significativa começa colocando o aluno como centro do processo, onde este poderá participar efetivamente, demonstrando níveis de conhecimentos variados que poderiam ser medidos de acordo com o seu desenvolvimento.

A Teoria da Aprendizagem Significativa facilitaria esse planejamento da aula, sendo que esta não pode ser pensada como tarefa prévia que se finalizará ao dar início as aulas de fato, pelo contrário, planejamento de aulas exige readaptações durante o processo, que contribuirão para o alcance do melhor resultado possível.

Referências

LEMONS, Evelyse dos Santos. (Re) Situando a teoria de aprendizagem significativa na prática docente, na formação de professores e nas investigações educativas em ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 5, n. 3, 2005.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem significativa crítica (critical meaningful learning). In: VALADARES, Jorge et al. **Teoria da Aprendizagem Significativa: contributos do III Encontro Internacional sobre aprendizagem significativa**, p. 47-66, 2000.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem significativa subversiva. **Série - Estudos - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, n.21, Campo Grande - MS, p. 15-32, Jan/Jun. 2006.

MOREIRA, Marco Antonio. Abandono da narrativa, ensino centrado no aluno e aprender a aprender criticamente (Disclaiming the narrative, student centered teaching, and learning how learn critically). In: **Conferência proferida no II Encontro Nacional de Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente**, Niterói - RJ, p. 1-12, 2010.

VALADARES, Jorge et al. **Teoria da aprendizagem significativa**: contributos do III Encontro Internacional sobre aprendizagem significativa. 2000.

A EDUCAÇÃO, O TRABALHO E O SOCIAL NA PRIMEIRA REPÚBLICA⁴

ALVES, Alda Franciele Gomes;¹
ABREU, Sandra Elaine Aires²

¹ Acadêmica do PPG IELT UEG.

² Docente do campus CSEH.

Resumo: O presente artigo se propõe a abordar os elementos presentes nos discursos dos intelectuais republicanos que se propuseram a pensar a educação do Brasil na primeira república e responder a um questionamento de como se deu a constituição do trabalho, da educação e do social na primeira república? O aporte teórico utilizado para o desenvolvimento deste, perpassa pelas teorias de Carvalho (1989); Reis Filho (1995); Nagle (2009); Schwarcz (2015). Propõe-se neste, um simples resumo do cenário do Brasil na primeira república, faz-se um breve apontamento sobre o trabalho, a educação e o social na primeira república e uma discussão sobre visão “romântica” dos problemas da sociedade e das suas soluções, por parte dos intelectuais republicanos que se propuseram a pensar a educação no Brasil e a contradição que se estabeleceu no Brasil recém republicano.

Palavras-chave: Educação. Social. Trabalho. Primeira República.

INTRODUÇÃO

O presente artigo se propõe a abordar os elementos presentes nos discursos dos intelectuais republicanos que se propuseram a pensar a educação do Brasil na primeira república e responder a um questionamento de como se deu a constituição do trabalho, da educação e do social na primeira república? Na esfera da educação no Brasil república, entre 1889 a 1930, consegue-se perceber os discursos elaborados pelos intelectuais republicanos com ideais positivistas com propósito de constituir a nação brasileira recém republicana. Para esses intelectuais e seus pares, a razão de educar o povo, era, para que os mesmos sejam ativos na participação política do país, exerçam seus direitos de cidadãos e consigam se estabelecer neste novo cenário que estava se formando. Cenário este, marcado pela passagem de um estilo de vida agrário-comercial para o urbano-industrial onde uma nova configuração no âmbito do trabalho começa a ser pensada, contudo não se pode acreditar que a partir de

⁴ Artigo apresentado como exigência para aprovação na disciplina *Políticas Educacionais*, do programa de mestrado interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, UEG.

1889 as coisas mudam no âmbito educacional ou no social, pois basicamente os padrões estabelecidos no império, continuaram na primeira república (NAGLE, 2009).

O aporte teórico utilizado para o desenvolvimento deste, perpassa pelas teorias de Carvalho (1989) que faz uma análise do confronto entre as propostas e a realidade educacional na história da nossa república; Reis Filho (1995) trata do momento importante da educação pública, fase da implantação da reforma republicana; Nagle (2009) que conduz um estudo sobre a educação escolar no período republicano, fazendo uma relação entre a educação e a sociedade brasileira; Schwarcz e Starling (2015) propõe estabelecer conexões entre o pano de fundo da chamada grande história com aspectos do cotidiano, da vida privada e do ambiente artístico e cultural, nos mais diferentes períodos e momentos vividos pelo Brasil e pelos brasileiros.

O CENÁRIO DO BRASIL NA PRIMEIRA REPÚBLICA

A república é proclamada em 1889, mas a revolução – no âmbito educacional - veio em 1930, que foi a grande mudança que permanece até hoje com os desdobramentos mais variados, nasce então, a ideia de que se precisava construir uma nacionalidade, uma identidade para essa nova república SCHWARCZ e STARLING (2015). O país é marcado pela passagem de um estilo de vida agrário-comercial para o urbano-industrial e uma nova configuração no âmbito do trabalho começa a ser pensada pelos intelectuais republicanos, contudo não se pode acreditar que a partir de 1889 as coisas mudam no âmbito educacional ou no social, pois basicamente os padrões estabelecidos no império, continuaram na primeira república (NAGLE, 2009).

No cenário da primeira república brasileira, temos um número expressivo de ex-escravos que recentemente passam a condição de homens livres, a abolição traz consigo a esperança de tirar o país de uma escuridão escravagista para um futuro luminoso de liberdade, mas que na verdade, se relevou num problema social ainda maior, porque agora, os muitos homens que dormiram escravos, acordam no dia seguinte, como homens livres deixados à própria sorte, sem qualquer planejamento educacional, social, e sem qualquer garantia do governo de ter o direito de exercer o seu trabalho livre.

Para o dia seguinte da liberdade que despovoaria os campos pelo delírio dos libertados, meio inconsciente, cujo primitivismo os manteria na escravidão social, ainda hoje não abolida. A displicência dos governos despreocupou-se de defender o

trabalho livre, garantia da produtividade nacional, no momento em que a alucinação da alforria houvesse, como houve, de se encaminhar para a viadagem. A palavra dos pregadores da abolição, se proclamou criaturas livres, não as adestrou para as imposições da liberdade (A Escola Regional, 1931 apud CARVALHO, 1989, p.11).

Tem-se ainda, uma grande massa de homens brancos em extrema pobreza, despossuídos, e uma imigração muito forte que trazia consigo os seus próprios conceitos e valores, imigrantes que desconheciam o vernáculo do país, a sua história e a sua cultura, o que antes era visto como possibilidade de “aprimoramento da ‘raça brasileira’ passa a ser visto como ameaça ao ‘caráter nacional” (CARVALHO, 1989, p.40). Nesse mesmo interim tem-se uma considerada massa de homens tanto negros libertos quanto os homens brancos, que migram para as cidades de maneira desordeira e numerosa, em busca de novas oportunidades, aspirando uma vida de liberdade, o que resultou num empobrecimento estético e higiênico da nação (CARVALHO, 1989).

¾ dos brasileiros vegetam miseravelmente nos latifúndios e nas favelas das cidades, pobres párias que, no país do nascimento, perambulam como mendigos estranhos, expatriados na própria pátria, quais aves de arribação de região em região, de cidade em cidade, de fazenda em fazenda, desnutridos, esfarrapados, famintos, ferreteados com a preguiça verminótica, [...] difundindo sem peia esses males (A Escola Regional, 1931 apud CARVALHO, 1989, p.20).

O social do Brasil recém republicano, se encontra em grande desequilíbrio e se estabelece como um grande problema que tem sugado da nação, suas potencialidades para o progresso, não se podia progredir enquanto nação, com o atual cenário onde o homem negro livre e o mestiço, são considerados vadios, “o liberto e seus descendentes permanecem estigmatizados como criaturas primitivas e por isso propensas à vadiagem” (CARVALHO, 1989, p.11). O país mais parecia babel⁵ dado o contingente de imigrantes presentes no país, e ainda uma considerável massa de homens brancos pobres, que somados, todos estes personagens, só colaboram para a deformação de um país rico, “tratava-se de dar forma ao país amorfo, de transformar os habitantes em *povo*, de vitalizar o organismo nacional, de construir a nação” (CARVALHO, 1989, p.9).

Neste período, o censo da época acusava 85% de analfabetos (IBGE – 1940), no Brasil, para alguns reformistas educacionais, como Benjamin Constant, a educação era um dever essencial da sociedade moderna e um direito do cidadão. Os intelectuais republicanos

⁵ Babel, entendida como confusão, mistura de línguas.

baseados nos princípios positivistas, mantinham seu discurso na concepção de que a educação é política, social, transformadora e que conduz ao progresso capaz de transformar o homem na melhor versão de si (NAGLE, 2009).

Diante do copioso número de analfabetos no Brasil e com a Lei Saraiva de 1881, que vedava o direito de voto aos não alfabetizados, se erguem questionamentos em busca de soluções para os problemas nacionais, pois começava a se acreditar que as causas das mazelas sociais, políticas e econômicas do país estão diretamente ligadas a falta de instrução do povo.

[...] o maior mal do Brasil contemporâneo é a sua porcentagem assombrosa de analfabetos. [...] o monstro canceroso, que hoje desviriliza o Brasil, é a ignorância crassa do povo, o analfabetismo que reina do norte ao sul do país, esterilizando a vitalidade nativa e poderosa de sua raça (DÓRIA, 1918 apud CARVALHO, 1989, p.40).

A alfabetização do povo passa a ser uma questão de ordem nacional, alfabetizar o povo era fundamental para uma participação ativa na vida política, era, sobretudo, mecanismo de transformação da sociedade e a escola era vista como uma instituição capaz de transmitir esses ideais republicanos positivistas e implantar no homem uma nacionalidade carregada de valores e de uma nova civilidade (CARVALHO, 1989).

Começava, então, uma luta política que teve uma repercussão muito grande na educação, ou seja, tinha que disseminar o ensino primário em todo país (NAGLE, 2009), para que, por meio da instrução as pessoas deixem de ser analfabetas e, portanto, estejam aptas para o progresso, o que se vê afirmado na obra de Reis Filho (1995), *A educação e a ilusão liberal*, ao reproduzir uma carta de Caetano de campos, “sem o preparo intelectual nenhum povo está apto para as conquistas do progresso, como nenhum povo está armado para as lutas do trabalho” (CAMPOS, 1890 apud REIS FILHO, 1995, p.61), pois para Caetano e seus pares, a educação do povo se justificava para garanti-lhes autonomia e autogoverno.

O TRABALHO, A EDUCAÇÃO E O SOCIAL NA PRIMEIRA REPÚBLICA

Conforme os anseios republicanos de Ordem e Progresso, moldar um povo “matéria informe e plasmável” para os tornar “saúdáveis”, “disciplinados” e sobretudo “produtivos” (CARVALHO, 1989, p.9-10) era a proposta de uma organização do trabalho nacional, que se pautava em transformar as populações perdidas na vadiagem em um povo devotado ao

trabalho, esforçado, capaz de trabalhar duramente, para formar uma classe trabalhadora, pois se estabeleceu uma “política de valorização do homem como fator de produção e de integração nacional” (CARVALHO, 1989, p.17).

Toda carga de regenerar, promover, organizar, disciplinar esse povo híbrido, recai sobre os ombros da educação, pois para os intelectuais republicanos da época, “no Brasil só há um problema nacional – a educação do povo” (CARVALHO, 1989 p.20), portanto, a educação ganha extremo valor para os intelectuais republicanos, para eles a educação tinha um papel social e político muito definido, pautados na “crença de que na educação residia a solução dos problemas” (CARVALHO, 1989, p.9) da nação. Educar o povo – no discurso de seus governantes – era mais que um dever, era um interesse, porque a sua independência enquanto cidadão está atrelada a um “espírito culto” e por meio da educação se “cria, avigora e mantém a posse da liberdade” (CARVALHO, 1989, p.33).

Somente por intermédio de uma educação plena, seria possível sintonizar o vasto território brasileiro marcado por cicatrizes de um passado escravocrata, excludente com um novo paradigma caracterizado pela industrialização, pelas sociedades urbanas, por uma vocação de integrar essa massa de despossuídos e excluídos, na nova ordem proposta pela república, capazes de governar a si mesmos e a outros, “o que implicava ao povo ser instruído largamente, proficientemente, como quem precisa governar-se a si, e poder governar outros povos, se a ocasião o exigir” (CARVALHO, 1989, p.34).

Percebe-se então uma visão “romântica” dos problemas da sociedade e das suas soluções, por parte dos intelectuais republicanos que se propuseram a pensar a “república instituída” (CARVALHO, 1989, p.9), o que desencadeou retóricas repletas de ideais como a elevação da excelência humana e a ilusão do acesso de todos aos seus direitos e mais, pode-lo exercer de maneira efetiva na vida política, garantindo a sua cidadania, porque os reais interesses por trás de todo esse discurso, não passou de interesses políticos liberais positivistas por parte de um “grupo que se auto-investia como elite com autoridade” (CARVALHO, 1989, p.9), que visavam disciplinar, doutrinar e manipular o povo, o que resultou numa educação pensada para o homem pobre, negro e mestiço, como uma ferramenta de perpetuação de poder das minorias e de reprodução dos grupos dominantes, porque a final a alfabetização, garantia ao povo o direito de participação política através do voto, mas não lhes garantia o direito de escolha, isto é “a maioria dos que votam estava presa ao ‘compromisso coronelista’,

o que significava a inexistência de vínculos políticos entre votantes e votados” (NAGLE, 2009, p.16).

Essas alterações no estilo de vida de um país essencialmente agrário, para um país urbano-industrial, resultaram em grandes transformações, sobretudo na esfera social, e “no bojo das transformações vai se destacando o novo sistema de valores da civilização” (NAGLE, 2009, p.34). O desenvolvimento de um sistema econômico capitalista acelerou a “divisão social do trabalho” e exigia cada vez mais “especialização de funções” – o que também influenciou no entusiasmo pela educação⁶, reconfigurando novos modelos para a educação – e consequentemente resultou no aparecimento de novas camadas sociais (NAGLE, 2009, p.37).

A CONTRADIÇÃO REPUBLICANA

Enxergava-se na educação a possibilidade de mudar a nação brasileira nas esferas sociais, políticas e econômicas, a possibilidade de reformar o homem, os costumes, dar forma ao país sem forma e consequentemente moralizar, disciplinar, educar e dar vida aos, vagantes sem alma patriota.

[...] tratava-se de dar forma ao país amorfo, de transformar os habitantes em *povo*, de vitalizar o organismo nacional, de constituir a nação. [...] educar era

obra de moldagem de um povo, matéria informe e plasmável, conforme os anseios de Ordem e Progresso (CARVALHO, 1989, p.9).

A educação ganha extremo valor para os intelectuais republicanos, para eles a educação tinha um papel social e político muito definido, pautados na “crença de que na educação residia a solução dos problemas” (CARVALHO, 1989, p.9) da nação. Educar o povo – no discurso de seus governantes – era mais que um dever, era um interesse, porque a sua independência enquanto cidadão está atrelada a um “espírito culto” e por meio da educação se “cria, avigora e mantém a posse da liberdade” (CARVALHO, 1989, p.33).

⁶ Foram ideias, planos e soluções oferecidos para os problemas educacionais. Um movimento que ocorreu no Brasil, no âmbito educacional, durante a primeira República caracterizado por Jorge Nagle 1976, como Entusiasmo pela educação.

Somente por intermédio de uma educação plena, seria possível sintonizar o vasto território brasileiro marcado por cicatrizes de um passado escravocrata, excludente com um novo paradigma caracterizado pela industrialização, pelas sociedades urbanas, por uma vocação de integrar essa massa de despossuídos e excluídos, na nova ordem proposta pela república, capazes de governar a si mesmos e a outros, “o que implicava ao povo ser instruído largamente, proficientemente, como quem precisa governar-se a si, e poder governar outros povos, se a ocasião o exigir” (CARVALHO, 1989, p.34).

Essa visão “romântica” dos problemas da sociedade e das suas soluções, por parte dos intelectuais republicanos que se propuseram a pensar a “república instituída” (CARVALHO, 1989, p.9), desencadearam discursos repletos dos ideais da paidéia, como a elevação da excelência humana, e a ilusão do acesso de todos aos seus direitos e mais pode-lo exercer de maneira efetiva na vida política, garantindo a sua cidadania, não passaram de uma retórica romanceada, porque os reais interesses por trás de todo esse discurso, não passou de interesses políticos particulares por parte de um “grupo que se auto-investia como elite com autoridade” (CARVALHO, 1989, p.9), que visavam disciplinar, doutrinar, manipular o povo, consequentemente a educação pensada para o homem brasileiro se distancia da educação como paidéia, uma vez que foi usada como ferramenta de perpetuação de poder das minorias e de reprodução dos grupos dominantes, porque, a final, a alfabetização garantia ao povo o direito de participação política através do voto, mas não lhes garantia o direito de escolha, isto é “a maioria dos que votam estava presa ao ‘compromisso coronelista’, o que significava a inexistência de vínculos políticos entre votantes e votados” (NAGLE, 2009, p.16). O que antes era visto como possibilidades da república, passa a ser vista como (in) possibilidade republicana pois o que se esperava era, “regenerar as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas [...] regenerar o brasileiro era a dívida republicana” (CARVALHO, 1989, p.10).

Percebe-se, que na primeira república brasileira, uma grande contradição entre o discurso e o real interesse, pois o que se via era um projeto republicano universalizante, pautado num discurso voltado para a formação de um povo capaz de se estabelecer em sociedade com efetiva participação política por meio do voto e ser dotado de direitos e poder usufruí-los, a fim de estabelecer a ordem e o progresso na nação recém republicana, com o real interesse de perpetuação de interesses privados, clientelísticos, das oligarquias regionais, que se esforçou para estabelecer uma nova forma de implementação capitalista no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordar questões sobre o Brasil recém republicano, a retórica dos intelectuais liberais não resultou mais que uma visão romanceada dos problemas da nação e de suas soluções, pois em seus discursos procuravam por meio da educação dar forma a um país sem forma e vida para seu povo, que era massacrado nas esferas sociais políticas e econômicas, por não terem o mínimo de instrução que pudesse proporcionar-lhes autonomia e liberdade (CARVALHO, 1989).

Percebeu-se uma grande contradição entre o discurso e o real interesse republicano que se estabeleceu, pois, tem-se de um lado, discursos repletos de ideais para formação plena do homem para o tornar cidadão apto para o progresso ao qual o país almejava alcançar, enquanto do outro lado da mesma moeda republicana, esse discursos só vieram para reforçar o real interesse de perpetuação de interesses privados, clientelísticos, das oligarquias regionais, que se esforçaram para estabelecer uma nova forma de implementação capitalista no Brasil.

Considera-se que diante de tais expostos, que a educação foi pensada, desde a primeira república, como um mecanismo de dominação em massa visando os interesses particulares de uma minoria que se auto estabeleceu com autoridade para implantar uma nova forma de governo capitalista.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Marta M. Chagas de. *A Escola e a República*. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 3ª. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

REIS FILHO, Casemiro dos. *A educação e a ilusão liberal*. Campinas: Autores Associados, 1995.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 20015.

A RESISTÊNCIA ESTUDANTIL AO PROJETO DE REFORMA DO ENSINO MÉDIO: AS REPRESENTAÇÕES NA MÍDIA ESCRITA

Amanda Beatriz Silva de Godoi¹
Veralúcia Pinheiro²

¹(Graduanda em Licenciatura em História, UEG - Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis. cursando 8º Período. Bolsista PBIC/CNPQ. E-mail: godoiamanda2016@gmail.com).

²(Doutora em Educação pela Unicamp. Professora na Universidade Estadual de Goiás em níveis de graduação e Mestrado Interdisciplinar. E-mail: veraluciapinheiro27@gmail.com).

Resumo: A Medida Provisória (MP) 746/2016 que prevê a reestruturação do Ensino Médio no Brasil, e a Proposta de Emenda Constitucional PEC (241) foram alvos de protestos protagonizados por estudantes em 2016 que se manifestaram ocupando escolas públicas. Considerando a importância dessa ação, a questão que norteou nossa pesquisa que aqui apresentamos em forma de artigo é: tendo em vista o movimento de ocupação das escolas pelos estudantes contrários a proposta governamental de reforma do ensino médio, quais são as representações deste movimento na mídia escrita? Portanto, nosso objetivo é conhecer essas representações produzidas pela mídia escrita assim como seu fundamento social. O período de abrangência desta investigação foi o ano de 2016, ano em que ocorreram as ocupações das escolas públicas contra a reforma do ensino médio. Do ponto de vista metodológico, adotamos a pesquisa qualitativa, a qual abarcou a leitura de obras sobre a temática dos movimentos sociais e das representações, e também a consulta aos sites tanto dos grandes jornais, quanto àqueles vinculados às mídias alternativas. Nosso ponto de partida foram as buscas no Google por meio da seleção de palavras-chave, tais como Ocupação de escolas públicas; Protesto de estudantes; Reforma do Ensino Médio.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio. Ocupações de Escolas Públicas. Resistência Estudantil. Luta Secundarista.

Introdução

A Medida Provisória MP (746) que prevê a reestruturação do Ensino Médio encaminhada ao Congresso Nacional no dia 22 de setembro de 2016, e a proposta de Emenda Constitucional PEC (241) que cria um teto para o aumento dos gastos públicos, foram em 2016 o motivo de protestos protagonizados por estudantes brasileiros, que se manifestaram ocupando escolas tal como já havia ocorrido em 2015 no Estado de São Paulo, e anteriormente no Chile e Argentina.

Levando em consideração a importância dessa tomada de posição dos estudantes secundaristas de todo o Brasil, a questão que norteou esta pesquisa é: tendo em vista o movimento de ocupação das escolas pelos estudantes contrários a proposta governamental de reforma do Ensino Médio, quais foram as representações deste movimento na mídia escrita?

Para isso, se fez necessário que considerássemos que os discursos jornalísticos não são neutros, ao contrário, são produzidos socialmente. De modo que, conforme explica Mikhail Bakhtin (1990) a palavra é repleta de conteúdo em seu sentido ideológico ou vivencial, sendo impossível separar a língua em seu uso prático de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida.

O objetivo deste trabalho, portanto é conhecer quais foram às representações, sobre a ocupação de escolas produzidas pela mídia escrita e qual é o seu fundamento social. O período de abrangência desta pesquisa foi o ano de 2016, ano em que ocorreram as ocupações de escolas públicas.

Referencial Teórico

O estudo da obra de Viana (2008) nos esclareceu sobre um dos pressupostos deste trabalho em que é o fundamento dos discursos jornalísticos sobre o movimento de ocupação das escolas são as representações cotidianas ou sociais, termo que segundo ele pretende ser uma manifestação moderna do termo senso-comum.

De acordo com Nildo Viana, tanto Moscovici como outros pesquisadores que trabalham com o termo representações sociais, se referem a formas de consciência que geralmente são chamadas de populares ou senso comum. As representações sociais são então teorias, ciências coletivas, destinadas á interpretação e elaboração do real, elas buscam formar comportamentos, e orientar a comunicação, para desta forma tornar familiar e presente o que é estranho e ausente. “Esse processo de familiarização é realizado por meio da objetivação e da amarração. A objetividade busca tornar real, concreto, através de imagens, um esquema conceptual”. (VIANA, 2008, p.48)

Ao aprofundarmos os estudos sobre o conceito de representação, aprendemos que as representações sociais fazem parte dos universos consensuais, que são lugares onde as pessoas desejam estar em casa, longe de situações incomodas ou perigosas. Dessa forma concordamos com Viana (2008,p.50) ao dizer que “o que é dito nas representações sociais, busca confirmar as crenças e interpretações estabelecidas, reforçando as tradições”.

Para desenvolver os estudos sobre o tema desta pesquisa foi necessário, que compreendêssemos o conceito de movimento social.

A categoria movimento se refere a deslocamento, seja no tempo e/ou espaço. Mas para uma categoria ser transformada em conceito, é necessário que ela se una com algo real, concreto, dessa forma Viana (2008, p.23) defende a necessidade de

acrescentamos um outro termo complementar , que é o termo “social”, pois assim passamos a nos referir a algo existente realmente e não apenas uma ferramenta intelectual. Em outras palavras a categoria movimento acompanhada do conceito “social” o transforma, também em um conceito. Movimento social é o movimento de um grupo social. Esse movimento é um deslocamento do grupo social, gerando alterações do mesmo.

Viana (2008) adota a ideia de Jensen sobre o conceito de grupo social, em que ele se refere á um conjunto de indivíduos que possuem aspectos em comum, tais como cultura, projeto político, constituição física, demandas sociais ou outros. E de acordo com Viana (2016) as ações de um movimento social são desencadeadas somente a partir de uma situação social específica, como necessidades não atendidas, opressão descontentamento com a sociedade etc, de modo que, é preciso que o grupo social que se apresenta como os sujeitos desta ação tenha um objetivo e realize mobilizações para que ocorra um movimento social.

Apesar de a existência do movimento social ter como base um grupo social, a existência do grupo social não produz um movimento social. O grupo social só produz um movimento social quando existe uma mobilização, que é uma ação coletiva ou compartilhada. Viana distingue em três variedades os grupos sociais, que são : os grupos sociais orgânicos, os grupos sociais situacionais e os grupos sociais culturais, dentre esses o que mais nos interessa são os grupos sociais situacionais, cuja unidade é gerada pela própria situação social dos indivíduos que compõe o grupo, e é onde os estudantes em sua situação estudantil estão inseridos.

De acordo com Viana (2008) os grupos sociais situacionais, são produzidos pela situação social, seja de forma direta ou indireta. No entanto, é necessário para qualquer grupo social que haja uma determinada situação social específica, como necessidades não atendidas, opressão descontentamento com a sociedade, etc..., em que o grupo social tenha um objetivo e realize mobilizações para que ocorra o movimento social.

È necessário enfatizar que apesar de o grupo social gerar o movimento social, não são todos os integrantes do grupo social que participam do movimento social. Apenas a parte efetiva do grupo social, participa do movimento social, pois para participar deste segundo é necessário que se realize alguma mobilização em favor do movimento, como escrever,

realizar alguma produção cultural ou participar de protestos e outras formas de ações coletivas ou compartilhadas.

Metodologia

De acordo com Minayo (2002), a pesquisa qualitativa visa analisar as representações sociais e os significados que os sujeitos envolvidos no processo de investigação, atribuem à complexa rede de relações que configuram o objeto de estudo. Nesse sentido, a investigação realizada requereu pesquisas bibliográfica e documental, abarcando o estudo de livros, artigos selecionados em periódicos científicos, que foram devidamente resenhados.

A pesquisa documental ocorreu por meio da consulta e análise das notícias divulgadas na mídia escrita (disponíveis *online*) referente ao movimento de ocupação das escolas públicas em diferentes regiões do país, durante o período de 2016 em protesto contra o projeto do Ministério da Educação (MEC), de reforma do ensino médio. Para isso selecionamos durante os meses de agosto e outubro de 2017, quinze matérias que foram analisadas na segunda etapa da pesquisa.

Também buscamos informações institucionais sobre os jornais que se destacaram no processo de divulgação do movimento de ocupação das escolas públicas; sobre os jornalistas (autores das matérias) selecionados pela pesquisa. Adotamos a análise de conteúdo a fim de explicar criticamente, o significado do discurso adotado pelos jornalistas juntamente com as informações sobre as instituições (jornais ou sites), seus diretores/proprietários e demais envolvidos. Esta análise se deu de modo articulado com o referencial teórico.

Resultados e Discussões

De acordo com Viana (2008) os estudantes estão inseridos em grupos sociais situacionais, e para que um grupo social realize um movimento social é necessário que haja uma situação social específica, como necessidades não atendidas, opressão, descontentamento com a sociedade etc. O movimento de ocupação de escolas por estudantes que aconteceu no ano de 2016 em todo território nacional, se deu contra dois motivos, a MP 746/2016 e a PEC 241.

No entanto, mesmo que a ocupação possa ser caracterizada como uma forma diferente de protesto, cuja legitimidade é visível, muitas vezes a abordagem da mídia continuou a representar os estudantes a partir de estereótipos ou mesmo com descaso frente à abrangência do movimento.

De acordo com o G1 PR, o protesto que aconteceu no dia 09 de setembro de 2016, na Praça Santos Andrade em Curitiba, vinculado ao Movimento Ocupa Paraná, mobilizou segundo os organizadores do evento 4 mil pessoas, neste momento o estado do Paraná já contava com 50 escolas ocupadas.

Na ocasião a estudante Suany Scarrassacata, em entrevista ao G1 PR, esclareceu que o movimento estudantil admite a necessidade de haver reformas no Ensino Médio, mas afirma que,

“[...] não é necessário que corte sociologia, filosofia, artes e educação física do currículo escolar, por exemplo. A gente está sofrendo um retrocesso. Tem escola pública fechada, por falta de estruturação. Nisso, ninguém vê. Eles querem impor a escola sem partido, sem ao menos arrumar as nossas escolas. A estrutura das nossas escolas está caindo aos pedaços”. (SCRASSACAT apud G1, 2016, s/p).

Além disso, a estudante chama atenção para a ausência de diálogo com os alunos e a comunidade escolar sobre as modificações propostas pela MP 746/2016. A entrevista com essa estudante, a lucidez demonstrada por ela, contradiz as declarações do Governador do Estado do Paraná, Beto Richa (PSDB), afirmando que as reivindicações dos estudantes resultam de manipulações de sindicatos.

A matéria do G1 Go, sobre as ocupações no Estado de Goiás é sucinta, limitando-se a informar o número de ocupações em Unidades dos CAMPI do Instituto Federal Goiano, IFG e Universidade Federal de Goiás no dia 26 de outubro de 2016. Deliberadamente não relatam a rotina nas ocupações e, tampouco realizam entrevistas com os estudantes. Apenas lembram a proximidade do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), para alertar sobre os prejuízos que podem advir do movimento. Além disso, ignoram as ocupações de escolas no Estado, ou outras unidades de ensino, como a Universidade Estadual de Goiás que teve CAMPIS ocupados contra a MP 746/2016 e a PEC 241.

Sobre o movimento de ocupações em âmbito nacional a Agência Brasil, diz que,

mais de mil escolas e outros espaços estão ocupados em todo país por estudantes, de acordo com balanço divulgado pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

(Ubes). Ao todo, segundo a entidade, são 995 escolas e institutos federais, 73 *campi* universitários, três núcleos regionais de Educação, além da Câmara Municipal de Guarulhos, o que totaliza 1.072 locais. (TOKARNIA, 2016, s/p)

A repórter da Agencia Brasil também chama atenção para o fato de não haver um balanço oficial sobre o número de ocupações, de forma que existem controvérsias sobre os números, pois os alunos secundaristas de escolas ocupadas alegam um número, enquanto os polícias afirmam outro.

As diferenças nas abordagens referentes ao mesmo tema são grandes, desde jornalistas que levam em consideração a experiência dos alunos dentro das ocupações e os entrevistam, a matérias que apenas superficialmente relatam o movimento, suas causas a partir de elementos discursivos a respeito do tema costumeiramente reproduzido pela mídia e que constituem o senso-comum sobre os movimentos sociais.

Conclusão

As matérias selecionadas nos sites de notícias para realização deste trabalho confirmou um dos pressupostos do projeto de pesquisa referente ao nosso tema, o qual consiste em afirmar que o fundamento dos discursos jornalísticos sobre o movimento de ocupação das escolas são as representações sociais entremeadas com elementos advindos de ideologias produzidas no interior de uma determinada relação de poder vigente na sociedade.

Por isso, as matérias que possuem entrevistas com alunos durante o movimento de ocupação de escolas é essencial para nosso estudo, posto que estas além de apresentar a opinião do jornalista e da instituição a que ele pertence, permite também que o próprio sujeito (estudante), expresse suas convicções, seus motivos e forma de organização. Ora, todo e qualquer discurso busca convencer os receptores da mensagem do ponto de vista do emissor, por isso é importante que possamos em uma mesma matéria ter contato com esses dois discursos, o do entrevistado e o do entrevistador. No entanto, o poder do jornalista, ou melhor, do entrevistador em relação ao estudante entrevistado é visivelmente superior. Inclusive o poder de editar, cortar etc.

Mas, as matérias jornalísticas que impedem a fala dos estudantes também são importantes para a pesquisa. Elas servem para evidenciar a real natureza dos meios de

comunicação, os quais se utilizam do discurso sobre isenção, neutralidade, quando na verdade, defendem a manutenção do status quo com suas injustiças e desigualdades.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução: Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. 16ª. Edição, São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VIANA, Nildo. **Os Movimentos Sociais**. Curitiba, SC: Prismas, 2016.

VIANA, Nildo. **Senso comum, representações sociais e representações cotidianas**. Bauru, SP: EDUSC, 2008.

TOKARNIA, Mariana. **Mais de mil escolas do país estão ocupadas em protesto; entenda o movimento**. 2016. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/mais-de-mil-escolas-do-pais-estao-ocupadas-em-protesto-entenda-o-movimento>. Acesso em: 17 de setembro de 2017.

G1, Paraná. **Estudantes se reúnem para protestar contra a Reforma do Ensino Médio**. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2016/10/estudantes-se-reunem-para-protestar-contr-reforma-do-ensino-medio.html>. Acesso em 17 de setembro de 2017.

TÚLIO, Sílvio. **Manifestantes estão acampados em campi do IF Goiano, UFG e IFG. Oito destas unidades serão locais de provas do Enem**. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/goias/noticia/2016/10/alunos-ocupam-15-unidades-federais-de-educacao-em-go-contr-pec-241.html>. Acesso em: 23/09/2017

O ENSINO DE HISTÓRIA E SUA INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA⁷

Anna Paula Alves Mendes¹
Carolina da Mata Barbosa²
Gislene Aparecida Martins Queiroz³
Luciana Sérgio da Silva⁴

¹ Universidade Estadual de Goiás Câmpus São Luís de Montes Belos

² Universidade Estadual de Goiás Câmpus São Luís de Montes Belos

³ Universidade Estadual de Goiás Câmpus São Luís de Montes Belos

⁴ Universidade Estadual de Goiás Câmpus São Luís de Montes Belos
lucianasergio1@hotmail.com (Orientadora)

Resumo: O presente estudo se por meio de pesquisa bibliográfica. Buscou-se por meio deste estudo discorrer acerca da problemática: Como o ensino de história no Ensino Fundamental influencia na formação para a cidadania? Partindo de tal problema elencou-se como objetivo geral relacionar o ensino de história no Ensino Fundamental e sua influência na formação para a cidadania. A pesquisa teve como aporte teórico Bittencourt (2015 e 2011); Fonseca (2003); Covre (2002); Penteadó (2011); Cerri (2011); Zucchi (2012); Pinsky (2009); Pinsky et al (2015); Pinsky (2008) Campos (2012); Silva e Porto (2012); PCN – História e Geografia (2001), entre outros O ensino de história é de suma importância para a formação de indivíduos mais críticos, reflexivos e consequentemente mais atuantes na sociedade onde estão inseridos. Para que tal ensino ocorra, o educador pode contar com recursos e metodologias distintas, que visem a melhoria no ensino e na aprendizagem do educando, que quando trabalhadas de forma planejada e articulada aos conteúdos de ensino, podem contribuir significativamente para uma melhor aquisição do conhecimento, e desse modo a formação de cidadãos mais atuantes, que busquem a melhoria e transformações para a sociedade onde estão inseridos.

Palavras-Chave: Professor. Ensino de História. Formação. Cidadania.

INTRODUÇÃO

O Ensino de História deve visar, dentre outros aspectos, visar a formação para a cidadania, pois esta contribui diretamente para que os indivíduos se tornem mais críticos, reflexivos e consequentemente mais atuantes na sociedade onde estão inseridos.

Diante a inquietação quanto a contribuição do ensino de história a pesquisa originou-se a partir da problemática, Como o ensino de história no Ensino Fundamental influencia na formação para a cidadania? Partindo de tal problema elencou-se como objetivo geral relacionar o ensino de história no Ensino Fundamental e sua influência na formação para a

⁷ Artigo realizado para submissão de trabalho no SEPE (Seminário de Pesquisa, Pós-graduação, Ensino e Extensão do CCSEH) na modalidade de apresentação comunicação oral.

cidadania. Os principais objetivos específicos destacados foram, analisar a evolução histórica do ensino de história no Brasil; compreender o papel do ensino de história na formação para a cidadania; destacar a importância da formação cidadã para a sociedade.

A presente pesquisa teve como metodologia o método materialismo histórico dialético, utilizando-se de revisão bibliográfica em autores com trabalhos relacionados a temática. Por meio desta almejou-se uma reflexão crítica acerca da relevância do ensino de história para a formação cidadã.

O ensino de história no Brasil, desde seu surgimento, passou por inúmeras mudanças, estas, por sua vez, tiveram objetivos distintos, como reforço de ideologias religiosas, políticas, nacionalistas, até mesmo a reflexão, o diálogo e a formação cidadã. É importante destacar que o professor de história deve buscar sempre o novo, pois o tempo não é estático, é movimento, é luta, é transformação, é uma constante indagação.

Todo indivíduo é espontaneamente curioso e, quando este anseio pelo descobrimento não advém, ficamos perante uma frustração, um colapso da reflexão humana. O educador deve instigar e despertar nos educandos este sentimento de curiosidade, embora vivemos em um mundo imediato, de tecnologia, onde nem sempre estes sentem curiosidades pelos desafios propostos por seus educadores.

Por essa razão que todo professor de História deve ser sempre um caçador de curiosidade, um inventor de desafios relacionando o ontem ao agora, instigando o aluno sentir-se parte fundamental da História. Um profissional sempre capaz de ‘acender’ nos alunos a motivação para saber, ferramenta essencial de seu interesse pela aula e de sua vontade de aprender. (SELBACH, 2010, p.30).

É indiscutível a importância do ensino de História na formação de qualquer cidadão, embora muitos profissionais o apresentem como um seguimento temporal de datas e de acontecimentos. De acordo com SELBACH (2010), as mudanças ocorridas ao longo da história permeada por conflitos entre classes de trabalhadores e elites; os avanços tecnológicos; a vinda das mulheres para o campo de trabalho; o mercado de trabalho mais competitivo; desencadeou profundas transformações, e modificações no cotidiano do ser humano, de fato delineou as direções de sua história.

“Uma maneira maçante e cansativa de mostrar a História, aos alunos é apresentá-la como uma sequência linear de datas e acontecimentos. Quem age assim materializa oralmente uma frisa do tempo oral, mas não ensina a disciplina.” (SELBACH, 2010, p.34). Por isso,

ensinar história somente decodificando livros e decorando datas, torna o conteúdo da disciplina tedioso e sem sentido, induzindo apatia dos alunos pelos conteúdos propostos.

Entretanto, ressalta-se que não exprime a ideia que não há precisão de leitura, mas que utilizar metodologias diferenciadas como filmes, vídeos entre outros recursos é uma forma de tornar a aula mais dinâmica e atrativa ao aluno, que deixa de ser agente passivo, que só ouve, e passa a ser um indivíduo ativo e questionador dos fatos, fazendo uma articulação entre os acontecimentos passados e presentes, como meio de resolver conflitos no presente em prol da mudança no futuro, sendo assim, o aprendizado se torna eficaz e a informação passa a ter uma utilidade e desta forma o saber ganha uma significação transformadora.

Portanto, ensinar História é importante para que o indivíduo valorize o patrimônio sociocultural e o direito de cidadania como condição de fortalecimento da liberdade de expressão e da democracia. Mas o ensino de história buscou sempre tal posicionamento?

Abordagem histórica do ensino de história no Brasil

O ensino de história sempre esteve presente nas escolas elementares ou escolas primárias brasileiras, no entanto sua importância foi variando de acordo com o passar dos tempos. Inicialmente não lhe era atribuído muito valor, a partir da década de 70 (século XIX) sua importância foi ampliada e esta vinculada a história nacional, era então utilizada como forma de incentivar e trabalhar o nacionalismo.

No ensino dessa história, com forte valor patriótico, associava-se a lições de leitura, estas por sua vez, visavam que os alunos fortificassem o senso moral por meio de deveres para com a Pátria e seus governantes. O ensino voltava-se para uma formação moral e cívica, essa prática acentuou-se nos séculos XIX e XX. Sobre a relevância do ensino de história no Brasil neste período Bittencourt (2011, p.60) afirma que “[...] a partir da década de 70 do século XIX, sua importância foi ampliada como conteúdo encarregado de veicular uma ‘história nacional’ e como instrumento pedagógico significativo na constituição de uma identidade nacional”.

Os programas de ensino não eram os mesmos para todas as províncias durante o Brasil império e assim continuou no período da república. A disciplina de história não era ensinada em todas as séries, denotando assim a pouca relevância que lhe era dada. Além de não muito valorizado, o ensino de história por muitos anos foi ministrado através do chamado método

mnemônico, método este que, incentiva a memorização de conceitos e conteúdos, sem, no entanto, haver a contextualização e interpretação dos conteúdos, apenas a reprodução através de longos questionários acerca do texto trabalhado.

Saber história, segundo tal método, significava saber de cor o maior número possível de acontecimentos da história, nomes de grandes heróis e datas aleatórias. Como descreve Penteado (2011, p. 32) “Listas de heróis desvinculados de seu contexto, agindo de maneira inusitada, surpreendente e benévola, em datas aleatórias, já marcaram o ensino em História”.

No final do século XIX, a disciplina de História teve uma maior relevância visto que, a partir de então, além de ensinar a ler, escrever e contar, a História ficou encarregada de “formar o cidadão”, ou seja, nas palavras de Zucchi (2012, p. 10), “O ensino de História, com ênfase no estudo da vida e dos feitos dos heróis nacionais, pretendia legitimar a República brasileira e moldar a identidade nacional”.

Nessa época, devido ao regime de escravidão, a população havia aumentado muito, “tendo em vista que a população, naquele momento, era formada por um grande número de pessoas vindas de outros países”, (Zucchi, 2012, p. 10). Com isso, veio a “preocupação” do Estado sobre a questão da concepção de cidadania, sentindo-se no dever de garantir os direitos sociais e civis ao maior número de pessoas que, depois de alfabetizadas, adquiririam a cidadania política. Como descreve Circe Bittencourt,

O conceito de cidadania, criado com o auxílio dos estudos de História, serviria para situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade: cabia ao político cuidar da política, e ao trabalhador comum restava o direito de votar e de trabalhar dentro da ordem institucional. Os feitos dos “grandes homens”, seres de uma elite predestinada, haviam criado a Nação, e os representantes dessas mesmas elites cuidariam de conduzir o País ao seu destino (BITTENCOURT, 2011, p. 65).

Com efeito, o ensino de História tinha como objetivo agregar os setores marginalizados ao processo educacional e, concomitantemente, eram excluídos da participação política do seu país. Nas primeiras décadas do século XX, o sistema escolar, como afirma Circe Bittencourt (2011, p. 66,67), foi marcado pela

[...] consolidação de uma memória histórica nacional e patriótica nas escolas primárias. A partir dessa época, com a criação do Ministério da Educação, o sistema escolar foi organizando-se de maneira mais centralizada e os conteúdos escolares passaram a obedecer à normas mais rígidas e gerais (BITTENCOURT, 2011, p. 67).

Para se ensinar História nessa época, foi desenvolvido um método de memorização, onde os alunos eram obrigados a decorar todo o conteúdo e eram avaliados por suas respostas corretas e repetidas iguais aos dos livros utilizados. Se acaso errassem ou esquecessem alguma resposta eram castigados severamente com uso das palmatórias, ou seja, “o sistema de avaliação era associado a castigos físicos”, (BITTENCOURT, 2011, p. 67).

Ainda nas primeiras décadas do século XX, mais precisamente a partir dos anos 30, espelhados em escolas americanas, surgiu a proposta de que os Estudos Sociais substituíssem a História, a Geografia e o Civismo nas escolas primárias com o intuito de integrar os indivíduos na sociedade, adequando-os da melhor forma possível em sua comunidade. Segundo Circe Bittencourt, a disciplina de os Estudos Sociais

Propunha que os estudos fossem iniciados com base nas realidades próximas das crianças, tanto no tempo como no espaço. Nessa perspectiva, o passado mais próximo era, antes de tudo, o imediato: o familiar, o local, o escolar (BITTENCOURT, 2011, p. 73).

Na década de 60, devido a um momento político conturbado (Ditadura Militar), “[...] os Estudos Sociais já não se poderiam limitar a desenvolver um espírito patriótico e nacionalista...” (BITTENCOURT, 2011, p. 74), agora a disciplina precisava criar alternativas de frear os anseios de uma juventude que se encontrava em um país regado de transformações aceleradas, inclusive “[...] de seus valores tradicionais, tais como a família, as condições de trabalho e a ética” (BITTENCOURT, 2011, p. 74). Sendo assim, o ensino de História perde sua especificidade visto que, desta forma, o governo, agora tomado pelos militares, controlava mais de perto o conteúdo administrado pelas escolas.

Com o fim da Ditadura Militar em 1985, houve maior abertura e automaticamente mais liberdade no ensino, a partir daí, a disciplina de Estudos sociais novamente se desmembra em história e geografia.

Os primórdios do ensino de história deixam bem claro que não havia a preocupação em estimular o aluno a pensar, analisar e refletir sobre os conteúdos históricos, tão pouco construir seu próprio conhecimento, evidenciando assim, os vários anos pelos quais o ensino de história esteve estagnado, obsoleto, aquém de seu verdadeiro objetivo que é “Retirar os jovens do presente contínuo é abrir as portas para a sensibilidade em relação ao passado e à compreensão dinâmica do tempo”. (CERRI, 2011, p.116). Nesta perspectiva,

[...] o ensino de história contribui para a manutenção mínima da coesão social se consegue dialogar com as ideias tácitas da população da qual o aluno vem. [...] Não compete ao trabalho da história na escola formar a consciência histórica dos alunos – eles já chegam com suas consciências formadas em seus traços fundamentais – mas, possibilitar o debate, a negociação e abertura para a ampliação e complexificação das formas de atribuir sentido ao tempo que os alunos trazem com eles. (CERRI, 2011, p. 115 - 116)

Ao longo da evolução do ensino de história pode-se observar então, que muitas mudanças ocorreram, a maior parte delas objetivando a melhoria das práticas educativas e o aprendizado do aluno. No entanto, muito ainda há que ser feito, principalmente no contexto atual marcado por manifestações, lutas de categorias no anseio de mudanças para se e para o país. A sociedade não é estática, é movida pelo tempo e pelas ações individuais e coletivas, isto é história, isto é vida, os indivíduos agindo no tempo, deixando seu legado para as futuras gerações.

Então é imprescindível por parte do professor, a busca por constantes inovações no ensino, pois ele “é sujeito fundamental na transformação ou na continuidade do ensino de história”. (Bittencourt, 2015, p. 27). Cabe desta forma, aos educadores da atualidade, buscarem metodologias mais dinâmicas, interativas e renovadas de se trabalhar a disciplina de história, tais metodologias devem constantemente ser repensadas e avaliadas visando um ensino e aprendizagem mais significativos e com a preocupação de formar para a cidadania.

O papel da história na formação para cidadania

A história segundo o dicionário é o conjunto de análises das informações ou de saberes sobre o passado e acerca do desenvolvimento da humanidade, de uma sociedade, de uma cultura, de um indivíduo. A história enquanto disciplina escolar é, portanto, a ciência que contempla análises desses fatos. Tendo como função de não somente expô-los, mas de “ser a legitimadora da tradição nacional, da cultura, das crenças, da arte, do território” (BITTENCOURT, 1988, p. 43).

Destaca-se portanto, a notória relevância do ensino de história para formação integral do ser humano, e linha tênue entre: história e cidadania. Sendo assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais de História e Geografia, destaca entre os seus objetivos:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de

solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. (BRASIL, 1998, p. 5).

Esse objetivo é de suma importância para orientar o professor sobre o seu compromisso com a disciplina de história. Os conteúdos históricos destinados à escola “são relações que variam de acordo com as concepções teórico-metodológicas e, sobretudo, política das forças atuantes em cada época”. (FONSECA, 1993, p. 119). Portanto, dar aula de história não é somente narrar os fatos históricos para os alunos; para Ribeiro (2004, p. 76) “é iniciar os jovens no conhecimento da história da humanidade; transmitir informações para a construção da cidadania”.

A cidadania está ligada ao surgimento da vida na cidade, à eficiência humana em exercer seus direitos e deveres de cidadão. Conceito oriundo da Grécia Antiga, o qual é enraizado historicamente em inúmeros contextos; que expressa na sociedade não somente os deveres, mas também os direitos. Conforme Covre (2002, p.17) a cidadania desenvolvida em nossos dias, extravasa o conceito clássico de cidadania dos direitos, de regras abstratas da democracia, ela vai além da cidadania atada ao Estado. Tal como afirma Pinsky (2008):

Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais. (PINSKY, 2008, p. 9).

Ao colocar a cidadania como um conceito global, como um reconhecimento de seus direitos, Pinsky (2008) esclarece que cidadania vai além dos muros da escola. Colocando ainda que a escola favorece um “ensaio” para a cidadania. Pois a história contribui para a formação do “indivíduo comum”, assim como afirma Bittencourt (2004, p. 20); sendo este o que enfrenta um cotidiano de desemprego, conflitos, violência, greves e que deve escolher seus representantes para ocupar vários cargos da política institucionalizada.

Covre (2002) destaca a cidadania com grandiosidade, apresentando-a como ferramenta de auto conhecimento:

(...) penso que a cidadania é o próprio direito à vida no sentido pleno. Trata-se de um direito que precisa ser constituído coletivamente, não só em termos do atendimento às necessidades básicas. Mas de acesso a todos os níveis de existência, incluindo o mais abrangente, o papel do(s) homem(s) no Universo. (COVRE, 2002, p. 11).

Seguindo tal análise, torna-se inviável falar sobre formação para a cidadania sem ressaltar o multiculturalismo; assunto que tornou-se “tema transversal” nos PCNs recentemente. Abordar a multiplicidade cultural em sala de aula, segundo Moreira (2013, p. 136) é o alicerce para absorção de que somos seres do discurso e como tais, somos constituídos por vários significados, ou seja, o ser humano, é o ser de diferença e não um ser de significado único.

Contudo, o papel da história para na formação humana é fundamental, assim como afirma Kantovitz:

Assim, considerando a participação de diversas áreas do conhecimento, em especial a disciplina de História, pode-se afirmar que a educação histórica e a das demais áreas visa a formação para a cidadania e a possibilidade de atribuir novos significados às disciplinas na vida prática do aluno. Pode-se, assim, estabelecer uma relação entre o conhecimento formal adquirido na escola e o conhecimento prévio e vivido no cotidiano do aluno. (KANTOVITZ, 2012, p.107).

Na escola, o conhecimento científico tem um papel importante de estimular o desenvolvimento da criança; ético e cultural. Contribui diretamente na formação social de um indivíduo consciente enquanto sujeito social e autônomo. Entender a história diante deste contexto é reconhecer o aluno em todas suas bases; reconhecê-lo em sua capacidade, como um todo. O papel da história na formação da cidadania faz com que o próprio aluno se veja como sujeito de capacidade múltiplas, onde seu saber relativo não é ignorado, pois é o que o constitui como ser social, é o que o forma como cidadão. Cidadão este capaz de produzir transformações, buscando mudanças que visem a melhoria constante da sociedade onde está inserido.

Considerações finais

Ao longo da evolução do ensino de história pode-se observar então que, muitas mudanças ocorreram, a maior parte delas objetivando a melhoria das práticas educativas e o aprendizado do aluno. No entanto, muito ainda há que ser feito, principalmente no contexto atual, marcado pelas diversidades, por manifestações, lutas de categorias no anseio de mudanças para se e para o país. A sociedade não é estática, é movida pelo tempo e pelas ações individuais e coletivas, isto é história, isto é vida, os indivíduos agindo no tempo, deixando

seu legado para as futuras gerações. Então é imprescindível por parte do professor, a busca por constantes inovações no ensino, pois ele é sujeito fundamental na transformação ou na continuidade do ensino de história, por isso deve estar comprometido com um ensino para a diversidade, pois somos frutos de grande miscigenação, cada qual com suas distinções, qualidades e sentimentos, mas que todos juntos formam um povo, uma sociedade.

E esta sociedade exige dos indivíduos que eles sejam participativos e atuantes, e não somente seres apáticos, sem opinião, sem crenças. Portanto o ensino de história deve ter como um dos principais objetivos que o aluno seja capaz de compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro, agindo de forma crítica e exigindo para si o mesmo respeito. Pois cidadania se aprende e se vivencia em vários espaços, porém, a escola é o lugar privilegiado para a socialização, a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades e competências.

Referências:

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. "As "Tradições Nacionais" e o ritual das festas cívicas". In: PINSKY, Jaime (org). **O ensino de história e a criação do fato**. 11. ed, São Paulo: Contexto, 2004.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. 12. Ed. São Paulo: Contexto, 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. História e Geografia**. Brasília: MED/SEF, 1997.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e consciência histórica: Implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania?** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2002. Disponível em:

<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3896971/mod_resource/content/1/L.aula2_grupo5_O_que_e_cidadania.pdf>. Acesso em 25 de julho de 2018.

FONSECA, Selva G. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

FONSECA, Selva. G. **Didática e Prática do Ensino de História**. 4ª ed. São Paulo: Papirus, 2005.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. **História & Ensino de História**. São Paulo: Autêntica, 2003.

KANTOVITZ, Geane. *A disciplina de história e a formação para cidadania: uma experiência interdisciplinar*. EntreVer, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 95-109, jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=referencias+alinhadas+a+esquerda+ou+justificado&oq=referencia+%C3%A9+alinhada+a+esquerda+ou+jus&aqs=chrome.1.69i57j0.21872j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8>>. Acesso: 28 de julho de 2018.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NIKITIUK, Sônia (org.). **Repensando o Ensino de História**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PENTEADO, Heloísa Duplas. **Metodologia do Ensino de História e Geografia**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PINSKY, J., C. B. (Org.). **História da Cidadania**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

PINSKY, Jaime. **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2009.

RIBEIRO, Marcus Venício. "Não basta ensinar História; para uma boa formação os alunos precisam entender bem o que lêem e saber pensar e escrever". In: *Nossa História*, ano 1, n. 6. Rio de Janeiro, Abril. 2004.

SELBACH, Simone (org.) **História e didática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

ZUCCHI, Bianca. **O ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental: teoria, conceitos e usos de fontes**. São Paulo: Edições SM, 2012.

A JORNADA DE TRABALHO DO DOCENTE: UM ENFRENTAMENTO DE ANORMALIDADES EM SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Dario Leopoldino da Costa¹
Dra. Divina Aparecida Leonel Lunas²

¹ Discente do Programa de Mestrado Interdisciplinar “Territórios e Expressões Culturais no Cerrado” (TECCER) da Universidade Estadual de Goiás, dariogyn@terra.com.br.

² Docente do Programa de Mestrado Interdisciplinar “Territórios e Expressões Culturais no Cerrado” (TECCER) da Universidade Estadual de Goiás.

Resumo: Este estudo se encontra embasado em autores como Tardif e Lessard (2012), Marchesi (2008), Guimarães (2004), Dourado (2011); em documentos oficiais CF/88, LDB 9.394/96, CLT, CONAE (2010) entre outras, e também em pesquisa de campo realizada com docentes das esferas públicas e privadas, busca discutir as anormalidades enfrentadas pelo profissional docente em sua formação continuada. Os resultados apontam para uma realidade bem diferente da descrita nos documentos oficiais, assim essa dinâmica tem moldado a identidade destes profissionais, deixando os muitos vezes desanimados, apáticos, com um sentimento de menos valia, e isso tem refletido no produto final: o aprendizado do aluno, que não tem sido satisfatório.

Palavras-chave: Formação; Profissional docente; Anormalidades.

Introdução

O objeto da pesquisa se evidencia diante a jornada de trabalho e formação profissional do educador com ênfase nos enfrentamentos evidenciados por estes profissionais mediante a sua exacerbada jornada de trabalho, buscando a partir de levantamentos a serem realizados em entrevista de docentes de diferentes níveis da educação.

O estudo tem por objetivos analisar as influências decorrentes da excessiva jornada de trabalho do docente, bem como da participação do Estado com políticas públicas que viabilizam uma formação continuada deste profissional na educação, além de investigar como as políticas públicas direcionadas ao professor relacionam-se a sua jornada de trabalho, argumentar como ocorrem as anormalidades da excessiva jornada de trabalho dos profissionais da educação e identificar a participação efetiva do Estado para com a formação continuada do docente e seu desenvolvimento profissional.

Referencial Teórico

O trabalho docente ao longo dos anos vem sendo discutido numa percepção mais abrangente de valores, o qual se evidencia de forma distorcida diante da própria precarização

no enfileiramento de classes, devendo para tanto, ocorrer uma organização e emancipação de conceitos, para que haja uma união de valores e responsabilidades entre si e para si.

De acordo com Tardif e Lessard (2012, p. 23),

A partir dos séculos XVI e XVII, juntamente com a emergência de novas formas de poder do estado, com a industrialização e a urbanização, o ensino em ambiente escolar se impõe pouco a pouco como uma nova prática social institucionalizada que irá substituir progressivamente as outras formas de socialização e de educação (tradicionais, familiares, locais, comunitárias, informais, etc.). Ora, longe de se desfazer com o tempo, constata-se que esse modo de socialização e formação, que chamamos de ensino escolar, não para de expandir-se, ultrapassando em muito a instituição que lhe serve historicamente de suporte, ou seja, a escola.

Depreende-se a partir do exposto que o conceito de “escola”, ultrapassa o ensino ministrado dentro das salas e dos muros que delimitam uma determinada instituição, ou seja, expandiu-se o que exige do profissional docente cada vez mais a busca pela capacitação.

De acordo com Lalive-d'Épinay (1998, p. 58 apud TARDIF e LESSARD, 2012, p. 16),

O ser humano é definido ontologicamente como um ser do dever, o trabalho – subtendido o trabalho produtor de bens materiais – é o primeiro dos deveres, o meio por excelência de cumprimento dos outros deveres, o meio por excelência de cumprimento dos outros deveres; a noção de dever está estritamente associada ao princípio de responsabilidade (ou liberdade) individual, responsabilidade para consigo e para com os seus, no presente e no futuro; a responsabilidade individual leva a adotar um comportamento racional, quer dizer, o esforço, o trabalho, a previsão, a economia; assim, a realização do indivíduo consiste em encontrar seu justo lugar na sociedade, passa pela assunção de uma função e papéis preciosos ligados ao trabalho.

O docente como organizador de ideal e tendo uma profissionalização enraizada ao longo dos séculos e que se mostra como precursora às demais profissões existentes como base do social e evolução humana, deve pautar-se como um ser reflexivo e conhecedor de seus direitos para ser de fato, agente transformador que busque a quebra de paradigmas se tornando cooperados para a busca intensificada de valorização da classe, resgatando aquela postura de resistência que se vislumbra pelo não enfileiramento.

De acordo com Tardif e Lessard (2012, p. 27),

[...] fechados em suas classes, os professores não tem nenhum controle sobre o que acontece fora delas; eles privilegiam, conseqüentemente, práticas marcadas pelo individualismo, ausência de colegialidade, o recurso à experiência pessoal como critério de competência, etc. Em suma, longe de estar se profissionalizando, constata-se que esses diferentes fatos levantam no fundo toda questão da proletarianização do trabalho docente ou, ao menos, da transformação de grupos de professores em equipes de executivos que não tem nenhum vínculo com as decisões que os afetam.

Karl Marx contrapõe-se ao que antes era simplificado como modelo teórico do trabalho que preconizava que a relação do trabalhador com o objeto do trabalho possuía semelhança a si mesmo na atividade de transformação do objeto pelo sujeito, sendo o objeto puramente exterior ao sujeito, não modificando a ação daquele sobre este, definindo assim que:

[...] o processo do trabalho transforma dialeticamente não apenas o objeto, mas igualmente o trabalhador, bem como suas condições de trabalho. Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto em alguma outra coisa, em outro objeto, mas é envolver-se ao mesmo tempo numa práxis fundamental em que o trabalhador também é transformado por seu trabalho. Em termos sociológicos, dir-se-á que o trabalho modifica profundamente a identidade do trabalhador: o ser humano torna-se aquilo que ele faz. O agir, quer dizer, a práxis, deixa então de ser uma simples categoria que exprime as possibilidades do sujeito humano de intervir no mundo, e torna-se categoria central através da qual o sujeito realiza sua verdadeira humanidade. (TARDIF; LESSARD, 2012, p. 28-29)

A jornada de trabalho contemporânea é demonstrada de forma perpendicular ao estreitamento onde só há o discurso de deveres, sem qualquer garantia e tampouco, a valorização profissional, que não se vislumbra de forma conceitual e paradoxal diante de políticas públicas emergentes direcionadas ao posicionamento de que a docência seria aquela preconizada como um sacerdócio, diante uma autonomia de paradigmas e valores, enfreados pela motivação e até pela falta de conjuntura de desvios de comportamentos que se buscam como exercício efetivo e legal da docência, uma vez que “Os professores que não vivenciaram a ‘reinvenção epistemológica’ em sua formação não se sentem preparados para a mudança que se lhes exige.” (SOUZA, 2012, p. 164)

Para Tardif e Lessard (2012, p. 17),

[...] o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender não tem valor por si mesmo; é simplesmente uma preparação para a “verdadeira vida”, ou seja, o trabalho produtivo, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva.

É importante destacar que hoje, os agentes educacionais, são uma das principais peças da economia. Basta para tanto pontuar o que aponta Tardif e Lessard (2012, p. 22): “No Brasil, segundo os dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e do Instituto Nacional

de Estudos Pedagógicos (Inep, 2003), existem perto de 2,5 milhões de professores atuando nas escolas primárias e secundárias das redes pública e privada”.

No que tange a jornada de trabalho, verifica-se que são excessivas e somadas às demais do cotidiano, quanto ao não desligamento do Eu – professor pela responsabilização do Eu – ser humano é um enfrentamento diante os desafios ao qual estes se veem inseridos. Os profissionais da educação estão emersos no contexto de falta de estrutura organizacional, bem como falta de preparação docente e cada vez mais as doenças ocupacionais são enclausuradas no Eu – professor que afeta o Eu – ser humano. Acima de tudo o profissional docente é um ser humano. Nesse sentido culpa não se vislumbra e o enfrentamento não ocorre, logo o corporativismo de classe não se evidencia.

Para Tardif e Lessard (2012, p. 26), “[...] os professores se sentem pouco valorizados e sua profissão sofreu uma perda de prestígio, [...], a formação profissional é deficiente, dispersiva, pouco relacionada ao exercício concreto do serviço”. Parte deste sentimento, se deve às reformas na educação, pois:

[...] as mudanças, sobretudo quando são profundas e afetam a organização do ensino e a função dos docentes, supõem, por parte dos professores, um esforço pelo qual muitas vezes não se sentem reconhecidos ou recompensados. Essa falta de ajuste entre as reformas exigidas, os meios disponíveis, o apoio recebido e o reconhecimento do trabalho realizado provoca mal-estar nos professores. (MARCHESI, 2008, p. 113).

Neste sentido, observamos que é preciso que haja uma mudança de postura, principalmente no que tange às políticas públicas no modo de conceber a educação. As instituições de ensino não podem ser, como tem sido, vistas apenas como um depósito de alunos, para que ali fiquem um certo período ao invés de ficar nas ruas. É preciso toda uma logística diferenciada para que o aluno não somente ingresse, mas permaneça na escola, e haja também o reconhecimento do professor para que esse possa se dedicar e ao mesmo tempo se qualificar para atender a esses alunos.

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, coordenou no ano de 2013 uma pesquisa denominada de *Talis (Teaching and Learning International Survey)*, ou Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem. No Brasil a coordenação da pesquisa ficou a cargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP, a qual evidenciou que o professor brasileiro trabalha muito, e a sua formação ainda deixa a desejar. De acordo com a pesquisa, entre 14 mil docentes pesquisados no segundo semestre

do ano de 2012, observou-se que a carga horária destes profissionais no Brasil, em média chega a 25 horas semanais – 6 horas a mais que a média dos demais países que participaram da pesquisa *Talis*.

O professor é um profissional que deve estar em constante formação, o que significa que ele precisa se atualizar constantemente e é um trabalho que demanda planejamento frequente, avaliação continuada, acompanhamento dos processos, registro e precisa de tempo, de aprimoramento, mas se o professor está o dia inteiro dando aula, não consegue fazer isso, ou raramente conseguirá fazer isso. Logo a prática de dar aulas em mais de uma escola torna impraticável o desenvolvimento de um professor reflexivo e que trabalhe em equipe temas centrais de suas teorias e linhas de investigação.

Assim depara-se com outra situação: e a identidade deste professor? Ora Marchesi (2008), postula que a identidade profissional não é adquirida no momento em que si inicia uma determinada atividade, mas ao longo do desenvolvimento desta atividade, pois há o contato e o aprendizado com o outro, para o autor:

A identidade profissional dos professores, não pode ser reduzida somente às suas experiências de trabalho, nem às relações com seus colegas. Ela se constrói a partir das suas diversas experiências em diferentes contextos e com diversos atores, a partir do significado que uns e outros atribuem a essas experiências e a partir da forma como os professores interiorizam e compartilham esses significados ao longo de sua vida profissional. (MARCHESI, 2008, p. 120)

Desta forma, observa-se que o emocional dos docentes está intimamente ligado ao desenvolvimento de suas atividades e à sua competência profissional que são manifestadas na sua preparação de ensinar e também no seu relacionamento com seus colegas e alunos, bem como no modo que enfrenta as mudanças educacionais. Para Marchesi (2008, p. 123), as escolas precisam ter um número adequado de alunos, que os professores tenham menos horas-aula, para que se dedique a outras atividades, uma biblioteca atualizada e que a relação entre a administração e os servidores seja estreita a fim de manter o corpo docente e administrativo estável.

Para Marchesi (2008, p. 123),

[...] Trata-se de valorizar o trabalho bem feito e de animar e apoiar a inovação, o trabalho em equipe e o esforço pessoal e coletivo. O objetivo não é somente oferecer alguns incentivos para determinadas práticas ou atividades educacionais. A proposta deve ser mais ambiciosa e teria que incluir o reconhecimento do trabalho docente que se realiza com rigor ao longo do tempo, a manifestação pública dessa valorização e a aceitação coletiva de que o trabalho dos professores será considerado para fortalecer o funcionamento do sistema educacional e, especialmente para ajudar

os novos profissionais. O estabelecimento de uma carreira profissional reforça a identidade dos seus membros, abre perspectivas, estimula o esforço e contribui para a valorização pessoal e para o aumento da valorização social.

Corroborando com esta ideia, Guimarães (2004, p. 32), afirma que:

A atividade profissional do professor pode ser caracterizada como uma atividade de mediação não só entre o aluno e a cultura, mas também entre a escola, pais e aluno, Estado e comunidade etc. esse caráter de mediação, no caso, entre governo e sociedade inerente ao trabalho do professor, justifica os investimentos de organismos diversos na configuração de uma identidade do professor na sociedade.

A partir do exposto, verifica-se a necessidade de examinar a jornada de trabalho do professor, uma vez que o ideal era que este profissional tivesse uma carga horária adequada ao seu planejamento e formação, uma remuneração justa para que não fosse necessário se dividir em duas ou mais instituições e trabalhar os três turnos para ter um salário melhor, pois assim o planejamento seria feito de forma consistente e a dedicação a uma única escola seria menos desgastante, mas não é o que se observa entre os professores brasileiros.

Em contrapartida, mesmo que haja trabalho em escola de tempo integral, a própria jornada exaustiva neste modelo escolar não traria condições benéficas ao professor para a continuidade de sua formação profissional.

Metodologia

A presente pesquisa tem como objeto a jornada de trabalho e formação profissional do educador com ênfase nos encontros evidenciados por estes profissionais mediante a sua exacerbada jornada de trabalho, buscando a partir de levantamentos a serem realizados em entrevista de docentes de diferentes níveis da educação. O tipo de pesquisa utilizada para o desenvolvimento do estudo será de natureza qualitativa, sendo esta pesquisa que se debruça no estudo do fenômeno em seu ambiente natural, analisando o problema processualmente, determinando a natureza deste problema, de acordo com Lüdke e André (1986).

A pesquisa será realizada, em um primeiro momento, a partir de revisão bibliográfica. Para fundamentar os procedimentos metodológicos serão utilizadas as obras de Lüdke e André (1986), Bortoni-Ricardo (2008), Franco (2005), entre outros. Para o objeto de estudo em questão serão utilizados Assis, Oliveira, Oliveira e Vieira (2012), Dourado (2011), Duarte e Oliveira (2011), Guimarães, Marchesi (2008), Tardif e Lessard (2012) e outros.

Serão analisadas de pano de fundo as legislações pertinentes ao estudo em questão, como a Constituição da República do Brasil de 1988 e as leis infraconstitucionais correlatas,

sendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN - Lei n.º 9.394/96 dentre outras.

Resultados e Discussões

Verifica-se a partir do exposto que há uma “preocupação” dos governantes, em garantir uma educação de qualidade bem como a valorização profissional, no entanto este discurso não é praticado, como foi possível observar nos dados coletados em pesquisa realizada com profissionais das redes públicas e privadas nos municípios de Anápolis e Goianésia, estado de Goiás.

Na referida pesquisa, evidenciou-se que os profissionais estão com uma jornada dupla e até tripla, ou seja, trabalham os três períodos: manhã, tarde e noite, e ainda tem que se desdobrar para realizar o planejamento de suas atividades. Em consequência disso, o profissional docente não tem “tempo” para se dedicar a um curso de qualificação (mestrado ou doutorado), mesmo sendo um desejo, não conseguem se dedicar. É o que aponta L.R.A.V. (2015):

“Minhas atividades são realizadas no contra turno e geralmente à noite. São muitos planejamentos, projetos a elaborar, etc. Quanto à pesquisa, só passei a trabalhar por 40 horas para ter tempo de estudar, pois estava difícil buscar uma formação de qualidade com uma sobrecarga tão grande de trabalho.”

Além do tempo para se qualificar, outra queixa analisada na entrevista é com relação à carga horária e as doenças ocupacionais. L.R.A.V. (2015), afirma que:

A partir deste ano passei a atuar como docente na jornada de trabalho de 40 horas, mas até no ano passado, desde 2009, eu trabalhava os dois períodos – matutino e vespertino, por completo e à noite fazia planejamentos. Essa sobrecarga me acarretou problemas de saúde sérios, o que me levou a repensar minha rotina. Assim, abandonei um dos meus trabalhos que era na rede particular de ensino e optei pelas 40 horas na rede municipal.

Ao serem questionadas sobre como conseguem conciliar as aulas com os planejamentos, a entrevistada M.D.P.S. (2015), afirma que: *“É algo muito corrido e que exige basicamente todo o tempo, incluindo finais de semana e feriado e lógico, sempre no período noturno estou revendo o conteúdo do dia seguinte.”*

Assim pode-se perceber que em certa medida, não está havendo o desligamento do Eu (profissional) do Eu (particular), não se tem levado em conta que o docente tem uma vida extraclasse e que ele precisa de tempo para se qualificar e também dedicar-se ao

planejamento, mas o que se tem visto ultimamente é uma preocupação constante na melhoria dos índices que “rotulam” a educação, enquanto na prática muito está a desejar.

Conclusão

Ao findar este estudo, constata-se que as altas jornadas de trabalho são relevantes para uma precarização educacional, propostas pelo não corporativismo e falta de controle estruturante que se insere como agente de transformação, e sempre desvalorizando o docente, o que se discute como vocação, tão somente, o contexto formalizado como um ideal, verdadeiro, indiscutível e até autoaplicável sobremaneira de alienação para um Estado refutável pela sua não participação no contexto social da educação.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papius, 1995.

ANTUNES, Ricardo (org.). **A dialética do trabalho II: escritos de Marx e Engels**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

ASSIS, L. M. de. As condições de trabalho dos professores da educação básica em Goiás. In: OLIVEIRA, J. F., OLIVEIRA, D. A., VIEIRA, L. F. **Trabalho docente na educação básica em Goiás**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDRATIVA DO BRASIL DE 1988**.

Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 07 ago. 2017.

_____. **DECRETO-LEI N.º 5.452, DE 1º DE MAIO DE 1943 (CONSOLIDAÇÃO DAS LEIS TRABALHISTAS)**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm>. Acesso em: 09 ago. 2017.

_____. **LEI N.º 11.738, DE 16 DE JULHO DE 2008 (Institui o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica)**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm>. Acesso em: 09 ago. 2017.

_____. **LEI N.º 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 (LDBEN)**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2017.

_____. **Plano decenal de educação para todos**. ver. atual. Brasília: MEC, 1993.

CONAE. Conferência Nacional de Educação. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.) **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. 2. ed. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

DUARTE, A. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: DUARTE, A.; OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro 2005.

GUIMARÃES, V. S. Identidades e Profissionalidade docente, saberes profissionais e práticas formativas. In: GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidades e profissão**. São Paulo: Papirus, 2004.

INEP. **Pesquisa Talis**. Brasília, DF. Disponível em <<http://www.portal.inep.gov.br/web/talis/resultados>>. Acesso em: 07 ago. 2017.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. (orgs.). **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHESI, A. As emoções dos professores. In: MARCHESI, A. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores**. Trad. Naila Tosca de Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ESTADO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO CAPITALISMO: COMO FORJAR PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS NEOLIBERAIS

Edinei Oliveira Vasco

Doutorando em Sociologia – PPGS/UFG.

Resumo: Apesar de se restringirem especificamente ao campo educacional dos Estados Unidos, as críticas de Michael Apple – educador e sociólogo da educação – direcionadas aos projetos político-pedagógicos neoliberais e neoconservadores também podem ser aplicadas à realidade de outros países, tal como o Brasil, pois permitem a compreensão de determinados aspectos da atual conjuntura político-partidária, na qual os elementos discursivos não podem se efetivar na realidade concreta das práticas políticas e econômicas, a não ser quando compactuam com os interesses de tais práticas. De acordo com Apple (2003), existe a configuração de uma “Nova Direita” que está relacionada ao conjunto de grupos políticos que integram a direita e a esquerda no interior do bloco governista e aos setores empresariais e membros da sociedade civil, formando uma aliança entre *neoliberais*, *neoconservadores*, *populistas autoritários* e a *nova classe média*. Tal aliança compõe, na verdade, a nova constituição e concretização ideológicas do bloco dominante, cuja união é estratégica e tem por interesse – além dos pessoais e grupais – garantir a reestruturação capitalista que só pode ocorrer a partir do aumento da exploração e punição da classe trabalhadora. Nesse sentido, esse pequeno texto tem como objetivo analisar, ainda de maneira sucinta, os elementos constitutivos desta aliança, assim como as suas perspectivas e posições em relação ao processo educacional.

Palavras-chave: Capitalismo. Educação. Neoliberalismo. Política.

Introdução - Problemática e Objetivos

Em seus trabalhos mais recentes, principalmente no livro *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*, Michael Apple – educador e sociólogo da educação – tem analisado os movimentos neoliberais e conservadores que pretendem reconstruir e direcionar a educação conforme interesses políticos e, principalmente, econômicos, utilizando-se para isso de artifícios prejudiciais não somente ao processo educacional, mas à sociedade como um todo.

Nesse sentido, Apple (2003) tem pesquisado e conceituado sobre a ascensão de um movimento político que ele designa como a “Nova Direita” e sobre as tradições e discursos políticos que daí derivam, constituindo um imaginário coletivo que é, em partes, mitologizado sobre estas questões. Os alvos de suas críticas, endereçadas ao projeto político-pedagógico neoliberal e neoconservador – apesar de se restringirem especificamente ao campo educacional dos Estados Unidos – também podem ser aplicadas à realidade de outros países, tal como o Brasil, pois permitem que se entenda aspectos da atual conjuntura político-partidária, na qual os elementos argumentativos do discurso eleitoral não podem – nem têm a

intenção – de se efetivarem na realidade concreta das práticas políticas e econômicas, a não ser quando compactuam com os interesses do bloco dominante.

Ou seja, as práticas no exercício do poder político – diferentemente do discurso eleitoral, seja de direita ou de “esquerda” – devem ser sempre direcionadas a condescender com as diretrizes governamentais. E isso acontece devido ao comprometimento que as instituições políticas – regidas por leis estatais – têm com o moderno Estado capitalista. Segundo Offe (1984), o Estado moderno, embora não seja ele próprio capitalista – pois a totalidade dos seus atos não está relacionada com o processo de valorização –, precisa ser compreendido, sobretudo, como um Estado Capitalista, e não somente como um Estado dentro de uma sociedade capitalista.

Em outros termos, Offe (1984) alega que a comprovação do caráter de classe capitalista de uma organização de poder estatal depende, primeiramente, das convergências estruturais e recíprocas entre o Estado e o modo de produção organizado sob formas capitalistas; e, por conseguinte, se for possível demonstrar que as instituições políticas possuem uma seletividade própria, especificamente classista, correspondente aos interesses do capital. Ou, se realmente, conforme Marx e Engels (1983, p. 68), o Estado capitalista é, por excelência, “o comitê para administrar os negócios comuns de toda a classe burguesa”. Para Offe (1984, p. 162), afirmações teóricas como a de que o Estado seria um “comitê executivo da burguesia” ou o “capitalista global ideal” dependem de uma evidência que não pode ser obtida simplesmente a partir de teorias, mas somente através das práxis.

Sob essa ótica, Apple (2003) analisa a constituição de uma “Nova Direita”, cujas bases estão visivelmente relacionadas a uma aliança entre Estado e grupos influentes da sociedade civil. É um conjunto de políticos que integram a direita e a “esquerda” partidárias no interior do bloco governista, juntamente com setores do complexo financeiro-empresarial e membros da sociedade civil que formam uma aliança constituída por *neoliberais*, *neoconservadores*, *populistas autoritários* e a *nova classe média*. Essa realidade política, a partir de alianças conceituais, é na verdade a nova constituição e concretização ideológicas do bloco hegemônico, cuja união é estratégica e tem por interesse a reestruturação econômica, garantindo, assim, a dominação, a exploração e, por conseguinte, a manutenção do *status quo* de seus membros.

Nesse sentido, e a partir do supracitado, o presente trabalho tem como objetivo compreender quais são as perspectivas, posições e convicções da “nova direita” em relação ao

processo educacional. E, para tal compreensão, torna-se necessário analisar, mesmo de maneira concisa, cada um dos grupos constitutivos desta aliança – *neoliberais*, *neoconservadores*, *populistas autoritários* e a *nova classe média* –, uma vez que estes, no âmbito da sociedade capitalista, têm como propósito, conforme Apple (2003), a efetivação de uma “modernização conservadora”.

Referencial Teórico

De acordo com Wacquant (2012), o neoliberalismo possui uma noção frágil e contestada, pois é um termo híbrido que transita entre o linguajar simplório do debate político e as terminologias técnicas das ciências sociais. E, nesse sentido, seu teor é quase sempre invocado sem uma definição clara, sendo predominante a noção essencialmente econômica que o caracteriza apenas como um sistema de políticas favoráveis ao mercado, tais como: a desregulamentação do trabalho, a mobilidade do capital, a privatização, a liberalização do comércio, a redução dos gastos públicos, etc. Essa concepção econômica de neoliberalismo é limitada e incompleta; e, ao mesmo tempo, excessivamente associada ao discurso moralista dos seus defensores. É preciso ir além desse núcleo econômico e entender o projeto neoliberal a partir de uma noção mais sólida que o identifique como um projeto político transnacional que visa reestruturar e fortalecer uma aliança – a partir de cima – entre mercado, Estado e sociedade civil.

Wacquant também deixa claro que o projeto neoliberal necessita não apenas da reafirmação das prerrogativas do capital e da primazia do mercado, mas requer, sobretudo, uma primorosa articulação entre quatro lógicas institucionais: 1) a *desregulamentação econômica*; 2) *delegação, retração e recomposição do estado de bem-estar*; 3) *um aparato penal em expansão, invasivo e proativo* e 4) *a alegoria cultural da responsabilidade individual*.

Nessa perspectiva, os *Neoliberais* são o elemento mais poderoso de uma aliança que sustenta uma nova reestruturação econômica e simbólica do capital. Eles sempre buscam a introdução da noção de mercado em todas as esferas da vida; e, assim sendo, tendem a executar uma ruptura entre o Estado e a realidade social, isto é, colocam em prática uma destruição metódica (sucateamento) de todas as instituições coletivas e públicas, consideradas como ineficientes e obstáculos à lógica do livre mercado. Orientam-se pela concepção de que

o Estado seja mínimo em relação a políticas econômicas, públicas e assistenciais; mas que seja um Estado forte, no sentido de vigiar e punir aqueles insatisfeitos com o aprofundamento das desigualdades sociais.

Conforme Apple (2003), no campo simbólico o neoliberalismo tende a modificar a própria ideia de democracia, revelando-a como um conceito econômico e, assim, distanciando-a de sua acepção política (soberania popular) e etimológica (governo do povo), pois o núcleo do poder não está mais centrado nas decisões meramente políticas, e sim no complexo financeiro-empresarial cujas dimensões globais impõem adaptações e especificações locais.

Ou seja, em uma sociedade dividida em classes, a “democracia dominante” é a democracia que interessa ao bloco dominante, podendo ela tomar a forma que a este grupo convier nos momentos de reestruturação econômica. Logo, uma percepção correta do neoliberalismo tende a ser ofuscada ao se interpretar a democracia moderna como um valor universal, ideal e a partir de sua etimologia clássica que a define como “governo do povo e para o povo”; quando, na verdade, ela deve ser compreendida como realmente é no domínio da moderna sociedade capitalista: uma democracia classista, cuja forma e durabilidade depende das crises e reestruturações econômicas.

A ideia básica do neoliberalismo, no que diz respeito à educação, é a de que somente pela introdução da livre competição comercial entre as escolas e uma maior produtividade destas, assim como o reconhecimento meritocrático entre os indivíduos, é que fará com que a educação supere o seu esfacelamento na esfera pública e, conseqüentemente, a sua crise estrutural e pedagógica. A educação deixa de ser discutida como um bem de uso e passa a ser entendida como uma mercadoria, transformando-se num bem de troca – com valor qualitativo e quantitativo – adquirido no mercado de trabalho e, dependendo do poder aquisitivo de quem a compra, no mercado dos bens simbólicos.

Para os neoliberais a ideia de consumidor torna-se crucial, uma vez que a liberdade individual de escolhas num mercado acessível é a garantia de uma sociedade democrática. Ou seja, e conforme já mencionado, a democracia é vista a partir de práticas econômicas e de consumo, onde o indivíduo é valorizado enquanto consumidor, sendo destituído de raça, classe, gênero, etc. E as escolas, nesse sentido neoliberal, devem ser articuladas em função do consumidor e não para os burocratas estatais que, como em todas as instituições públicas, estão sugando o sangue da vida financeira da sociedade (APPLE, 2003).

Aos olhos dos defensores do projeto neoliberal, é somente com a inserção das escolas no mercado competitivo que haverá algum tipo de melhoria, já que, na atual circunstância em que se encontra a educação pública, não existem alternativas que se possa considerar, pois o mundo é governado pelos mercados e por uma competição intensa, e as escolas não podem ficar de fora. Para Apple (2003, p. 21), “embora nos digam constantemente que nada mais é possível, é importante entender que o neoliberalismo é, em essência, o capitalismo sem luvas de pelica”, e que a aceitação e o uso de categorias e conceitos de mercado impossibilitam ver o processo histórico em sua totalidade, impedindo uma crítica antes mesmo que ela comece.

Outro elemento desta aliança, os *Neoconservadores* buscam um embasamento referente à manutenção e perpetuação de um passado considerado organizado e perfeito. Em sua maioria, reclamam a volta de um passado do qual não viveram e de situações e sentimentos que não experimentaram, mas que afirmam serem melhores. Referem-se à uma época em que os valores tradicionais, a ética e a moral eram transmitidos e aceitos sem problemas, e a escola ensinava o verdadeiro, único e adequado saber. O objetivo deste grupo é o retorno e estabelecimento da ordem tradicionalista, da disciplina e da hierarquização de padrões a serem seguidos, difundidos e enfatizados no âmbito escolar.

Por trás de grande parte da posição neoconservadora há um claro sentimento de perda. Perda da fé, perda de comunidades imaginárias, perda de uma visão quase idílica de pessoas com a mesma mentalidade e que partilhavam normas e valores nos quais a tradição ocidental reinava de maneira suprema. E, ainda, a preocupação com uma suposta perda do controle cultural, juntamente com a sensação de um mundo cada vez mais degradado, estão entre os muitos temores culturais e sociais que impulsionam suas ações. No entanto, segundo Apple, os neoconservadores não se atentam para o fato de que a dinâmica econômica dominante e as políticas neoliberais – da qual eles também fazem parte – são quem produzem as condições históricas, sociais, educacionais e, sobretudo, as condições ideológicas que eles tanto lamentam.

Enquanto os neoliberais podem ser vistos como um grupo ideológico emergente, os neoconservadores fundamentam-se em formas residuais, isto é, baseiam-se em uma visão romântica de um passado no qual as comunidades eram estáveis e onde seus membros, em virtude da moralidade, estavam protegidos dos estragos da sociedade. Para eles, as políticas educacionais e sociais não podem levar a resultados igualitários, pois as diferenças em grau de

inteligência e realizações são geradas basicamente pela genética. Assim supondo, os neoconservadores enfatizam que os legisladores não devem alimentar falsas esperanças nos pobres e “menos inteligentes” – cuja maioria é de negros –, mas que o Estado deve, sim, aceitar esse fato e planejar uma sociedade que reconheça essas diferenças para que, a partir de uma “ordem natural”, as pessoas “reconheçam o seu lugar” (APPLE, 2003).

Uma percepção seletiva, discriminatória e defeituosa acerca da história alimenta as ambições nostálgicas dos neoconservadores, cuja ira tenta justificar que mudanças trazem consigo um declínio moral e social. Acreditam – ao contrário dos neoliberais – que somente um Estado forte e intervencionista pode providenciar não somente o conteúdo “legítimo” a ser ensinado nas escolas, mas também os métodos “legítimos”, além de policiar alunos e professores por meio de regimentos, provas e exames em âmbitos estadual e nacional.

Os neoconservadores, tal como os neoliberais, fazem parte de grupos que possuem influências – e até mesmo poder de decisão – nos espaços onde as políticas são debatidas e as resoluções são tomadas. Mas, conforme Apple (2003), mesmo com a influência crescente das políticas neoliberais e neoconservadoras, estas certamente teriam menos êxito se também não tivessem como aliados os fundamentalistas religiosos, populistas e autoritários; ou seja, os religiosos conservadores que formam a “direita cristã”.

Os *Populistas autoritários* são os fundamentalistas cristãos que querem impor, para a sociedade em geral, sua visão religiosa conservadora como verdade absoluta e inquestionável, estabelecendo seus dogmas e alegando que (seu) Deus deve estar presente e acima de todas as instituições, pois a autoridade religiosa deve sobrepor-se à política pública. A religião, para este grupo, não deve ser meramente uma questão privada, mas deve ser ampliada e chegar até aos debates públicos que incidem sobre práticas e propostas culturais, educacionais, políticas, econômicas e corporais (APPLE, 2003).

Algumas de suas tendências têm uma grande semelhança com a teologia da libertação, pois demonstram preocupações com temáticas relacionadas à justiça social, pobreza, segregação racial, etc. E isso significa que suas convicções nem sempre levam, de maneira inflexível, a posições conservadoras. No entanto, as tendências dominantes – aquelas que mais chamam atenção – tomam direções conservadoras por razões político-teológicas e, principalmente, por questões de classes, posição social e interesses pessoais. Acreditam que é crucial fazer parte da arena política caso realmente queiram garantir as condições de sustentação da ordem moral e espiritual. Na verdade, como coloca Apple (2003), é uma

crença providencialista na árdua luta entre Deus (representado por eles) e Satã (as mazelas sociais) que contribui claramente para militância de muitos conservadores cristãos.

Para esse segmento, a escola deve ser uma das instâncias responsáveis por difundir a fé com base nos mandamentos e na tradição bíblica como norma de conduta e alicerce do conhecimento. Suas propostas estão adquirindo cada vez mais poder, não apenas retoricamente, mas em termos de conflitos sobre como as escolas e professores devem atuar e quem deve controlá-los. Têm como plataforma curricular as questões de gênero, sexualidade, família, princípios cristãos etc., estendendo-se também a um leque muito maior de argumentações sobre o que deve ser considerado o saber adequado e “legítimo” nas escolas.

Os populistas autoritários da “direita cristã” – como elemento constitutivo de uma “nova direita” institucional –, querem basear suas posições políticas e sociais, e, de forma mais contundente, suas posições relacionadas à educação, a partir de certas visões da autoridade bíblica. Para eles, o ensino público é uma força perigosa – em termos religiosos, sexuais, econômicos, patrióticos e físicos – que existe na vida de uma criança. E isso está diretamente ligado à sensação de perda, para a “nova direita”, no que diz respeito ao controle sobre a rigidez na educação e na família nuclear tradicional. Nesse sentido, novas e influentes coalizões – a partir de grupos conservadores e cristãos – acabam sendo formadas. E dentre as muitas vozes que, baseadas em suas convicções, buscam regulamentar e direcionar os projetos políticos pedagógicos, estas tendem a ser ouvidas e reproduzidas por boa parte da população.

Por último, a *nova classe média* é o grupo que adequa os conhecimentos técnicos de gerenciamento e faz a avaliação das práticas necessárias à manutenção da aliança dominante. Estabelecem o consenso e os clichês que devem ser aceitos em torno da lógica do mercado em todas as esferas sociais, enfatizam a valorização das tradições morais e a manutenção destas, e exaltam suas perspectivas religiosas conservadoras como comprometimento que deva ser geral.

Esse grupo participa da “nova direita” em função de interesses pessoais e procurando garantir a sua mobilidade social. Para Apple (2003), a nova classe média tem o interesse na manutenção das desigualdades, pois suas credenciais, privilégios e participação como classe em ascensão só têm valor quanto menos pessoas conseguirem fazer parte deste processo. Deste modo, a produção e reprodução de ideologias – que estratificam cada vez mais as classes sociais – tendem a aumentar o valor das credenciais e do capital cultural, fazendo com que apenas a nova classe média tenha a probabilidade de acumulá-los e garantir suas posições.

E isto acaba provocando a elevação dos intelectuais da classe média a uma posição privilegiada – e de forma distorcida e equivocada – como se eles fossem, em sua totalidade, os únicos capazes de compreender e desenvolver uma análise correta da realidade. É nesse sentido que as várias interpretações sobre a sociedade, realizadas pela maioria dos intelectuais, ao invés de contribuir para revelar o processo de exploração e opressão, o que fazem é ocultá-lo e, por conseguinte, reproduzi-lo como um discurso legítimo e consensual (MARQUES; BRAGA, 2013).

Tanto o culto a determinados saberes, teorias e concepções – que se manifesta com frequência no mundo escolar/acadêmico, onde as exigências reforçam a reprodução do saber institucionalizado – quanto a idolatria consequente dos valores hegemônicos acabam por dificultar uma percepção crítica de certos discursos e produções intelectuais que, também, marginalizam e desqualificam as análises que partem da perspectiva daqueles que são explorados, oprimidos e que não são considerados portadores de capital cultural.

Mais do que isso, as propostas dos intelectuais da nova classe média para o campo educacional – semelhante às propostas conservadoras e cristãs – também tentam regulamentar o conhecimento, decidindo quem pode pensar e o que é permitido pensar. Ou seja, para manter a conformação total dos trabalhadores, diante da alienação do seu trabalho, procuram constantemente monopolizar os meios de produção e reprodução da cultura, aí incluídas as instituições educacionais, moldando-as segundo os seus valores e interesses.

Metodologia

O presente trabalho centra-se em uma pesquisa de caráter qualitativo e de natureza analítico-descritiva que terá como base um referencial bibliográfico a respeito da temática proposta. Buscam-se, portanto, resultados a partir das leituras, análises e reflexões sistematizadas destas referências.

Resultados e Discussões

Mesmo esses quatro grupos se interconectando e formando uma aliança estratégica, esta não tende a formar um bloco coeso e, assim sendo, não está garantida para sempre, pois sua consolidação depende de constante rearticulação e renovação de peças-chaves. Em outros

termos, mesmo que em certos momentos haja uma concordância em determinados aspectos ideológicos e políticos para garantir o *status quo* do bloco, este é formado por uma aliança em que há contradições de interesses políticos, econômicos e religiosos etc. E isto acaba gerando crises internas – conflitos particularistas –, mas que repercutem externamente como se fossem um problema de toda a sociedade. Estas crises são minimizadas, historicamente, através de uma costura de pactos, acordos políticos e, principalmente, por meio de medidas e ações que beneficiam os interesses comuns de cada grupo (APPLE, 2003; GANDIN, 2011).

Assim, a articulação da “nova direita” vem produzindo o que Apple (2003) chama de “modernização conservadora”, isto é, um processo que perpetua a ideia de que se está modernizando e valorizando o social a partir de reformas e políticas públicas. Essa “modernização conservadora” é equivalente ao “reformismo” que, segundo Mészáros (2008), baseia-se na tentativa de postular uma reestruturação do capital com algumas mudanças paliativas em determinados fenômenos ou aspectos da sociedade. Através destas reformas apenas se ajustam “defeitos específicos” – sem nenhuma mudança significativa na base – de forma a modificar elementos sobre os quais possíveis reivindicações populares possam ser organizadas. Logo, essa “modernização” não está direcionada a tornar o social mais justo e igualitário; mas, ao contrário, tende a aumentar o processo de exploração e vigilância da classe trabalhadora, controlando as insatisfações e, por conseguinte, criminalizando e punindo as lutas sociais, o que garante a conservação e reprodução do modo de produção capitalista.

Nesse sentido, a mercantilização da educação – na qual os interesses neoliberais, partidários e econômicos de grandes setores empresariais prevalecem – tende a sucatear a educação pública em favor de uma lógica do livre comércio e, assim, reduzir a educação a uma mera mercadoria e a instituição educacional a um grande mercado, cuja dinâmica fabril deve produzir a nova classe média – profissionais qualificados e intelectuais necessários à manutenção da máquina capitalista –, onde quem não se adapta aos padrões pré-estabelecidos é rapidamente descartado.

Em outras palavras, a lógica do processo educacional da “nova direita”, ao contrário dos discursos proferidos, não intenta promover transformações na ordem social, econômica e política que venham a favorecer aqueles que mais necessitam. Suas propostas tendem a um modelo estratificador e basicamente taylorista que leva o educando à alienação (APPLE, 2003). É nesse sentido que, conforme destaca Saviani (1991, 2001), a aparente crise na

educação é, na verdade, o êxito de um projeto político; ou seja, aquilo que se pensa ser uma disfunção é, de fato, a própria função.

Por tudo isso, mais do que entender como as manobras e alianças políticas estão operando, Apple (2003) enfatiza também o aspecto contraditório da educação e a escola como um espaço de luta de classes que reproduz as relações conflituosas entre dominantes e dominados. E, principalmente, a luta incessante dos trabalhadores contra o processo de dominação, exploração e opressão que os afligem, não apenas no âmbito escolar, mas em todas as esferas da sociedade. E, assim sendo, é preciso articulações e organizações contra-hegemônicas de contestação e de resistência às políticas neoliberais, pois o espaço escolar pode assumir a função política de instrumento da crítica, já que ele contém em si todas as contradições inerentes ao sistema.

Portanto, e de acordo com Alvite (1981), são justamente as contradições intrínsecas ao discurso educacional e ao sistema capitalista que impedem a escola e os indivíduos de reproduzirem, de maneira estática e imutável, a ideologia da classe dominante. Ou seja, apesar de se reconhecer que o sistema educacional moderno, a partir das escolas, reproduz a ideologia e os valores hegemônicos, ele também gera – devido às suas contradições– os elementos críticos que questionam, que se opõem e, enfim, que colocam em xeque essa hegemonia.

Conclusão

Esta concisa análise procurou abordar o que Apple (2003) define como uma “Nova Direita” que se configura a partir de grupos políticos integrantes do bloco governista (sejam de direita ou de “esquerda”), do complexo financeiro/empresarial – cujas dimensões globais impõem adaptações e legislações locais – e também membros da sociedade civil formando, assim, uma aliança que integram *neoliberais*, *neoconservadores*, *populistas autoritários* e a *nova classe média*. Nesse sentido, o objetivo proposto foi o de analisar, ainda de maneira breve e superficial, cada um dos elementos constitutivos desta aliança, procurando compreender quais seriam suas posições e convicções em relação à escola e ao processo educacional como um todo. Logo, o texto aqui apresentado é uma introdução crítica e, por assim ser, não tem o desejo de nessas poucas linhas encerrar a discussão e o desenvolvimento do assunto. Mas, espera-se, sobretudo, levantar novas perspectivas e indagações a respeito da

temática proposta.

Referências

APPLE, M. *Educando à Direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

ALVITE, M. M. C. *Didática e Psicologia: Crítica ao psicologismo na educação*. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

GANDIN, L. A. Michael Apple: a educação sob a ótica da análise relacional. In. REGO, T. C (org.). *Currículo e Política educacional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARQUES, E; BRAGA, L. (Orgs.). *Intelectualidade e Luta de Classes*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

MARX, K; ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

OFFE, C. Dominação de classe e sistema político. Sobre a seletividade das instituições políticas. In: *Problemas estruturais do Estado capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações*. São Paulo: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

WACQUANT, L. Forjando o Estado Neoliberal. In: BATISTA, Vera Malaguti (org.). *Loïc Wacquant e a questão penal no capitalismo neoliberal*. Rio de Janeiro: Revan, 2012.

POLÍTICA INSTITUCIONAL DO IFG E A INSERÇÃO DO ALUNO AO MUNDO DO TRABALHO

Gilmara Barbosa de Jesus¹
Yara Fonseca de Oliveira e Silva²

¹ (Pós-Graduanda do Programa de Pós-Graduação em Educação Linguagens e Tecnologias da UEG – PPGIELT. Pedagoga pela Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Uruaçu, 2014. E-mail: gbarbosadejesus@gmail.com).

² (Pesquisadora Docente do Programa Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da UEG. Doutora em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento (UFRJ/PPED/UEG, 2014) e Pós-doutora na Faculdade de Letras da Universidade do Porto-Portugal. Bolsista BIP-UEG).

Resumo - O presente trabalho trata de discutir a política institucional do IFG e a inserção do aluno ao mundo do trabalho acerca das exigências para atuação profissional no século XXI. Destaca-se a atuação do Estado como elaborador de políticas públicas educacionais que busca articular a educação superior profissional e o mundo do trabalho. O objetivo é analisar a política institucional do IFG em específico os fatores que contribuem (ou não) com a inserção e atuação ao mundo do trabalho. Para tanto, questiona-se: o que a política institucional do IFG e os documentos referencial da Educação Profissional propõe sobre a inserção e atuação do aluno ao mundo do trabalho? O referencial teórico adota a perspectiva crítica de autores como Antunes (2009), Frigotto (2001; 2010), Kuenzer (1985; 2002), Pacheco (2010) e ainda os documentos oficiais do IFG como seu PDI. A pesquisa é de caráter qualitativo e será desenvolvida pela revisão de literatura, seguida de pesquisa documental. Espera-se que esse estudo sirva de base nas investigações que visem pesquisar as relações existentes entre Educação e Trabalho, de modo a contribuir com novas estratégias para inserção e atuação profissional no mundo do trabalho.

Palavras chaves: Políticas Educacionais. Formação Profissional. Mundo do Trabalho. Educação superior.

Introdução

O profissional para atuar no mundo do trabalho no contexto do século XXI tem recebido exigências em sua formação profissional para atender a demanda social e econômica do local em que se insere para sua atuação. Ao mesmo tempo surgem as ações emergentes do estado em forma de políticas educacionais para possibilitar que as IES possam oferecer uma formação que garanta êxito no exercício profissional, ou seja, que possa inseri-lo ao mundo do trabalho para atuação profissional futura.

Esse estudo é uma revisão de literatura e de pesquisa documental que faz parte de uma pesquisa de mestrado na Universidade Estadual de Goiás em andamento sobre a política institucional do IFG e a inserção e atuação do acadêmico de nível superior ao mundo do trabalho. Portanto, a questão que se apresenta é, o que propõe as orientações políticas, os documentos oficiais do IFG em relação a contribuição (ou não) para a inserção ao mundo do

trabalho? O objetivo é analisar a política institucional do IFG em específico os fatores que contribuem (ou não) com a inserção e atuação ao mundo do trabalho e pesquisar nas orientações políticas, nos documentos oficiais do IFG a proposta para a inserção e atuação ao mundo do trabalho via retrospectiva histórica da relação educação e trabalho.

A seguir o estudo conta além dessa introdução e conclusão, da apresentação do referencial teórico com base nos estudos de Frigotto (2010), Antunes (2009) e Kuenzer (1985; 2002), a adoção da metodologia qualitativa e os resultados e discussão da pesquisa documental.

Referencial Teórico

As transformações ocorridas no mundo do trabalho e as mudanças nas formas de produção têm influenciado o campo da ciência e da tecnologia e o da educação, pois essas transformações mudam os processos educativos no que concerne a educação profissional, pois ora o trabalhador está qualificado, ora está desqualificado para o ingresso aos meios de produção e nas relações com esses meios.

As transformações ocorridas a partir das décadas de 1980 e 1990 nas forças de trabalho muda as relações de forças e também as relações sociais. Antunes (2009) afirmam que essas relações sociais também passaram por mudanças, houve o que ele chama de divisão sexual do trabalho⁸ que acarretou à discriminação de mulheres no qual essas vivenciam menos direitos e remuneração e também menores condições de trabalho.

Essa relação de transformação fez com que o trabalho que antes era considerado um princípio educativo, passou a ser um meio de exploração e acumulação, já que a apropriação do conhecimento adquirido na escola passa ser material de troca, ou seja, passa a ser vendido para aqueles que detém os meios de produção. Acerca disso,

Os processos educativos, escolares ou não, constituem-se em práticas sociais mediadoras constituintes da sociedade que subordina o trabalho, os bens da natureza, a ciência e tecnologia como propriedade privada, valores de troca e a consequente alienação e exclusão de milhões de seres humanos da vida digna ou de

⁸ Segundo Antunes (2009), essa divisão se dá pelo aumento significativo do trabalho feminino em diversos países, e há segundo o autor atividades consideradas de menor qualificação, estas são preenchidas por mulheres, geralmente essa divisão ocorre nos espaços das indústrias e fábricas, porém podem ocorrer nos diversos campos do mundo do trabalho.

sua radical transformação. É disso que estamos tratando ao afirmarmos a continuidade da luta histórica da classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2001, p. 79).

Importante perceber que essa luta da classe trabalhadora é refletida na educação superior, pois há uma necessidade imposta pelas relações do mundo do trabalho de se adquirir os níveis mais altos do conhecimento e da preparação para esse meio. Antunes (2009, p. 166) afirma que “o trabalho é, portanto, um momento efetivo de colocação de finalidades humanas”, essas finalidades segundo o autor são “responsáveis pelas exigências e respostas que os indivíduos assumem nas relações no mundo do trabalho”, e como tal “[...] mostra-se como uma experiência elementar da vida cotidiana, nas respostas que oferece as [...] necessidades sociais”. Essas relações determinam os vínculos sociais do trabalho como a desvalorização de determinada profissão, a precarização das condições de trabalho, o baixo reconhecimento e também os precários níveis de profissionalização que está predisposto para o trabalhador/aluno.

Kuenzer (1985) afirma que as funções intelectuais são exercidas por profissionais em nível superior e as técnicas em nível médio, o que faz crescer ainda mais a necessidade de se obter a qualificação para manter-se no mundo do trabalho.

Nesse processo temos o papel importante da educação como transformadora ou conservadora das condições e das relações funcionais do mundo do trabalho (FRIGOTTO, 2010). Nesse sentido, a educação deve ser utilizada para emancipação humana, ainda conforme Frigotto (2008, p. 242) “[...] a ciência, a técnica e a tecnologia constituem-se, por excelência, no núcleo fundamental do desenvolvimento das forças produtivas”, a partir disso, temos a escola na visão desse autor pode ser um

instrumento de medição na negação destas relações sociais de produção. Mais que isso, pode ser um instrumento eficaz na formulação das condições concretas da superação destas relações sociais que determinam uma separação entre capital e trabalho, trabalho manual e intelectual, mundo da escola e mundo do trabalho. (FRIGOTTO, 2010, p. 34-35).

A partir desse contexto de educação como processo de emancipação humana e instrumentos de superação de interesses capitalistas tem-se a concepção e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, com a finalidade de promover atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (BRASIL, 2008).

Ressalta-se que não somente para esses fins de desenvolvimento, mas também para promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente voltadas à preservação do meio ambiente e o diálogo com outras políticas procurando intervir identificando as potencialidades da região, suas fraquezas e necessidades, seus problemas econômicos e suas demandas educacionais e sociais (BRASIL, 2008).

A Educação Profissional está pautada em um ensino que historicamente foi posto como assistencialista e voltada apenas para a classe trabalhadora. Nessa perspectiva de educação para aqueles que não tinham condições de estudar e qualificar-se foram criados os primeiros institutos de Federais de Educação em 1909, quando na época foram denominados de Escolas de Aprendizes e Artífices e que mais tarde deram origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs).

A Educação Profissional na atualidade além de romper paradigmas, tem clarificado seus processos formativos, e deixou de lado a figura assistencialista, tornando-se ferramenta estratégica para diversos âmbitos como o político, econômico, jurídico e cultural, e assim acaba por se tornar uma modalidade de suma importância para sociedade. A luta atual é que não deixemos essa educação se transformar nas mãos do estado uma ferramenta para adequar paradigmas e reformas às demandas do mercado.

Faz-se necessário, portanto conhecer e compreender as diretrizes e os princípios que norteiam a Educação Profissional no Brasil e analisar se a implementação dessas políticas se configuram prioritariamente em uma educação para formação omnilateral / integral e humana do indivíduo, integrando-o em seu meio social e cultural, econômico e político.

Metodologia

A metodologia deste estudo adota a abordagem qualitativa, pois permite visualizar o objeto a ser investigado como um dado possuído de significados originados pelos sujeitos em suas ações, de forma que haja constante integração entre o objeto pesquisado e o sujeito da pesquisa. Além disso, utiliza-se de um estudo de caso por se tratar de um contexto atual e real de um dos IFG, que conforme Yin (2001, p. 32) pode ser “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”, portanto, essa pesquisa se propõe a clarificar esses limites.

Esse estudo ao realizar a revisão de literatura adota como base teórica crítica os estudos dos autores de referência dos assuntos educação e trabalho e educação profissional, apresentados por Frigotto (2010), Antunes (2009) e Kuenzer (1985; 2002). Sobre a pesquisa documental tem-se como referência os documentos oficiais do IFG, com destaque para o PDI.

Resultados e Discussões

A realização da pesquisa documental alcançou alguns resultados acerca da Educação Profissional no Brasil, pois os documentos legais e os documentos institucionais do IFG buscam contemplar a inserção e atuação do aluno ao mundo do trabalho, no viés da visão crítica dos autores como Frigotto (2010), Antunes (2009) e Kuenzer (1985; 2002), citados anteriormente.

Assegurada em seus documentos legais a Educação Profissional a partir dos anos 2000 vem mudando seu papel desencadeado pela mudança necessária de uma concepção de conhecimento que se associe a realidade, em oposição aquela formação que estava configurada apenas para demanda de mercado e que exigia qualificação profissional.

Por meio do Decreto 5.154/2004 houve a possibilidade de integração da Educação Profissional e o Ensino Médio, de modo que

representa uma possibilidade de avanço na direção de construir um ensino médio igualitário para todos, pois, apesar de não se confundir com a politecnia, fundamenta-se em seus princípios e é exigência de uma sociedade na qual a elevada desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos das classes populares a buscar, bem antes dos 18 anos de idade, a inserção no mundo do trabalho, visando complementar a renda familiar (OLIVEIRA, 2012, p. 56).

Outro grande avanço ocorreu em 2007 com o Documento-Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Nesse documento apresenta os pressupostos para a concretização da oferta de Educação Profissional, suas concepções e princípios e os fundamentos para a construção de um projeto político-pedagógico integrador. (Documento-Base, 2007).

A expansão dessa Rede ocorrendo em meados dos anos 2000, como dito anteriormente, levou segundo Oliveira (2012) também a expansão de políticas públicas para essa modalidade de educação.

(...) a expansão em si é um movimento importante e necessário, que representa a presença do Estado brasileiro por meio de instituições reconhecidas como de qualidade nas periferias das capitais e em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos, ou seja, é a presença do Estado para mas *além dos territórios* em que se concentra a maior parte do PIB nacional. Isso significa a possibilidade de muitos brasileiros terem acesso a uma educação de qualidade. Essa presença federal nas regiões mencionadas se justifica porque, atualmente, são poucas as redes estaduais estruturadas no sentido de se constituírem como via para garantir, com qualidade, esse direito à população, apesar de ser responsabilidade dos estados a universalização do acesso ao ensino médio. (OLIVEIRA, 2012, p. 62).

Pacheco (2010, p. 14) contribui e afirma que “o que se propõem é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos”. Ele ainda argumenta que:

Os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia são a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal. São caracterizados pela ousadia e inovação, necessárias a uma política e um conceito que buscam antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa. (PACHECO, 2010, p. 11).

Atualmente, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia estão vinculados a SETEC (Secretaria de Educação Tecnológica) do MEC (Ministério da Educação) e fazem parte da rede de Educação Profissional pública no Brasil. Essa rede foi estabelecida em 2008, pela Lei nº 11.892. Essa lei em seu artigo 7º explicita que os objetivos dos Institutos Federais, para este estudo são importantes citar os incisos II, IV e V:

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; (...). (BRASIL, 2008, art.7º).

A partir desses objetivos Pacheco (2010) assevera que a concepção de educação profissional e tecnológica dos Institutos Federais orientadas pelas ações de ensino, pesquisa e extensão devem basear-se “na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual”. (PACHECO, 2010,

p. 15). A indissociação e integração com a vida humana posta como orientação para os institutos remete também para o currículo integrado, proposto no 1º inciso do artigo 7º da lei de criação Lei nº 11.892/2008, que tem por objetivo “disponibilizar aos jovens que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura” (KUENZER, 2002, p. 43-44).

Outro documento pesquisado e que deve ser explanado aqui para um melhor delineamento e entendimento das diretrizes e princípios que norteiam a Educação Profissional, agora no caso específico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás é o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFG 2012-2016⁹, que é o documento norteador das ações, filosofias, diretrizes e estruturas, seu papel social, pedagógico, organizacional, de trabalho e atividades acadêmicas desenvolvidas. Nesse documento, consta os princípios do IFG, que segundo ele “são norteadores da atuação institucional a crescente ampliação da sua função social, a participação democrática efetiva dos seus segmentos internos e a conquista da autonomia institucional” (IFG, 2013, p. 10).

Pautada pela busca constante da qualidade social da educação e para a construção de uma sociedade solidária, inclusiva e justa. O IFG orienta-se por princípios, que neste estudo dar-se ênfase ao 2, 5 e 6:

- 2) implantação e implementação de currículos e de atividades institucionais orientados para a formação educacional omnilateral, ou seja, verdadeiramente integral dos estudantes, em todos os níveis e modalidades de ensino;
- 5) promoção de políticas de ensino, de pesquisa e de extensão, dentro de uma concepção de indissociabilidade, de modo a atender às demandas da sociedade e a assegurar níveis crescentes de identidade acadêmica e de autonomia da Instituição;
- 6) atuação no desenvolvimento regional/local, privilegiando o atendimento às demandas sociais, a inclusão social e a proteção ambiental, bem como com atenção à promoção dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais; (...). (IFG, 2013, p. 10-11).

Para além dos princípios, consta no documento os objetivos que orientam o planejamento e identifica as prioridades que norteiam as ações do IFG. Nestes objetivos destaca-se o item 4 que propõe

desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da

⁹ Até a presente pesquisa não havia sido encontrado o PDI 2018-2022, sendo que no sítio eletrônico do IFG consta apenas o PDI 2012-2016.

educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais; (IFG, 2013, p. 12-13).

Percebe-se o anseio e uma preocupação voltada para as demandas nos diversos contextos, configurando prioritariamente uma educação para formação omnilateral / integral e humana do indivíduo, integrando-o em seu meio social e cultural, econômico e político.

Tem-se também a formação humana que segundo Ciavatta (2005, p. 85) busca garantir “o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos”.

A partir da compreensão e da assunção desta forma de organização da educação profissional e tecnológica, observa-se que o espaço estabelecido pela oferta múltipla de formação proporciona uma ambiência em que as multifacetadas do processo educativo se evidenciam e trazem a possibilidade de se estabelecerem nexos internos e promover a inter-relação de saberes, o que concorre para um tratamento mais adequado à natureza da ciência, que é multi e interdisciplinar. (PACHECO, 2010, p. 21).

Na atualidade a Educação tem buscado ultrapassar fronteiras, nesse sentido, o currículo integrado da Educação Profissional pode ser uma proposta que consiga de maneira efetiva alcançar e ir além disso, inserindo o aluno ao mundo do trabalho para que o mesmo possa atuar de maneira crítico e reflexiva sobre sua atuação.

Considerações finais

A partir dessas contribuições e reflexões críticas, a Educação Profissional pode ser visualizada com uma estreita ligação com o mundo do trabalho. Estreita não no sentido de pequena, mais sim de próxima e em constante dinâmica para formação dos seus sujeitos. Nos documentos que defendem essa modalidade há o anseio de romper com a lógica dualista de educação voltada para formação que vislumbra o mundo do trabalho e a omnilateralidade do homem e para que os educadores que atuam na Educação Profissional assumam uma postura que supere o modelo disciplinar, e que se apropriem de práticas pedagógicas do conhecimento de forma integrada, desenvolvendo um trabalho que seja reflexivo e criativo, pois assim poderão também promover as contextualizações didáticas que permitirão uma construção de

autonomia dos alunos, fator primordial para sua ação e atuação frente aos paradigmas do mundo do trabalho. (PACHECO, 2010).

Destarte, o papel que está previsto para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, “estabelecer nos currículos e na prática político-pedagógica da Instituição a articulação entre educação, cultura, arte, ciência e tecnologia, nos enunciados teóricos, metodológicos, políticos e pedagógicos da ação educativa institucional”. (IFG, 2013, p. 26). Assim como garantir ações permanentes que visem incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram afastados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma Educação Profissional e Tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania, transformação social e formação para efetiva emancipação humana.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais Ética/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, 2008

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva** (UFSC), Florianópolis, v. 19, n.1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneide. **Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1985.

IFG. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2012 a 2016**. IFG. Goiânia: 2013.

_____. **PORTARIA Nº 488, DE 27 DE AGOSTO DE 2009. ESTATUTO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS.**

Goiânia: 2009. Disponível em:

<<https://www.ifg.edu.br/attachments/article/124/estatudoifg.pdf>>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.** Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2007.

OLIVEIRA, R.(Org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate.** São Paulo: Papyrus, 2012.

PACHECO, E., **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica,** 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

SILVA, Maria da Glória; ROMANOWSKI, Neide Alvarenga. **Estudo de caso: institutos federais de educação no Brasil.** 128 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) Unimep, 2015.

PÊCHEUX, Michel. **Análise automática do discurso (AAD-69).** In: Gadet F, Hak T, organizadores. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** 2a ed. Campinas (SP): Ed Unicamp; 1993. p.61-105.

VERGARA, Sylvia Constant. Réplique 2 - Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, v.15, n.4, p. 761-765, jul./ago. 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos;** trad. Daniel Grassi - 2.ed.-Porto Alegre: Bookman, 2001.

EDUCAÇÃO PARA TODOS? A ACEPÇÃO INSTITUCIONAL DE ESTUDANTES TRANSEXUAIS NO PROCESSO EDUCACIONAL.

João Vitor Rodrigues Gonçalves

Bolsista Permanência e Graduando em Administração pela Universidade Estadual de Goiás (Campus Goianésia).

Resumo: De acordo com a pesquisa realizada em 2015 pelo Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT) da Universidade Federal de Minas Gerais (NUH/UFGM), cerca de 84,8% da população transexual não possui ensino fundamental completo ou afirmam terem interrompido o ensino médio nos anos finais e apenas 2,2% chegam a concluir o nível superior. O objetivo do trabalho é identificar as barreiras institucionais, que constroem o processo excludente, o afastamento social e a notória evasão escolar dessa população, enumerando as principais demandas encontradas nos ambientes e estabelecimentos educacionais, por parte dos alunos, retratando-as graficamente. A estrutura do artigo é construída por meio do método dedutivo com informações qualitativas extraídas através da pesquisa exploratória, análise e revisão bibliográfica de legislações, produções científicas e documentos governamentais. A proposta de intervenção tem por finalidade recuperar e elevar a taxa de escolaridade da população trans, resgatando sua cidadania e preparando-a para sua inserção profissional no mercado de trabalho através de uma política pública que já demonstra sinais de avanço, e que deve possuir caráter de Estado, incorporando-a as políticas educacionais ajudando a desconstruir estigmas e preconceitos.

Palavras-chave: Gênero. Identidade. LGBT. Políticas Públicas.

Introdução

A igualdade de direitos é considerada um marco histórico, assegurado pela constituição de 1988, que ultrapassa os tempos sombrios da privação de liberdade e, pressupõe que a construção de uma nação seja baseada unicamente através da educação.

Com o intuito de formar o indivíduo, dotando-o dos saberes éticos, intelectuais e morais, a educação desempenha um papel transformador na sociedade, capaz de oferecer uma formação crítica e cidadã, pautada no respeito às diferenças e sua diversidade, combatendo, gradativamente, toda e qualquer forma de violência, discriminação e preconceito institucional.

Embora seja empolgante, a missão do processo educacional se contradiz constantemente com a realidade das escolas e universidades brasileiras, que cada vez mais se distanciam do aspecto democrático e equitativo, segregando diretamente, de forma incisiva e preconceituosa, grupos minoritários, dentre eles a comunidade de travestis e transexuais.

Em geral boa parte dos estabelecimentos e ambientes educacionais ainda não estão parcialmente, e longe totalmente, preparados, de certo modo, para lidar com as diferentes formas e expressões que a identidade de gênero pode assumir nos alunos (SANTOS, 2017).

A pesquisa realizada em 2016 pela Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT) em parceria com a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e demais instituições internacionais do Chile e Estados Unidos, revela que 60,2% dos estudantes LGBT consultados se sentem inseguros por conta da sua orientação sexual em sala de aula e desconsideram a escola um lugar de acolhimento (ABGLT, 2016).

Para Scote (2016) a invisibilidade cotidiana da população transexual no Brasil ocorre em função da ausência dos debates e pesquisas, que deveriam estar em discussão constantemente nas escolas, nos institutos científicos e tecnológicos além das universidades.

Reconhecendo que o percurso com destino a formação escolar não é, de longe, realizado em condições justas e igualitárias a todos, o trabalho justifica-se em evidenciar as barreiras institucionais, por parte da escola, colegas e professores, que afastam a população transexual durante o processo educacional culminando consequentemente na evasão escolar.

Os objetivos se destinam em assegurar o direito, previsto legalmente, do acesso e permanência em educação para todos os indivíduos e, alavancar os principais pontos, de acordo com os alunos pesquisados, que dificultam cada vez mais o convívio e a permanência dentro da sala de aula e que implicam diretamente no crescimento da aceção coletiva e institucional da comunidade LGBT nas unidades escolares por parte dos sujeitos envolvidos.

A solução é proposta através da expansão, aprimoramento e melhoria contínua do programa com caráter inclusivo desenvolvido e mantido pela prefeitura da cidade de São Paulo que deve ser estendido para os demais centros urbanos, capaz de devolver a cidadania e promover a reinserção educacional visando combater o preconceito institucionalizado.

Referencial Teórico

Transexuais, segundo o Conselho (2004), são pessoas que geralmente negam seu sexo e sua genitália biológica e, buscam através de auxílio hormonal, terapêutico e psicológico, identificar-se o mais próximo possível com a sua identidade de gênero.

Diferente do senso comum, a necessidade da intervenção cirúrgica para redesignação sexual não é considerada uma obrigatoriedade, tendo em vista que a forma como a pessoa se reconhece ao longo da vida é motivo suficiente para se enquadrar na terminologia transexual.

No decorrer do processo histórico de formação da sociedade brasileira, a comunidade LGBT foi, e ainda é, de acordo com ideologias conservadoras, sinônimo de promiscuidade, rebeldia e afronta a moral e aos bons costumes contra a família e as tradições cristãs.

Contando com a parceria fidedigna das instituições religiosas, os conceitos e discursos homofóbicos, enraizados historicamente, começam a ganhar corpo e protagonismo no mundo moderno, inclusive nas escolas, em função do desajuste global da esquerda e dos movimentos sociais que perderam o engajamento e o poder político nos últimos anos.

À medida que estes conceitos se instalam na sociedade, é possível identificar claramente um aumento surpreendente dos sentimentos coletivos de intolerância e repúdio a orientação sexual e identidade de gênero por parte dos próprios alunos que convivem juntos.

Em média 20,1% dos estudantes LGBT, em especial alunos transexuais (7,7%), sofreram violência física -homofobia- nas instituições educacionais unicamente em função sua identidade de gênero devido à forma como a expressa em sala de aula (ABGLT, 2016).

Esta aversão é identificada em todos os níveis de formação escolar, partindo do ensino fundamental e predominando no ensino médio, sendo ausentes de políticas educacionais específicas, acabam resultando tragicamente em agressões de infinitas naturezas.

Diante destas disparidades é necessário reforçar que algumas legislações amparam os direitos básicos dessa comunidade, mesmo que de forma subjetiva, cabendo à interpretação individual, que muitas vezes dificulta sua aplicação e efetividade por parte do Estado.

Considerada documento de referência para construção de sistemas democráticos de governo de alguns países, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), criada em 1948, dispõe em seus artigos algumas bases que nortearam os direitos essenciais que defendem integralmente a liberdade e a igualdade de todos os indivíduos em condições equivalentes.

De acordo com o artigo VII, por exemplo, todos têm direito a igual proteção contra qualquer tipo de discriminação, sem distinção alguma perante a lei, assegurando suas diferenças e individualidades sejam elas de quaisquer naturezas (DUDH, 2014).

“Em aspectos semelhantes à DUDH, o artigo 5º da Constituição de 1988 presume uma equivalência de todos os indivíduos também perante a lei, livre de acepções individuais, concedendo a homens e mulheres o direito inviolável da liberdade e da igualdade. A vida privada, a honra e a imagem das pessoas são garantias inquestionáveis, de acordo com o parágrafo X, e que também são passíveis de penalidades decorrentes de sua violação. Considerando que estes são os princípios básicos para construção de uma sociedade com viés democrático, a educação deve obter um reflexo destes valores quando, de fato, forem incorporados. Dada como “direito de todos e dever do Estado”, a educação, de acordo com o artigo 205 e 206 deve deter um caráter cidadão, contando com a colaboração da sociedade, libertador no que se diz respeito ao ensino, a aprendizagem e ao pensamento e, por fim, reconhecer a pluralidade de ideias como ponto de partida para construir concepções pedagógicas enfatizando a gestão inclusiva e democrática como marca autêntica e obrigatória (BRASIL, 1988).”

Desde a redemocratização do Brasil, a equidade do acesso e da permanência na educação para as minorias sociais, dentre elas a população LGBT, acontece, na sua totalidade, de forma mascarada e, em grande parte, é julgada desnecessária pelas políticas educacionais.

Isto ocorre porque o governo federal, através do Ministério da Educação (MEC), concede autonomia aos sistemas estaduais e municipais de ensino para traçarem suas bases e seus currículos escolares de acordo com suas demandas, prioridades e especificidades, que nem sempre contemplam todos os sujeitos envolvidos e desconsideram a comunidade LGBT.

Neste processo alguns elementos não são citados, discutidos ou sequer avaliados, entre eles o convívio, o respeito, a inclusão e o tratamento de alunos homossexuais, bissexuais e principalmente transexuais em sala de aula se tornando uma omissão institucional.

Como algo que possa amparar, mesmo que de forma significativa, o poder executivo através da Secretaria Nacional de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH-PR) criou em 2004, em função de uma mobilização nacional dos movimentos sociais do segmento, o Plano Brasil sem Homofobia, combatendo a violência e promovendo a cidadania.

“O capítulo V deste plano traça as diretrizes da educação desta população, que necessariamente devem estar relacionadas com a formação e capacitação de professores na área de sexualidade, com a elaboração de materiais didáticos que contextualizem a orientação sexual, apoiando e divulgando estas produções, mesmo que de forma isolada, e também com o estímulo e incentivo a pesquisa científica, direcionada a sexualidade humana, além da criação de órgãos legítimos, compostos por homossexuais e demais representantes do movimento, que possam acompanhar o andamento e desenvolvimento das diretrizes já alcançadas e propor, avaliar e discutir junto ao MEC estratégias e soluções ligadas a Educação em Direitos Humanos em parceria com o respeito à diversidade (CONSELHO, 2004 p. 22-23).”

Embora seja considerado pioneiro, promissor e extremamente necessário o documento não especifica claramente as medidas que deveriam ser encorpadas com o objetivo de priorizar a permanência das minorias no sistema educacional e das possíveis, e diversas formas, de combater o processo discriminatório institucionalizado entre os agentes políticos.

“O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos considera a escola como o espaço social habilitado para debater, difundir e promover a valorização da diversidade. Para que esse processo de inclusão da diversidade ocorra, de fato, é necessário oferecer a igualdade de oportunidade para assegurar a permanência, que deve ser feito de forma democrática, considerando a dignidade humana como único pré-requisito unânime. Integrar todos os sujeitos, dentre eles a comunidade LGBT, fornecendo-lhes condições desde seu registro, da sua vivência e da sua conclusão, fomentando a consciência crítica dos demais colegas com base na promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos, devem ser os princípios norteadores da educação básica a superior, das políticas públicas e do sistema educacional como

um todo, sendo possível construir um pequeno progresso neste sentido (BRASIL, 2007 p. 31-32).”

Ainda que tais iniciativas sejam importantes, elas ainda são pontuais, mostrando uma falta de amadurecimento institucional nesta esfera e de iniciativas neste sentido, para que possam solucionar os problemas visíveis desta população (SCOTE, 2007).

Metodologia

A produção é estruturada com base na pesquisa exploratória, que tem por principal função fornecer embasamento empírico para construir o referencial teórico através de consultas dos documentos específicos, da revisão bibliográfica de artigos e também dos raros materiais disponíveis em internet relacionados ao tema.

No processo de fundamentação argumentativa, utiliza-se o aspecto qualitativo em relação às informações coletadas, presentes no desenvolvimento e nas partes conclusivas, com o intuito de transmitir ao leitor uma maior seriedade.

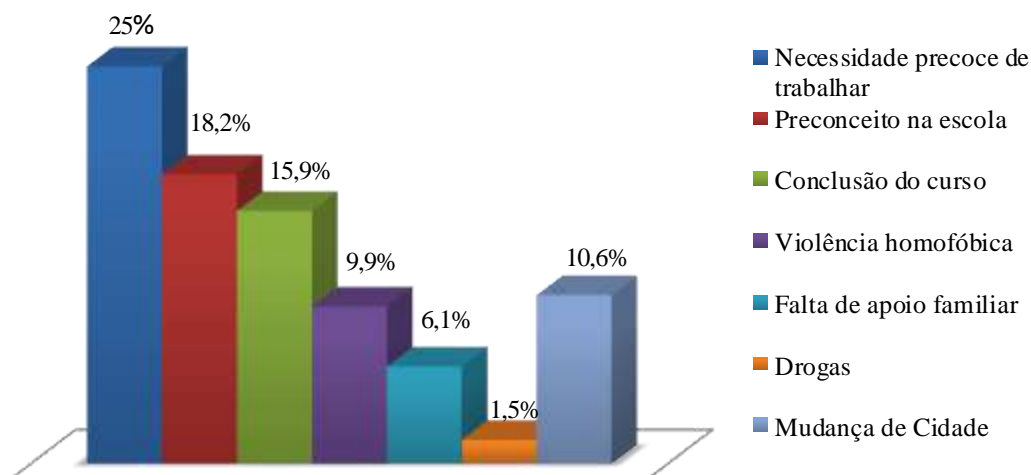
Para construir o corpo da produção foi-se utilizado o método estatístico, com análise quali-quantitativa, presente na construção de dados, contendo informações que direcionam o leitor para uma compreensão mais realista sobre o assunto.

Resultados e Discussões

Em um cenário de 132 personagens, exclusivamente composto por travestis e transexuais, 37 delas, mais de 28%, não conseguiram dar continuidade em seus estudos por algum motivo ligado diretamente a convivência dentro das salas de aula (NUH/UFGM, 2015).

O despreparo técnico das instituições de ensino, dos professores e dos colaboradores no geral, dentre outros motivos relacionados, aparece como uma barreira unânime que dificulta a inclusão e a permanência de alunos transexuais nas escolas e universidades.

Gráfico 01: PERCENTUAL DOS MOTIVOS QUE IMPULSIONARAM O ABANDONO ESCOLAR DAS ENTREVISTADAS



F

onte:

Desenvolvido pelo autor com dados extraídos do NUH/UFGM (2015)

Alguns destes motivos estão ligados de alguma forma a heteronormatividade, caracterizada por um conjunto de padronizações, crenças, valores e comportamentos exclusivamente heterossexuais, que colabora para que o indivíduo LGBT não se reconheça perante a maioria, criando uma barreira, fazendo com que ele/a não se sinta parte de determinados universos, dentre eles o ambiente escolar, obtendo uma visão de mundo e de condutas completamente distinta do que lhe é repassado pelos sistemas educacionais.

Muito do resultado deste diagnóstico se deve a falta de conhecimento específico e instrução adequada. De acordo com a pesquisa feita pela ABGLT (2016) em média 16,7% dos alunos revelaram que não aprendem sobre questões LGBT positivas em sala de aula.

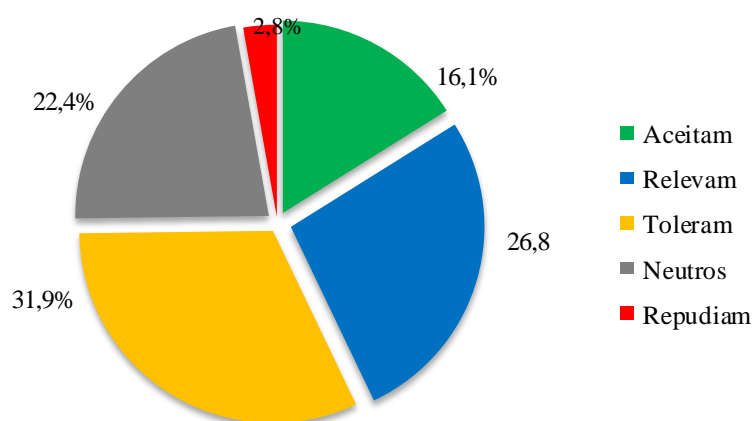
O conflito da imposição cultural heteronormativa, transmitida pelas instituições e pelos agentes envolvidos, contradizendo, julgando e condenando indiretamente a identidade do aluno LGBT, pode gerar danos psicológicos ou até mesmo físicos com sequelas irreversíveis, e também podem desencadear um afastamento social precoce levando paralelamente a evasão escolar bem próximo dos anos finais.

A ABGLT (2016) aponta que quase sempre ou frequentemente, cerca de 54,7% das vezes, os estudantes transexuais são alvos de comentários preconceituosos e discriminatórios,

do tipo “traveco”, por conta da sua identidade de gênero e 27,1% deles evitam de ocupar qualquer lugar da instituição com medo de sofrerem represálias ou episódios de violência.

Existe um ponto em comum que sustenta os números apresentados pela pesquisa, a aceitação de colegas de classe LGBT entre os próprios alunos ainda não alcançou uma perspectiva considerada ideal, demonstrando uma extrema fragilidade pedagógica e institucional por parte das políticas educacionais e dos agentes envolvidos com a educação.

Gráfico 02: GRAU DE ACEITAÇÃO DAS PESSOAS LGBT POR ESTUDANTES NA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL



Fonte: Desenvolvido pelo autor com dados extraídos da ABGLT (2016)

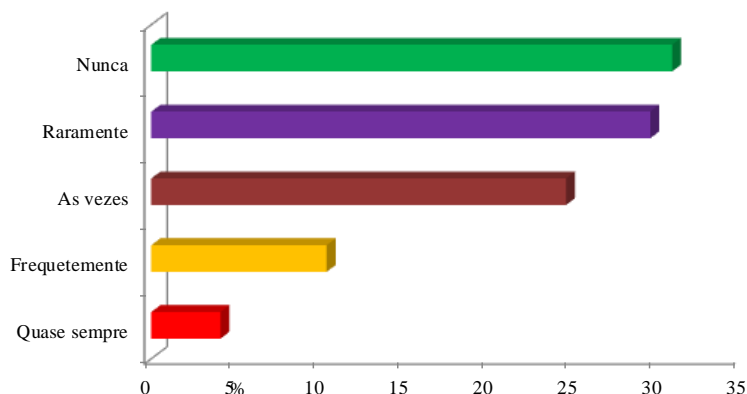
Além de reconhecer que não são capazes de combater a intolerância em relação à diversidade sexual dentro do ambiente escolar pelos mais diversos motivos, as instituições, no geral, não assumem nenhuma posição em situações que exigem alguma necessidade coercitiva de intervenção pedagógica através de seus profissionais e colaboradores.

A inércia dos professores ao lidar com conflitos em sala de aula envolvendo episódios de agressão física e psicológica, discriminação e preconceito com alunos LGBT, em especial as/os transexuais, aparece como uma enorme e preocupante barreira institucional.

Em média 83,9% dos estudantes pesquisados relatam que quando ocorrem ocasiões constrangedoras ou comentários ofensivos, o professor nunca ou raramente repreende, embora 27% das vezes em que acontecem situações do tipo em sala de aula eles estão presentes e apenas 3,5% deles intervêm quando os comentários lgbtfóbicos são feitos (ABGLT, 2016).

O fator agravante que potencializa o descaso com que os estudantes LGBT são tratados considera o professor também como agressor, incentivando passivamente os demais alunos e se incluindo entre os sujeitos que realizam comentários homofóbicos na instituição.

Gráfico 03: FREQUÊNCIA COM QUE FORAM OUVIDOS COMENTÁRIOS LGBTFÓBICOS FEITOS POR PROFESSORES/AS OU FUNCIONÁRIOS/AS DA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL



Fonte: Desenvolvido pelo autor com dados extraídos da ABGLT (2016)

“Um professor interrompeu a aula para dizer que eu iria pro inferno, porque sou bissexual e umbandista”, relata uma estudante bissexual negra, de 15 anos (ABGLT, 2016).

O aluno enquanto indivíduo tem sua liberdade, orientação sexual ou identidade de gênero violada de alguma forma, mesmo assim a instituição não preocupa em oferecer nenhum tipo reparo ou apoio moral além do acompanhamento pedagógico ou psicológico.

Além de constranger, muitos alunos LGBT's se afastam dos ambientes educacionais com receio de novos incidentes ainda mais graves, o obriga em média 31,7% dos estudantes a faltarem pelo menos um dia por que se sentem desprotegidos ou inseguros (ABGLT, 2016).

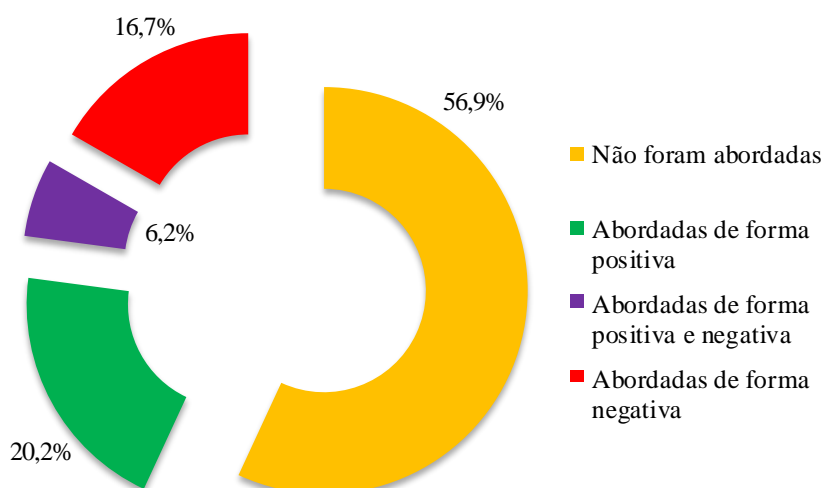
Contudo o desempenho escolar é afetado de forma negativa, gerando quedas de produtividade em relação às expectativas de aprendizagem, que vão acumulando resultados insatisfatórios, forçando a uma interrupção parcial dos estudos ou até mesmo definitiva.

Em média 55,9% das medidas tomadas pela equipe da instituição educacional em situações de violência e agressão a alunos LGBT são consideradas ineficazes, isto por que apenas 10,7% das vítimas denunciam estes incidentes para os profissionais envolvidos e mais da metade, cerca de 57,6%, relatam que nunca ou jamais denunciariam (ABGLT, 2016).

Esta barreira é construída pelo atraso social das políticas educacionais, que dificulta o acolhimento e aceitação de estudantes transexuais nas escolas e universidades, constata pela predominante ausência de um currículo inclusivo que considere as questões LGBT e as experiências dos alunos como instrumento a trabalhado, difundido em sala de aula pelos agentes educacionais com o mesmo objetivo de prevenir, cada vez mais, a evasão escolar.

“Acredito que as instituições precisam discutir mais assuntos como a diversidade, pois somente assim iremos começar a acabar com o preconceito. Outra questão é a falta de apoio do governo a esses temas o que torna difícil para as instituições falar sobre diversidade, sendo que algumas nem mesmo sabem falar sobre esse assunto corretamente, relata um estudante gay, de 15 anos, do estado do Mato Grosso (ABGLT, 2016 p. 57).”

Gráfico 04: PERCENTAGEM DE ESTUDANTES QUE APRENDERAM SOBRE QUESTÕES LGBT NA SALA DE AULA



Fonte: Desenvolvido pelo autor com dados extraídos da ABGLT (2016)

Conclusão

Deduz-se que a evasão escolar é um ponto em comum entre as barreiras institucionais, sendo responsável por afastar os/as transexuais do processo educacional. O combate deve ser feito por meio de políticas ou programas capazes de fortalecer as atividades de reinserção profissional, reintegração social e elevação da taxa de escolaridade para travestis e transexuais em situação de vulnerabilidade.

Para alcançar sua efetividade, o programa Transcidadania da cidade de São Paulo, adota a transferência de renda aos seus contemplados, para garantir autonomia e subsistência financeira, condicionando-os a realizarem atividades, com carga horária obrigatória equivalente a seis horas diárias que estejam diretamente relacionadas à conclusão da educação básica, do ensino fundamental ao médio, e a plena preparação para o mercado de trabalho, por um período máximo de dois anos.

Desde janeiro de 2015 cerca de 497 pessoas passaram pelo programa, que conta

atualmente com 40 instituições de ensino parceiras, e que também oferece assistência psicológica, jurídica e pedagógica de forma gratuita. O objetivo do programa é resgatar a cidadania da população LGBT, em especial as/os transexuais, oferecendo condições dignas para sua reinserção em sociedade, através da educação, enfrentando a discriminação, o preconceito e a baixa escolaridade, garantindo-lhes o direito de existir e permanecer nos ambientes escolares.

Com a flexibilização e a criação de novos currículos inclusivos nos estabelecimentos e ambientes educacionais, tornando os alunos transexuais parte do processo de integração, os sentimentos de aceitação podem sofrer alterações positivas junto com a colaboração dos demais agentes envolvidos, professores, pais, colegas e sociedade, proporcionando um ambiente acolhedor e receptivo e combatendo, paralelamente, a evasão dessa comunidade.

É recomendável ampliar o programa para os grandes centros de todas as capitais e regiões metropolitanas, onde há um contraste desigual entre os sujeitos, expandindo posteriormente aos municípios em parceria com o terceiro setor. O sucesso só será consolidado quando o programa for caracterizado como uma política de estado capaz de fortalecer a educação, estruturando-a equitativamente, sem distinção ideológica, de gênero ou de sexualidade que agregue tudo a todos.

Referências

ABGLT. **Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016. Disponível em: <<http://www.grupodignidade.org.br/wp-content/uploads/2016/03/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 14 ago. 2018.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, Brasília, Senado, 1988.

CONSELHO Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil Sem Homofobia**: Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: <http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2018.

DUDH. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

NUH/UFGM. Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT. Universidade Federal de Minas Gerais. **Projeto Trans:** Travestilidades e Transexualidades. Disponível em: <
http://www.nuhufmg.com.br/gde_uvmg/index.php/component/finder/search?q=escolaridade&f=2&Itemid=206>.
Acesso em: 14 ago. 2018.

SANTOS, J. B. A CONDIÇÃO DE SER LGBT E A PERMANÊNCIA NA UNIVERSIDADE: UM ESTUDO DE CASO NO CURSO DE PEDAGOGIA - EDUCAÇÃO DO CAMPO. In: IV Colóquio Internacional de Pesquisas em Educação Superior, 2017, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Sociedade da UFPB, 2017. Disponível em: <
<http://www.coipesu.com.br/upload/trabalhos/2017/18/a-condicao-de-ser-lgbt-e-a-permanencia-na-universidade-um-estudo-de-caso-no-curso-de-pedagogia-educacao-do-campo.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

SCOTE, F. D. POPULAÇÕES TRANSEXUAIS E UNIVERSIDADE: O DESAFIO DA ACEITAÇÃO E EFETIVAÇÃO DA IGUALDADE DE DIREITOS AO ACESSO NO ENSINO SUPERIOR. In: 4º Seminário Internacional de Educação e Sexualidade e do 2º Encontro Internacional de Estudos de Gênero, 2016, Vitória. *Anais...* Vitória: Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidades da UFES, 2016. Disponível em: <
http://www.gepsexualidades.com.br/resources/anais/6/1467390434_ARQUIVO_POPULACOESTRANSEXUAISEUNIVERSIDADEODESAFIODAAACEITACAOEEFETIVACAODAIGUALDADEDEDIREITOSAOACESSONOENSINOSUPERIOR.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.

_____, F. D. *SERÁ QUE TEMOS OS MESMOS DIREITOS À UNIVERSIDADE?* O DESAFIO DO ACESSO E A PERMANÊNCIA DE PESSOAS TRANSEXUAIS NO ENSINO SUPERIOR. 2017. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos Campus Sorocaba, Sorocaba. Disponível em: <
<https://vet.ufmg.br/ARQUIVOS/DOCUMENTOS/20110725123745.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2018.

INFÂNCIA ESCOLARIZADA, ENTRE ASSISTÊNCIA E A INSTRUÇÃO: A CAIXA ESCOLAR DO GRUPO ESCOLAR DE LEOPOLDO DE BULHÕES (1939 – 1969)

José Henrique dos S. Barbosa¹

Sandra Elaine A. de Abreu²

¹ (profbarbo_santos@outlook.com, UEG).

² (sandraeaa@yahoo.com.br, UEG - orientadora).

Resumo: O presente trabalho tem como tema central a constituição da Caixa Escolar Dr. Vasco dos Reis Gonçalves no Grupo Escolar de Leopoldo de Bulhões – Go e sua movimentação no período de 1939 a 1969. O seguinte recorte dar-se mediante a duas causas: a primeira data – 1939 referir-se à inauguração do Grupo Escolar e também abertura da Caixa Escolar, e a segunda – 1969 – por corresponder às últimas atas que registraram a movimentação da Caixa no Grupo Escolar. Fica evidente, que tal iniciativa objetivava a assistência aos estudantes pobres por meio de doações de materiais escolares, transporte, merenda e uniformes. O desenvolvimento de tal reflexão apoia-se em documentos produzidos pelo próprio estabelecimento escolar, destacando-se os relatórios contendo a descrição das atividades inerentes à movimentação da Caixa Escolar. O presente artigo justifica-se uma vez que este contribui para a compreensão de políticas que serão implantadas ao longo dos anos, dentro e fora do contexto escolar, buscando viabilizar a integração dos indivíduos na sociedade por meio da instrução escolar.

Palavras – chave: assistência estudantil; Grupo Escolar; escola primária; caixa escolar.

Introdução

Seja para leigos ou pesquisadores que condicionam ou não o seu tempo para a pesquisa do processo de escolarização de crianças e sequestes, não é novidade, que este, exigiu muito mais que simples edificação. Junta-se a isso um conjunto demasiadamente complexo de ações de cunho pedagógico, uma formação satisfatória de quadro de profissionais, a organização da carreira do magistério e, de não menor significância, o essencial aos próprios discentes, seja com material escolar, seja com uniformes, por exemplo.

Se tratando do contexto brasileiro, é notório que o Estado não assumiu – e não assume, por completo esse projeto de organização e estruturação das instituições escolares, recorrendo muitas das vezes ao processo de transferência e/ou compartilhamento dessas ditas ‘obrigações’ para as famílias e comunidade escolar, sejam elas obrigações de despesas quanto a estruturação das escolas e, como se propõem analisar, as obrigações que asseguram a matrícula, frequência e notoriamente permanência dos alunos no ambiente escolar.

Seguindo exemplos de outros Estados e, municípios, Leopoldo de Bulhões – Go presenciou ao surgimento da Caixa Escolar Dr. Vasco dos Reis Gonçalves como uma iniciativa particular que daria suporte financeiro a muitas das iniciativas da escola e, mais

particularmente na assistência à assiduidade dos discentes às aulas e, até mesmo, para a manutenção e permanência das matrículas.

Implementada no Grupo Escolar de Leopoldo de Bulhões – Go em 1939 com a finalidade de auxiliar e manter a frequência satisfatória dos alunos na escola, a Caixa Escolar tornou-se durante a sua vigência, recurso imprescindível para a arrecadar fundos por meio de doações em dinheiro, para o consumo de uniformes, merenda, e a possibilidade de transporte para as crianças pobres da região que necessitavam chegar ao Grupo Escolar responsável pela instrução primária do município de Leopoldo de Bulhões – GO.

Para um melhor delineamento do artigo e uma contextualização mais precisa, buscou refletir num primeiro momento sobre os Grupos Escolares, tendo em vista que o objeto em análise se constituiu em um desses espaços de instrução primária durante o recorte estabelecido – 1939 -1969 -. Em seguida, buscou demonstrar brevemente dada a natureza do trabalho, do que se ocupava tal caixa escolar.

Os grupos escolares no Brasil e em Goiás

A institucionalização dos Grupos Escolares tem seu marco, no Brasil, em 1893 com a criação dos primeiros Grupos no Estado de São Paulo. Esta criação tinha uma identidade evidentemente republicana, propondo por sua vez a reunião das escolas isoladas de acordo com sua proximidade. Serão esses ‘Templos’ de instrução responsáveis centrais pela difusão dos ideais republicanos, que objetivavam, por meio da instrução da sociedade transformar a nação brasileira.

Como salientado por Souza (1998, p.30) “[...] os republicanos fizeram da educação popular um meio de propagar os ideais liberais republicanos e reafirmaram a escola como instituição fundamental para o novo regime e para a reforma da sociedade brasileira.” Adotando um modelo graduado de educação os grupos escolares possibilitariam a implantação de uma educação consideravelmente popular, esse projeto visava, sobretudo, uma transformação contínua da sociedade, reformando, dessa feita, o principal expoente que contribuiria exponencialmente para tal modificação, a instrução popular.

Ainda para Souza (1998) a nova organização administrativo-pedagógica era aspecto de grande relevância, primando tanto por uma superioridade notória dos aspectos materiais e também pedagógicos buscando ter o melhor quadro de professores, formados

exclusivamente para a ‘missão’ de ‘iluminar’ o novo cidadão republicano que regressaria aos cargos da administração pública.

Nos dizeres de Souza e Lopes (2011, p.01)

Configurando-se como uma escola urbana, moderna e complexa, os primeiros grupos escolares foram instalados no interior do estado em prédios especialmente construídos para abrigar a instituição, adotando uma arquitetura monumental e edificante que colocava a escola primária à altura de suas finalidades políticas e sociais e servia para propagar a divulgação dos governos do estado. (LOPES; SOUZA, 2011, p.01).

Entretanto, mesmo diante dessas transformações evidentes, que modernizaram a escola primária, foi preciso significativo espaço de tempo para comprovar a sua qualidade e sua eficiência perante as outras instituições destinadas à instrução. Recorrendo às contribuições de Rodrigues (1986) fica exposto que a tarefa da escola modelo era grande, conquistar o seu espaço perante a sociedade paulista não foi primordialmente fácil, sendo, ao contrário, provar sua qualidade de ensino, de técnica, método pedagógico etc., buscando, sobretudo, demonstrar sua superioridade de ensino e o que neste que lhe diferenciava das outras escolares preliminares¹⁰.

Concorda Faria Filho (2000) com Souza (1998) e Rodrigues (1986) ao reafirmar que os grupos escolares transcendiam a ideia de uma simples organização escolar, era, sobretudo, e evidentemente, uma estratégia fundamental para moldar práticas e competências pedagógicas e sociais dos profissionais de ensino por meio de divulgação das novas representações escolares.

Como destacado por Souza (1998) e Faria Filho (2000) não era de se esperar menos entusiasmo da população para com o sucesso dos grupos escolares, o que fica evidente nos periódicos da época que teciam severas críticas e elogios diversos a respeito dos métodos pedagógicos adotados no processo de escolarização da infância.

Em Goiás Abreu (2013) ressalta que os grupos escolares contribuíram satisfatoriamente para uma inauguração devidamente notória na educação pública do estado. Alves (2007) contribui afirmando que o modelo de instrução primária até então instituída

¹⁰ O tempo “escolas preliminares” foi usado no livro Templos de Civilização: a implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890 – 1910) da autora Rosa Fátima de Souza, como sinônimo de “escolas isoladas” e/ou destinadas à instrução das crianças na infância.

pelos paulistas foi, paulatinamente apropriado pelas elites goianas e divulgado como sendo ideal para a superação de um atraso da instrução primária em Goiás.

Ressalta Sandra Elaine Aires de Abreu (2013) ao mencionar Gonçalves (2006) que foi

[...]por meio da lei nº631, de 2 de agosto de 1918, regulamentada pelo Decreto nº 5.930 – lei e regulamento redigidos pelo próprio Presidente do Estado -, reformou-se a instrução pública em Goiás. Dentre as novas determinações destacavam-se: a manutenção da direção e inspeção do ensino por parte do Estado, incluindo o ensino oferecido nas escolas municipais e particulares, as quais deveriam adotar os mesmos programas das escolas estaduais; adoção do método intuitivo e educação física; manutenção das escolas isoladas, com a criação do Grupo Escolar da Capital; curso primário de 4 anos, com ano letivo de 10 meses. (GONÇALVES, 2006 apud ABREU, 2013, p.114).

Ao mencionar as ponderações de Urzedo e Alves Filho (2010), Abreu (2013) destaca que em detrimento da inauguração do primeiro grupo escolar na capital goiana, autoriza-se em 1921 a abertura da mais cinco novos grupos, totalizando 16 de 1918 a 1930; de 1931 a 1944 soma-se mais 15, chegando em 1945 a um total de 31 grupos escolares. E, após 1945 são inaugurados mais 25 novos grupos.

Ajuda às escolas (e ao Estado): a Caixa Escolar

Segundo Carvalho e Bernardo (2011) a implantação das Caixas Escolares foi uma das configurações da reforma/organização do ensino público primário desde o período imperial, quando ainda não recebia exclusivamente este nome e, que leva alguns estudiosos a defenderem a tese de que se tratam de instituições distintas, que mais teve eficácia no processo de manutenção das frequências e matrículas de crianças pobres nos “grandes templos” de instrução pública.

Machado (2005,p.10) salienta que o Decreto nº7.247, de Leôncio de Carvalho, referente à organização do ensino no Rio de Janeiro, no final do século XIX, foi força motriz para o desenvolvimento de “[...] satisfatória assistência que traria glória e notoriedade aos mais diversos campos da instrução”. Em seus termos, a organização de tais instituições seria obrigatória em grupos escolares e escolas reunidas¹¹, sendo facultativa nas escolas isoladas.

Todavia, recuando temporalmente nas publicações referidas às preocupações referentes ao assistencialismo às crianças demasiadamente pobres, fica evidente pelas

¹¹ Como demonstrado por Hoeller (2009), é do agrupamento de escolas isoladas que se faziam as escolas reunidas, e estas poderiam ser elevadas a grupos escolares, caso cumprissem as determinações legais já estabelecidas.

contribuições de Carvalho (1970) que foram nos grupos escolares que tal ‘preocupação’ dar-se de forma mais acentuada. Buscava, como ressalta o autor, manter nos grupos escolares certo “padrão visual” sendo, desta maneira, necessário que todas as crianças tivessem no grupo escolar acesso a boa vestimenta, alimentação e assiduidade higienista que fosse referência a todos que por eles cruzassem.

O inspetor do primeiro grupo escolar de Juiz de Fora se mostrou atento à essas características, principalmente atentando-se para a falta de vestuário das crianças oriundas das famílias pobres, ponderando em relatório enviado ao Diretor de instrução que é a essas crianças – pobres – que a instrução primária pública deveria se preocupar com mais empenho, levando em consideração que a criança pobre merece a mesma atenção dada à criança rica. (SILVA, 2011).

Dirigido pelo então Presidente da Província de Goiás Camilo Augusto Maria Brito, a criação das Caixas Escolares na província de Goiás institui-se pelo Regulamento da instrução pública de 1884 que em seu Art.53 estabelece o fundo escolar para a “aquisição” da mobília, de material técnico, de casas para escolas, e também para o vestuário, calçado e objetos de escrita destinados aos meninos pobres, obrigados a aprenderem as matérias do considerado ensino obrigatório.

Entretanto, como bem salienta Fernandes (2014), não foi exclusivamente pelo regulamento de Instrução Pública de 1884 e, mais especificamente pelo seu Art.54 que, concomitantemente a Caixa Escolar foi devidamente instituída e colocada em prática. Como estabelece Abreu (2006) o processo de implementação das caixas escolares em Goiás passou por alterações e revisões satisfatórias, o que fica evidente segundo a autora quando analisados os regulamentos de 1884 e 1886. Ainda para Abreu (2006) foi somente com o Regulamento de 1930 que a Caixa Escolar passa a ser contemplada pela legislação goiana de forma mais exclusiva e com caracterizações mais específicas.

Em análise específica do Art.363 do decreto de 1925 é satisfatório ponderar a respeito do papel de transcendência à simples assistencialismo desenvolvido pelas Caixas escolares mesmo sendo este o ponto central de tal instituição. Proporcionava para os discentes meios de asseio e ‘decência’¹² para que as crianças pudessem de forma aceitável frequentar a

¹² Decência nos termos do art.363 refere-se principalmente à forma de se portar com as vestimentas, a assiduidade e limpeza do corpo, higiene não somente das mãos, dentes e cabelos, mas, também, dos materiais escolares utilizados para as aulas.

instrução primária. A caixa servirá, também, como forma de aquisição de materiais didáticos, estojos, brinquedos, etc. Como colocado para Irene Rizzini (2011,p.50) em ações como estas é importante salientar que “[...] a meta não é de simples alívio da pobreza tendo em vista maior igualdade social; visa, também, o controle através da moralização do pobre, impedindo que a massa populacional galgue maior espaço para o exercício da cidadania plena”.

Ocupação da Caixa Escolar : Entre arrecadações e despesas

Para fins de conhecimento geral sobre a Caixa Escolar Dr. Vasco dos Reis Gonçalves do Grupo Escolar de Leopoldo de Bulhões – Go tornar-se compreensível discurrir brevemente – levando em consideração a finalidade do artigo – sobre o histórico da instituição no referido Grupo Escolar. Para tal, tomou-se como base documentos produzidos pelo próprio estabelecimento a saber: livro das contribuições para a caixa escolar; livro de atas da caixa escolar e livro de atas para organização da diretoria da caixa escolar.

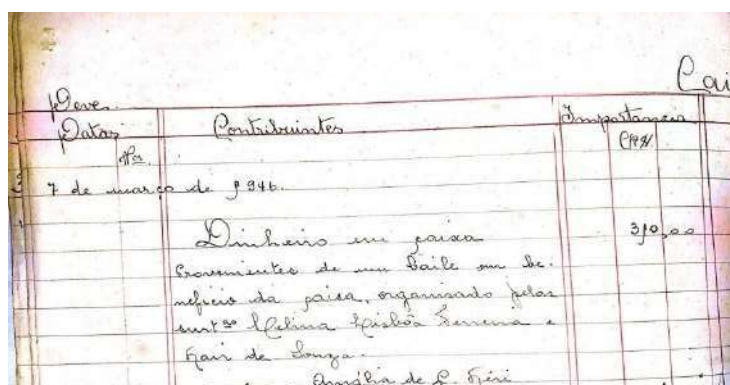
Com base em tais documentos concluímos que a mesma teve inauguração proferida no próprio Grupo Escolar, onde se reuniram em sala própria – sala de diretora do grupo – para o desenvolvimento solene da inauguração. Tal evento, foi realizado em 15 de maio de 1939 o que em comparação com os demais documentos – livros, atas, relatórios de contribuição – não corresponde ao início imediato de funcionamento de determinada instituição, a caixa. As primeiras movimentações registradas referentes a doações são mencionadas apenas a partir de 03 de junho de 1944 , mesmo que sua diretoria tivesse sido organizada anteriormente em 1939.

Referente a essa organização da diretoria para o funcionamento de tal instituição, evidencia-se que a mesma não funcionou durante os anos 1939 – ano de sua inauguração -. 1940, 1941, 1942 e 1943, já que o denominado “1º livro das contribuições para a “Caixa Escolar “Dr. Vasco dos Reis Gonçalves”” data o ano de 1944, ano este em que houve, também, a primeira reunião para a (re)organização da diretoria da caixa escolar.

Tomando por base um livro de movimentação da caixa escolar correspondente à movimentação financeira dos anos de 1944 – 1960, referente ao Grupo Escolar de Leopoldo de Bulhões – Go, podemos fazer algumas considerações. Tal livro é composto de uma organização que segue padrão próprio desde o ano de seu início – 1944 -, inteiramente redigido à mão, conta com os seguintes itens: data de doação, contribuintes e importância. Em comparação com o trabalho das autoras Sélia Ana Zonin, Vera Lucia Gaspar da Silva e Marília

Gabriela Petry publicado em 2018 pela Revista Brasileira de História da Educação, que retratam a organização das Caixas Escolares nas escolas do município de Santa Catarina fica evidente que tal modelo de ‘relatório’ de movimentação financeira das caixas escolares é similar, mesmo que, no modelo apresentado pela autoras presente, também, a relação de alunos “socorridos” pela caixa escolar, o que não está presente em nenhuma das atas por nós analisadas.

Constatou-se nesse material e em comparação com livro de matrículas de 1962 a 1965 que as doações ofertadas à caixa escolar eram provenientes principalmente pelos proprietários de comércios do município e, também, pelos sócios (pais de alunos). Todavia, há também, registro de provimentos arrecadados com festas promovidas pelo grupo escolar com o intuito de angariar fundos para a caixa escolar do estabelecimento como é possível observar na imagem(fig.1). Contribuições proferidas da prefeitura de Silvânia – à qual Leopoldo de Bulhões esteve ligada como distrito até o ano de 1948 – também figuram entre as origens das doações citadas nos relatórios. As doações eram, geralmente, feitas em dinheiro e nos relatórios é possível discriminar os valores de débito (arrecadação) e crédito (histórico), como mostra a imagem (fig.2), na qual consta um exemplo de como era registrada tal movimentação.



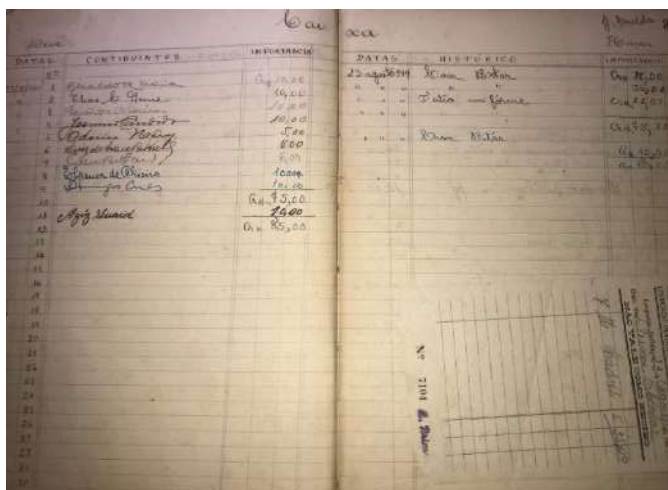
Data	Contribuintes	Importância
7 de março de 1946.	Dinheiro em caixa proveniente de um baile em benefício da caixa, organizado pelas senhoras Helena Espinosa Sena e Fani de Souza. Anúncio de P. F. G.	310,00

Figura 1 – Doações para a caixa escolar Dr. Vasco dos Reis Gonçalves
Fonte: Livro das contribuições para a Caixa Escolar Dr. Vasco dos Reis Gonçalves.]

Em posse da documentação, buscamos também identificar o que se comprava com as arrecadações da caixa escolar e quem era os beneficiários das providas arrecadações. Ainda com base no livro das contribuições para a Caixa Escolar do Grupo Escolar de Leopoldo de Bulhões – Go, correspondente à movimentação financeira do 1º e 2º semestre de 1946 e 1947 , pudemos identificar os materiais diversos e finalidades também variadas. Compra para

materiais de higiene do prédio escolar como vassoura, óleo de peroba, lata para puxar água, etc.; são constantemente encontradas nos registros. (BARBOSA,2016)

Foi possível identificar com o auxílio do livro de contribuições os montantes utilizados com a finalidade de comprar merenda para os(as) alunos(as) pobres do Grupo Escolar (fig.3)



CONTINENTES	INSCRIÇÃO	DATA	HISTÓRICO	RECEITA
1. R. 10,00	22.09.44	R. 10,00		
2. R. 10,00		R. 10,00		
3. R. 10,00		R. 10,00		
4. R. 10,00		R. 10,00		
5. R. 10,00		R. 10,00		
6. R. 10,00		R. 10,00		
7. R. 10,00		R. 10,00		
8. R. 10,00		R. 10,00		
9. R. 10,00		R. 10,00		
10. R. 10,00		R. 10,00		
11. R. 10,00		R. 10,00		
12. R. 10,00		R. 10,00		
13. R. 10,00		R. 10,00		
14. R. 10,00		R. 10,00		
15. R. 10,00		R. 10,00		
16. R. 10,00		R. 10,00		
17. R. 10,00		R. 10,00		
18. R. 10,00		R. 10,00		
19. R. 10,00		R. 10,00		
20. R. 10,00		R. 10,00		
21. R. 10,00		R. 10,00		
22. R. 10,00		R. 10,00		
23. R. 10,00		R. 10,00		
24. R. 10,00		R. 10,00		
25. R. 10,00		R. 10,00		
26. R. 10,00		R. 10,00		
27. R. 10,00		R. 10,00		
28. R. 10,00		R. 10,00		
29. R. 10,00		R. 10,00		
30. R. 10,00		R. 10,00		
31. R. 10,00		R. 10,00		
32. R. 10,00		R. 10,00		
33. R. 10,00		R. 10,00		
34. R. 10,00		R. 10,00		
35. R. 10,00		R. 10,00		
36. R. 10,00		R. 10,00		
37. R. 10,00		R. 10,00		
38. R. 10,00		R. 10,00		
39. R. 10,00		R. 10,00		
40. R. 10,00		R. 10,00		
41. R. 10,00		R. 10,00		
42. R. 10,00		R. 10,00		
43. R. 10,00		R. 10,00		
44. R. 10,00		R. 10,00		
45. R. 10,00		R. 10,00		
46. R. 10,00		R. 10,00		
47. R. 10,00		R. 10,00		
48. R. 10,00		R. 10,00		
49. R. 10,00		R. 10,00		
50. R. 10,00		R. 10,00		
51. R. 10,00		R. 10,00		
52. R. 10,00		R. 10,00		
53. R. 10,00		R. 10,00		
54. R. 10,00		R. 10,00		
55. R. 10,00		R. 10,00		
56. R. 10,00		R. 10,00		
57. R. 10,00		R. 10,00		
58. R. 10,00		R. 10,00		
59. R. 10,00		R. 10,00		
60. R. 10,00		R. 10,00		
61. R. 10,00		R. 10,00		
62. R. 10,00		R. 10,00		
63. R. 10,00		R. 10,00		
64. R. 10,00		R. 10,00		
65. R. 10,00		R. 10,00		
66. R. 10,00		R. 10,00		
67. R. 10,00		R. 10,00		
68. R. 10,00		R. 10,00		
69. R. 10,00		R. 10,00		
70. R. 10,00		R. 10,00		
71. R. 10,00		R. 10,00		
72. R. 10,00		R. 10,00		
73. R. 10,00		R. 10,00		
74. R. 10,00		R. 10,00		
75. R. 10,00		R. 10,00		
76. R. 10,00		R. 10,00		
77. R. 10,00		R. 10,00		
78. R. 10,00		R. 10,00		
79. R. 10,00		R. 10,00		
80. R. 10,00		R. 10,00		
81. R. 10,00		R. 10,00		
82. R. 10,00		R. 10,00		
83. R. 10,00		R. 10,00		
84. R. 10,00		R. 10,00		
85. R. 10,00		R. 10,00		
86. R. 10,00		R. 10,00		
87. R. 10,00		R. 10,00		
88. R. 10,00		R. 10,00		
89. R. 10,00		R. 10,00		
90. R. 10,00		R. 10,00		
91. R. 10,00		R. 10,00		
92. R. 10,00		R. 10,00		
93. R. 10,00		R. 10,00		
94. R. 10,00		R. 10,00		
95. R. 10,00		R. 10,00		
96. R. 10,00		R. 10,00		
97. R. 10,00		R. 10,00		
98. R. 10,00		R. 10,00		
99. R. 10,00		R. 10,00		
100. R. 10,00		R. 10,00		

Figura 2 -Doações para a Caixa Escolar Dr. Vasco dos Reis Gonçalves.

Fonte: Livro das contribuições para a Caixa Escolar Dr. Vasco dos Reis Gonçalves (1944).

Além dos materiais de higiene e organização do prédio do grupo escolar, também foi possível identificar gastos referentes aos materiais didáticos, como tinteiros, cadernos de papel almaço, cartilhas infância, caixotes de giz, e penas. Entretanto, foi identificado também algumas despesas com remédios para as crianças pobres, e gastos com limpeza das privadas e também, compra de alguns objetos não didáticos como copos de vidro e porta copos para a sala da diretora.

Evidencia-se a isso que a ocupação da Caixa Escolar Dr.Vasco dos Reis Gonçalves do Grupo Escolar de Leopoldo de Bulhões – Go, ocupava-se não somente com as despesas referentes e inerentes aos discentes pobres e que necessitavam ser socorridos pela caixa escolar, uma vez que o fundo arrecadado era, muito frequentemente utilizado para a obtenção de utensílios e ferramentas que auxiliariam na manutenção e organização do prédio que comportará o Grupo Escolar de Leopoldo de Bulhões. (BARBOSA,2016)



Universidade Estadual de Goiás – Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas.
Av. Juscelino Kubitschek, 146 – Jundiá – Anápolis-GO. CEP 75.110-390. Fone: (62) 3328-1128.
Texto disponível em: <<http://www.anais.ueg.br/index.php/sepe/issue/view/335>>.

BARBOSA, José H.S. **A caixa escolar “Dr. Vasco dos Reis Gonçalves” do Grupo Escolar de Leopoldo de Bulhões/GO (1939-1969)**. 2016. 19f. TCC (Graduação) – Curso de Pedagogia, Centro Universitário de Anápolis – UniEvangélica, 2016.

CARVALHO, Rosana Areal de; BERNARDO, Fabiana de Oliveira. **Caixa escolar**: instituto inestimável para execução do projeto da educação primária, set, 2011. Disponível em:<<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texto-061.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2018.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios**: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: UPF, 2000.

FERNANDES, Vanessa de Carvalho. **A caixa escolar “Dr. Faustino” do Grupo Escolar “Antensina Santana” (1936 – 1965)**. 2014. 32 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Unidade Universitária de Ciências Sócio econômicas e Humanas, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis - Go, 2014

GOIÁS. **Decreto n° 10.640, de 13 de fevereiro de 1930**. Regulamento do Ensino Primário do Estado de Goyaz.

GOIÁS. **Regulamento da Instrução Publica de 1884**. Caixa de Regulamentos – Goiás, páginas 1-20. Arquivo Histórico Estadual de Goiás (AHE-GO). Disponível em:<http://200.137.218.134/uploads/8/3/837/Regulamento_de_1884_-_corrigido.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2016.

GRUPO ESCOLAR DE LEOPOLDO DE BULHÕES. Livro de Atas da Caixa Escolar “Dr. Vasco Reis Gonçalves” do Grupo Escolar de Leopoldo de Bulhões, 1939.

GRUPO ESCOLAR DE LEOPOLDO DE BULHÕES. Livro das contribuições para a caixa Escolar “Dr. Vasco Reis Gonçalves” do Grupo Escolar de Leopoldo de Bulhões, 1944.

LOPES, Antonio de Pádua Carvalho; SOUZA, Rosa Fátima de. **Circulação e apropriações da escola graduada no Brasil (1889-1930)**: notas de uma investigação em perspectiva comparada. 2011.

RIZZINI, I. (2011). O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil (3a ed.). São Paulo, SP: Cortez.

SILVA, Josilene de Fátima Donato, **A caixa escolar em Minas Gerais**: os caminhos e os instrumentos republicanos como meio abrangente da infância pobre na instrução primária (1906-1920). VI Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais. Viçosa: UFV, 2011.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890 – 1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

ZONIN, Sélia Ana; SILVA, Vera Lucia Gaspar da; PETRY, Marília Gabriela. Assistência à infância escolarizada: a caixa escolar em cena. **Revista Brasileira de História da Educação**, [s.l.], v. 18, p.1-27, 2018. Universidade Estadual de Maringá.
<http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e007>.

A DISCIPLINA DE ARTE NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO DE GOIANÉSIA: AS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 EM PERSPECTIVA.

Keyde Taisa da Silva¹
Poliene Soares dos Santos Bicalho²

¹Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Territórios e Expressões Culturais no Cerrado da Universidade Estadual de Goiás - TECCER/UEG

²Doutora em História Social e professora do Programa de Pós-Graduação em Territórios e Expressões Culturais do Cerrado (TECCER) da Universidade Estadual de Goiás (UEG)).

Resumo: A educação brasileira ainda traz em si, pedaços de uma época carregada de preconceitos e estereótipos, onde se definia as pessoas pela cor da pele. Vivemos em uma sociedade que também carrega em seu seio muitos desses valores equivocados, porém, temos presenciado o levante de diversos grupos que foram marginalizados ao longo da história em defesa do seu lugar de fala, como é o caso de diversas etnias indígenas e de grupos afro-brasileiros, que através de movimentos organizados conseguiram muitas conquistas, como a promulgação da Lei 10.639/03 e posteriormente, da Lei 11.645/08, que obrigam a inserção das temáticas afro-brasileira e indígena no contexto escolar. Essa obrigatoriedade nem sempre é cumprida, por uma série de problemas estruturais, tanto na educação quanto no processo de formação dos profissionais que atuam nas salas de aula. Esta pesquisa visa conhecer como esta prática acontece em três escolas de Ensino Médio de Goianésia, através do currículo adotado, dos livros didáticos escolhidos para a disciplina de Artes e da prática docente nesta disciplina.

Palavras-chave: Educação. Grupos étnicos. Currículo. Livro Didático.

Introdução

O ensino da cultura e arte indígenas e afro-brasileiras na escola é um processo importante e traduz a necessidade do reconhecimento quanto à presença e a participação destes povos na formação da identidade brasileira, porém, ainda não é uma constante nos currículos praticados pelas instituições de ensino, especialmente da rede pública, por uma série de fatores. A relevância de tal fato é tamanha, que foi preciso prever em lei a obrigatoriedade da abordagem da temática nos currículos escolares, iniciando-se com a Lei 10.639/03, que é promulgada com a finalidade de acrescentar a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares do país.

Retomando ao que nos diz a LDB, que as disciplinas de Arte, Literatura e História representam um espaço especial para a formação de uma visão crítica e consciente sobre a importância dos indígenas e afro-brasileiros, seus costumes e legados para a sociedade e cultura brasileiras, torna-se essencial compreender como essas disciplinas, em especial, neste

projeto, a disciplina de Arte, tem contribuído para o conhecimento das artes e das culturas indígenas e afro-brasileiras na escola pública brasileira.

O foco da presente proposta de estudos é compreender como a disciplina de Arte tem contribuído para o conhecimento das temáticas indígenas e afro-brasileiras pelos estudantes das escolas públicas do Estado de Goiás, tomando como *locus* da pesquisa de campo as escolas da cidade de Goianésia, que ministram o Ensino Médio, através do trabalho dos professores com os materiais disponíveis para eles nas suas unidades escolares. O objetivo principal é analisar a aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de Arte das escolas estaduais de Ensino Médio de Goianésia, visando compreender como as relações étnicas e culturais vêm sendo trabalhadas na escola.

Referencial Teórico

A escola é para integrante da sociedade, logo, reflete o que acontece na sociedade na qual ela está inserida, e vice-versa. Segundo Edilberto Sastre, “alguns autores entendem a escola como uma parte da sociedade que reproduz o todo das relações sociais, inclusive suas estruturas perversas e suas relações de poder”. (SASTRE, 2009:64).

Sendo assim, torna-se impossível dissociar a escola e a sociedade. É preciso compreender as relações entre ambas para entender as situações ocorridas no espaço escolar, já que, muitas vezes, a escola reproduz a sociedade e seus pensamentos. Não é difícil encontrar no ambiente escolar a construção e reprodução de estereótipos, especialmente quando falamos de grupos etnicamente diferenciados, como os afro-brasileiros e indígenas, sobre as suas culturas e histórias, muitas vezes marginalizadas tanto na sociedade quanto na escola.

Munanga (2005) ressalta que a escola contribuiu para a perpetuação do mito da democracia racial, ou seja, a visão de que as três matrizes étnicas - europeia, africana e indígena - convivem de forma harmônica e respeitosa. Neste sentido, os currículos escolares pouco referenciam e abordam os saberes dos povos colonizados. Estes, quando expostos, são apresentados de forma superficial e folclórica, dando pouca importância para o papel destas culturas na moderna sociedade brasileira (MUNANGA, 2005).

Ainda segundo Munanga (2005), uma educação monocultural compromete o papel da escola e de seus atores no processo de formação e construção da cidadania. Segundo ele,

viemos de uma educação eurocêntrica e, dessa forma, tendemos a reproduzir os preconceitos que permeiam nossa sociedade, mesmo que de forma inconsciente. O currículo escolar se liga diretamente às relações de poder, visto que são regidos por aqueles que têm o poder de narrar/falar sobre o “outro”, estabelecendo, assim, o que tem ou não estatuto de realidade (MUNAGA, 2005).

Numa tentativa de minimizar essa perpetuação de preconceitos, através do ensino de uma história onde os povos indígenas e afro-brasileiros não sejam apenas coadjuvantes, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB – Lei 9394/96) propõe e esboça a preocupação, no Artigo 26-A, modificado pelas leis 10.369/03 e 11.645/08, com a necessidade de aproximação dos estudantes com as culturas indígenas e afro-brasileiras, a fim de enriquecer a visão deles em relação aos “outros” integrantes da sociedade nacional. Estas duas leis vem agregar à LDB definições importantes para o trabalho com a cultura dos povos afro-brasileiros e indígenas em sala de aula, delimitando o conteúdo programático a ser ministrado nas escolas, com ênfase nas disciplinas de Arte, Literatura e História.

A valorização destas culturas no contexto escolar é um compromisso moral e legal da educação, porém, há uma necessidade que vai além da obrigatoriedade, que é o combate a qualquer tipo de discriminação, sendo a escola uma instituição essencial no que tange à sua função de abrir-se ao conhecimento e à valorização da diferença enquanto lugar de ação humanizadora. A escola precisa valorizar temas que enriqueçam os conteúdos curriculares, respeitando as diferentes visões de mundo existentes numa mesma sociedade. Neste sentido, Lopes (2005) reforça:

A educação escolar deve ajudar professor e alunos a compreenderem que a diferença entre pessoas, povos e nações é saudável e enriquecedora; que é preciso valorizá-la para garantir a democracia que, entre outros, significa respeito pelas pessoas e nações tais como são, com suas características próprias e individualizadoras; que buscar soluções e fazê-las vigorar é uma questão de direitos humanos e cidadania. Aprendendo a se ver, a ver o seu entorno (família, amigos, comunidade imediata) de modo objetivo e crítico, a comparar todos os elementos com os de outros tempos e lugares, a criança desenvolve comportamentos adequados para viver numa sociedade democrática. (LOPES, 2005:189).

Sendo assim, a escola precisa começar a se entender como espaço de promoção e valorização da diferença, se tornando um espaço de possibilidades de conhecimento do “outro”, do “diferente”. Diante disso, podemos perceber que o reconhecimento da importância social e cultural dos vários grupos nacionais aparece na necessidade de valorização das suas

contribuições não somente em um sentido ético, mas em um sentido de entendimento, respeito e reconhecimento cultural entre grupos em situação de etnicidade.

Retomando ao que nos diz a LDB, que as disciplinas de Arte, Literatura e História representam um espaço especial para a formação de uma visão crítica e consciente sobre a importância dos indígenas e afro-brasileiros, seus costumes e legados para a sociedade e cultura brasileiras, torna-se essencial compreender como essas disciplinas, em especial, nesta pesquisa, a disciplina de Arte, tem contribuído para o conhecimento das artes e das culturas indígenas e afro-brasileiras na escola pública brasileira.

O foco da presente proposta de estudos é compreender como a disciplina de Arte tem contribuído para o conhecimento das artes indígenas e afro-brasileiras pelos estudantes das escolas públicas do Estado de Goiás, tomando como *locus* da pesquisa de campo, as escolas da cidade de Goianésia que ministram o Ensino Médio, através do trabalho dos professores com os materiais disponíveis para eles nas suas unidades escolares. Para tanto, faz-se necessário um estudo acerca do que é considerado arte, do ponto de vista étnico, considerando que o conceito de Arte ocidental não é compartilhado pela maioria dos grupos, que apreendem as suas produções de forma bastante distinta da nossa percepção.

De acordo com a Antropóloga Lux Vidal, as artes indígenas - tomando por amostra estas etnias - são pré-julgadas pelo homem ocidental, que as concebem como se estivessem deslocadas em um jardim perdido e, assim, deixam de “captar, usufruir e incluir no contexto das artes contemporâneas” (VIDAL, 1992:13). Os povos indígenas e muitos povos africanos não compartilham com os ocidentais os mesmos conceitos no que tange à noção de arte, segundo Els Lagrou. A autora diz que “no seu repertório não somente não tem palavra ou conceito equivalente aos de arte e estética em nossa tradição ocidental, como parecem representar, no que fazem e valorizam, o pólo contrário do fazer e pensar do Ocidente neste campo” (LAGROU, 2010:1).

Tal discussão acerca do significado de arte para os povos étnicos faz-se necessária, pois o que aparece nos livros didáticos utilizados pelos professores em sala de aula, como arte ou artes indígenas, não possuem a mesma significação entre aqueles que a elaboram e criam, no caso, os próprios índios. Em relação aos afro-brasileiros, há uma organização de movimentos em prol da temática que lutam por seus direitos e conseguem uma maior inserção no cotidiano social, inclusive na própria cidade de Goianésia, porém, é nítida a existência de

um preconceito arraigado na sociedade brasileira, demonstrado constantemente através de manifestações de racismo explícito.

Outra problemática relevante é a de que a formação dos docentes que utilizam esses livros em sala de aula para orientar o trabalho com os alunos não é suficiente para lhes dar clareza dessas concepções diferentes, uma vez que nos livros didáticos, as temáticas são abordadas de forma superficial e requerem conhecimento e visão crítica dos professores, para problematizar, discutir e auxiliar o aluno no processo de construção da sua própria ideia e não apenas reproduzir estereótipos.

Uma pesquisa do Ministério da Educação em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP a partir de dados coletados no Censo Escolar referentes ao ano de 2016 traz esse problema de forma bastante clara, onde 46,1% dos professores que lecionam no Ensino Médio, não possuem formação na área em que lecionam.

A pesquisa detalhou ainda, o percentual de professores com formação adequada para cada componente curricular, ou disciplina e o resultado para a disciplina de Artes é alarmante, uma vez que apenas 40% dos profissionais que lecionam a disciplina possuem formação adequada, perdendo apenas para a disciplina de Sociologia, onde apenas 26% dos profissionais possuem formação adequada. Esta é uma realidade preocupante e que não se difere da realidade da cidade de Goianésia em suas escolas de Ensino Médio, estendendo-se também para outras etapas da educação básica.

Os currículos de Arte utilizados atualmente pela rede estadual também merecem atenção, já que representam a orientação do professor em sala de aula para sua prática docente. Estes currículos tiveram sua elaboração iniciada antes da promulgação da Lei 11.645/08, ou seja, antes da obrigatoriedade da inserção destes temas na educação, e não foram atualizados posteriormente, o que indica uma certa defasagem de conteúdos e expectativas de aprendizagem. A pesquisa permitirá uma afirmativa a respeito da contemplação ou defasagem em relação à temática indígena e afro-brasileira, explicitando se este instrumento favorece ou atrapalha a prática docente no sentido de atender o que preconiza as leis. Nesse sentido, os livros didáticos, que são de elaboração mais recente, também serão analisados para identificar se trazem de forma mais presente os temas, uma vez que são também suporte importante para a atuação docente.

Segundo Oliveira, o estudo do conteúdo étnico e racial dos livros didáticos tem sido objeto de muitas pesquisas no Brasil e em outros países (OLIVEIRA, 2015:21). Na visão da autora, apesar de ainda existirem muitas limitações nas representações feitas pelos livros acerca do referido conteúdo, muitos avanços foram notados nas relações interétnicas no Brasil.

Neste sentido, Oliveira (2015) considera que os livros são ferramentas importantes na simetriação das relações sociais, porém, faz-se necessário conhecer a relação do professor com o material disponibilizado a ele, no caso, o livro didático. Segundo ela,

O reconhecimento de que os livros didáticos são portadores de valores sociais e culturais nos leva a refletir sobre o seu papel na construção de valores, no sentido de estabelecer a construção de relações sociais menos assimétricas. No entanto, tendo como foco de análise a história e a cultura indígena, não menos importante é conhecer quais os usos que professores e alunos fazem ou podem fazer dos livros didáticos, considerando que estes, assim como o seu uso, estão sujeitos a inúmeras possibilidades e limitações. (OLIVEIRA, 2015:21).

Além do uso do material didático distribuído pelo Ministério da Educação para as escolas, a rede pública de educação do Estado de Goiás conta com o apoio de uma instituição, que será assim denominada por ser um estabelecimento de ensino e instrução, ligada à Secretaria Estadual de Educação, denominado Ciranda da Arte, onde existe uma equipe capacitada para promover tanto a construção de materiais de apoio para as aulas de Artes da rede quanto para orientar o trabalho dos professores, inclusive ministrando cursos de formação continuada para os docentes que atuam nessa disciplina na rede.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da instituição,

[...] o Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte é mais um espaço de formação contínua e continuada da Secretaria de Educação do Estado de Goiás que tem como finalidades centrais a elaboração e a implementação de processos formativos dos professores que ministram a disciplina de Arte, a criação de grupos de produção artística e o fomento de pesquisas científicas. (PPP- Ciranda da Arte, 2015:5)

Ainda segundo o documento,

Ao possibilitar experiências em arte e em educação, busca-se fortalecimento dos aspectos subjetivos e identitários dos profissionais da educação de forma a compreenderem e interagirem criticamente com as diversas manifestações da imagem, do som, do movimento e da representação cênica, reverberando na melhoria da qualidade do ensino de arte. As principais ações formativas ocorrem por meio de grupos de estudos, cursos, oficinas, seminários, assessoria pedagógica. Nesta vertente, por meio da produção de material de apoio pedagógico, o Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte busca auxiliar os professores nos planejamentos e

no desenvolvimento de projetos e planos de aulas, de acordo com as orientações curriculares vigentes. (PPP- Ciranda da Arte, 2015:5).

Considerando a importância do ensino de Arte na escola para a minimização das diferenças e dos preconceitos existentes em relação aos grupos etnicamente diferenciados, como os afro-brasileiros e os indígenas; a atuação da Ciranda da Arte no Estado de Goiás no campo de formação de professores; e elaboração de materiais para o trabalho com as artes em sala de aula, a presente proposta de pesquisa se debruçará sobre as questões ligadas à presença da temática nos currículos de Arte produzidos pela instituição e como os professores fazem a ligação entre currículos estaduais e os livros didáticos adotados pelas escolas na sua prática diária, a fim de atender à Lei 11.645/2008.

Metodologia

O desenvolvimento da pesquisa se dará a partir de uma análise documental, utilizando como material de pesquisa, inicialmente, as Leis 10.639/03 e 11.645/08, a fim de conhecê-la de forma detalhada e identificar as possibilidades de aplicação da mesma nas escolas públicas. Será analisado, ainda, o currículo utilizado pelas escolas públicas de Ensino Médio de Goianésia e que foi elaborado pela Ciranda da Arte. Essa análise buscará identificar se a temática indígena e afro-brasileira é satisfatoriamente contemplada nas artes visuais, na dança, na música e no teatro, que são as subdivisões do referido currículo.

Ainda na parte de análise documental, serão estudados os livros didáticos de Arte fornecidos pelo Ministério da Educação e adotados pelas escolas de Goianésia para o triênio em vigência – 2016/2017/2018, para serem usados no Ensino Médio e o material fornecido pelo PNLD.

Uma verificação *in loco* nas escolas que ofertam o Ensino Médio na cidade de Goianésia será importante para compreender como é a relação entre os professores da disciplina de Arte e a temática pesquisada. Será necessária, além de entrevistas, aplicação de questionários e observações da prática dos mesmos, a análise de planejamentos e registros feitos pelos professores durante o ano letivo, que serão acessados através do SIAP (Sistema Administrativo e Pedagógico), para perceber a existência ou não de conteúdos inerentes às artes indígenas e afrodescendentes na sua prática, além do currículo.

Tal verificação proporcionará, ainda, a construção de um perfil dos professores que são titulares da disciplina, por meio da aplicação de questionários e tabulação de dados, a fim de avaliar a formação e o preparo destes para ministrar os conteúdos mínimos exigidos, além da contribuição da Ciranda da Arte para a sua formação complementar e de que forma esta acontece.

Ao final da pesquisa documental e de campo, será feita uma sistematização dos dados e informações coletadas, culminando na redação da dissertação final, requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais e Humanidades do PPG Territórios e Expressões Culturais no Cerrado (TECCER), da Universidade Estadual de Goiás, Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas de Anápolis.

Resultados e Discussões

Esta pesquisa, que ainda está em andamento, permitirá uma afirmativa a respeito da contemplação ou defasagem nos livros didáticos e no currículo adotado pelas escolas que ofertam o Ensino Médio na cidade de Goianésia, em relação à temática indígena e afro-brasileira, explicitando se este instrumento favorece ou atrapalha a prática docente no sentido de atender o que preconiza as leis 10.639/03 e 11.645/08.

O trabalho ainda está sendo executado e a parte de pesquisa e entrevistas com os atores envolvidos no processo de ensino ainda não foi executada, o que não nos permite fazer afirmativas sobre resultados obtidos.

Conclusão

Considerando a importância do ensino de Arte na escola para a minimização das diferenças e dos preconceitos existentes em relação aos grupos etnicamente diferenciados, como os afro-brasileiros e os indígenas; a atuação da Ciranda da Arte no Estado de Goiás no campo de formação de professores; e elaboração de materiais para o trabalho com as artes em sala de aula, a presente proposta de pesquisa se debruçará sobre as questões ligadas à presença da temática nos currículos de Arte produzidos pela instituição e como os professores fazem a ligação entre currículos estaduais e os livros didáticos adotados pelas escolas na sua prática diária, a fim de atender às Leis 10.639/03 e 11.645/2008.

Referências

ALMEIDA, Ana Maria Gomes. Literatura afro-brasileira e indígena na escola: a mediação docente na construção do discurso e da subjetividade. 32º Congresso Internacional de IBBY, 2010. Disponível em:
http://www.ibbycompostela2010.org/descarregas/11/11_IBBY2010_1.pdf> Acesso em : 2018-08-08.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio. Brasília, 2008. Legislação Federal.

LAGROU, E. Arte ou artefato? Agência e significado nas artes indígenas. IN: Proa – Revista de Antropologia e Arte [on-line]. Ano 02, vol.01, n. 02, nov. 2010. Disponível em:
<http://www.ifch.unicamp.br/proa/DebatesII/pdfs/elslagrou.pdf>, acesso em: 03/06/2017.

LOPES, Vera Neusa. Racismo, preconceito e discriminação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 185-204.

MUNANGA. Kabengele. Superando o racismo na escola. 2ª Ed. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de Educação Continuada, alfabetização e diversidade, 2005.

OLIVEIRA, Fernanda Alves da Silva. Entre a realidade e o imaginário: as representações de indígenas na sala de aula e nos livros didáticos. (Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais e Humanidades do Programa Territórios e Expressões Culturais do Cerrado) Anápolis, Universidade Estadual de Goiás, Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas, 2015.

SASTRE, Edilberto. Panorama dos estudos sobre violência nas escolas no Brasil: 1980 – 2009. Disponível em:
<<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015503.pdf>>. Acesso em: 2017-03-06

VIDAL, Lux. Grafismo indígena: estudos de antropologia estética. São Paulo: Studio Nobel; Editora da Universidade de São Paulo; FAPESP, 1992.

UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ANÁPOLIS

Larissa Martins de Laia¹
Elson Marcolino da Silva²

¹ Graduanda do curso de Pedagogia do Campus Anápolis de CSEH/UEG.

² Doutor em Educação pela UnB e Docente da Universidade Estadual de Goiás.

RESUMO: O presente artigo é parte de estudo em andamento acerca das concepções de avaliação da aprendizagem que norteiam as práticas pedagógicas escolares. Este estudo será desenvolvido com base em um estudo bibliográfico, desenvolvido com base em alguns autores como Lukesi (2000) e Hoffmann (1991 e 2003). O estudo desenvolvido tem como principal finalidade, identificar as perspectivas e características que a avaliação assume em cada momento histórico. Como o estudo encontra-se em desenvolvimento, nos limitaremos, aqui, a apresentar uma discussão teórica em relação ao fenômeno avaliação escolar. Para tanto, elegemos a seguinte problemática: - Quais são as concepções e principais características da avaliação da aprendizagem? A avaliação é um processo “natural” do sujeito, pois, a todo o momento nos auto-avaliamos nos comparamos aos outros, e até refletimos sobre nossas atitudes e condutas, este estudo torna-se relevante na medida em que a avaliação escolar e da aprendizagem tem sido, nas últimas décadas, uma das principais protagonistas para o Estado tentar manter seu controle sob as escolas.

Palavras-chave: Avaliação; Escola; Educação.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte de um estudo que se encontra em andamento, em que se procura investigar as concepções de avaliação da aprendizagem que norteiam as práticas pedagógicas escolares. Como o estudo encontra-se em desenvolvimento, nos limitaremos, aqui, a apresentar revisão teórica em relação ao fenômeno avaliação escolar. Para tanto, elegemos a seguinte problemática: - Quais são as concepções e principais características da avaliação da aprendizagem?

O estudo é considerado relevante na medida em que a avaliação escolar e da aprendizagem tem sido, nas últimas décadas, uma das principais protagonistas para Estado tentar manter seu controle sob as escolas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Um breve histórico sobre as concepções de avaliação no contexto escolar

Historicamente, a avaliação sempre esteve presente no cotidiano do ser humano. Ela existe desde os tempos primitivos, quando, em tribos indígenas, os jovens eram avaliados e julgados para ver se estavam prontos para assumir a vida adulta. Neste processo de avaliação,

os índios mais jovens eram avaliados se haviam aprendido os costumes e tarefas que um homem indígena deveria empenhar, como a caça, a pesca, e etc., para suprir as necessidades da aldeia.

Segundo Aranha (1989), o primeiro sistema de ensino, e consequentemente o primeiro sistema de avaliação no Brasil de que se tem ciência, surgiu por volta de 1559, e perdurou cerca de 210 anos, se encerrando em 1769. Foi um ensino propagado pelos jesuítas, que catequizavam os índios que aqui existiam, para convertê-los ao cristianismo, inculcando neles suas crenças. Esse processo de catequização se tornou efetivo por meio do Ratio Studiorum, que era um documento responsável por organizar as ações pedagógicas desse sistema de ensino, um sistema de alfabetização e catequização dos indígenas através dos aldeamentos. Nessa época, o ensino era direcionado aos índios e aos filhos da nobreza.

Nesse período, o modelo de ensino tinha como foco central o professor, papel designado aos jesuítas, que era peça central no processo de aprendizagem e que detinha todo o conhecimento.

Uma característica marcante deste modelo de ensino é a separação entre escola e vida. Segundo Libâneo (1994), tal sistema de ensino propunha objetivos, explícitos ou implícitos, referindo-se à formação de um aluno ideal desvinculado com a sua realidade concreta. O professor tende a encaixar o aluno num modelo idealizado de homem que nada tem a ver com a vida presente e futura. (LIBÂNEO, 1994, p. 64)

Esse sistema de ensino continha práticas pedagógicas que moldavam as escolas jesuítas, pressupondo um padrão que deveria ser seguido, e, por esta razão, eles deveriam fazer uma espécie de registro local do que os alunos haviam apreendido.

Nessa época, o ensino era caracterizado por ser um ensino baseado na reprodução, um ensino focado na memorização. Os alunos eram forçados e obrigados a decorar as lições tal como estava no livro, sem dar espaço para a reflexão, ou seja, a Companhia de Jesus (nome dado à ordem de jesuítas responsável pelo ensino e catequização na época) não dava importância ao ensino da história, da geografia e da matemática, as primeiras escolas, ou Escolas de ler e escrever, como eram chamadas, tinham o seu ensino voltado para a retórica.

Segundo Aranha (1989) a avaliação era aplicada pelos melhores alunos, que tomavam as lições dos outros, recolhiam os exercícios e tomavam notas dos erros dos outros, as classes inferiores repetiam as lições da semana aos sábados, um prática conhecida como a “sabatina”.

Mesmo não havendo um sistema de avaliação no sentido verídico do termo, a avaliação da aprendizagem nesse período, além de estabelecer um padrão a ser seguido pelas escolas de ler e escrever tinha a função de atribuir mérito aos alunos, era um ensino caracterizado por uma postura tradicional, no os alunos estudavam para os exames; a finalidade do ensino era, portanto, preparar os alunos para os exames. Nesse cenário, a avaliação ganha status de premiação, onde os alunos com um desempenho maior seriam premiados e passariam de classe ou série.

Por volta 1759, o Marquês de Pombal expulsa a Companhia de Jesus do Brasil e implanta as aulas régias, que eram aulas de aprender ler e escrever. Eram 17 aulas distribuídas entre Rio de Janeiro, Bahia, Maranhão, Pernambuco, Minas Gerais, São Paulo e Pará.

De acordo com Aranha (1989) no período de império, o Brasil passou por grandes mudanças históricas, tanto na política quanto no processo educativo, de tal modo que as avaliações quase não eram realizadas, pois não havia um processo avaliativo realmente estabelecido. As mudanças no âmbito educacional nesta época estavam direcionadas à formação dos professores para as escolas primárias. Desse modo, nota-se que nesse período não houve grandes mudanças no âmbito educacional, já que as alterações ocorridas voltaram-se à formação de professores, à implantação do ensino superior e à criação de novas escolas.

No período republicano, a avaliação da aprendizagem foi estabelecida de forma sistemática, onde os alunos eram avaliados constantemente por meio de exames e provas (orais escritas e práticas). Dessa forma, a avaliação se restringia apenas à aprovação ou reprovação do aluno.

No entanto, em 1904, a avaliação passou a ser sistematizada por meio de notas que iam de 0 a 5. Luckesi (2000) afirma que, desta forma, a avaliação do aluno é feita por meio de provas escritas e orais, exercícios e trabalhos de casa, com enorme carga de cobrança e até mesmo punição, valorizando aspectos cognitivos superestimando a memória e a capacidade de retorno do que foi assimilado. A aprendizagem torna se artificial; memoriza-se para ganhar nota e não se estuda para abstrair o conhecimento, estimulando a competição entre os alunos que são submetidos a um sistema classificatório.

A primeira república, que teve início em 1920, trouxe consigo alguns questionamentos, discussões e reflexões a respeito do formato de avaliação vigente na época, exigindo o formato de ensino e de avaliação, ambos tradicionais, que eram limitados à elite e pautado na aprendizagem mecânica. Essas discussões trazidas pela primeira república

ganharam força a partir de 1932, com o manifesto dos pioneiros, liderado por Anísio Teixeira, que defendia a luta por uma escola democrática que contemplasse toda a população.

De acordo com Aranha (1898), o manifesto dos pioneiros surge por volta de 1932, em um novo modelo de ensino denominado Escola Nova, um modelo de escola que apresentava aos professores propostas que tinham como parâmetro os interesses dos alunos, tornando os professores facilitadores do aprendizado, ao invés de meros transmissores de conteúdo. Sendo assim, o sistema avaliativo era feito de forma subjetiva, permitindo que o aluno tivesse autonomia sobre o seu aprendizado.

O Manifesto dos pioneiros reivindicava uma escola básica única e a abolição do sistema dual, que destinava uma escola para os ricos e outra para os pobres. Desse modo, a bandeira do movimento era a universalização da escola, uma escola para todos, sem qualquer distinção.

Atualmente, a avaliação ganhou um espaço amplo nos processos de ensino; porém, a avaliação da aprendizagem é vista como o meio de mensurar o conteúdo que foi apreendido ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Essa concepção de avaliação da aprendizagem, na maioria das vezes, é aproveitada de forma quantitativa, isto é, para estabelecer notas; a nota é o objetivo maior, e raras são às vezes em que a avaliação é utilizada verdadeiramente para estabelecer a qualidade do ensino obtido pelo educando.

Por esta razão, se faz necessário o estabelecimento um processo de reestruturação do sistema avaliativo escolar; um processo que tenha o aprendizado e as dificuldades do aluno com primícias e como ponto de partida da avaliação; um processo avaliativo que permeie reflexões acerca da prática do professor, das ferramentas utilizadas para se avaliar, e sobre o processo de aprendizado do aluno, e não um processo avaliativo pautado numa função burocrática e classificatória, voltada exclusivamente para a atribuição de notas e conceitos.

Desse modo, Luckesi (2000) afirma que a avaliação, numa perspectiva classificatória, se constitui num instrumento estático e frenador do processo de conhecimento. No entanto, a avaliação, numa perspectiva diagnóstica, tende a se constituir num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia e do crescimento para a competência, permitindo, assim, que o aluno não apenas cresça e avance nas séries, mas que se torne autônomo e desenvolva suas competências e habilidades.

Hoffmann (1991) “afirma que uma nova perspectiva de avaliação exige do educador uma concepção de criança, de jovens e adultos, como sujeitos do seu próprio desenvolvimento, inseridos no contexto de sua realidade social e política.” (HOFFMANN, 1991, p. 20). A avaliação, numa perspectiva mediadora, trata os erros e as dúvidas dos alunos como episódios altamente significativos, que impulsionam a ação educativa, pois é através destes erros que o professor observa e investiga qual a posição que o aluno assume diante do mundo ao construir suas próprias verdades e conceitos.

Desse modo, podemos afirmar que a concepção de avaliação, nesta perspectiva apresentada por Hoffman (2003), pode ser uma solução para esta deficiência contida no processo avaliativo escolar, pois, na visão de Hoffmann, a avaliação deixa de ser apenas um momento terminal de um processo educativo, uma mera conclusão de um ciclo, e se transformar na busca incessante de compreender as dificuldades dos alunos, transformando-se, portanto, na dinamização de novas oportunidades de conhecimento.

Conceito e concepções de avaliação da aprendizagem

O termo avaliação pode ser entendido como o ato de averiguar, verificar, comparar algo e lhe estabelecendo um valor. O ato de avaliar pode ser concebido como algo natural, inerente do sujeito, pois inconscientemente avaliamos tudo que nos cerca; avaliamos uma roupa na loja antes de comprar, às vezes até comparamos com outra roupa de outra loja, avaliamos as pessoas à nossa volta... A todo o momento realizamos avaliações sem nem ao mesmo percebermos, apregoando valores, comparando e até mesmo julgando.

No âmbito educacional, o termo avaliação não tem um significado diferente, pois a todo o momento o professor está a postos para averiguar se o aluno realmente aprendeu o que lhe foi ensinado, e muitas das vezes acabam por fazer comparações de um aluno para outro, esquecendo que o processo de aprendizagem depende de seus sujeitos.

Ao longo da história, a avaliação sempre foi concebida como um juízo de valor, isto é, uma forma de testar se as pessoas estavam prontas para assumir uma nova etapa, ou para julgar se tal pessoa era capaz de assumir determinado cargo ou posição. Segundo os PCN's (1997), “avaliar significa emitir um juízo de valor sobre a realidade que se questiona, seja a propósito das exigências de uma ação que se projetou realizar sobre ela, seja a propósito das suas consequências.” (BRASIL, 1997, p. 86).

Luckesi (2000) define a avaliação como um meio de exprimir valor e juízo sob a qualidade do objeto avaliado, permitindo que o professor tome uma posição a respeito do aprendizado do aluno. O professor assume o papel de juiz de valor no processo avaliativo, para aceitá-lo ou para transformá-lo; ou seja, a avaliação tem o papel de julgar e estabelecer a qualidade do ensino aos alunos.

Luckesi (2000) estipula que a avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão; isto é, o processo de avaliação obriga o professor a decidir se aquele aluno realmente aprendeu os conteúdos ensinados e o impulsiona a se tornar juiz de valores e tomar decisões, verificando se o aluno está pronto para assimilar novos conteúdos e for aprovado para a próxima série, ou se não conseguiu desenvolver.

A avaliação, no âmbito educacional, pode ser concebida em duas vertentes: enquanto uma avaliação que exerce uma função classificatória e burocrática, na qual se fundamentam práticas de ensino extremamente tradicionais, preocupadas apenas com os resultados finais das provas e exames, centradas em estabelecer notas e conceitos, classificando o desempenho do aluno; ou enquanto uma avaliação que consiste numa função mediadora e inovadora, que se fundamenta na busca de compreender as dificuldades dos alunos. A avaliação, nesta perspectiva, é um processo de reflexão.

Segundo Hoffmann (1991), a avaliação baseada numa concepção de avaliação tradicional é uma avaliação que assume uma função classificatória e burocrática, e que acaba por perseguir o princípio claro de descontinuidade, de segmentação, de precarização do conhecimento. Sendo assim, o grau, nota ou conceito é conferido aos alunos sem interpretação ou questionamento quanto ao seu significado e poder, se transformando numa barreira dentro da escola em relação à compreensão do erro construtivo e de sua dimensão na busca de verdades. Ainda segundo Hoffmann (1991), a avaliação compreendida como julgamento considera apenas as modificações que se produzem de um lado, o do aluno; isto é, a avaliação, na função de julgadora, se exime dos fracassos contidos no processo de ensino-aprendizagem, voltando-se exclusivamente para o erro do aluno e para aquilo que é produzido por ele, e passa a deixar de lado as reflexões sobre como esse ensino tem sido desenvolvido e sobre as práticas do professor. O foco aqui é apenas o aluno.

Hoffmann (2003) afirma que, numa perspectiva mediadora e reiterativa, o ato de avaliar é entendido como “o ato de dinamizar oportunidades de ação e reflexão, num

acompanhamento permanente do professor, que incita o aluno a novas questões a partir de respostas formuladas.” (HOFFMANN, 2003, p. 20). Deste modo, a avaliação é norteadada pelos erros e dúvidas dos alunos, pois são os erros que permitem a reflexão do professor sobre sua prática, permitindo que o aluno se enxergue no processo de ensino aprendizagem e consiga refletir sobre as dificuldades e conquistas adquiridas ao longo do processo.

METODOLOGIA

O presente artigo trata-se de um estudo bibliográfico, desenvolvido por uma revisão teórica baseada em alguns autores como: LUKESI (2000), HOFFMANN (1991 E 2003), ARANHA (1989), LIBÂNEO (2002), entre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Desde que a educação existe, ela é permeada por modelos econômicos estabelecidos pelo capitalismo, que, por sua vez, sobrevive de crises econômicas, se reformulando e ganhando forças na luta contra a classe trabalhadora. De acordo com as ideias de Freitas (2012, p. 115), “o capitalismo é uma forma de organização social que vive de crises. A crise é o momento em que o capitalismo, por consenso ou pela força, posterga seus problemas, renova suas forças e ganha tempo.”.

O capitalismo, nos últimos anos, ditou modelos econômicos de organização social, como o Taylorismo, o Fordismo e o Toyotismo, dirigidos pelas concepções neoliberais em suas várias vertentes ideológicas e econômicas.

Na década de 1940, nasce um novo modelo de avaliação que foi implantado no contexto do Estado intervencionista Keynesiano, padronizado, que cumpria com a função de analisar a eficácia dos programas educacionais, com o intuito de aprimorá los, tornando-os mais produtivos em termos sociais.

Segundo Oliveira (2008), a avaliação da aprendizagem assume diversas funções de acordo com o cenário sociopolítico em que está inserida e com os objetivos que são traçados para ela.

Durante algum tempo, a avaliação era instrumento de pesquisa, aplicado ao um grande número de crianças, no campo da educação, que possibilita a descoberta de características e especificidades universais dos indivíduos. A avaliação, nesta perspectiva, não se atenta às diferenças de cada indivíduo, já que, no referido processo de avaliação, os

procedimentos acoplados, eram, primeiro, definir aquilo que se tencionava medir, e, em seguida selecionar as provas que demonstrassem se o objetivo foi alcançado. Porém, logo os resultados dessas pesquisas, realizadas por meio de testes, ganharam status de seleção, passando a servir para definir os indivíduos que realmente eram “capazes” de se beneficiarem dos programas escolares.

No período de 1970, com a crise econômica, as políticas educacionais sofrem mudanças, principalmente nas funções dos testes padronizados. Após a crise do petróleo, com a ascensão do ideário neoliberal, a avaliação passa a atender às necessidades do Estado, obtendo a função de controle e racionalidade orçamentária, se tornando a responsável pelos cortes de financiamento.

De acordo com Oliveira (2008), a eficiência das políticas públicas passa a ser verificada de acordo com os resultados das avaliações, e o financiamento apresenta-se como incentivo aos melhores estabelecimentos escolares. (OLIVEIRA ET AL, 2008, p. 08).

O neoliberalismo é um modelo capitalista que chega para sanar a crise tecnológica enfrentada pelo capital. Com os avanços tecnológicos, surge um novo perfil de trabalhador. Sendo assim, são requeridas do trabalhador novas habilidades no campo interpessoal, como: maior capacidade de abstração, maior flexibilidade, capacidade de comunicação entre seus pares e capacidade de integração.

No Brasil, o Neoliberalismo se divide em duas tendências ao longo da história, um denominado Neoliberalismo de mercado ou concorrencial, e outra chamada de Novo liberalismo/social liberalismo ou neoliberalismo estatizante. Ambas as vertentes são tendências pós- segunda Guerra Mundial.

O Neoliberalismo de mercado se caracteriza pelos paradigmas de liberdade econômica, eficiência e qualidade. Segundo Libâneo, Oliveira & Toschi (2012), este modelo neoliberalista é centrado na liberdade econômica, caracterizado pela livre concorrência e o fortalecimento da iniciativa privada, e a educação direcionada para o desenvolvimento econômico.

Uma característica marcante do modelo Neoliberalista de mercado é a educação direcionada para a efetivação da classe dominante, quando a prioridade da educação neste modelo capitalista é formar o aluno para atender às necessidades do mercado de trabalho, formar o aluno para massa de trabalho, atendendo às necessidades capitalistas, o que, na

época, requeria um trabalho que deveria obter algumas habilidades, tais como: flexibilidade, multifuncionalidade, capacidade de comunicação e interação, entre outros atributos.

Diante desse novo perfil exigido pelo mercado de trabalho, a responsabilidade de desenvolver tais competências passa a ser da escola, visto que são habilidades que demandam tempo para ser aprendidas. Nesse contexto, a avaliação ganha papel de controle/manipulação da educação, pois é por meio da avaliação que se irá verificar e assegurar se os objetivos estão sendo alcançados e se a educação tem conseguido sanar os interesses do Capital na formação do trabalhador.

O Neoliberalismo estatizante se caracteriza pelo paradigma de igualdade e pelas reações contrárias ao liberalismo conservador. Segundo Libâneo, Oliveira & Toschi (2012), a segunda tendência, a estatizante, apresenta características cuja preocupação central é de conteúdo igualitarista social, com o objetivo de efetivar uma economia de mercado planejada e administrada pelo Estado (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p.96).

Também segundo Libâneo, Oliveira & Toschi (2012), esta tendência neoliberalista, centrada na igualdade social, visava promover políticas públicas de bem-estar social (capitalismo social), propiciando o desenvolvimento mais igualitário das aptidões e capacidades, sobretudo por meio da educação e da seleção dos indivíduos baseada em critérios naturais.

Desse modo, nota-se o interesse do capital em desenvolver políticas de igualdade social. Porém, essa é uma igualdade baseada na distinção natural do indivíduo, e não uma igualdade de oportunidades. É, portanto, uma igualdade de ensino. Este modelo Capitalista é o modelo vigente que emerge em nosso país, um modelo que tenciona igualar a educação, uma educação única para todos.

Atualmente estamos vivenciando reformas na educação que seguem esse modelo de igualdade propagado pelo neoliberalismo estatizante, reformas estas que, como a BNCC, objetivam igualar educação no nosso país, com o intuito de oferecer uma educação para todos, sejam pobres ou ricos.

Ainda segundo Oliveira (2008), além da função de prestadora de contas junto à sociedade, à avaliação se torna responsável por alguns agentes sociais, isto é, o governo, por meio da avaliação, consegue mudar a cultura dentro do setor público, controlar as despesas públicas e redefinir as fronteiras entre o público e o privado.

Por volta dos anos 90, surgem dois tipos de avaliações escolares como um mecanismo desse novo modelo Capitalista: a prova Brasil e a SAEB, com o intuito de averiguar se os objetivos da “escola” estão sendo alcançados na aprendizagem; ou seja, estas provas tornam-se mecanismos manipulador das ações educativas.

Nas últimas décadas, a avaliação institucional tem se baseado na meritocracia, que pressupõe um processo avaliativo no qual se define, a partir de critérios meramente técnicos e padronizados, quem merece e quem não merece ter acesso a determinados bens socioculturais, como por exemplo: empregos, promoções, etc. Desse modo, Oliveira (2008) afirma que a avaliação torna-se, então, um mecanismo indutor da excelência e, como desdobramento, naturaliza-se a desigualdade. (OLIVEIRA ET AL, 2008, p. 08).

CONCLUSÃO

Após realização deste estudo teórico, é possível inferir que as concepções de avaliação estão subsidiadas por pressupostos teóricos e pedagógicos. Inferimos, também, que, historicamente, a avaliação tem sido usada como estratégia de controle do trabalho escolar, sendo isto mais visível no Brasil a partir da década de 90, com a hegemonia do neoliberalismo.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1997.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11. Ed. Campinas: SP: Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 20. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mitos e desafios uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos). Coordenação Selma Garrido Pimenta.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Cristiane Nunes; ROCHA, Maria da Consolação; LACERDA, Thaís Tavares. **Avaliação de desempenho:** premiação ou punição? Cadernos Formação em Rede. Edição: Departamento de formação Pedagógica/Sindical e Departamento de Comunicação. Belo Horizonte MG: 2009.

O ESTÁGIO COMO CAMPO DE FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO

Lázaro Moreira de Magalhães¹

1 Pedagogo, Mestre em Educação, coord. Adjunto de Estágio não Obrigatório do Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas

Resumo: Reflexões realizadas a partir da vivência como coordenador adjunto de estágio supervisionado não obrigatório. As questões que moveram ao estudo foi aprofundar os aspectos legais sobre o Estágio Supervisionado. Qual a sua definição, os objetivos, e qual a importância para a formação acadêmica e a inserção do egresso no mercado de trabalho? Como procedimentos realizou-se estudos bibliográficos e documentais, além de observação na prática da importância que os estagiários dão a essa modalidade de estágio, também como forma de se manterem financeiramente na faculdade. Identificou-se que o Estágio é o momento, excelente, de articulação da teoria e prática, mas além disso é a porta de entrada para a empregabilidade do egresso.

Palavras-chave: Estágio, Formação Inicial, Ética e Competência.

Introdução

Este estudo surgiu a partir da criação, em atendimento à demanda, da coordenação Adjunta de Estágio não Obrigatório, do Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, e tem como objetivo aprofundar os estudos para esclarecer os acadêmicos, por meio de reflexões sobre essa modalidade de estágio, e reafirmar sua importância e as formas de efetivação, tanto nos cursos de bacharelado, quanto nos de licenciatura.

Buriolla (2001) diz que o estágio é campo de treinamento, espaço de aprendizagem do fazer concreto. Nessa perspectiva podemos, por meio de uma análise aligeirada e superficial, inferir que o estágio é o campo exclusivo da prática. Por outro lado, a autora continua explicando que o estágio é o *locus* onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativamente e sistematicamente. (BURIOLLA, 2001, p. 13).

A partir dessa concepção pretendemos desenvolver as reflexões fundadas na concepção de que o estágio é o espaço de vivência da profissão articulada aos conhecimentos teóricos metodológicos, técnicos, políticos, éticos e estéticos apreendidos durante o seu processo de formação.

Concepção de Estágio presente na Legislação.

A Lei 11.788/2008, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, estabelece, em seu Art. 1º que: Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Também as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação, determinam que durante o processo de formação, sejam dedicados momentos para a realização de Estágios curriculares supervisionados obrigatórios, que integram a estrutura curricular de cada Curso

O estágio curricular classifica-se nas modalidades Obrigatório e Não-Obrigatório, conforme determina as diretrizes curriculares e a Lei 11.788 e área de ensino e do Projeto Pedagógico do Curso – PPC.

I – Estágio Curricular Obrigatório: é aquele previsto como disciplina integrante da estrutura curricular de curso, e como tal, exige que as atividades pré-determinadas sejam cumpridas em uma carga horária específica, definida no Projeto Pedagógico do Curso – PPC, constituindo-se requisito para aprovação e obtenção de diploma.

Os Estágios Curriculares Obrigatórios constituem as práticas supervisionadas de culminância da formação profissional.

II – Estágio Curricular Não Obrigatório: é a oportunidade curricular, proporcionada ao aluno regularmente matriculado e com frequência efetiva em um determinado curso, de realizar atividades pré-profissionais na área de sua formação, e que quando formalizadas, junto à Instituição de Ensino, será acrescida à carga horária regular e obrigatória, dando direito ao aluno receber comprovante de horas de estágio.

Estágio e a articulação da teoria e da prática

Os Estágios Curriculares Obrigatórios e não obrigatórios têm por finalidade propiciar o aprimoramento das habilidades e competências do aluno por meio da atuação supervisionada em situações de vivência das atividades profissionais, as quais terá de assumir com ética, comprometimento e responsabilidade ao diplomar-se.

O relator do parecer do CNE/CP 02/2002, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, reconhece a importância da prática e do estágio para o processo formativo e estabelece que os curso de graduação deverão assegurar 400 horas para as atividades práticas e 400 horas para os estágios. Esse parecer diferencia a prática enquanto tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar. (Art. 13)

No parágrafo primeiro do Art. 13, determina que a prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

Na impossibilidade do acadêmico, desde o 1º período, realizar a observação e ação diretamente *in lócus* em que atuará, ela poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

O outro componente curricular obrigatório integrado à proposta pedagógica, o estágio curricular supervisionado é entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim, o estágio curricular supervisionado supõe uma relação de ensino/aprendizagem entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário.

O Estágio não é uma atividade meramente laboral produtiva, nem tampouco a realização de atividades que acontecem desvinculadas dos objetivos do ensino-aprendizagem, portanto, não pode ser concebido pelas empresas campo como uma mão de obra barata. O aluno em formação quando busca desenvolver um comportamento ético e competente o faz no sentido de um projeto de vida, ao se preparar para atuar na cadeia do trabalho produtivo de acordo com a sua formação profissional.

O estágio curricular obrigatório integraliza o itinerário formativo do aluno e deve estar contemplado no Projeto Pedagógicos de cada Curso – PPC. O Estágio não obrigatório também integra o processo formativo do acadêmico e se contemplado no PPC do curso será registrado no seu histórico escolar somando experiências profissionais em seu currículo.

Objetivo e Finalidades do Estágio.

O objetivo do estágio, como já foi dito, é de proporcionar a aprendizagem de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular, propiciando a relação e o diálogo entre a teoria e a prática, proporcionando ao estudante vivências de atividades próprias da futura área de atuação no mercado de trabalho.

As finalidades do Estágio Curricular Não Obrigatório, em sua dimensão profissional e social, devem ser realizadas em situações reais de trabalho e sem vínculo empregatício e propiciar ao aluno estagiário: a) Aplicação dos conhecimentos específicos da área de formação; b) Trocas de experiências; c) Definição de sua especialização profissional; d) Relacionar teoria e prática; e) Formação em serviço vislumbrando ser absorvido pelo mercado de trabalho; f) Adaptação social e psicológica à sua futura atividade profissional.

A regulamentação das atividades do Estágio Curricular não Supervisionado oferece ganhos para os três envolvidos no processo: a instituição de ensino, o estagiário e para a empresa ou campo de estágio.

Para a instituição de ensino o estágio representa a complementação da formação profissional de seus alunos por meio de intercâmbio com a empresa ou instituição campo de estágio, que ocorrendo troca de informações entre ambas.

Para o estagiário, abre a possibilidade de se desenvolver tanto profissionalmente, nas relações humanas e na vivência de experiências na sua área de atuação, além de demonstrar para um possível empregador ou para si mesmo a capacidade de atuar profissionalmente com competência e ética.

Para as empresas ou instituições campos de estágio o estágio pode se constituir em um eficiente processo de recrutamento, seleção e treinamento de pessoal, bem como em veículo de aquisição de novas teorias, tecnologias e metodologias operacionais, transmitindo ao campo de trabalho um espírito inovador dando nova dinâmica ao seu quadro de funcionários.

O Estágio não Obrigatório: Possibilidade de Inserção no Mercado de Trabalho

O Estágio fortalece a formação profissional do estudante, integra teoria e prática, além de auxiliá-lo a enfrentar o mercado profissional, a partir de uma visão realista das rotinas de trabalho e de um aprendizado da profissão.

O estágio favorece a construção de uma rede de relacionamentos, com responsabilidades e compromissos éticos. Além de uma de auxiliar na formação e qualificação efetiva do discente, o estágio abre perspectivas de oportunidades futuras de efetivação no trabalho.

O Estágio Curricular não Obrigatório ao possibilitar o desenvolvimento de atividades pré-profissionais, de vivenciar situações reais de trabalho. Articular a teoria com a prática, refletir, sistematizar e testar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, além de aprofundar conhecimentos e habilidades em áreas de interesse do acadêmico, contribui para a formação de um profissional mais experiente e ingressar imediatamente no mercado de trabalho após a sua conclusão de curso. Em estudo de egressos de curso foi possível perceber que os egressos que tiveram mais facilidade de se colocarem no mercado de trabalho foram os que realizaram estágios não obrigatórios de forma competente e ética.

As atividades do estágio ao proporcionar a vivência das aprendizagens teórico/metodológicas apreendidas no curso, ainda permite que as competências profissionais do aluno sejam colocadas a prova pelo supervisor do campo e na existência de vagas de trabalho a possibilidade contratação futura é muito maior do que daquele que não passou pelo crivo da avaliação da empresa e sua competência ainda é incerta. Outra possibilidade que o estágio vislumbra é o de enriquecimento do currículo por meio do registro das atividades desenvolvidas em seu histórico escolar, que deixa em vantagem em relação aos demais se houver um concurso e ou seleção em que um dos critérios seja a análise do currículo e ou títulos.

Organização do estágio em cumprimento a legislação

A Lei 11788 estabelece procedimentos claros para a realização dos estágios, estabelece critérios para a realização dos estágios, como forma de contribuir com a formação do acadêmico, mas por outro lado define dispositivos para garantir que não seja explorado, por instituições campos de estágios que porventura poderiam vislumbrar o momento de estágio como forma de explorar mão de obra barata.

A referida lei estabelece dispositivos para a realização do estágio dentre os quais destacam-se: deve ser celebrado um termo de compromisso entre as partes envolvidas, pagamento de um seguro de acidentes pessoais para o estagiário, definição de hora mínima diária e semanal para a realização do estágio, número de estagiário por instituição campo e supervisor, orientador de estágio na instituição formadora, recebimento de bolsa por parte do estagiário ou outra forma de compensação, redução da jornada de trabalho em período de avaliações entre outros.

Percebemos que a Lei regulamenta as relações de estágio no sentido de possibilitar a aprendizagem por meio do exercício da profissão, mas com garantias mínimas ao estagiário.

O Estágio Supervisionado Curricular obrigatório e não obrigatório são importantes componentes que possibilita, ao acadêmico em formação, experiências que complemente as atividades formativas do ato pedagógico, que se inicia na universidade, aos estudantes dos mais variados cursos. A Universidade quando propõe cumprir o seu tríplice papel de ensino pesquisa e extensão, deve refletir constantemente sobre: a) como ensinar conhecimentos culturalmente acumulados de forma que os alunos apropriem do conhecimento científico e possa fazer uso dos mesmos em uma situação real de uso; b) como a universidade pode promover a construção de conhecimentos novos por meio de pesquisas, tanto empíricas quanto aplicadas e c) como contribuir com atividades de socialização dos conhecimentos construídos, e apropriados ao longo do processo formativo. O estágio apresenta-se como alternativa, considerando ao mesmo tempo em que apropria e constrói, os conhecimentos teóricos em sala de aula. Proporciona uma aproximação da realidade no seu *lócus* de atuação profissional. Por isso, o estágio não pode limitar-se à mera preparação alienada da mão de obra, mas uma ação refletida, reelaborada e aprimorada evidenciando, assim o comprometimento profissional e ético do profissional em formação pelo campus universitário.

Considerações finais.

Percebe-se que cada vez mais o acadêmico dos vários cursos de graduação tem recorrido aos estágios supervisionados como forma manter financeiramente os seus estudos, pois é a oportunidade de trabalho em um tempo reduzido que possibilita conciliar os estudos com o trabalho.

Por outro lado, percebe-se que as empresas encontram nos estágios a oportunidade de manter os conhecimentos de sua área de atuação atualizados além de legalmente poderem pagar um salário inferior ao de um profissional da área, já formado. Dizendo de outra forma, encontram a oportunidade de explorar uma mão de obra qualificada por um baixo custo.

Nesse jogo de interesses, ganha o estagiário que deseja se estabelecer no mercado de trabalho, ganha a empresa que se mantém atualizada com baixo custo e ganha as instituições de ensino que encontram a possibilidade de formar o acadêmico em uma situação real de aplicação dos conhecimentos, objeto de estudo na academia.

Referências

BRASIL. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes;** altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória n. 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 set. 2008.

BRASIL/Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002.

BURIOLLA, Marta A. Feiten. **O Estágio Supervisionado.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001

GHEDIN, Evandro. et al. **Estágio com pesquisa.** São Paulo: Cortez, 2015.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência.** 10. Ed. São Paulo: Cortez, 2001. – (Coleção Questões da Nossa Época; v.16)

Administração escolar: conservação ou transformação social?

Manael Ben-Elshad Jennifer St Fort¹⁴

Francislane de Oliveira Domingos¹⁵

João Roberto Resende Ferreira¹⁶

Resumo: Esse estudo fez parte das atividades de ensino desenvolvidas na disciplina de “Prática Pedagógica”, oferecida no 2º período do curso de Pedagogia do Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas da Universidade do Estado de Goiás. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que tem como objetivo central identificar a articulação do problema da Administração Escolar no Brasil, sendo de um lado o emprego dos processos da administração capitalista para conservar essa realidade e, do outro, pensar a gestão da escola como possibilidade de transformação social. Para dar sustento às reflexões e afirmações teóricas apresentadas neste trabalho, baseou-se no livro de Victor Paro (2012) e demais autores. Esta realidade crítica nos levou a entender o ideal do capitalismo e como a escola na sua essência é incompatível as aspirações de mudanças. A negação desta incompatibilidade no objeto de trabalho e o produto escolar, adquirido com a administração capitalista, dificulta o alcance da sua função: possibilitar a transformação social através da formação do cidadão.

Palavras chave: Gestão. Administração Capitalista. Transformação social.

Introdução

O objetivo do presente artigo é entender a administração escolar como prática de transformação social por meio de algumas abordagens como: o caráter conservador da administração escolar vigente, a natureza do processo de produção pedagógico na escola e a administração escolar para a transformação social. A administração escolar se constitui num instrumento que pode articular-se tanto para a conservação do *status quo* quanto para a transformação social, e esse anseio em entender o caráter transformador da educação é a principal motivação neste estudo.

Esta análise do texto baseia-se em um estudo bibliográfico onde serão abordadas as principais características da gestão conservadora, a racionalidade do processo pedagógico e a perspectiva de uma gestão para a transformação social. Com isto, entende-se que somente através de atitudes transformadoras e um descontentamento com o tipo de gestão conservadora vigente que haverá espaço para a inclusão e a transformação social dentro das escolas.

¹⁴ Aluna do 4º período do curso de Pedagogia UEG.

¹⁵ Aluna do 4º período do curso de Pedagogia na Universidade UEG.

¹⁶ Prof. do Curso de Pedagogia e do Mestrado Interdisciplinar de Educação, Linguagem e Tecnologias (IELT) da UEG.

O processo pedagógico escolar no sistema capitalista

I. As características conservadoras da administração escolar vigente.

O conceito de administração em geral constituindo de ações coordenadas e controladas da organização social é um produto de longa evolução histórica, reflete as contradições sociais e os interesses políticos em jogo na sociedade. Para Paro (2012) é preciso examiná-lo, independentemente da estrutura social na qual se incorpora, como a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. Esta racionalidade e intencionalidade no trabalho humano é uma característica própria da sua espécie. A administração também se faz necessária à vida do homem e isso implica em sua capacidade de administrar seus recursos de forma objetiva para atingir os fins desejados. Para isso, ele necessita utilizar racionalmente os meios com os quais ele alcançará esses objetivos. Neste caso a administração é algo útil e necessário para a vida humana, no sentido de que o homem precisa transcender seu estado de natureza para atingir e desenvolver sua condição social, por meio de sua liberdade de ação. Isso só é possível, segundo Paro (2012), por meio do trabalho. O trabalho é um ato pelo qual o homem apropria da natureza e, ao produzir os meios para transformá-la produz sua existência material. Porém, na sociedade capitalista esse processo tem se alterado.

O capitalista cria técnicas e métodos para o seu objetivo maior que é a acumulação do capital. Na preocupação de sua manutenção tenta alargar-se e fazer-se indispensável na vida social por meio da dominação das principais instituições organizacionais da sociedade. Resume todas as relações sociais em mercadorias, no valor de troca. Segundo Paro:

A administração especificamente capitalista, que, mercê dos condicionantes sociais e econômicos de um particular modo de produção se apresenta, tanto no nível estrutural e superestrutural, como mediadora da exploração e domínio de dada classe social sobre as demais, é tida, no âmbito da teoria de administração, quer “geral”, quer escolar, como tendo uma validade eterna e universal. Na verdade, essa absolutização da administração capitalista – considerada a administração por excelência, produto do progresso humano, que se aplica aos mais diversos tipos de situações (...) considerando pela ideologia dominante, como organização social perene e insuperável, pairando acima da própria história como o mais perfeito modelo de sociedade possível (PARO, 2012, p.164).

Esta afirmação mostra a idealização do sistema social capitalista como modelo perfeito de regulamentação da vida. Os seus métodos passam a ter uma validade universal convenientemente adaptados a qualquer tipo de organização.

O sistema capitalista, para a ampliação da sua dominância em todas as esferas da vida, influência nas diversas instituições usando-as como aliadas para sua própria manutenção. Os adeptos à teoria de administração defendem a validade e universalidade dos métodos e técnicas, mediadoras de domínio e exploração usados nas empresas e que são aplicáveis em qualquer organização, quer política quer escolar, considerando o sistema capitalista como organização perene e insuperável. Este posicionamento de mistura da escola com o regimento capitalista surge por causa da negação das suas características inerentes, em relação à consideração das particularidades da organização escolar frente às outras organizações. As escolas não deveriam funcionar como se fossem meras empresas do sistema capitalista vigente. As empresas visam à produção de um bem materialmente mensurável, enquanto a escola visa a produção de um bem imaterial, cuja sua progressão é dificilmente detectável empiricamente.

A escola como instituição prestadora de serviços lida diretamente com o elemento humano, a sua matéria-prima, o aluno, deve ser tratado não apenas como objeto da produção, mas também como seu sujeito. Isto quer dizer que o aluno não é apenas beneficiário do serviço pedagógico, mas também participante na sua elaboração (Paro, 2012), e finalmente, a sua diferenciação na intensidade do “fator” mão de obra na “empresa” escolar. Nas empresas, o administrador detém o conhecimento e toma as decisões sobre tudo que ocorre dentro de sua empresa e as máquinas ocupam uma porção representativa em relação à mão de obra no processo de produção, aumentando a sua velocidade de bens e serviços. Porém, na escola, a mão de obra detém a participação mais destacada junto à administração, pois seu trabalho consiste na construção do saber crítico interagindo com o objeto-sujeito da produção, isto explica a limitação de uma mera máquina.

Estas singularidades não impedem a aplicação da organização empresarial na escola, sendo vista como um processo natural e obrigatório, porém, devem ser consideradas nos cuidados com o tipo de matéria-prima com que está lidando. Este processo é admitido imprescindível e inquestionável pelo Estado, já que este está sujeito às ordens do capital. A falha da escola, para os simpatizantes desta visão, provém do setor organizacional e de uma administração empresarial, onde há toda uma hierarquia e sua eficiência e produtividade são válidas para uma melhoria. Esta perspectiva é puro indeferimento na existência da incoerência entre trabalho e capital, nas relações de exploração do trabalho pelo capitalista por meio de uma gerência drasticamente repressiva.

Ao negar essa realidade existente no sistema capitalista, a escola serve como agente de homogeneização para a preservação do *status quo*, assim, a escola revela também seu caráter extremamente conservador da ordem vigente. Para o autor, ao contrapor aos interesses do capital, a administração escolar poderia apropriar-se dos benefícios técnicos do sistema capitalista, no cumprimento da missão educacional, de distribuir o saber historicamente acumulado, tornando-se instrumento transformador na instrumentalização cultural das classes trabalhadoras. Infelizmente, na realidade, a escola é subsumida ao poder coercitivo do sistema.

II. A racionalidade do processo pedagógico

O sistema capitalista visa a “racionalização do trabalho” por meio da separação na execução e concessão do produto para o aumento da produtividade. A divisão pormenorizada das tarefas provoca a desqualificação do trabalhador, pelo processo alienante existente na sua relação ao seu produto. Na escola a influência da racionalização se faz presente na estrutura hierarquizada, na tomada de decisões e nas distribuições no cumprimento de tarefas e deveres específicos de cada componente na vida da instituição. A pesquisa do autor em estudo identificou nas escolas do 1º e 2º graus o caráter vigente da política administrativa capitalista por via da chamada pedagogia tecnicista¹⁷, uma mera burocratização e rotinização das atividades escolares.

Percebe-se no papel do diretor a dimensão gerencial do estado, porta voz do sistema capitalista, permitindo a este um controle mais efetivo das diversas atividades realizadas na escola. O diretor assume um papel de posição contraditório: ele deve assegurar a aplicação das exigências do estado, que vai muitas vezes ao encontro do objetivo educativo, e ao mesmo tempo, tentar atender as reivindicações dos membros das instituições levando-as diante dos instantes responsáveis, e muitas vezes, esbarra-se diante da sua impotência. A tentativa de “racionalidade do trabalho” na escola produz a irracionalidade em seu próprio processo

¹⁷Cf. Saviani, 2008. Essa tendência pedagógica defende o pressuposto de neutralidade científica e é inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Seu foco é na reordenação do processo produtivo para torná-lo objetivo e operacional. Assim como ocorreu na gestão do trabalho fabril, pretendeu-se aplicar também na escola e no trabalho pedagógico. Sua fundamentação se baseava em estudos teóricos derivados da corrente filosófica e psicológica do behaviorismo. Assim, se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, na pedagogia nova a iniciativa deslocou para o aluno, na pedagogia tecnicista a centralidade passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária.

interno, contribuindo igualmente na irracionalidade no plano social. Pela sua inaptidão de efetivar o seu objetivo educacional, na medida em que mantém apenas superficialmente sua função de transmissão a todos o saber historicamente acumulado.

A escola e a empresa se divergem no seu tipo de trabalho. A natureza do trabalho empresarial é “material”, o produto é separado do ato de produzir, o que permite um controle maior do capital sobre a produção. Ao contrário disso, o trabalho pedagógico é de natureza “imaterial”, um trabalho cujo produto é inseparável do ato de produção. A especificidade desta atividade dificulta a generalização do modo capitalista de forma restrita. Para analisar melhor a natureza da escola em que diz respeito à imaterialidade do seu trabalho, devem ser considerados os seguintes pontos:

Em primeiro lugar, o papel do educando no processo educacional não pode se limitar, entretanto, a suas condições de consumidor. Como participante indispensável ao alcance do fim educativo, assume a dimensão de coprodutor, objeto-sujeito da produção, que traz implicações na administração escolar e na dificuldade de se tomarem decisões a respeito da “matéria-prima”. Nesta perspectiva, o sucesso do trabalho escolar depende também do aluno sendo o objeto de trabalho. Em seguida, o conceito de produto, ciente do papel do aluno como sujeito e objeto da educação, não podendo se resumir como sendo meramente “a aula”. A educação sendo um processo inacabado não se realiza imediatamente, mas se prolonga além do ato de produção e contribui na modificação da natureza do seu objeto. Finalmente, a natureza do saber como matéria-prima e inalienável neste processo, isto é, o professor não pode ser expropriado do saber no seu trabalho sob pena de descaracterizar o próprio processo.

III. *Administração escolar para a transformação social.*

A partir dos anos de 1985, a sociedade brasileira passou por diversas transformações políticas e sociais que também influenciaram na gestão da escola. O fim da ditadura militar e o processo de redemocratização foram acontecimentos importantes que marcaram significativamente a forma de gestão escolar. Os trabalhadores se organizaram em sindicatos e passaram a reivindicar melhores condições de trabalho e a escolha dos representantes políticos passou a ser realizada pelo voto direto. Junto a isso, desenvolveram-se profundas transformações no mundo do trabalho e na organização do processo produtivo. Neste ínterim, a escola, que do ponto de vista da sociedade capitalista procura a manutenção das relações sociais de produção, também sofreu as influências das classes trabalhadoras, na tentativa de

apresentar as contradições em busca da democratização de sua gestão. Assim, a escola como uma instituição tem como objetivo procurar a socialização do saber, da ciência, da técnica e das artes e as mais variáveis formas de linguagem produzidas socialmente. Além disso, deve estar comprometida politicamente e ser capaz de identificar e atender as demandas da sociedade, em função de princípios educativos que atenda as demandas sociais, que no caso em estudo se refere à democratização da gestão.

A questão da democratização da escola tem sido analisada sob três aspectos, de acordo com a percepção dos órgãos oficiais ou na perspectiva dos educadores, especialmente daqueles que fazem uma análise mais crítica do processo educacional: democratização como ampliação do acesso à instituição educacional; democratização dos processos pedagógicos e democratização dos processos administrativos. (HORA, 1994, p. 34).

Compreender o processo de democratização da escola passa pelo entendimento desses três aspectos. Entretanto, para atender o objetivo do estudo, optamos pelo estudo do Paro (2012), que constatou a natureza conservadora da teoria e da prática da Administração Escolar, quando pontuou as características da gestão conservadora e a racionalidade do processo pedagógico. A Administração Escolar, que ainda se revela conservadora mantém os objetivos transformadores apenas no nível do discurso, assim, a escola continua a constituir-se instrumento a serviço da dominação, e a gestão escolar à imagem e semelhança da administração empresarial capitalista. Na prática, a gestão escolar nos moldes capitalistas gera uma rotina e cria uma burocracia que pouco contribui para a produção do bem imaterial que a escola deve produzir que é o conhecimento, além de gerar um impacto na qualidade, pois a preocupação com as burocracias acaba por desviar o foco real do objetivo da gestão escolar. Uma escola efetivamente revolucionária deve atingir ao máximo as pessoas pertencentes à classe trabalhadora e fazer com que elas desenvolvam uma consciência crítica a respeito do contexto em que estão inseridas.

Os objetivos de uma administração escolar democrática devem estar ligados aos interesses da sociedade como um todo e ao desejo de uma educação transformadora para a apropriação e o desenvolvimento de uma consciência crítica. Sendo assim, considera-se que a busca de uma especificidade para a Administração Escolar coincide com a busca de uma nova forma de administração, levando em conta os interesses das camadas dominadas e que se fundamente em objetivos educacionais representativos destas camadas da população.

Outro item pontuado pelo autor foi sobre a relação entre a Administração Escolar e a racionalidade social, que diz respeito em que medida aquilo que esta gestão realiza tem repercussão na vida do todo social. Isto se faz por meio da compreensão dos reais interesses da classe trabalhadora com a qual a escola está em contato concretamente, através dos pais dos alunos que compõem a comunidade escolar. Sobre a racionalidade interna da escola, ela também compõe um papel de transformação social, através de uma administração escolar efetivamente adequada à sua proposta transformadora.

A participação coletiva também é importante nesta nova proposta de Administração Escolar, haja vista que a atual prática administrativa, pautada na hierarquia e individualismo, dificulta a participação dos diversos setores da escola e da comunidade nos seus processos deliberativos de cunho coletivos. Uma das características da nova proposta seria então uma gestão democrática, com a participação de toda a comunidade escolar e a descentralização da autoridade das mãos de apenas uma pessoa. A divisão de tarefas e de autoridade é imprescindível para que esta seja identificada com a ideia de transformação social colocada pelo autor.

Entretanto é necessário destacar que ao analisar a gestão da escola com o objetivo de transformação social é necessário considerar todo o contexto em que a escola está envolvida. Em outras palavras, refletir sobre a relação que a gestão tem com as políticas públicas. Há de considerar que a gestão escolar transforma metas e objetivos educacionais em ações, materializando o conteúdo das políticas públicas. Neste sentido, é importante destacar que houve avanços nesse campo, principalmente quando nos referimos ao art. 3º da Lei de diretrizes e Bases da educação, Lei nº. 9.394/96, que depois de mais de vinte cinco anos de gestão autoritária no Brasil, muitas das reivindicações dos educadores e dos trabalhadores se transformou em lei, dentre elas a gestão democrática.

Apesar da superficialidade com que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), trata a questão da gestão da educação, ao determinar os princípios que devem reger o ensino indica que um deles é a *gestão democrática*. Mais adiante (art.14), a referida lei define que os sistemas de ensino devem estabelecer normas para o desenvolvimento da gestão democrática nas escolas públicas de educação básica e que essas normas devem, primeiro estar de acordo com as peculiaridades de cada sistema e, segundo, garantir a “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”, além da “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. (BORDIGNON e GRANCINDO, 2000, P. 148).

Assim, foi possível no Brasil durante os anos de redemocratização, reflexões sobre a Administração Escolar, em que a gestão democrática é vista como uma forma de garantir uma nova concepção de poder, fundamentada na qualidade da participação do sujeito em que a escolha dos dirigentes escolares se torna uma parte importante na construção democrática da escola. Isso se comprova quando temos a eleição de diretores em quase todos os sistemas municipais e estaduais.

Neste sentido, buscar uma gestão para a transformação social implica que esta leve em consideração todo o processo em que a escola e os sujeitos estão envolvidos. Se a gestão é um processo de esforço humano que visa alcançar um fim desejável, há de considerar o fator econômico, social, político e pedagógicos. Isso significa que todos esses elementos devem estar alinhados em prol de alcançar um fim desejável, que seja transformar a realidade.

Conclusão

A coordenação, por meio da gerência, constitui a forma de controle de problemas no esforço humano coletivo. A medida que o aumento da produção engloba uma quantidade crescente de pessoas e os meios de produção a serem manipulados, torna-se complexa a tarefa de coordenação deste espaço, este é inevitavelmente um processo de valorização do capital e exploração da força de trabalho. O sistema capitalista se encarregou de separar o trabalho manual e o trabalho intelectual e ao dividir o ofício, promove-se a desqualificação do profissional. A Escola, seguindo esta ideologia capitalista, falha na sua missão de promover a igualdade social por meio de uma educação de qualidade a todos. A escola pode imitar a administração capitalista, mas criando técnicas adequadas a sua natureza e missão, na preparação de sujeitos críticos e autônomos para receber os conhecimentos historicamente acumulados, e garantir a formação social desses sujeitos, ou seja, a construção do saber crítico. Para isto, é necessária uma Administração Escolar para a transformação social, que consiste em retirar o aspecto conservador que está pautado em garantir os interesses das classes dominantes, e introduzir novas práticas no contexto da gestão escolar atual, que garantam os interesses da classe dominada. Mas para que isso aconteça, é necessário primeiro conhecer quais são esses interesses e colocá-los em prática, para que haja o desenvolvimento de uma consciência crítica.

Outro aspecto importante da Administração Escolar colocada para a transformação social é a questão da gestão democrática e a descentralização da autoridade, onde com a

participação de toda a comunidade escolar a escola possa se tornar um centro de desenvolvimento da autonomia da comunidade a qual aquela escola pertença. A educação, ao longo dos séculos, esteve a serviço do seu modo de produção vigente; e no sistema capitalista, ela sofre constantemente a interferência do modo organizacional deste modo de produção. Esta intromissão incessante e a negação da verdadeira natureza da escola (que é o de formar cidadãos autônomos), para a manutenção do sistema capitalista e do *status quo*, que preserva os interesses da minoria que é a classe dominante. Para a escola alcançar seus objetivos pedagógicos, deve criar métodos e técnicas para realizar sua missão transformadora na formação humana e atender aos interesses da maioria da população que é a classe dominada.

É importante ressaltar que o processo de gestão da educação não está à margem ou neutro à totalidade do que acontece na sociedade, como por exemplo, as determinações da globalização, do neoliberalismo e atualmente, a tendência da ideia da “escola sem partido”. Neste sentido o interesse de produzir esse estudo foi o de apropriar dessas duas correntes de pensamento sobre a gestão da escola, no sentido de fortalecer ainda mais o debate do importantíssimo trabalho que os gestores, professores e alunos desenvolvem em suas instituições de ensino.

REFERÊNCIAS:

PARO, Victor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 17ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008. 259 p. (Coleção memória da educação).

BORDIGNOM, Genuino e GRACINDO, Regina Vinhaies. Gestão da Educação: o Município e a Escola. In. FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000. 317 p.

Hora, Dinair Leal da. **Gestão democrática da escola**. 12 ed. Campinas: Papirus, 1994. 143 p.

**PARA QUE SE ESCREVE NA ESCOLA?
AS EXPERIÊNCIAS DE ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Manael Bem Elshad Jennifer ST Fort¹

Thayane Dorneles de Almeida²

Cristtofer Rodrigues Silveira³

Eliane Gonçalves Costa Anderi⁴

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia do Campus Anápolis de CESH da UEG

² Acadêmica do curso de Pedagogia do Campus Anápolis de CESH da UEG

³ Acadêmica do curso de Pedagogia do Campus Anápolis de CESH da UEG

⁴ professora do curso de Pedagogia do Campus Anápolis de CSEH da UEG

Resumo: Este estudo fez parte das atividades de ensino desenvolvidas na disciplina *Bases Linguísticas da Alfabetização*, oferecida no 3º período do curso de Pedagogia do Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas da Universidade Estadual de Goiás, que teve como objetivo identificar os motivos que levam as crianças, do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental), a escrever. Para sua realização, foram entrevistadas duas estudantes do ciclo de alfabetização, uma do 1º ano e outra do 3º ano, ambas estudantes da rede privada de ensino. Para geração dos dados foi realizada uma entrevista, que foi gravada e depois transcrita, e a análise de alguns dos cadernos das estudantes. Todo o procedimento foi realizado com a autorização dos pais. A análise das entrevistas e dos cadernos nos permitiu observar que as práticas de ensino da língua experimentadas por essas crianças falha em seu papel de garantir o desenvolvimento da língua materna, pois as atividades realizadas pelas crianças são ainda mecânicas repetitivas, priorizando a memorização de regras gramaticais, classificação do “certo” e do “errado”. Isso impede a formação de bons leitores, pensantes, autônomos. Impede uma formação que lhes possibilite a interação com as diferentes formas de expressar e comunicar na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Ensino da escrita. Motivação para escrever. Ensino de língua portuguesa e ensino de gramática.

Introdução

A escrita, sistema de representação de signos e de sentidos, se faz presente nas manifestações socioculturais de uma maneira impressionante. Ela é uma das formas de linguagem, constitutiva da espécie humana. Comprova o existir do ser humano desde o seu nascimento até a sua morte, regulando as relações sociais e criando laços entre as pessoas. Nesse sentido, não restam dúvidas de que a escrita confere bastante poder social ao homem, sendo por isso tão importante uma discussão sobre o seu ensino na escola contemporânea.

O presente estudo fez parte das atividades de ensino desenvolvidas na disciplina *Bases Linguísticas da Alfabetização*, oferecida no 3º período do curso de Pedagogia do Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas na Universidade Estadual de Goiás, e que teve como objetivo identificar os motivos que levam as crianças, do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental), a escrever.

Tomando por base a afirmação de Cagliari (1989), podemos dizer que ninguém

escreve sem um motivo e quem escreve o faz para ser lido. Por isso, este estudo pretendeu verificar se as crianças que estão em processo de alfabetização têm clareza dos motivos pelos quais elas escrevem na escola.

Referencial Teórico

Faraco (2012) afirma que após o desenvolvimento da oralidade, a língua escrita é a segunda maneira expressiva que o ser humano usa na mediação de suas relações com os outros sujeitos da sociedade. Isso ocorre por ela ter uma grande capacidade de auxiliar na comunicação, na ausência do seu interlocutor, e por ser um registro permanente da história da humanidade. A escrita, então, assume um relevante papel nas relações que os seres humanos estabelecem entre si e nas suas diferentes atividades cotidianas. Assim, traz à tona a necessidade de seu ensino, garantindo o acesso e a continuidade dos conhecimentos acumulados no mundo.

Cagliari (1989) entende o desenvolvimento da escrita como um fato histórico que passou por três fases distintas: a pictográfica, a escrita por meio de desenhos; a ideográfica, encarregada de desenhos com sentido específico; e a alfabética. O autor considera a escrita como um sistema baseado em signos que abrange significantes e significados. Trata-se de um processo que não se desenvolve de forma tão natural quanto a fala e que, por isto, deve sim ser ensinado, tendo a escola um papel privilegiado, mas não o único, para que ocorra o ensino e a aprendizagem da língua materna em todas as suas dimensões.

O autor ainda questiona a maneira como tem sido ensinada a língua portuguesa aos seus falantes natos, pois é comum que uma criança, aos três anos de idade, já fale espontaneamente essa língua. Todavia, a escola, muitas vezes, passa a realizar o trabalho de ensino da língua materna de forma mecânica, sem refletir sobre a dinâmica e a finalidade das atividades que são realizadas na escola, o que contribui para tornar a escrita escolar uma atividade cansativa, monótona e sem nenhum propósito e sentido para as crianças.

Ensinar a escrita a grupos sociais que possuem expectativas diferentes entre si constitui-se, conforme bem esclarece Cagliari, um desafio não somente para os professores, mas, sobretudo para a escola. Ele afirma que

[...] alfabetizar grupos sociais que encaram a escrita como uma simples garantia de sobrevivência na sociedade é diferente de alfabetizar grupos que acham que a

escrita, além de necessária, é uma forma de expressão individual de arte, de passatempo (CAGLIARI, 2001, p. 101).

Algumas práticas pedagógicas de ensino da língua fazem com que os grupos de falantes das classes sociais menos favorecidas do ponto de vista econômico, que geralmente usam uma variante não padrão da língua, se sintam como estrangeiros diante de sua própria língua, pois os códigos que são empregados na escola não lhes são familiares e isto acaba se colocando como um obstáculo para a aprendizagem da escrita, pois sua forma de falar é vista como feia, errada, ou pobre, sendo enquadrada como uma forma diferente daquela que é ensinada na escola.

Essa ideia de correção e erro na linguagem é predefinida e toma como referência as regras gramaticais normativas da língua portuguesa de Portugal, as quais são mais próximas da língua literária, e que costuma ser tomada para reger a língua como um todo em diversas variedades. Essa concepção decorreu, primeiramente, da tentativa de unificar a língua escrita, a fim de facilitar o uso de um código homogêneo para todos, definindo então uma norma padrão. Porém, alguns aproveitaram para discriminar as outras formas comunicativas, o que, segundo Ternovoe (2017), era uma forma de “europeizar” a língua portuguesa do Brasil.

A língua emana de fatos, eventos históricos decisivos no papel que emprega na sociedade e que espelha o funcionamento social e de manifestação de poder. Nessa mesma direção, Ternovoe (2017), citando Câmara Jr., afirma que:

Numa sociedade estruturada de maneira complexa a linguagem de um dado grupo social reflete-o tão bem quanto suas outras formas de comportamento. Desse modo, essa linguagem vem a ser uma marca desse *status* social. As classes superiores dão-se conta desse fato e tentam preservar os traços linguísticos pelos quais se opõem às classes inferiores. Tais traços são considerados corretos e passa a haver um esforço persistente para transmiti-los de geração em geração. Esta atitude cresce em intensidade à medida que o impacto das classes inferiores se torna cada vez maior. (s/p).

Em geral, o que tem sido considerado correto na fala coincide com as formas de expressar dos grupos sociais que ocupam posições econômicas privilegiadas e o errado se vincula ao segmento menos favorecido economicamente. A não consideração dessa realidade no contexto da docência, de acordo Soares (2002), contribuiria para o fracasso escolar quando da constatação das estatísticas referentes à evasão e à reprovação escolar.

Pode ser observado no processo de escolarização da língua que o ensino da escrita e da produção textual tem sido visto como uma disciplina, isto é, como uma forma de prescrever

um determinado comportamento ao aluno, de modo que o ensino da norma “cultura” da gramática se impõe como o único ou mais importante conteúdo a ser ministrado, o que contribui para a redução do seu ensino à gramática normativa, acarretando sérios problemas quanto ao emprego da língua materna nas suas diferentes dimensões e usos sociais e, portanto, na forma como o sujeito lê, compreende e atua sobre a realidade.

Sabemos que a escola tem como dever criar condições e meios para que a aprendizagem da língua pelo sujeito se efetive. Seu papel no ensino inclui, logicamente, o ensino da gramática da norma padrão que se aprende por meio da sistematização conceitual. Mas, não obstante, devem ser apresentados no seu ensino os diferentes tipos de gramáticas existentes, tais como a normativa, a descritiva, a implícita, a internalizada, bem como o funcionamento da língua. Ensinar a criança a usar e a entender a escrita como um instrumento de comunicação e de perpetuação da memória da humanidade é imprescindível para formar bons escritores e leitores e, mais que isso, para formar o cidadão.

Metodologia

Para a realização do estudo, buscou-se como instrumentos de geração de dados a entrevista e a análise documental – cadernos das estudantes.

Uma entrevista foi realizada simultaneamente com duas estudantes, uma com 6 (seis) anos de idade, cursando no 1º Ano do Ensino Fundamental e a outra aluna com 8 (oito) anos de idade, cursando o 3º Ano do Ensino Fundamental, sendo ambas pertencentes a distintas escolas da rede particular de ensino do município de Anápolis, estado de Goiás.

O estudo também contou com a realização de entrevista a cada uma das alunas separadamente, sendo que a sua gravação em áudio ocorreu após solicitação e permissão expressa dos respectivos pais, os quais, após tomarem ciência dos objetivos do trabalho e de concordarem em colaborar, assinaram Termo de Consentimento, de forma livre e consciente. Após a realização da entrevista, foi efetuada a transcrição do áudio.

Com o objetivo de responder às perguntas propostas por este estudo, além da entrevista com as alunas, também foi realizada a análise dos seus respectivos cadernos. Foram analisados, assim, três cadernos da aluna Eduarda (nome fictício), sendo eles: o de Ciências, o de Geografia e o de Produção Textual. A análise dos dados teve como objetivo responder à pergunta levantada neste trabalho.

Para subsidiar a análise, buscou-se apoio nos seguintes teóricos: Faraco (2012), Soares (2002), que por meio de suas reflexões sobre o ensino da língua, elaboram uma crítica ao processo de escolarização do ensino da língua, o qual, segundo eles, se resume ao ensino dos conteúdos da gramática “cult¹⁸” prestigiada na sociedade. Demonstra-se as implicações dessas escolhas na formação de cidadãos pensantes, críticos e capazes de intervir na realidade social. Buscou-se também apoio teórico nos estudos de Cagliari (1989) e Donda (2015) em que refletem e apontam a possibilidade em se trabalhar textos que dialoguem com a realidade da criança, com vistas à ampliação do uso da língua e sua apropriação em suas diferentes dimensões e possibilidades sociais.

Resultados e Discussões

Para facilitar a comunicação dos resultados analisados atribuímos nomes fictícios às duas estudantes participantes deste estudo. O nome Bruna foi atribuído à aluna de 6 (seis) anos de idade, e Eduarda, à aluna de 8 (oito) anos de idade.

Ao ser questionada sobre os motivos que a levam a escrever na escola, a estudante Eduarda respondeu de modo bastante interessante, dizendo que a escrita faz parte do cotidiano de cada um e o seu incentivo é saber ler e escrever. Porém, Eduarda não apresentou nenhum argumento que demonstrasse maior entendimento que justificasse a presença constante da escrita no cotidiano da sala de aula.

Cagliari (2001) enfatiza que é preciso se ter motivação para aprender a ler e a escrever. Para ele, “ninguém escreve ou lê sem motivo” (2001, p. 102), assim como a realização da escrita na avaliação.

A dedução que Eduarda faz é justificável pelo ambiente familiar em que vive, pois apresenta um nível elevado de letramento, mas não demonstrou clareza sobre os usos sociais da escrita nas diferentes situações do seu cotidiano, pois, na fala dela, tem-se a impressão de que a atividade de ler e escrever justifica-se em si mesma. Esse fato leva-nos a inferir que as práticas de ensino da língua às quais Eduarda está submetida não vinculam as atividades de leitura e escrita com suas práticas sociais, situação que contribui para a não identificação, por

¹⁸ Segundo Faraco (2008 apud TERNOVOE, 2017), trata-se do conjunto de fenômenos linguísticos que normalmente ocorre em situações mais monitoradas de fala empregada, habitualmente por falantes. A expressão culta é usada para se distinguir dos demais dialetos em relação ao poder econômico e social de seus usuários. Este pensamento é um equívoco quando traz uma ideia de superioridade linguística.

parte da criança, de qual ou quais motivos o ser humano tem para empregar a escrita. Tendo em vista que a sociedade regula boa parte de suas relações de trabalho, de entretenimento, de manifestações culturais e econômicas na dimensão da escrita pertencente à língua, a prática de ensino vivenciada por Eduarda acaba não contribuindo para o uso “pleno” da língua.

Na análise do caderno de “Produção Textual” de Eduarda, identificou-se a presença de apenas três textos produzidos por ela, sendo que as demais atividades – cerca de uma dúzia – eram conteúdos de gramática, baseados em um nítido procedimento mecânico de memorização. A ênfase dada ao ensino dos conteúdos gramaticais ao longo do primeiro semestre é maior se comparada ao tempo destinado à produção de textos. Essa realidade confirma o que Faraco (2012) afirma quando diz que a escola se preocupa mais com o ensino do “certo” e do “errado” do que em ajudar a falar, a pensar, e a refletir de maneira crítica.

O trabalho escolar alienante e repetitivo impede, muitas vezes, a relação do ensino da língua com aquilo que a criança vivencia em suas práticas sociais de uso da escrita. A maioria dos exercícios analisados no caderno da estudante, e que se identificam com as tarefas que se aproximam de sua vivência cotidiana, são baseados em perguntas nas quais a criança precisa explicar os textos conforme a sua vivência, como exemplo, nas redações que envolvem temas sobre família, animais de estimação, dentre outros.

Observa-se que, apesar de serem temas ligados ao seu cotidiano, proporciona-se pouca liberdade para que Eduarda elabore conceitos, pois as atividades por ela desenvolvidas conferem maior ênfase na fixação de regras gramaticais.

Nota-se, também, a presença de uma diversidade de gêneros textuais sendo trabalhados com Eduarda e seus colegas de sala, tais como: parlenda, poesia, manchete de jornal, etc. Porém, verifica-se um distanciamento entre esses diversos gêneros de textos trabalhados e as situações da prática social em que estes mesmos textos serão empregados. A compreensão dos gêneros textuais e seus modos de leitura permitirá à criança a apropriação de elementos para, cada vez mais, conquistar a sua autonomia ao longo de seu processo de alfabetização e uso da língua materna. Assim, o ato de aprender consistirá para a criança um constante processo de assimilação e de apreensão de novos conteúdos.

Com relação à aluna Bruna, a sua resposta toma por base na necessidade de, na vida adulta, ler uma variedade de tipos e gêneros textuais. Assim, diante da pergunta “por que as pessoas têm que aprender a escrever?”, Bruna assim se expressou: “pra aprender, pra quando cresce sabe lê tudo e pra ser inteligente”. Essa resposta não dá elementos para se afirmar que

Bruna percebe alguma vinculação da escrita vivenciada na escola com as práticas sociais que dela se faz uso, de modo que as atividades de escrita são realizadas por ela sem que lhe seja possibilitada a construção de uma consciência crítica acerca da importância social da escrita em sua vida, bem como em que medida esse ato contribuirá em seu desenvolvimento e formação pessoal.

Para Cagliari, é preciso ouvir das crianças o que significa para elas escrever. Assim, “é preciso ouvir das crianças o que é escrever, para que serve a escrita, valorizando as opiniões que cada uma possa apresentar” (CAGLIARI, 2001, p. 99).

Na análise da entrevista e dos cadernos de Bruna, não foi possível identificar que ela tivesse clareza dos motivos pelos quais ela está escrevendo. Pode-se inferir que as atividades desenvolvidas foram realizadas de forma automática, sem que ela compreendesse seu sentido e qual relação teria com as práticas sociais de uso da escrita.

Além disso, verificou-se que Eduarda teve contato com uma diversidade de gêneros textuais, ao contrário do que observou-se com Bruna, pois não se identificou, dentre as várias atividades analisadas nos cadernos por ela disponibilizados, a presença de nenhum texto como meio de incentivá-la e motivá-la na realização de uma atividade de produção textual.

No entanto, observa-se como um ponto em comum a partir da análise dos cadernos de ambas o fato de que elas estão submetidas a uma prática pedagógica que lhes proporciona pouca liberdade na construção e na elaboração de conceitos, pois as atividades que lhes são proporcionadas priorizam a fixação de regras gramaticais.

Admitindo-se que liberdade é um aspecto importante para o exercício da cidadania, e que o ensino escolar deve tê-la como algo importante a ser cultivado, ela está sendo concebida, neste trabalho, da forma como é defendida por pensadores como Ortega Y Gasset, Saviani e Karl Marx, citados por Paro (2001), como sendo o que define o homem como

[...] o único ser ético, porque, diversamente do animal e de tudo mais que há na natureza, assume uma posição de não-indiferença (Ortega Y Gasset, 1963) diante do mundo. O homem depara-se com sua circunstância e diz “Isto é bom; isso não é bom”, demonstrando, portanto, ser criador de *valores*. O homem cria valores e, a partir deles, estabelece objetivos (Saviani, 1980). Ao aplicar sua atividade para a busca de objetivos (que são humanos, criados por ele, não preexistentes a ele), o homem se constrói, construindo um mundo novo ao seu redor, pelo trabalho (Marx, s.d.). (PARO, 2001, p. 15).

Assim, com base no conceito de liberdade acima apresentado, o valor social que as estudantes Bruna e Eduarda poderão construir, a partir do que vem sendo desenvolvido e que

foi verificado neste estudo, é de que a escrita é importante para a memorização de um conjunto de regras gramaticais referentes ao certo e ao errado, compreensão essa que deixa muito aquém o desenvolvimento da língua que lhes permita transitar pelas várias práticas sociais que têm a escrita como mediadora em sua ação cidadã e profissional.

Conclusão

A partir dos elementos analisados, resguardando todos os cuidados em relação a pouca base empírica do estudo, observa-se, na análise da entrevista e dos cadernos da aluna Eduarda, a presença de um trabalho com diferentes gêneros de textos. Todavia, esse ensino fica restrito à disciplina de Língua Portuguesa, sem estabelecer qualquer relação com as outras disciplinas do currículo, o que permitiria o acesso a outros tipos de textos que são usados na sociedade, ou seja, o ensino da leitura e da produção textual em língua materna fica restrito a uma disciplina, muito embora a professora da sala também lecionasse as demais matérias presentes no currículo.

Defende-se que o ensino da língua como elemento de organização e como ferramenta do pensamento deve estar presente em todas as disciplinas do currículo. Identifica-se a ausência de clareza de motivos de cada atividade aplicada no trabalho que vem sendo desenvolvido com Eduarda. Os estudantes precisam compreender a razão de se aprender a ler e a escrever. De acordo com Cagliari (1989), as atividades de escrita têm que ter motivação. O estudante precisa compreender para que ele escreve o que escreve. Donda (2015) considera importante evidenciar a característica dialógica do texto, mostrar a necessidade de ter uma ideia clara e a capacidade de argumentar sobre ele.

Tomando por base o que foi identificado nos materiais fornecidos por Eduarda, pode-se dizer que o trabalho pedagógico que vem sendo realizado com ela e seus colegas de classe ainda deixa a desejar, em especial em relação à ausência de clareza quanto à função da escrita enquanto prática social. Apesar de se ter verificado, em alguns momentos, a presença de outros gêneros textuais, não há evidências, porém, de que seja estabelecida uma conexão com as diversas práticas sociais de emprego da escrita.

Por seu turno, nas análises realizadas nos materiais fornecidos pela aluna Bruna, conclui-se que a prática pedagógica desenvolvida com ela não contribuiu para o estabelecimento de uma relação com as práticas sociais de produção da escrita, pois a escrita é

ensinada de uma forma desconectada da realidade social, isto é, de uma maneira na qual não é possível à criança tomar consciência acerca da importância social da escrita em sua vida, bem como em que medida esse ato contribuirá para o seu desenvolvimento e para a sua formação.

Por fim, conclui-se que a prática pedagógica da escrita desenvolvida com as duas estudantes em diferentes escolas da rede privada de ensino é desprovida de uma motivação, revelando uma concepção mecânica e tradicional – tradicional no sentido de tendência pedagógica que se caracteriza pela centralidade do professor no processo educacional, identificando o estudante como uma tábula rasa – em torno dessa importante etapa do processo de alfabetização da criança, na qual ela entrará em contato com um novo universo, em que a imaginação, a espontaneidade e a liberdade devem constituir-se em elementos centrais na promoção do respeito ao seu desenvolvimento, proporcionando-lhe uma alfabetização que lhe permita desenvolver plenamente sua capacidade de expressão e comunicação por meio da sua língua materna.

É papel do ensino de Língua Portuguesa ensinar a criança a pensar e a tomar posições por meio da compreensão e da utilização da escrita. Donda (2015) acrescenta que é necessário criar um espaço de diálogo para favorecer o reconhecimento do sujeito e sua posição na sociedade, por isso as práticas de produção de textos significativos são imprescindíveis.

Referências

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

DONDA, Beatriz. **Em busca de um caminho de autoria**: reflexões sobre o processo de produção textual de alunos em período de alfabetização. In Revista Práticas de Linguagem, vol. 5 nº 2, 2015. Capturado na internet no endereço <http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2016/06/11-Beatriz-Donda-formatado.pdf>
Acesso em

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem escrita e alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2012.
PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.
SOARES, Magda. *Linguagem e escola: Uma perspectiva social*. 17ª ed. São Paulo, Ática, 2002, p. 16-38.

TERNOVOE, Eligiane Luiz de Matos. **Entendendo a norma culta brasileira**. Disponível na internet do endereço http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170602120323.pdf
Acesso em 25/06/2018.

“NINGUÉM NASCE MULHER, TORNA-SE MULHER”: POR QUE A CONSTITUIÇÃO SOCIAL DE GÊNERO “ASSUSTA” ÀS/AOS PROFISSIONAIS QUE FAZEM A EDUCAÇÃO?

Maria Regina de Lima Gonçalves Oliveira*
Ariovaldo Lopes Pereira**

*Mestranda do Programa Interdisciplinar de Educação, Linguagem e Tecnologias da UEG.

**Professor do Programa Interdisciplinar de Educação, Linguagem e Tecnologias da UEG.

Resumo: este trabalho é um recorte de pesquisa de mestrado e volta-se de forma mais específica às constituições sociais de gênero advindas, principalmente, da famosa frase de Simone de Beauvoir (1949, p. 09): “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher”. Buscamos, a partir deste esteio, analisar reflexivamente o discurso docente frente às relações de gênero e, com isso, compreender por que a ideia engendrada por Beauvoir (1949) e elucidada e problematizada pelo feminismo pós-estruturalista (BUTLER, 1990) de (des)construção de gênero, “assusta” às/aos profissionais da educação. Ancoramo-nos, para tanto, nos pressupostos da Análise de Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001), bem como nos estudos de currículo pós-crítico (SILVA, 2016). Intentamos, a partir deste diálogo teórico e da pesquisa de campo empreendida, situar a perspectiva, ainda que irrefletida, seguida pelas/os profissionais pesquisadas/os e desvelar os não-ditos do discurso. Assim, sob o viés qualitativo de pesquisa, evidenciamos como principais resultados: i) a preponderância do discurso ideológico de reificação (THOMPSON, 1984), isto é, a concepção de que já se nasce mulher/homem, ou seja, a natureza se sobrepõe à cultura e ao social; ii) o “poder” do discurso conservador e sua implicação no discurso docente; iii) a preocupação extrema em se trabalhar somente o que o currículo de ensino e o livro didático propõem.

Palavras-chave: Gênero. Simone de Beauvoir. Feminismo pós-estruturalista. Discurso.

Introdução

Compreendemos gênero como uma categoria discursivamente constituída nos âmbitos sociais, culturais, históricos e ideológicos. Isto significa que nossa concepção se alinha aos pressupostos do feminismo denominado pós-estruturalista advindo, principalmente, dos estudos de Butler (1990) e Scott (1995). Outrossim, seguimos as esteiras dos estudos pós-críticos de currículo, dado que, sob este viés, as questões relacionadas ao gênero, à sexualidade, ao discurso, à cultura, à raça, ao poder etc., são consideradas pertinentes à educação e, portanto, devem ser problematizadas.

Nesse sentido, entendemos currículo como resultado de uma seleção do que se quer ensinar, a quem se quer ensinar e como se quer ensinar. Silva (2016, p. 15) corrobora esta visão, pois para ele há sempre uma seleção, uma vez que “[d]e um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”. Isto nos leva a questionar o porquê dessa seleção, por que determinado conhecimento/conteúdo é selecionado e por que outros não são. Para o autor, as teorias do

currículo evidenciam que este “[b]usca precisamente modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo” (p. 15).

Nessa direção, pesquisar a educação e o currículo torna-se relevante, tanto no que se refere às questões educacionais quanto às sociais, posto que evidenciar as relações assimétricas de poder pode subsidiar o enfrentamento e o combate a elas.

Igualmente, faz-se necessário compreender o contexto social, histórico e político no qual estão situados os sujeitos da pesquisa. Primeiramente, lembramos que vivemos um momento histórico de pós-golpe, uma vez que o *impeachment* em desfavor da então presidenta da república, Dilma Rousseff, é entendido por nós como um golpe de Estado orquestrado pela frente política de direita. Corroboram esse entendimento estudiosas/os como Miguel (2016), Ribeiro (2016) e Quinalha (2016)¹⁹. Julgamos relevante pensar esse contexto porque o entendemos para além das questões políticas, como um retrocesso social, dado à ascensão das classes e dos sujeitos subalternizados no governo petista e o declínio desses grupos nesse contexto pós-golpe.

Além disso, vemos a efervescência de discursos que assujeitam, estereotipam e discriminam essas pessoas, geralmente pertencentes a grupos minoritários. Como consequência disso, percebemos a disseminação de um discurso conservador e preconceituoso, justificado, por vezes, por supostos valores do cristianismo e pela “família tradicional”²⁰. O que queremos dizer é que esses discursos travados por setores conservadores (políticos, pastores, padres e alguns poucos artistas) influenciam a tessitura social da qual somos constituintes e constituidoras/es e assim, a educação situada nessa estrutura pode, com seu discurso docente e com sua prática, ressoar os discursos conservadores suscitados pelo momento histórico que vivemos e pelos sujeitos que, sob esse contexto, detêm o poder.

Apresentamos, na sequência, as bases teóricas às quais nos apegamos para pensar tais questões, a metodologia do trabalho, os principais resultados e discussões suscitados com a pesquisa e, por fim, as notas conclusivas – de caráter transitório.

Referencial Teórico

¹⁹ Para entender melhor o contexto político ao qual nos referimos, ver “*Por que gritamos golpe - para entender o impeachment e a crise política no Brasil*” (JINKINGS; DORIA; CLETO *et al*, 2016).

²⁰ Termo utilizado por alguns ativista pró-família.

Iniciamos a discussão com os seguintes questionamentos: em qual linha teórica se situa o pensamento de Beauvoir? Quais as suas contribuições para os estudos de gênero pós-estruturalistas? E, por último, por que a ideia de gênero como categoria socialmente (des)construída “assusta” aquelas/es que fazem a educação?

De acordo com Ribeiro (2018), na época em que escreveu *O segundo sexo* (1949), obra na qual coloca a frase “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher”, Beauvoir não se considerava feminista e entendia gênero sob uma perspectiva existencialista²¹. Porém, sua contribuição para o feminismo – em suas distintas fases e intersecções – é bastante reconhecida nos dias atuais. Além disso, é a partir de sua famosa frase que as primeiras problematizações acerca do termo sexo acontecem e o termo gênero surge como possibilidade para se explicar as (des)construções sociais e culturais em torno do feminino e do masculino e daquelas/es que não se reconhecem nem como mulher, nem como homem.

Frente a isso, podemos dizer que o pensamento de Beauvoir, embora ligado a um viés existencialista de gênero, contribuiu veementemente para as correntes feministas e, consequentemente, para as teorizações envoltas ao gênero e à sexualidade (LOURO, 2014). No feminismo denominado pós-estruturalista, o qual é influenciado pela teoria da desconstrução de Jacques Derrida (1975) e engendrado por feministas francesas, vemos que Beauvoir é o ponto de partida para as teorizações e/ou críticas posteriores elaboradas por autoras como Judith Butler (1990), por exemplo. Em *Problemas de gênero – feminismo e subversão da identidade*, Butler (1990) desloca as problematizações do feminismo – que antes giravam, mais especificamente, em volta dos estudos das diferenças entre mulheres e homens – para a centralidade da linguagem, isto é, ela traz à cena teórica a preponderância do discurso para a (des)construção dos gêneros, assumindo, portanto, que nos constituímos ante as práticas discursivas que empreendemos ao longo de nossas vidas.

Por se ancorar em Derrida (1975), Butler (1990) entende o gênero não como uma construção estática e linear, mas como algo transitório, que não se pode assumir de uma vez por todas num dado momento da vida. Nessa perspectiva, o gênero pode, inclusive, ser ressignificado, reconstituído, conforme o efeito dos trânsitos estabelecidos pelos sujeitos, ou mesmo ser um constante trânsito, sem nenhum ponto fixo, visto que “não há, nesse sentido, constructos precedentes à cultura, nem mesmo determinações pré-sociais assentadas no plano

²¹ Até mesmo porque ela se relacionava, na época, com o filósofo existencialista, Sartre.

biológico; há sim, contrariamente, [des]construções que se dão por meio dos confrontos culturais e sociais” estabelecidos (OLIVEIRA; PEREIRA, 2017 p. 558).

Essa ideia advinda de Beauvoir e elucidada pelas correntes teóricas posteriores, tem suscitado em nosso atual contexto político/cultural/social alguns discursos receosos e conservadores, veiculados, como dito anteriormente, por grupos que se dizem em defesa da família tradicional, e isso tem ressoado de forma profunda na educação. Sob esse esteio apresentamos a metodologia de pesquisa e, na sequência, a pesquisa de campo, para então, responder de forma mais precisa, ao terceiro questionamento.

Metodologia

Com base na tríade gênero, discurso (poder e ideologia) e currículo, seguimos o viés qualitativo de pesquisa, porquanto nos interessa compreender aspectos relacionados à qualidade de ensino, bem como desvelar aspectos sociais profundos inerentes à prática pedagógica. De acordo com Minayo (2001, p. 22), “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares [e] se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado”.

Nesta direção, nossa pesquisa se desdobra entre a revisão de literatura – pautada nos estudos de gênero sob a ótica feminista pós-estruturalista e nos estudos de currículo – e uma pesquisa de campo com professoras/es da educação básica. Desta forma, ancoramo-nos também na Análise de Discurso Crítica (ADC) para desvelar os ditos e não-ditos do discurso docente.

A corrente analítica ADC proposta por Fairclough (2001) parte da concepção da língua/gem como prática social e compreende o discurso como uma forma de agir sobre o mundo e sobre as/os outras/os. Ou seja, somos constituídas/os a partir das práticas discursivas que empreendemos e influenciamos a constituição de identidade daquelas/es com as/os quais nos relacionamos. Neste caminho, ao agir sobre o mundo e sobre as/os outras/os, o discurso constitui identidades sociais, estabelece parâmetros de comportamento, modos de ser e agir. De acordo com Fairclough (2001), o discurso, por estar vinculado à tessitura social, está intimamente relacionado às relações de poder instanciadas na sociedade e isto implica, entre outras coisas, em reconhecer que nos âmbitos educativos, por exemplo, o discurso é moldado por relações de gênero, de raça, de classe etc., relações estas, imersas em desigualdades e dominação.

O discurso é, nessa perspectiva, veículo das correntes ideológicas presentes na sociedade. Para Thompson (1984) a ideologia possui cinco (05) modos de operação principais, a saber: a *legitimação*, quando as relações de dominação e desigualdades são vistas como legítimas; a *dissimulação*, quando a dominação é ofuscada ou negada; a *unificação*, quando há uma construção simbólica da identidade coletiva; a *fragmentação*, quando os grupos dominados se dividem invés de se unirem e contestarem a dominação; e a *reificação*, quando as constituições sociais, culturais e históricas são entendidas como naturais e permanentes (RESENDE; RAMALHO, 2014; VIEIRA; RESENDE, 2016). Em face da limitação de espaço e por se tratar de um recorte de nossa pesquisa, optamos por utilizar em nossa análise, apenas o quinto modo de operação da ideologia: a reificação.

Quanto ao contexto específico do nosso *lôcus* de pesquisa empírica, é importante dizer que se trata de uma cidade interiorana do estado de Goiás com aproximadamente 15 mil habitantes, que não conta com instituições artísticas e culturais como museus, cinemas e teatros. Possui cinco escolas municipais, três colégios estaduais, duas creches públicas e duas escolas particulares. Para a pesquisa de campo, selecionamos a escola cujos profissionais aceitaram participar das entrevistas semiestruturadas. Foram entrevistadas/os quatro profissionais, apresentados na tabela abaixo.

Tabela 1: Apresentação do grupo pesquisado

Nome	Formação	Atuação
Roxo ²²	História	Ensino Fundamental (4º - 7º Anos)
Verde	Pedagogia	Ensino Fundamental (5º Ano)
Amarelo	Letras	Ensino Fundamental (4º - 7º Anos)
Marrom	Pedagogia	Educação Infantil e Ensino Fundamental (Maternal e 5º - 7º Anos)

Para a entrevista semiestruturada, propusemos quatro (4) perguntas, a saber: 1) Hoje em dia se fala muito em trabalhar gênero na escola. Como você entende isso? O que seria, em sua opinião, trabalhar gênero na escola? 2) Você entende que trabalha gênero em sua sala de aula? Como isso acontece ou não acontece? 3) Você acha certo trabalhar gênero na escola? Se você acha correto, para quê se deve trabalhar? Qual a finalidade de trabalhar gênero? 4) Você acha que os livros didáticos de hoje trabalham gênero? Se acha que trabalham, você acha que eles fazem da forma correta?

²² Optamos por apresentar nomes fictícios.

Por se tratar de entrevista, adotamos como método de coleta a gravação em áudio. Dessa forma, procedemos à transcrição e, posteriormente, análise dos dados coletados, seguindo, como dito anteriormente, as orientações da ADC. Apresentamos, a seguir, os principais resultados evidenciados a partir das entrevistas realizadas.

Resultados e Discussões

Em geral, as respostas evidenciaram que há uma preocupação das/os docentes em seguir o que se propõe em termos de currículo, pois foi recorrente, em seus discursos, o receio de trabalhar algo que não está previsto neste documento ou que não faz parte do livro didático, como se vê na fala de *Roxo* quando perguntado se trabalha gênero em sua sala de aula: *Pontualmente, em alguns momentos quando a gente trabalha texto a respeito das diferenças e abre espaço para a contextualização do que está envolvido a essas relações de gênero na sociedade*. Percebemos, nessa fala, o apego ao que está posto no livro didático, ou seja, só se fala do assunto quando há um “espaço” para a contextualização. Ante às orientações da ADC, podemos questionar aquelas situações não previstas, isto é, aquelas que surgem inesperadamente quando, por exemplo, um/a discente diz algo preconceituoso, machista, misógino e/ou homofóbico etc. Pensamos no silêncio e no peso que ele exerce na propagação de tais pensamentos. Além disso, podemos entender que há um receio em se falar sobre gênero, já que ele não faz parte do “conteúdo”²³ propriamente dito e talvez seja, por isso, entendido como um assunto não concernente ao âmbito educacional.

De forma mais específica, com relação à primeira pergunta da entrevista, as/os participantes *Roxo*, *Verde* e *Amarelo* entendem que é necessário falar sobre gênero na escola, principalmente no que se refere às desigualdades entre homens e mulheres. Elas/es demonstraram em suas respostas que é necessário falar no assunto na escola para, com isso, combater os preconceitos existentes. Já *Marrom*, diferentemente das/os demais, acredita que trabalhar gênero em sala de aula é ensinar que existe o masculino e o feminino. Sua visão não é condizente com a perspectiva pós-crítica de currículo evidenciada por Silva (2016), porquanto se refere a uma abordagem tradicionalista de currículo, pois seu foco está somente

²³ Embora o tema gênero “faça parte” do Currículo Referência do Estado de Goiás no campo “expectativas de aprendizagem”, ele não é exatamente um conteúdo de ensino, característica que o faz, por vezes, ser concebido como não pertencente à sala de aula.

voltado ao processo de ensino e aprendizagem e ao cumprimento dos objetivos estabelecidos e não há uma problematização acerca das desigualdades imputadas à mulher, tampouco uma compreensão do que é gênero. Há um entendimento errôneo e preconceituoso, como se vê em sua resposta:

Bom... eu entendo que gênero é a questão do sexo masculino e feminino. Então, trabalhar gênero na escola seria [m]ostrar pras crianças o que seria o gênero masculino e o que é o gênero feminino. Mas do jeito que eles estão querendo, é... eles querem colocar nas nossas cabeças que não existe sexo feminino e sexo masculino, por exemplo, igual eu trabalho com o maternal, que são crianças de três anos e que estão se descobrindo ainda, eles acreditam assim, eles querem colocar em nossas cabeças é que uma criança de três anos, ela pode decidir se ela quer ser menino ou menina [...]

Por duas vezes, *Marrom* reproduz discursos conservadores elucidados por grupos políticos, religiosos e outros, que geralmente estão relacionados a algum segmento de liderança, os quais possuem poder de fala e, conseqüentemente, de adesão social (FAIRCLOUGH, 2001). Em outros termos, há, evidentemente, uma referência pré-conceituosa às teorizações advindas do feminismo, dos estudos *queer*, do movimento LGBT etc., bem como uma alusão ao que os grupos conservadores chamam de “ideologia de gênero”. Há, na fala de *Marrom*, uma preocupação em manter a norma estabelecida em relação à sexualidade e ao gênero.

O mesmo acontece na resposta à segunda pergunta. *Roxo*, *Verde* e *Amarelo*, embora implicitamente apegados ao que o currículo e os livros didáticos propõem, afirmam trabalhar gênero em sala de aula. *Roxo* até menciona os conceitos equivocados que circulam na sociedade, e diz trabalhar principalmente *as distorções que existem com relação ao conceito de gênero, que muitas pessoas ‘confunde’ o que é trabalhar gênero, muitas pessoas vão ver isso como uma questão de pregar a ideologia, mas na verdade não é. É respeitar as diferenças*. Há, de forma evidente, uma diferenciação entre estudos de gênero e a ideologia de gênero²⁴, empregada nos discursos de segmentos conservadores e religiosos. *Marrom*, entretanto, mantém-se apegada aos ditames sociais travados pela frente política de direita brasileira e fortemente aderida pela sociedade. Sua resposta à pergunta foi:

²⁴ Para uma melhor “diferenciação” ou explicação das diferenças existentes entre Estudos de gênero e a chamada “Ideologia de gênero”, ver Mota, Oliveira e Freitas (2018) em “Ensinar gênero na escola? Por que, para que e como não fazer?”

[...] eu sempre divido a turma [...], eu e a outra professora, nós sempre chamamos assim: ‘meninas, venham beber água’. Então é pra ir só as meninas. Já aconteceu de menino²⁵ querer ir beber água junto com as meninas e eu não deixo. Eu volto e falo assim: ‘você vai voltar porque não é a vez dos meninos, agora é a vez das meninas. Então, eu trabalho assim, mostrando pra eles o quê que é o sexo feminino e o quê que é o sexo masculino.

A fala ilustra que as dissidências de gênero e sexuais não são permitidas sob hipótese nenhuma em sala de aula. Coaduna a isso o que Louro diz: “Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processo de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe”, pois são “[c]onstituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores” (LOURO, 2014, p. 68). Para que os documentos ‘direcionadores’ da educação sejam questionados é fundamental uma postura docente crítica, que resista às imposições sociais e as conteste em sua prática, fato não ocorrido de acordo com a fala de Marrom.

Quanto às respostas à terceira questão, vemos novamente uma forte preocupação em seguir o que propõe o currículo adotado pela escola, principalmente na fala de Roxo: *Eu acho correto sim trabalhar gênero na escola desde que o assunto esteja inserido num contexto.* Assim, embora reconheçamos que existem conteúdos a serem trabalhados de forma mais intensa, pensamos a discussão em torno das questões de gênero como necessárias à educação, uma vez que as desigualdades sociais imputadas às mulheres não podem ser silenciadas, como percebido na fala de Verde: *É importante trabalhar gênero na escola para quebrar ‘com’ os tabus impregnados na sociedade, que mulher só deve ficar em casa e tem a questão do feminicídio também que acontece, né?! [...].* Entretanto, o mesmo não acontece na resposta de Marrom: *Eu defendo trabalhar gênero desse jeito, o gênero masculino e o feminino, que homem é homem e mulher é mulher.* Explícito no discurso de Marrom, vemos a preocupação em manter as normas sociais relacionadas ao gênero e à sexualidade. Há uma compreensão errônea destas categorias, bem como a (re)produção de preconceitos acerca das diferentes formas de se viver o gênero e a sexualidade. Igualmente, ancorando-nos na ADC, vemos que esse discurso pode contribuir para a desigualdade social, para o estabelecimento e manutenção das relações de poder instanciadas na sociedade (FAIRCLOUGH, 2001).

Além disso, notamos a pertinência do que Butler (1990, p. 33) diz sobre o conceito de gênero como vinculado às práticas discursivas. Para a autora, essa categoria é “a

²⁵ Houve uma forte ênfase nesta palavra.

estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos dentro de uma estrutura rígida e reguladora que se consolida, com o passar do tempo, produzindo o que aparenta ser substância, uma espécie ‘natural’ de ser”. Isto significa que o discurso de *Marrom* influenciará na (des)construção de identidades sociais de gênero, principalmente por sua profissão estar associada a um *status* de conhecimento verdadeiro e legítimo (FAIRCLOUGH, 2001). Tal posicionamento poderá, inclusive, condicionar as/os discentes a compreenderem a lógica cisgênero e heterossexual como únicas possibilidades de viverem seu gênero e sua sexualidade, ou seja, ambas as categorias serão vistas como campo compulsório e único.

Nas respostas à quarta pergunta, *Roxo* afirma que os livros de História e Geografia do Ensino Fundamental já trabalham de forma explícita as questões de gênero, sobretudo no que se reporta à crítica ao mercado de trabalho. Diferentemente de *Roxo*, *Verde* afirma que *Além do livro didático não trabalhar, o currículo também ainda é pobre e carente em relação a isso, infelizmente. ‘Mas assim’, eu vejo que o educador dependendo do tema, porque gênero entra no... dentro do tema transversal, deve levar em consideração, deve-se pesquisar, deve-se trabalhar sim.* Vemos na fala de *Verde* uma crítica ao livro didático que se estende ao currículo de ensino; no entanto, ele ressalta que a/o professora/or em sua prática pode, de forma independente, trabalhar o assunto. De forma semelhante ao que *Verde* diz, *Amarelo* fala sobre a importância de um fazer docente crítico, bem como afirma que os livros literários podem ser usados para auxiliar no diálogo de sala de aula sobre as relações de gênero. *Marrom*, entretanto, fala sobre os erros conceituais presentes nos livros didáticos e que eles não abordam o assunto da forma “correta”.

Conclusão

Alinhando-nos às considerações de Silva (2016), evidenciamos que algumas/ns profissionais ainda estão imersos numa perspectiva tradicional de currículo e isso reflete em seus discursos, nas suas práticas pedagógicas e na formação das/os discentes.

Além disso, percebemos a necessidade de se trabalhar nas brechas do ensino, conforme Duboc (2012) aponta, o que significa não somente causar rupturas ao falar do assunto em sala de aula, mas agenciar o ensino ante o currículo. Assim, numa tentativa de resposta à nossa pergunta inicial – por que a constituição social de gênero “assusta” aos/as

profissionais que fazem a educação? –, podemos deduzir que o medo advém ao menos de quatro questões principais: 1) Ainda há um desconhecimento do conceito de gênero e, em decorrência disso, um pré-conceito; 2) Há uma obediência cega aos ditames sociais, os quais se situam num viés discursivo ideológico de reificação (THOMPSON, 1984), ou seja, predomina a concepção de que já se nasce mulher/homem, ou seja, a natureza se sobrepõe à cultura e ao social; 3) A educação, isto é, as/os profissionais que a fazem, ainda que de forma não-consciente, alinham seu discurso ao discurso conservador dos grupos dominantes; 4) Existe uma preocupação extrema em seguir documentos direcionadores, como o currículo e o livro didático, e estes ainda não apresentam questionamentos pertinentes às questões de gênero e/ou o fazem de forma estereotipada e, por vezes, preconceituosa, sexista etc.

Reiteramos, portanto, a importância do enfrentamento aos ditames sociais e às práticas discriminatórias presentes na sociedade, bem como a premência de uma atuação crítica e reflexiva que supere a reprodução das desigualdades de gênero e subsidie uma formação voltada à criticidade e à contestação (LOURO, 2014).

Referências

BEAUVOIR, S. de. *O segundo sexo* – a experiência vivida. São Paulo: Nova Fronteira, 1949.

BUTLER, J. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge, 1990.

DERRIDA, J. *Posições: semiologia e materialismo*. Tradução de Maria Margarida Correia Calvente Barahona. Plátano: Lisboa, 1975.

DUBOC, A. P. *Atitude curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês*. São Paulo: USP, 2012.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2001 [1992].

INKINS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (Orgs.). *Por que gritamos golpe?* Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação* – uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2014.

MIGUEL, L. F. A democracia na encruzilhada. In: INKINS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (Orgs.). *Por que gritamos golpe?* Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa Social*. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOTA, E. R. L. C.; OLIVEIRA, M. R. L. G.; FREITAS, K. L. Ensinar gênero na escola? Por que, para que e como não fazer? In: *Educação como forma de socialização*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

OLIVEIRA, M. R. L. G.; PEREIRA, A. L. A (re)produção de estereótipos de gênero em livros didáticos à luz da Análise de Discurso Crítica. Revista *Inter-Ação*, Goiânia, v. 42, n. 3, p. 556-573, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v42i2.47674>>.

QUINALHA, R. “Em nome de Deus e da família”: um golpe contra a diversidade. INKINS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (Orgs.). *Por que gritamos golpe?* Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. *Análise de Discurso Crítica*. São Paulo: Contexto, 2014.

RIBEIRO, D. Avalanche de retrocessos: uma perspectiva feminista negra sobre o *impeachment*. INKINS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (Orgs.). *Por que gritamos golpe?* Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

RIBEIRO, D. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, 1995.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

THOMPSON, J. B. *Studies in the theory of ideology*. Cambridge: Polity Press, 1984.

VIEIRA, V.; RESENDE, V. de M. *Análise de Discurso (para a) Crítica*: O texto como material de pesquisa. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mauriane Almeida Machado
maurianealmeida.ped@gmail.com
Ivana Alves Monnerat de Azevedo
ivanamonnerat@hotmail.com

Resumo: O estudo, parte constitutiva da pesquisa, em andamento, intitulada “A implantação da BNCC (Base Nacional Curricular Comum) na Educação Infantil em Anápolis” tem como finalidade destacar e analisar os principais fatos históricos relativos ao surgimento e a implantação da Educação Infantil, no Brasil, em Goiás e, na cidade de Anápolis à luz dos pressupostos básicos apresentados por BARBOSA (2008); FERREIRA (2011); FONSECA (2014); KUHLMANN JR. (2000), NASCIMENTO (2015); OLIVEIRA (1992,2005); PERES (2012); SILVEIRA (2013); TOSCHI e ANDERI (2007).

Palavras-chave: História. Criança. Educação Infantil.

Introdução

Durante muitos séculos, a educação da criança brasileira permaneceu sob a responsabilidade da família, principalmente da mãe, haja vista, que a criação ‘creche’ surgiu no país, somente no final do século XIX, decorrente dos processos de industrialização e de urbanização.

Nesse direcionamento, tendo como referência que, até o século XIX não existia, praticamente, instituições de educação no Brasil, destinadas às crianças, como creches ou parques infantis que faziam atendimento a crianças pequenas.

Desse modo, questiona-se? Como se deu o processo histórico da Educação Infantil no Brasil, no Estado de Goiás e na cidade de Anápolis enquanto primeira etapa da educação básica?

Para isso, durante o estudo buscar-se-á: Revisar teoricamente como se deu o processo histórico da Educação Infantil no Brasil, enquanto primeira etapa da educação básica; Destacar e analisar quais os principais fatos históricos que contribuíram para a implantação da Educação Infantil no estado de Goiás e na cidade de Anápolis.

Referencial Teórico

Ao longo das décadas foram surgindo arranjos para atender as classes menos favorecidas, como as instituições religiosas, por exemplo. Assim, as concepções de educação

infantil variam de acordo com a classe social atendida, visto que os educadores responsáveis pela política pública e os familiares possuem expectativas diversas.

Apresenta assim, duas concepções distintas: a primeira classe, seria a expectativa de que a creche seria o local que garantiria as necessidades básicas, enquanto os pais podem trabalhar tranquilamente; e a segunda, estariam preocupados em garantir o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Segundo Oliveira (2011):

Na defesa de um modelo democrático de educação – que não viabilize, ainda que de forma indireta, formas de marginalização e exclusão de crianças de segmentos sociais distintos desprovidos do acesso a uma educação de qualidade, a creche e a pré-escola devem ser encarregar de educar meninas e meninos provenientes de diferentes culturas, levando-as em conta para poder articular convenientemente os diversos contextos de vivência e desenvolvimento (p. 38-39).

Desse modo, a educação infantil pode oferecer alternativas a força padronizadora, daqueles milhões de crianças que ficam expostas, sendo apresentadas de forma tão diversa de sua cultura. A heterogeneidade de tradições históricas, culturais e políticas permitem que este sistema de ensino apresentem percentuais de crianças atendidas na instituição, níveis distintos de investimentos, princípios pedagógicos e os objetivos almejado.

No meio rural, as famílias de fazendeiros assumiam os cuidados de crianças órfãs ou abandonadas, muitas delas frutos de exploração sexual, das mulheres negras ou índias. Já na zona urbana, por mais de um século, as crianças abandonadas por mães consideradas de famílias legítimas, eram recolhidas na ‘Roda dos expostos’ ou Roda dos Excluídos²⁶ se constituindo em “[...] uma instituição de assistência às criança abandonadas mais duradoura no Brasil, sendo extinta somente em 1950” (NASCIMENTO, 2015, p. 17441).

Na metade do século XIX, essa situação mudou com a abolição da escravatura e e a migração para a cidade, surgindo melhores condições para o desenvolvimento cultural e tecnológico acarretando mudanças nas classes sociais.

Ao longo do século XIX houve um deslocamento da ‘caridade’ para a ‘filantropia’, substituindo as ações religiosas pela assistência social, demonstrando uma preocupação maior

²⁶O nome roda se refere a um artefato de madeira fixado ao muro ou janela das igrejas e nas Casas de Misericórdia, no qual era depositada a criança, sendo que ao girar o artefato a criança era conduzida para dentro das dependências das mesmas, sem que a identidade de quem ali colocasse o bebê fosse revelada. (GALLINDO, Jussara. Roda dos Expostos. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando>

/glossario/verb_c_roda_dos_expostos.htm. Acessado em: 11.mar.2018.

com a criança. O ideário liberal nesse século reunia condições para que fossem assimilados no país as ideias do Movimento Escola Nova trazido para o Brasil, com as influências Americanas e Europeias, ao qual ganhou maior impulso na década de 1930.

No Rio de Janeiro em 1875 e São Paulo em 1877 foram criados os primeiros jardins de infância privados, somente alguns anos depois surgiriam os jardins de infância público. Os primeiros espaços destinados para o cuidar das crianças pequenas foram instituídos com uma visão de prestação de serviços, ou seja, um ato de caridade.

Foram fundadas por empresas particulares o Instituto de Proteção e Assistência à Infância em 1899, precedendo a criação em 1919 do Departamento da criança, que já foi uma iniciativa governamental que possuía preocupações com a saúde pública.

No ano de 1908 foi instituída a primeira escola infantil em Belo Horizonte, em 1909 no Rio de Janeiro o primeiro jardim de infância municipal. Levantamentos feitos entre 1921 e 1924 constaram que houve um crescimento de 15 para 47 creches e de 15 para 42 jardins de infância em todo o país (KUHLMANN JR.,2000, p.481).

No início do século XX, a participação da mulher devido a contratação de mão de obra pelos imigrantes europeus, fez surgir algumas respostas aos problemas da mulher operária, por embates entre patrões e trabalhadores, não sendo vista como um dever social, mas como um favor prestado (OLIVEIRA, 2011).

Deve-se destacar que o fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternas e jardins de infância organizadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor. Porém, buscavam enaltecer que a mulher ideal estava voltada para o lar e que as creches eram medidas paliativas (OLIVEIRA, 2011)

As pressões feitas aos donos das indústrias logo foram dirigidas para o Estado, atuando como força de pressão para a criação das creches e salas de amamentação próximo aos locais de trabalho facilitando a jornada das empregadas.

Em 1932 surge o Manifesto dos Pioneiros da Educação, que defendia a “educação como função pública, a existência de uma escola única e da coeducação de meninos e meninas, a necessidade de um ensino ativo na salas de aula e de o ensino elementar ser laico, gratuito e obrigatório” (OLIVEIRA, p.98).

Percebe, que na década de 20 até a década de 50, poucas creches que não eram ligadas as indústrias eram responsáveis das entidades filantrópicas, laicas e religiosas, passando em pouco prazo a receber ajuda do governo para desenvolverem seu trabalho.

No período de 1940 a 1960, devido os conflitos no âmbito nacional surgiram medidas políticas populistas, como em 1942 o Departamento Nacional da Criança parte do Ministério da Educação e Saúde, criando a ‘Casa da Criança’.

Na década de 1970 no Brasil já era considerado que o atendimento feito às crianças possibilitaria a superação bastante precária das condições sociais. Kramer (1995) *apud* Paschoal e Machado (2009), afirmam que a ideia de que crianças oriundas de classe baixa são desprovidas de acesso à cultura, carentes, deficientes ao que se diz respeito ao fato de não estarem no padrão estabelecido. Com o intuito de ‘compensar’ esses quesitos, a pré-escola iria funcionar como mola propulsora para superar deficiências de saúde, nutrição e escolares.

Com o surgindo desse atendimento, iniciou-se a regulação dessa etapa de ensino, por meio das legislações. Segmentos diversos começaram a visar que fosse assegurado na Constituição Federal Brasileira (CF) de 1988 princípios e obrigações do Estado para com as crianças, sensibilizando os parlamentares foi assegurado na Constituição Federal Brasileira o direito das crianças à educação infantil.

Em Goiás, o jardim de infância ganhou regulamento com o surgimento da esfera pública ao se unir à escola primária, ou seja, passa a ser condição para a escola primária. A partir da Lei n. 851 de 10 de julho de 1928, o Governo foi autorizado a criar jardins de infância, o primeiro foi instituído na Escola Normal da Capital, em 13 de julho de 1929.

Com a finalidade de promover o desenvolvimento, não só dos alunos, como também da sociedade goiana como um todo foi elaborado o ‘Regulamento e Programa do Jardim de Infância’ instituído por meio do Decreto nº. 9.951 de 1928 assinado pelos representantes da Capital, Brasil Ramos Caiado e Cezar da Cunha Bastos. Esse documento assegurava,

[...] o desenvolvimento de faculdades mentais por atividades adequadas, despertar o espírito observador, desenvolver a atenção e da aptidão motora, preparar a criança para receber instrução primária, regras de etiqueta, etc. (GOYAS, 1928, p.4-5).

No ano de 1930 foi lançado um novo documento o ‘Regulamento do Ensino Primário em Goyaz’, por meio do Decreto n. 10.640 de 13 de fevereiro, no período de mandato de

Alfredo Lopes de Moraes, que trata dos diferentes graus de ensino primário, do jardim de infância, forma de funcionamento e de adoção do Programa.

Percebe-se que, a criação e institucionalização do Jardim de Infância vislumbra a perspectiva de uma escola, como uma instituição transformadora da sociedade que visava promover o desenvolvimento da educação do Estado, por meio da educação, no âmbito de reconstrução educacional nacional

É perceptível, pois, que nas décadas de 20 e 30, no Estado de Goiás:

[...] a regulamentação do Jardim de Infância parte do pressuposto da implantação de regras comportamentais para o estabelecimento de um padrão de conduta em consonância com as expectativas sócio-políticas, bem como com as concepções pedagógicas que configuram a educação das crianças nos anos 1920 e 1930, caracterizando o processo civilizador em curso não só no estado, como também no Brasil” (PERES, 2012, p.162).

As primeiras creches, após a transferência para a nova capital, foram: ‘Anália Franco’ criada somente no ano de 1958 e a creche ‘Obra do Berço’, no ano de 1967. Ambas foram criadas por entidades filantrópicas. Nas bases dessas propostas expressa-se a ideia de uma instituição atrelada a prestação de serviço e favores.

Mesmo não mostrando interesse real, as políticas públicas implantadas nas décadas de 70 e 80, forneceram elementos relevantes para a criação de mais duas instituições de educação infantil, a ‘Creche Tio Romão’ e o ‘Centro Infantil Tio Oscar’ (BARBOSA, 2008).

Na década de 1980, por meio de ações governamentais foram instituídas a ‘Casa da Criança’ e o ‘Projeto Creche’ no ano de 1984, pela Fundação dos Legionários do Bem-Estar Social que pretendiam proporcionar atividades de crianças de 3 à 5 anos, oriundas de famílias de média e baixa renda (BARBOSA, 2008).

A década de 90 se constitui no marco das políticas estaduais em Goiás, cuja ênfase era “[...] a criação de programas que não se destinam o atendimento da infância pequena e às creches” (BARBOSA, 2008, p.384).

Entretanto, a partir do ano de 1999, com a posse de um novo governo, as unidades escolares passaram a contar com um número reduzido de funcionários e suspensão de verbas para educação infantil, agravando ainda essa etapa de ensino, no que se refere à qualidade de educação oferecida e a redução do número de vagas dessas unidades de ensino, em um mesmo período em que ocorria a promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, transferindo a responsabilidade do

ensino infantil do estado para o município. Após este período, as informações e propostas relativas à educação infantil foram contempladas em outras legislações e Diretrizes Curriculares.

Nesse sentido, percebe-se que a institucionalização e a criação dos Jardins de Infância, especificamente em Goiás vislumbrava a busca de um processo educativo que iria proporcionar a transformação da sociedade, a partir da educação das crianças.

No que diz respeito a educação na cidade de Anápolis, iniciou as primeiras aulas de letras em 1873, para os homens adultos a noite. Para as mulheres as aulas iniciam somente em 1891.

O primeiro grupo escolar possuía o nome de "Grupo Escolar Dr. Brasil Caiado", atendendo cerca de 180 alunos de ambos os sexos. Após a queda do governador em 1930, o grupo passa a se chamar "Grupo Escolar 24 de Outubro", referente ao fato da democracia instalada no país. Não sendo suficiente mais o espaço, foi transferido para um local mais periférico e passou a ser chamado de 'Grupo Escolar Antesina Santana'. Atualmente, o prédio escolar é patrimônio tombado, isto é, patrimônio histórico da cidade.

A Escola Normal veio substituir o Instituto. Porém, funcionou até 1937 após um trabalho de convencimento e interesses de alguns cidadãos anapolinos em ter uma escola que recebesse as meninas e obterem nela instruções religiosa (TOSCHI; ANDERI, 2007), contrapondo-se ao que acontecia em nível nacional com o Manifesto dos Pioneiros. Chamava-se "Normal Nossa Senhora Auxiliadora" e, em 1943 passou a ser chamado "Ginásio Auxilium".

O ensino secundário para homens foi fundado em 1939 e chamava-se "Ginásio Municipal Salesiano de Anápolis". Segundo registro de Ferreira (2011), o primeiro jardim de infância foi fundado em 1943, denominado de "Jardim de D. Tarcila" e, outro iniciado em 1952 foi a "Escolinha de Dona Lena" que funcionou até o ano de 1979, mas ambos particulares.

Percebe-se que, durante o final do século XIX, as primeiras décadas do século XX em Anápolis, foram implantadas instituições gratuitas que atendiam a educação das crianças pequenas, acompanhando a concepção médico-higienista implantada no país, perdurando por muito tempo a ideia de assistência a educação dos pequenos (SILVEIRA, et.al, 2013).

A Secretaria Municipal de Educação passa a ser responsável pela educação infantil em 2002, criando o Departamento da Educação Infantil (SILVEIRA, et.al, 2013).

Em 2003 foi realizado concurso para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, porém, principalmente nas instituições de educação infantil continuaram ainda, com profissionais sem habilitação específica para etapa de ensino.

No ano de 2006, em atendimento aos princípios expressos na Lei Federal 10.172, a SEMED elaborou o Plano Municipal de Educação (PME), como uma das metas previstas no PNE - Plano Nacional de Educação (2001-2011), trazendo em cena as propostas para a educação básica.

O PME de Anápolis de 2006 era composto por: “oito metas para a Educação exigindo a adequação das unidades num prazo de 03 anos após a aprovação. Exigia-se também que para atuar na educação infantil o profissional deveria ter formação conforme preconizava a LDB\1996” (SILVEIRA, et al., p. 14-15)

Segundo informações contidas no *site* da Prefeitura Municipal de Anápolis (<http://www.anapolis.go.gov.br/portal/>), a cidade conta atualmente com 28 CMEIs e 12 Centros de Educação Infantil Conveniado (CEI).

Observa-se, portanto, que Anápolis passou por extrema evolução, tanto no espaço territorial, étnicos como industrial e educacional. Dessa forma, vê-se que o município de Anápolis não possuiu uma história muito diferente daquela ocorrida em âmbito nacional relativa às primeiras instituições de ensino para as crianças pequenas eram privadas ou filantrópicas.

Percebe-se, também, que a preocupação com a educação das crianças pequenas foi um pouco tardia, sendo que a escola de primeiras letras para jovens e adultos do sexo masculino surgiu em 1873.

Antes do surgimento do primeiro jardim de infância, as instituições consideradas preponderantes para a evolução do processo educativo em Anápolis estavam direcionadas às instituições destinadas ao ensino ginasial, dentre essas, o “Ginásio Escolar Antônia Santana” e o “Instituto de Ciências e Letras”. Durante um tempo a educação infantil foi deixada de lado, sendo os responsáveis pelo ensino pouco preparado.

Metodologia

Para o desenvolvimento desse estudo foi realizada a pesquisa bibliográfica para a busca de informações que caracterizem e explicitem como se deu o processo histórico da Educação Infantil no Brasil, quais os principais fatos históricos e as políticas públicas fundamentais que

contribuíram para a implantação da Educação Infantil no contexto da educação infantil brasileira, no Estado de Goiás e na cidade de Anápolis.

Segundo Severino (2007) essa pesquisa “[...] se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc.” (p. 122). Assim, os textos se tornam fontes de pesquisas e tema do pesquisador.

Resultados e Discussões

Apreende-se, pois, o longo caminho que as instituições de ensino infantil percorrido durante os anos e a forma como foram modificando suas bases, deixando de ter características assistencialistas para adquirir um papel de instituição de ensino atual, como etapa integrante da educação básica.

Nesse sentido, percebe-se que a institucionalização e a criação dos Jardins de Infância, especificamente em Goiás vislumbrava a busca de um processo educativo que iria proporcionar a transformação da sociedade, a partir da educação das crianças.

Devido a transferência de capital, a instituição de novas legislações, as mudanças de âmbito responsável, como também, a visão de uma sociedade melhor partindo da infância foi substituída pela ideia da necessidade da organização de locais onde crianças pequenas poderiam ficar, serem cuidadas e educadas, enquanto os responsáveis trabalham.

Observa-se, portanto, que Anápolis passou por extrema evolução, tanto no espaço territorial, étnicos como industrial e educacional. Dessa forma, vê-se que o município de Anápolis não possuiu uma história muito diferente daquela ocorrida em âmbito nacional relativa às primeiras instituições de ensino para as crianças pequenas eram privadas ou filantrópicas.

Conclusão

Portanto, levando em consideração este estudo retratando o processo histórico da Educação Infantil, abordando aspectos históricos do âmbito nacional, histórico e municipal, vê-se que percorreu-se um extenso caminho este nível da educação básica até chegar a estrutura de atual. Deixou de ser obsoleto, passando a adquirir importância dentro da Constituição Federal de 1988, ganhando suas próprias referências, leis e diretrizes curriculares.

Referências

ANÁPOLIS, Prefeitura de Anápolis. Secretaria de Educação de Anápolis. Educação Infantil. Disponível em: <http://www.anapolis.go.gov.br/portal/>. Acessado em: 10.abril. 2018.

BARBOSA, Ivone Garcia. **Políticas para a educação infantil em goiás:** Historicidade e implicações para a formação em pedagogia. Disponível em: https://eventos.fe.ufg.br/up/248/o/4_BARBOSA_Ivone_Garcia.pdf. Acessado em: 29.mar.2018.

BARBOSA, Ivone Garcia. **Das políticas contraditórias de flexibilização e de centralização: reflexões sobre a história e as políticas da Educação Infantil em Goiás.** Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 33 (2): 379-393, jul/dez. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/viewFile/5273/4690>. Acessado em: 29.mar. 2018.

FERREIRA, Haydée Jayme. **Anápolis, sua vida, seu povo.** Anápolis, Kelps, 2011.

FONSECA, Lara Cariny Celestino. **Jardim de infância em Goiás (1928-1937):** Educação e processo civilizador. Universidade Federal de Goiás Campus Catalão Programa de Pós-Graduação em Educação. 2014. s/n Disponível em: ufg.br/tede/bitstream/tede/3110/5/Fonseca%20Lara-2014-disser%20C3%A7%C3%A3o.pdf. Acessado em: 03.abril.2018.

FONSECA, Lara Cariny Celestino; PERES, Selma Martines. Jardim de infância em goiás: nas tramas do processo civilizador. Pág. 149-168 . In: **Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação da Regional Catalão (2.2014:Goiás).** Coletânea Interdisciplinar em Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação - Volume 2: Humanidades e Letras. Anais [livro eletrônico] / organizado por Adriana Freitas Neves, Idelvone Mendes Ferreira, Maria Helena de Paula, Petrus Henrique Ribeiro dos Anjos. São Paulo: Blucher, 2015. ISBN: 978-85-8039-111-4, DOI 10.5151/9788580391114-V2_Cap9.

GALLINDO, Jussara. **Roda dos Expostos.** Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_roda_dos_expostos.htm. Acessado em: 11. mar.2018.

GOYAZ. **Regulamento e programa do Jardim de infância de Goyaz.** Goyaz: Correio Oficial, 17 de setembro de 1928, nº 9951. Disponível em: [file:///C:/Users/Mauriane/Downloads/Goyaz%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Mauriane/Downloads/Goyaz%20(1).pdf). Acessado em: 23. mar.2018.

_____. **Regulamento do Ensino Primário do Estado de Goyaz.** Goyaz: Correio Oficial, 15 de fevereiro de 1930. nº1666. Ano LXXIV. Disponível em: <http://200.137.218.134/uploads/1/1/11406/pag1-12.pdf>. Acessado em: 23. mar.2018.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira Lopes; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (ORG.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

NASCIMENTO, Edaniele Cristine Machado do. PROCESSO HISTÓRICO' DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: EDUCAÇÃO OU ASSISTÊNCIA? In: **EDUCERE - XII Congresso Nacional de Educação. Formação de Professores Complexidade e Trabalho Docente**. PUCPR, 2015, p. 17439-1454.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado. MACHADO, Maria Cristina Gomes. **História da educação infantil no brasil**: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educação. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009.

OLIVEIRA, Zilma Moraes R. de. **Creches**: Crianças, faz de conta & Cia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

_____. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PERES, S. M.O Jardim de Infância no Regulamento de 1930 em Goiás: um projeto de civilidade?. In: **XIV Simpósio Internacional Processos Civilizadores**: Civilização, Fronteiras e Diversidade e IV Seminário do Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador, 2012. Dourados/MS: UFGD, 2012. v. Único. p. 01-12.

ROSEMBERG, F. Creche. São Paulo: Cortez, 1989. In:_. **Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. rev. e atual. SP: Cortez, 2007.

SILVA, Nancy Ribeiro de Araújo. **Tradição e Renovação Educacional em Goiás**. Goiânia: oriente, 1975.

SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martrins. CUNHA, A.M; CAMPOS, E.S.S.D; DIAS, H. R.O; SOUZA, J.P.C; OLIVEIRA, L.C.B; ARAUJO, M.A; CARDOSO, N.L.P; LUZ. S.H. Educação Infantil no município de Anápolis: primeiras aproximações. In: **Didática e formação de professores**: A qualidade da educação em debate, 2003. Goiânia: UFG, 2013, p. 1-17.

O CURSO DE PEDAGOGIA E A IDENTIDADE *UNITAS MULTIPLEX*

Miriam Marques Leal¹
Dr.^a Iria Brzezinski²

¹ (Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologias – CCSEH – UEG - E-mail: mirian.marques@ueg.br).

² (Professora Orientadora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologias – CCSEH - UEG - Grupo de Pesquisa Cnpq: Políticas Educacionais e Gestão Escolar - <http://www.gppege.org.br> – E-mail: iriaucg@yahoo.com.br)

Resumo: Este estudo objetiva analisar a evolução histórica das identidades atribuídas ao pedagogo no Brasil, desde o ano de 1939 até a mais recente, configurada com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (Parecer CNE/CP nº5/2005 e Resolução CNE/CP nº1/2006). A análise desses dispositivos legais permite reconhecer uma identidade *unitas multiplex*, configurada pela articulação da formação do pedagogo como professor, gestor e pesquisador e defendida por autores que adotam a concepção de que a docência é a base da identidade do pedagogo. Tal articulação feita no processo formativo do pedagogo lhe confere conhecimentos, saberes e condições para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A pesquisa é qualitativa, realizada mediante análise bibliográfica e documental.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia; Formação do Pedagogo; Identidade *unitas multiplex*; Pesquisa qualitativa

Introdução

O processo de formação de profissionais do magistério no curso de Pedagogia sofreu profundas modificações provocadas pelas políticas educacionais que nem sempre favoreceram a delimitação da identidade do pedagogo.

As configurações de várias identidades do pedagogo, ao longo da história do curso criado em 1939, apontaram em diferentes momentos históricos a formação do técnico em educação como bacharel em pedagogia, do licenciado para o exercício da docência e do especialista; diversidade resultante de diferentes interpretações das políticas educacionais e do estatuto epistemológico da pedagogia.

Neste estudo objetiva-se analisar a configuração das diferentes identidades do profissional pedagogo, determinadas por condicionantes históricos, sociais, políticos e educacionais de cada época, até o advento das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura instituídas com fundamento no Parecer CNE/CP nº 5,

de 13/12/2005, Resolução CNE/CP nº1, de 15/5/2006 e na emenda retificativa constante do Parecer nº 3, de 2/2/2006.

A relevância desse estudo se expressa na necessidade da definição da identidade do pedagogo, de forma que este profissional possa contribuir para a construção de uma escola pública de qualidade, que atenda às novas exigências das demandas sociais e pelos avanços científicos e tecnológicos requeridos na contemporaneidade.

Neste trabalho buscou-se revisitar e analisar as políticas educacionais, definidoras das diferentes identidades atribuídas ao pedagogo.

Referencial Teórico

O curso de Pedagogia foi concebido no cenário da educação brasileira, juntamente com as licenciaturas, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, tendo por base o Decreto-Lei nº 1.190 de 1939 que criou o curso com três anos de bacharelado e mais um ano que compreendia o curso de Didática para a formação do professor.

Esta configuração da matriz curricular foi denominada de “esquema 3+1” porque a formação estava ancorada em disciplinas de conteúdo (duração de três anos) e em disciplinas pedagógicas (duração de um ano). Tal configuração é marcada pela dicotomia entre o conteúdo e o método e entre a teoria e a prática, gerando uma ambiguidade na identidade do pedagogo, entre ser técnico e ser professor.

Esse modelo formativo conferia como terminalidade do curso o diploma de bacharel. Caso cursasse o ano correspondente à licenciatura formar-se-ia professor para atuar da Escola Normal de nível secundário. O modelo do “esquema 3+1” não priorizava a formação do professor, mas, sim, preparava o técnico em educação. Este tinha o direito de assumir funções no Ministério da Educação, nas secretarias de estado e dos municípios. Tal modelo, dissocia o campo da Pedagogia do conteúdo da Didática, abordando-os em cursos distintos, e expressa que os idealizadores do curso de Pedagogia “divorciaram-se dos estudos sobre identidade da pedagogia, pressionados pelo pragmatismo funcional de centrar o curso mais na vertente profissionalizante” (BRZEZINSKI, 2012, p. 187).

A busca pelo delineamento da identidade do curso de Pedagogia é bastante discutida entre as décadas de 1940 a 1960. O principal questionamento decorria da inconsistência de

seu objeto de conhecimento. Os definidores das políticas educacionais no Conselho Federal da Educação (CFE - nomenclatura da época) acusavam o curso de falta de conteúdo próprio, considerando que o saber pedagógico buscava fundamentação teórica em outras áreas do conhecimento como a Filosofia, a Psicologia, a Sociologia e a História.

Na década de 1960, o cenário nacional era marcado por transformações políticas, econômicas e sociais. Em particular, no campo da educação, foi homologada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. No tocante à organização do Estado Brasileiro, os militares implantaram a ditadura no país, tomando o poder mediante o golpe de 31 de março de 1964. Nesse período, os profissionais eram formados para atender o mercado, a fim de que a sociedade capitalista atingisse um alto grau de produtividade conforme o modelo desenvolvimentista, cujo objetivo era o crescimento econômico do País.

Os preceitos contidos na LDB/1961 não modificaram a estrutura do curso de Pedagogia, mantendo o “esquema 3+1” por mais de duas décadas. Ancorados na LDB/1961 “emanam os pareceres do Conselho Federal de Educação de nº 251/1962, que mantém o curso de bacharelado em Pedagogia, e o de nº 292/1962, que regulamenta as licenciaturas” (SILVA 1999, apud SOKOLOWISKI, 2013, p. 86).

No Parecer CFE nº 251/1962 o autor, conselheiro Valnir Chagas, manifesta a preocupação com a regulamentação e a identidade do curso de Pedagogia, em torno de um currículo mínimo. Chagas argumenta que duas tendências se conflitavam acerca dos rumos do curso: uma pretendia sua extinção, alegando a falta de conteúdo próprio, e a outra, defendia a existência do curso, supervalorizando esse conteúdo. O autor do Parecer “dá razão às duas tendências e, valendo-se das experiências e modelos de países mais adiantados, defende a tese da elevação de níveis de formação do professor” (BRZEZINSKI, 2012, p. 55).

Com a Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968, lei da Reforma Universitária decretada pelo governo militar, o curso de Pedagogia deixou de fazer parte da Faculdade de Filosofia para ser oferecido pelas Faculdades de Educação regulamentadas mediante o Parecer CFE nº 252 de 11 de abril de 1969, e da Resolução CFE nº 2/1969. Também de autoria de Valnir Chagas, esses dispositivos estabeleceram as normas de seu funcionamento em conformidade com os princípios da Lei nº 5.540/1968.

Os ordenamentos legais, já citados, fixaram o currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia. De acordo com o Parecer CFE nº 252/1969 o curso passou a conferir o grau de

licenciado, abolindo o de bacharel, e o núcleo central do curso fixava o componente pedagógico como basilar para o exercício do trabalho docente. Assim, constata-se que a base da identidade do pedagogo é a docência.

Arantes e Gebran (2014, p. 283) explicam que a estrutura curricular do curso compõe-se de duas partes: a comum, como base de conteúdos específicos e a diversificada que contempla as diversas habilitações para o exercício do Magistério das Disciplinas Pedagógicas na Escola Normal; Orientação Educacional; Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar. A fragmentação no projeto do curso entre conteúdo específico e a parte diversificada localiza as habilitações na parte do final da estrutura curricular.

O Parecer nº 252/1969 preserva, conforme Brzezinski (2012, p. 76) a função de preparar também o professor para atuar nos anos iniciais de escolarização. O professor preparado para o magistério das disciplinas pedagógicas da Escola Normal passou a ser professor dos anos iniciais, sem ter formação específica para isso, intensificando ainda mais o questionamento sobre a identidade e as funções do pedagogo, tensionadas entre a formação do especialista e a formação do professor.

Após três anos da Reforma Universitária, a Lei nº 5.692/1971 foi outorgada. Esta Lei mudou substantivamente o ensino básico, que passou a ser denominado Ensino de 1º e 2º Graus. Almeida (2012, p. 40) explica que nesta reestruturação o 2º Grau foi compulsoriamente transformado em profissionalizante para atender às demandas do mercado de trabalho e o Curso Normal foi transformado em uma habilitação entre tantas outras do ensino de 2º Grau. Dessa forma a habilitação Magistério deixou de ser prioridade no curso de Pedagogia, sendo substituída pelas habilitações de especialistas.

A visão desintegradora do trabalho pedagógico, resultado da oferta de habilitações para os especialistas na graduação, imposta ao curso de Pedagogia pela Lei nº 5692/1971, provocou embates entre especialistas e professores, levando a maioria dos estudantes do curso a “se negarem a exercer a profissão-professor e optarem exclusivamente pelo exercício técnico-especializado” (BRZEZINSKI, 2011, p. 30).

Os anos 1980 foram fundamentais para a busca de outra identidade do pedagogo que superasse o já discutido fracionamento em habilitações. Tal período foi marcado pela reflexão crítica do modelo educacional da época, a fim de que fossem implementadas as políticas de formação dos profissionais da educação. A ênfase até então dada à formação do

especialista diminui em favor da formação de um profissional mais generalista, porém com sólida formação teórica.

Os movimentos de educadores foram se reestruturando no país com o objetivo de dar relevância à questão da formação do profissional da educação. O Movimento pela Reformulação dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação, de acordo com Silva (2003 apud Durli, 2007, p. 47), deu seus primeiros passos em 1978, durante o I Seminário de Educação Brasileira, realizado em Campinas (SP), quando as discussões e proposições pautavam-se em uma perspectiva histórico-crítica de educação.

A partir desses seminários organizados por iniciativa do MEC, pela Secretaria de Ensino Superior – SESu, é que se iniciaram os embates entre os representantes das propostas defendidas pelo governo e os professores e estudantes, para discutir em nível nacional a formação do educador brasileiro. De acordo com Castro (2007, p. 207) os objetivos eram: a) o estabelecimento de uma política de ação, com vistas à conexão entre Pedagogia e as outras licenciaturas; b) a organização de ideias-força para a formação dos alunos de Pedagogia e a análise de propostas relativas à reformulação desse curso.

A história deste Movimento, portanto, pode ser subdividida em três períodos, a saber: (i) o primeiro, sob a forma de Comitê Pró-Formação do Educador, entre 1980 e 1983; (ii) o segundo, como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, entre 1983 a 1990 e (iii) o terceiro e atual período como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), a partir de 1990 (DURLI, 2007, p. 62).

Para Brzezinski (2012, p. 97) os esforços dessas associações, de modo mais significativo a CONARCFE (que em 1990 transformou-se em ANFOPE – *Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação*) concentravam-se principalmente em um trabalho de mobilização coletiva para uma tomada de consciência dos educadores e da sociedade sobre a importância das políticas educacionais e da valorização social dos profissionais da educação.

Ainda na segunda metade da década de 1980, foi aprovado o Parecer MEC/SESu nº 161/1986 de autoria da Conselheira Eurides Brito da Silva, reforçando a necessidade de redefinição do curso de Pedagogia, pois nele se apoiariam os primeiros ensaios de formação superior do professor “primário” (nomenclatura da época).

Apesar das discussões sobre os lócus de formação do professor, o disposto no Parecer nº. 252/1969 do conselheiro Valnir Chagas vigorou durante 27 anos, até a promulgação da Lei nº. 9.394/1996. Esta LDB foi sancionada em uma conjuntura nacional em que havia o predomínio de políticas neoliberais impostas, principalmente, pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), que visavam à redução do Estado e ao fortalecimento das leis de mercado em todos os setores da sociedade brasileira, incluindo a área educacional.

Houve intensa proliferação de legislações relacionadas à educação superior e à formação de professores. Essa década de reformas, para Sheibe e Durli (2012, p. 98), possibilitou a criação de uma variedade de instituições para oferecer essa formação, como os Institutos Superiores de Educação (ISE). Essa foi uma medida que causou polêmicas, porque tais Institutos foram criados como lócus alternativo à universidade.

Ao admitir como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, aquela oferecida em nível médio, na modalidade Normal, a LDB 9.394/1996 “estabelece com essa determinação, uma inusitada paridade entre formação superior e formação de nível médio para os profissionais docentes do Ensino Fundamental” (BAZZO et al, 2016, p. 7).

Em seu art. 64, a LDB/1996 indica para o curso de Pedagogia a condição de um bacharelado profissionalizante, por delegar a ele a formação de especialistas em administração educacional e coordenação pedagógica dos sistemas de ensino.

Para Bazzo et al. (2016, p. 7) a LDB 9394/1996 ao transferir a uma nova licenciatura, o Curso Normal Superior, a função de formar professores para a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental reduziu a finalidade do curso de Pedagogia à formação de especialistas.

E assim “a identidade do curso, portanto, foi sendo adaptada, não sem disputas, às indicações educativas que prevaleceram nos diversos momentos da história da Educação do país” (SHEIBE; DURLI, 2012, p. 100). Neste contexto, o Ministério da Educação (MEC) instituiu Comissões de Especialistas com o objetivo de coordenar e colaborar nas discussões sobre as diretrizes do curso de Pedagogia e dos outros cursos superiores existentes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCN-Pedagogia), concretizadas no Parecer CNE/CP nº 5, de 13/12/2005, na Resolução CNE/CP nº1, de 15/5/2006 e na emenda retificativa constante do Parecer nº 3, de 2/2/2006, demarcaram novo tempo e suscitaram intensos debates no campo da formação do profissional da educação. O

tensionamento entre propostas antagônicas e da busca de consensos possíveis em relação à identidade do curso resultou em um processo que

[...] envolveu comissões internas do Ministério da Educação, Comissões Bicamerais do Conselho Nacional de Educação, Comissões de Especialistas de Ensino de Pedagogia, entidades científicas e associações da área da educação (ANFOPE, ANPED, FORUMDIR, CEDES, entre outras) em um movimento arbitrado pelo Estado (BAZZO et al., 2016, p. 9).

O processo de elaboração dessas DCN-Pedagogia e a sua implementação provocou mudanças curriculares substantivas na organização do projeto político dos cursos de Pedagogia. Brzezinski (2011, p. 35) assegura que não restam dúvidas de que essas mudanças vêm contribuindo para o delineamento de outra identidade. A autora nomina de *identidade consensuada* porque “é decorrente de um amplo processo contraditório de negociação, de conciliação e enfrentamento de situações de conflito em relação aos projetos em disputa na arena política do CNE” (BRZEZINSKI, 2011, p. 35).

A análise do art. 4º da Resolução CNE/CP nº 01/2006 favorece a compreensão de que o curso deverá garantir componentes que contribuam no delineamento dos contornos da identidade múltipla do pedagogo. A essa identidade “se articulam atributos para o exercício da docência em espaços escolares e não-escolares, a pesquisa como produção e socialização de conhecimento para a educação básica e para os sistemas escolares e a gestão educacional” (BRZEZINSKI, 2011, p. 130).

Para a construção desta identidade ampliada, o curso de Pedagogia deve alicerçar-se em sólida formação teórica, no estudo das práticas educativas escolares e não-escolares e no diálogo entre os diferentes componentes curriculares, por meio do trabalho coletivo sustentado no princípio interdisciplinar dos diferentes campos científicos e saberes que constituem o campo da Pedagogia.

Metodologia

A abordagem metodológica utilizada para elaboração deste estudo foi qualitativa, tendo como procedimento de investigação a pesquisa bibliográfica e análise documental construída com base nos fundamentos teóricos de Brzezinski (2001, 2012); Aguiar (2006); Almeida (2012); Arantes e Gebran (2014); Bazzo (2016); Castro (2007); Durli (2007); Sheibe

e Durly (2011). Os documentos oficiais analisados foram: o Decreto-Lei nº. 1.190 de 1939; a Lei nº 4.024 de 20/12/1961 (LDB/1961); a Lei nº 5.540 de 28/11/1968; Lei nº 5.692 de 11/08/1971; a Lei nº 9.394 de 20/12/1996 (LDBEN/1996), as DCNP de 15/06/2006; o Parecer CNE/CP nº 05/2005 e a Resolução CNE/CP nº 01/2006.

Discussões

A nova identidade do curso de Pedagogia a ser construída socialmente tem como ponto de partida as DCN-Pedagogia. Essa identidade abrangente e complexa requer do pedagogo uma formação que lhe ofereça condições de atuar como professor, pesquisador e gestor educacional. Brzezinski (2011, p. 44) designa essa nova identidade como *unitas multiplex*, por constituir “uma identidade coletiva, constituída no encontro do espaço privado do indivíduo com as relações sociais, históricas, culturais, políticas e econômicas do espaço público, republicano e democrático brasileiro”.

Conforme a autora a expressão *unitas multiplex* foi cunhada por Graubmann (1983) para estudar identidades profissionais mediadas por relação entre identidade e socialização e em 1997 o termo foi apropriado por Carrolo que reconheceu,

[...] nas múltiplas relações entre identidade para si, identidade para outrem e socialização, que a dimensão profissional adquire significado ímpar, à medida que o emprego dessa dimensão é atributo basilar da identidade social do sujeito, que manifesta pertencimento a uma categoria profissional (BRZEZINSKI, 2011, p. 16).

Dessa forma a identidade *unitas multiplex*, caracterizada pela possibilidade da atuação do pedagogo em diversas áreas do conhecimento, deve ser construída na organização curricular e na cultura do curso de Pedagogia de maneira que o profissional da pedagogia seja formado para atuar na docência e para desenvolver outras atividades do trabalho docente. Estas representadas, por exemplo, pela gestão educacional, pela coordenação pedagógica, para atuar nos sistemas, nas redes de ensino, unidades e projetos educacionais e para produzir conhecimento como pesquisador.

O art. 7º das referidas diretrizes anuncia a centralidade da docência, considerando-a base obrigatória da formação e identidade profissional do pedagogo. A docência é entendida não no sentido restrito do ato de ministrar aulas, mas integrada à gestão e à pesquisa.

O trabalho do pedagogo em espaços diferentes de uma estrutura escolar, em que o ato educativo se materializa, abre possibilidades para atuação em empresas, hospitais, presídios, em espaços sociais como os Conselhos Tutelares, em projetos e programas, em movimentos sociais, entre outros.

A escola para ser democrática necessita do trabalho pedagógico e de ações humanas que envolvam todos os sujeitos da ação educativa de forma participativa. A concepção de gestão educacional expressa no Parecer CNE/ CP nº 5/ 2005, entendida numa perspectiva democrática, requer que a organização curricular do curso de Pedagogia contemple os saberes relacionados à gestão democrática na educação.

A formação para a pesquisa no curso de Pedagogia deve fortalecer a relação teoria e prática, possibilitando ao pedagogo o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico e a produção de novos conhecimentos na área da educação. Num contexto de avanços científicos e tecnológicos como o atual, a atividade de pesquisa deve ser parte integrante da formação de todos os professores.

Para que o pedagogo possa atuar nas diversas áreas aqui apresentadas, em consonância com as DCNP e com a Resolução CNE/CP nº 01/2006, é necessário que os cursos de Pedagogia elaborem seus projetos políticos pedagógicos para que a identidade *unitas multiplex* vá se construindo na cultura do curso, com o objetivo de promover o desenvolvimento do profissional pedagogo na formação inicial e continuada e no aperfeiçoamento constante do conhecimento educacional em sua prática cotidiana.

Esse movimento de construção coletiva da identidade na formação inicial e continuada e no exercício da profissão se manifesta, tanto na constituição da “profissionalidade docente que consiste no domínio de conhecimentos, de saberes, de habilidades e de competências como requisitos profissionais indispensáveis ao propósito de tornar o sujeito leigo um(a) professor(a)” (BRZEZINSKI, 2016, p. 113), quanto no profissionalismo “concebido como desempenho competente e comprometido dos deveres e assunção de responsabilidades inerentes ao exercício da profissão professor(a).

Conclusão

A análise das diferentes identidades do pedagogo, desde a criação do curso até a atual identidade *unitas multiplex*, aponta para a construção de currículos que tenham por base a

docência, tratando de maneira articulada docência, gestão e pesquisa.

Com este enfoque, espera-se que o curso de Pedagogia forme o pedagogo com pleno domínio das condições objetivas da escola, de modo a contribuir para as transformações necessárias no campo do trabalho pedagógico.

No que se refere à identidade do pedagogo Brzezinski (2011, p. 43) orienta que é necessário retomar *a concepção de identidade* não como uma concepção única e essencialista, mas como uma identidade *consensuada* do pedagogo; uma “meia conquista”, porém não uma “meia identidade”.

E destaca que a identidade *unitas multiplex* vai se constituindo dialeticamente na formação inicial e na cultura do curso, ampliada na atuação profissional e construída de forma coletiva nas mediações estabelecidas nas relações sociais. Neste sentido, incompleta, porque requer ainda muitos estudos e pesquisas, porém contemporânea.

Referências

AGUIAR, Márcia Angela da S. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, nº 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 12 fev. 2018.

ALMEIDA, Danuza Janne Ribeiro de. Formação do pedagogo docente: balanço de dissertações e teses (2008-2010) Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2012. Disponível em: <<http://www.tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1065>> Acesso em: 16 maio 2018.

ARANTES, Ana Paula Pereira.; GEBRAN, Raimunda Abou. O curso de pedagogia e o processo de formação do pedagogo no Brasil: percurso histórico e marcos legais. Revista HOLOS, Natal: ano 30, v. 6. 2014. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1643>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BAZZO, Vera Lúcia et al. Docência como base e identidade do curso de pedagogia no Brasil. XI Seminário Internacional De La Red Estrado – ISSN 2219-6854 Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización, 2016. Disponível em: <http://www.redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo3/165.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 1.190, de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 06 abril 1939. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=6444>>. Acesso em: 09 mai. 2018.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Documenta** n 1, 1962. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/.../lei/.../lei-4024-20-dezembro-1961-353722publicacaooriginal...>> Acesso em: 18 mai. 2018.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer n° 292, de 14 de novembro de 1962. Trata da parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Relator: Valnir Chagas. Documenta n. 10, 1962. p. 95-100.

_____. Conselho Federal de Educação. Resolução CFE n° 62/1962. Fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. Documenta, n. 11, 1963.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer n° 251/1962. Define o Currículo mínimo e duração do curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta n. 11, Brasília (DF), p. 59-65, 1963.

_____. Lei no 5.540/1968, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília (DF) *Diário Oficial da União*, n° 231, de 29/11/1968 e retificada em 3/12/1968.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer n° 252/1969a. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta n. 100. Brasília (DF), de 11/04/1969, p.101-117.

_____. Conselho Federal de Educação. Resolução n° 2, de 11 de abril de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia. Documenta n. 100. Brasília (DF), 1969b, p. 113-117.

_____. Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2° graus e dá outras providências. Brasília, *Diário Oficial da União* de 12/8/1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/.../lei/.../lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1> Acesso em: 22 mai. 2018

_____. Congresso Nacional. Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 09 maio. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n° 5/2005 de 13/12/2005. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. Brasília: CNE, 13 dez. 2005b. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: abr. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n° 3, de 21/2/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília: CNE, 21 fev. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf> . Acesso em: 19 ago. 2018

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n°. 01 de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2018.
BRZEZINSKI, Iria. As políticas de formação de professores e a identidade *unitas multiplex* do pedagogo: professor-pesquisador-gestor. In: SILVA, M. A.; BRZEZINSKI, I. Formar professores-pesquisadores: construir identidades. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2011a.
BRZEZINSKI, Iria. Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento. 9 ed. 2 reimp. Campinas: Papirus, 2012.

BRZEZINSKI; Iria. Profissionalidade, profissionalismo e profissionalização no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor): política educacional contraditória. In: SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; MAGALHÃES, Solange M. O. *Formação, profissionalização e trabalho docente*: em defesa da qualidade social da educação. Campinas: Mercado das Letras, 2016, p. 105-130.

CASTRO, Magali de. A formação de professores e gestores para os anos iniciais da educação básica: das origens às diretrizes curriculares nacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 23, nº 2, p. 199-227, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19126>. Acesso em: 23 abr. 2018

DURLI, Zenilde. O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: concepções em disputa. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - PPGE/CED Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/89732/247336.pdf?sequence>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

SHEIBE, Leda; DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, ano 14, nº 17, p. 79-109, jul. 2011. Disponível em: <<http://www.revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/104>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

SOKOLOWSKI, Maria Teresa. História do curso de pedagogia no Brasil. *Comunicações • Piracicaba • Ano 20 • n. 1 • p. 81-97 • jan.-jun. 2013 • ISSN Impresso 0104-8481 • ISSN Eletrônico 2238-121X DOI*: Disponível em <<http://www.dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v20n1p81-97>>. Acesso em: 22 abr. 2018

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

EIXO 6 – POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO E ESCOLA

Os artigos desse eixo discutem acerca das questões de currículo, indisciplina/disciplina na escola, *bullyng*, projeto político pedagógico, violência na/da escola, relações entre escola e família, gestão escolar, conselho escolar, diretrizes curriculares em âmbitos nacional, estadual e municipal, políticas educacionais e reformas curriculares, estudos sobre a educação infantil, estágio curricular, educação de jovens e adultos, educação no campo, métodos de ensino e aprendizagem, teorias da aprendizagem, alfabetização, educação não formal, educação popular, teorias da educação, psicologia da educação, sociologia da educação, história da educação, filosofia da educação, educação na prisão, a escola como elo de garantia de direitos da criança e do adolescente, avaliação, entre outros.

**INTERFACE DE FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DO LABORATÓRIO PENSAR - PEDAGOGIA
INTERDISCIPLINAR DA UEG/CÂMPUS INHUMAS**

Carla Salomé Margarida de Souza¹

Paulo Roberto Miranda Veras²

Marlene Barbosa de Freitas Reis³

¹ (Mestranda do PPG-IELT-UEG/CCSEH).

² (Mestrando do PPG-IELT-UEG/CCSEH).

³ (Docente do PPG-IELT-UEG/CCSEH).

Resumo: O Laboratório Pensar, Pedagogia Interdisciplinar é um espaço acadêmico da Universidade Estadual de Goiás - UEG/Câmpus Inhumas que atende acadêmicos do curso de Pedagogia e Letras e pessoas da comunidade local, com destaque para os professores da Educação Básica, por meio de atividades ligadas ao ensino, à pesquisa e à extensão com planejamentos, cursos de formação inicial e continuada, oficinas/minicursos sobre construção e utilização de jogos didáticos de diferentes áreas do conhecimento. Seu principal objetivo é o de propiciar experiências diversificadas de caráter didático- pedagógico com interface na formação inicial e continuada de professores. Este estudo tem como proposta compartilhar experiências desse espaço, com base na seguinte inquietação: como desenvolver ações de formação docente inicial e continuada potencializando a utilização do Laboratório Pensar, Pedagogia Interdisciplinar? Para responder a essa questão, a coordenação adjunta do laboratório, buscou parcerias com profissionais de diferentes áreas do conhecimento e programou um ciclo de oficinas pedagógicas/minicursos que são realizados mensalmente no laboratório. Nesse sentido, além de se organizar para a promoção de atendimento destinado ao acadêmico que esteja em prática pedagógica e realizando o estágio curricular, o laboratório tem se consolidado como espaço próprio para o exercício da formação docente, concebendo e construindo materiais didáticos voltados para a potencialização da formação inicial dos alunos do curso de Pedagogia e Letras, realizando trocas de experiências, promovendo interface com a formação continuada de professores da educação básica.

Palavras-chave: Laboratório Pensar, Pedagogia Interdisciplinar. Formação docente. Oficinas pedagógicas.

Introdução

O presente trabalho trata-se de um estudo descritivo de natureza quali/quantitativo na modalidade de relato de experiência, com o objetivo de compartilhar a experiência do Laboratório Pensar, Pedagogia Interdisciplinar da Universidade estadual de Goiás, Câmpus Inhumas, no tocante as ações de formação docente, com base na seguinte inquietação: como desenvolver ações de formação docente inicial e continuada potencializando a utilização do Laboratório Pensar, Pedagogia Interdisciplinar?

Tendo em vista o papel da universidade enquanto “instituição social necessária e relevante para cumprir a função de socializar, produzir e reelaborar o conhecimento científico” (REIS, 2006, p. 36) e considerando a problemática supracitada, a Universidade

Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Inhumas, por meio do Laboratório Pensar: Pedagogia Interdisciplinar, se propôs a desenvolver um ciclo de oficinas pedagógicas/minicursos, com interface de formação docente para acadêmicos do Câmpus e docentes ou acadêmicos de outras IEs da comunidade local.

A experiência será relatada em dois momentos distintos. Primeiro abordamos aspectos do Laboratório de Pedagogia em uma dimensão geral e no segundo momento, compartilhamos a experiência de interface de formação docente inicial e continuada nas ações do Laboratório Pensar, Pedagogia Interdisciplinar.

1 Resultados e Discussões

1.1 Caracterização e objetivos do Laboratório Pensar, Pedagogia Interdisciplinar

O Laboratório Interdisciplinar do Curso de Licenciatura em Pedagogia atende aos acadêmicos do curso de Pedagogia e pessoas da sociedade local (crianças, jovens e adultos), com destaque para os professores de Ensino Fundamental para atividades ligadas ao ensino, à pesquisa e à extensão com planejamentos, cursos de formação inicial e continuada, oficinas e minicursos sobre construção e utilização de jogos didáticos (de diferentes áreas do conhecimento).

Seu principal objetivo é o de propiciar experiências diversificadas de caráter didático-pedagógico com vistas a contribuir na formação inicial de professores, ou de formação continuada com cursos de extensão universitária.

O laboratório tem se consolidado como espaço próprio para o exercício da formação docente, para a realização de diversificadas atividades de ensino, trabalhos em grupo, debates, produção de trabalhos científicos, recursos didáticos e práticas pedagógicas inovadoras.

Também se organiza para a promoção de atendimento destinado ao acadêmico que esteja em prática pedagógica e realizando o estágio curricular. Esta ação é orientada pelos docentes do curso que poderão fornecer o empréstimo de material pedagógico confeccionado no laboratório, bem como instruções para a elaboração de planos de aula que empreguem no ensino de conteúdos e temas os procedimentos originários das oficinas de ensino e aprendizagem.

Assim, o Laboratório visa de modo específico:

- ✓ Desenvolver estudos, pesquisas e atividades de extensão sobre as várias dimensões do processo pedagógico, particularmente, no âmbito das metodologias de ensino no curso de Pedagogia;
- ✓ Realizar trocas de experiências e o desenvolvimento de propostas teórico-metodológicas para a educação básica;
- ✓ Conceber e construir materiais didáticos voltados para a potencialização da formação inicial dos alunos do curso de Pedagogia;
- ✓ Disponibilizar o acervo de materiais didáticos condizentes com as reflexões e pesquisas sobre as práticas pedagógicas para a educação básica;
- ✓ Promover a formação continuada de professores da educação básica.

No primeiro semestre do ano de 2018, o ciclo de formação evidenciou a realização de 5 (cinco) oficinas pedagógicas com temáticas e outras informações demonstradas no quadro a seguir.

Quadro 01: Ações de formação docente inicial e continuada do Laboratório Pensar, Pedagogia Interdisciplinar

Data	Oficinas Pedagógicas/Minicursos	Professoras
23 de fevereiro	Jornal Educativo: uma ferramenta, muitas utilidades	Carla Salomé M. de Souza – UEG/Inhumas e SEDUCE
27 de março	Alfabetização e Letramento: práticas sociais de leitura e escrita no processo de ensino e aprendizagem	Abigail Maria da Silva – SEDUCE e SME Goiânia
17 de abril	Literatura infantil: entre o lúdico, a fantasia e o questionamento existencial	Maria Conceição Barbosa Donêncio – Instituto Aphonsiano de Ensino Superior - IAESup
16 de maio	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)	Eliene Germana Pires e Cleide Germano Pires – CEPAL/Avelinópolis
21 de junho	Noções Básicas de Tecnologia Assistiva (TA)	Lilian Cristina dos Santos – UEG/CEAR

Fonte: Coordenação Adjunta do Laboratório Pensar, Pedagogia Interdisciplinar

O Laboratório também desenvolve atividades com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental por meio do projeto de extensão intitulado: “Acompanhamento pedagógico de

Universidade Estadual de Goiás – Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas.

Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiá - Anápolis-GO. CEP 75.110-390. Fone: (62) 3328-1128.

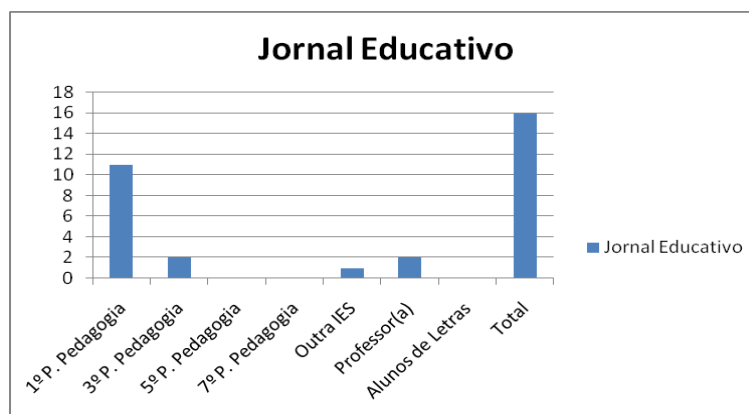
Texto disponível em: <<http://www.anais.ueg.br/index.php/sepe/issue/view/335>>.

crianças dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública municipal de Inhumas”. Projeto desenvolvido, pelas acadêmicas, bolsistas permanência: Yasmim Mendes Souza do 4º ano de Pedagogia e Jhuly Barros de Oliveira Nascimento 5º ano de Pedagogia, sob Orientação da Coordenadora adjunta do Laboratório de Pedagogia, Profª Carla Salomé Margarida de Souza.

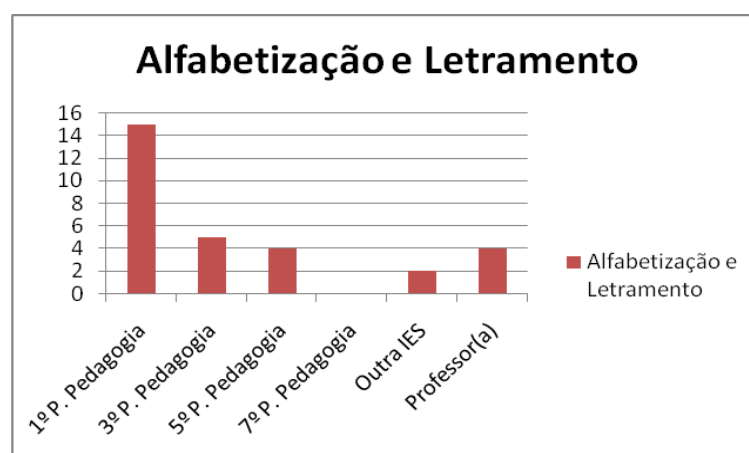
O projeto supracitado atende 23 crianças de duas escolas municipais de Inhumas, uma vez por semana em um período de 1 hora e 40 minutos, agrupadas conforme o ano escolar e o horário de estudo da escola, de forma que os acompanhamentos acontecem no contraturno das atividades escolares, são realizados na perspectiva do letramento e numeramento (FONSECA, 2016), por meio da utilização dinamizada de diferentes práticas sociais de leitura, escrita, interpretação e resolução de situações – problemas, de forma a estimular e motivar as crianças, amenizando suas dificuldades de aprendizagem, de forma a abrir espaços para que ela possa aplicar suas hipóteses e avançar em seu conhecimento, contribuindo para uma aprendizagem mais efetiva da leitura, da escrita e dos números.

1.2 Interface de formação docente inicial e continuada nas ações do Laboratório Pensar, Pedagogia Interdisciplinar

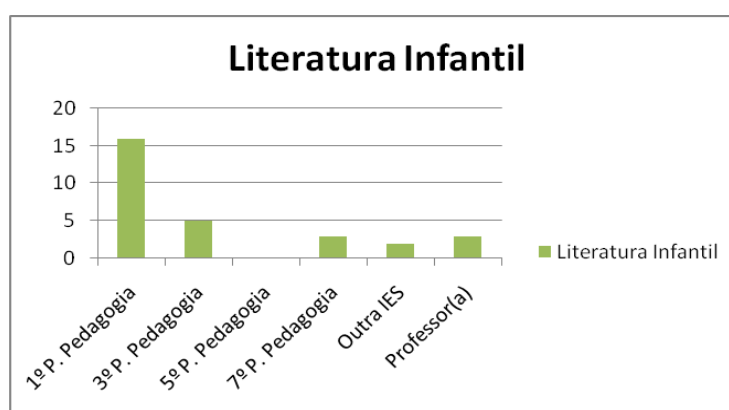
O Laboratório Pensar, Pedagogia Interdisciplinar, iniciou suas atividades neste primeiro semestre de 2018, no dia 23 de fevereiro de 2018, oferecendo uma Oficina Pedagógica com o Tema: “Jornal Educativo: uma ferramenta, muitas utilidades”. O objetivo foi demonstrar as diversas possibilidades de trabalho com o Jornal em sala de aula e vivenciar uma proposta de enriquecimento da prática pedagógica através da produção coletiva de um Jornal. Teve como fundamentação teórica Faria (2005), entre outros. Participaram desta oficina, do curso de Pedagogia da UEG/Câmpus Inhumas: 11(onze) acadêmicos (as) do primeiro período e 2(duas) do terceiro período; uma acadêmica de outra IES e duas professoras de educação básica da rede municipal de Inhumas, conforme demonstra o gráfico abaixo.



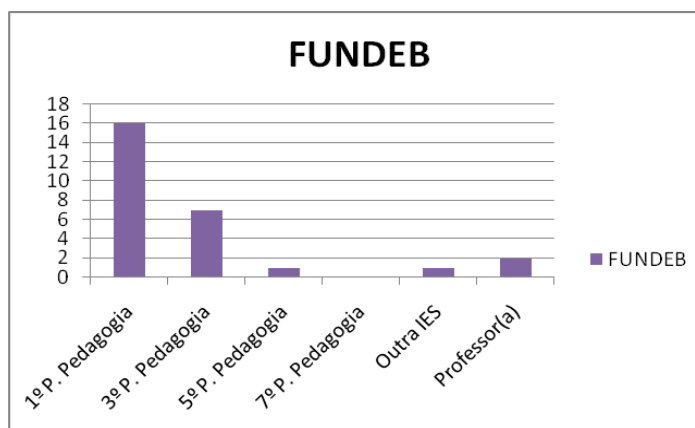
No dia 27 de março de 2018, foi desenvolvida a segunda oficina pedagógica, com o tema: “Alfabetização e Letramento: práticas sociais de leitura e escrita no processo de ensino e aprendizagem”. Teve como objetivo abordar uma proposta metodológica de alfabetização que leva em conta três aspectos fundamentais: atividades de consciência fonológica, a explicitação do princípio alfabético e o uso do letramento. Pretendeu-se no minicurso desenvolver habilidades necessárias na elaboração de estratégias didático-metodológicas para a concretização da alfabetização na perspectiva do letramento. O minicurso teve como fundamentação Magda Soares (2017). Participaram desta oficina, do curso de Pedagogia da UEG/Câmpus Inhumas: 15(quinze) acadêmicos(as) do primeiro período e 5(cinco) do terceiro período; 4(quatro) do quinto período; 2(dois) acadêmicos de outra IES e duas professoras de educação básica da rede municipal de Inhumas, conforme demonstra o gráfico abaixo.



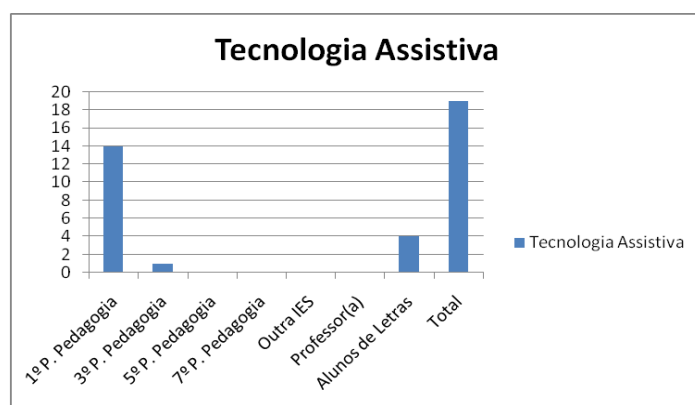
No dia 17 de abril de 2018, foi desenvolvida a terceira oficina pedagógica, com o tema: “Literatura infantil: entre o lúdico, a fantasia e o questionamento existencial”. Essa oficina abordou: o que é Literatura Infantil; a dimensão histórica, estética e pedagógica da literatura infantil e sugestões de atividades com a utilização da literatura infantil. Teve como fundamentação Abramovich (2009), Zilberman (1994), entre outros. Participaram desta oficina, do curso de Pedagogia da UEG/Câmpus Inhumas: 16(dezesseis) acadêmicos (as) do primeiro período e 5(cinco) do terceiro período; 3(três) do sétimo período; 2(dois) acadêmicos de outra IES e 3(três) professoras de educação básica da rede municipal de Inhumas, conforme demonstra o gráfico abaixo.



No dia 16 de maio, foi desenvolvida a terceira oficina pedagógica/minicurso, sobre o tema: “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)”. Teve como objetivo a possibilidade de conhecer o FUNDEB, saber qual a função desse fundo para a educação, bem como informações pertinentes a correta aplicação dos 60% e 40% do fundo. Foi fundamentado teoricamente no material do curso Formação pela Escola do FNDE (2017). Participaram desta oficina, do curso de Pedagogia da UEG/Câmpus Inhumas: 16 (dezesseis) acadêmicos (as) do primeiro período e 7(sete) do terceiro período; 1(um) do quinto período; 1(um) acadêmicos de outra IES e 2(duas) professoras de educação básica da rede municipal de Inhumas, conforme demonstra o gráfico abaixo.

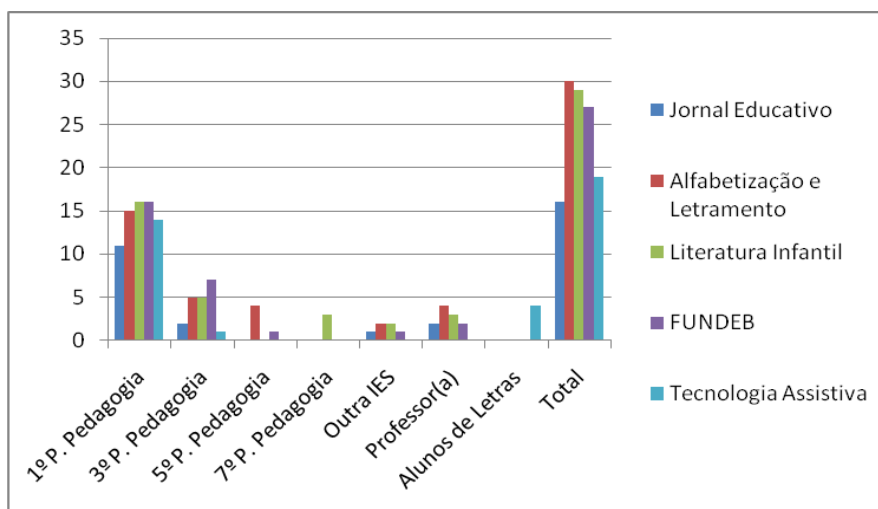


No dia 21 de junho, foi desenvolvida a quarta oficina pedagógica/minicurso, sobre o tema: “Noções básicas de Tecnologias Assistivas”. Teve como objetivo a possibilidade de conhecer as Tecnologias Assistivas em suas diferentes categorias. Foi fundamentado teoricamente em Bersch(2017) e Galvão Filho(2013). Participaram desta oficina, do curso de Pedagogia da UEG/Câmpus Inhumas: 14(quatorze) acadêmicos (as) do primeiro período e uma do terceiro período e 4(quatro) discentes do curso de Letras, conforme demonstra o gráfico abaixo:



Foram desenvolvidas cinco oficinas pedagógicas/minicursos de fevereiro a junho de 2018, sendo uma a cada mês, visando alcançar a interface de formação docente inicial e continuada nas ações do Laboratório Pensar, Pedagogia Interdisciplinar.

Percebe-se que as oficinas alcançaram um maior número de acadêmicos do primeiro período do curso de pedagogia da UEG/Câmpus Inhumas e apesar de ter sido bem discreta, a formação continuada se consolidou a alguns profissionais da rede municipal de Inhumas nas quatro oficinas oferecidas, conforme nota-se no gráfico abaixo



Vale pontuar que a oficina que alcançou um número maior de participantes, foi a oficina sobre alfabetização e letramento com 30 participantes, em segundo com 29 participantes, foi a oficina de literatura infantil, em terceira com 27 participantes, o minicurso sobre o Fundeb, em quarta o minicurso sobre Tecnologias Assistivas com 19 participantes e a que teve menos participantes foi a primeira sobre jornal educativo com 16 participantes.

Com o passar dos meses, as ações de formação docente do Laboratório Pensar, Pedagogia Interdisciplinar, estão se fortalecendo e a tendência é aprimorar ainda mais, aumentando o número de vagas que foram de 25, para 30. Apesar de algumas oficinas, já terem alcançado esse número.

Também vale ressaltar que as metodologias utilizadas nas oficinas/minicursos foram aulas dialogadas, com recursos multimídia, dinâmicas de grupo, discussões, debates, possibilitando aos participantes uma ampla interação e compreensão. Convém destacar que ao final de cada encontro, a coordenação do Laboratório ofereceu a todos os alunos, coffee break e materiais de apoio impresso, para complementação dos estudos.

Conclusão

O Laboratório Pensar, Pedagogia Interdisciplinar da UEG/Câmpus Inhumas, além de se organizar para a promoção de atendimento destinado ao acadêmico que esteja em prática pedagógica e realizando o estágio curricular, tem se consolidado como espaço próprio para o exercício da formação docente, concebendo e construindo materiais didáticos voltados para a potencialização da formação inicial dos alunos do curso de Pedagogia e Letras, realizando

trocas de experiências, promovendo também a formação continuada de professores da educação básica.

A experiência aqui compartilhada possibilitou a interface de formação docente inicial e continuada potencializando a utilização do Laboratório Pensar, Pedagogia Interdisciplinar. Propiciou experiências diversificadas de caráter didático- pedagógico com parceria de profissionais de diferentes áreas do conhecimento em um ciclo de oficinas pedagógicas e minicursos realizados mensalmente no laboratório pensar.

Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2009.

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre – RS, 2017. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em 22 de jul. 2018.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Módulo Fundeb- Formação pela escola. Brasília: MEC, FNDE, 2009.

FARIA, Maria Alice de Oliveira. **O jornal na sala de aula**. 13 ed., São Paulo: Contexto, 2005.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Letramento e Numeramento**: educação matemática e práticas de leitura. MG: UFMG, 2016.

GALVÃO FILHO, Teófilo A. **A construção do Conceito de Tecnologia Assistiva**: Alguns novos interrogantes e desafios. 2013. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/7064/6552> . Acesso em: 22 jul. 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS/CÂMPUS INHUMAS. **PPC do curso de Pedagogia**. UEG:Inhumas, 2016.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 9. ed. São Paulo: Global, 1994.

ENSINO DO SISTEMA BRAILLE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Sandra Valéria de Paula Bento¹

Renata Fiume Vieira Pires²

Masami Nakao³

¹Psicopedagoga. Neuropedagoga. Coordenadora do Núcleo de Orientação ao Discente da Universidade Estadual de Goiás-Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas.

²Pedagoga. Professora Voluntária de Braille da Universidade Estadual de Goiás-Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas.

³ Pedagogo. Professor de Braille da Rede Municipal de Anápolis-GO.

Introdução

O Sistema Braille é um método de leitura e de escrita em alto relevo, criado pelo educador francês Louis Braille, destinado à deficientes visuais. Ele se baseia em um conjunto de seis pontos, a partir dos quais é possível formar sessenta e três combinações diferentes. Com essas sessenta e três combinações é possível escrever todo o alfabeto da língua portuguesa (maiúsculo e minúsculo), letras acentuadas, numerais, símbolos matemáticos, pontuação e notações musicais.

A ideia do Curso de Braille surgiu a partir da necessidade de duas alunas com deficiência visual, atendidas pelo Núcleo de Orientação ao Discente (NOD), setor responsável em atender os discentes vinculados ao Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas (CCSEH) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), que necessitem de atendimentos diferenciados para auxiliarem em sua vida acadêmica.

A partir desse contexto, a ideia do NOD ampliou-se para atender a todas as pessoas que necessitassem, ou demonstrassem interesse em aprender esse sistema de escrita e de leitura tátil, considerado o mais completo, perfeito, seguro e eficiente meio de acesso à educação e à informação para a pessoa cega.

Assim, com o apoio da direção, coordenação pedagógica, Centro de Idiomas do Campus CSEH, Pró-Reitoria de Extensão e Cultura e Assuntos Estudantis(PRE) e Coordenação de Direitos Humanos e Diversidade da Pró-Reitoria de Graduação(PRG), deu-se início ao processo de planejamento e de execução do Curso de Braille no ano de 2017, com aberturas de editais para realizações das inscrições e dos sorteios das dez vagas oferecidas à

Universidade Estadual de Goiás – Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas.

Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiá - Anápolis-GO. CEP 75.110-390. Fone: (62) 3328-1128.

Texto disponível em: <<http://www.anais.ueg.br/index.php/sepe/issue/view/335>>.

comunidade interna e externa do Campus CSEH. O objetivo era proporcionar a aprendizagem e o conhecimento do Sistema Braille para incluí-lo no meio acadêmico, bem como na sociedade em geral.

Devido a grande procura e aos bons resultados alcançados pelo primeiro Curso de Braille no ano de 2017, surgiu a necessidade da criação de um novo curso em 2018 com alterações na carga horária e no processo seletivo. Assim, citaremos neste trabalho um pouco da teoria do Sistema em questão, o andamento do curso, as dificuldades encontradas e os resultados obtidos no decorrer das atividades.

Referencial Teórico

O Sistema Braille foi criado por Louis Braille, educador francês que nasceu em 1809 em uma pequena cidade da França. Filho caçula de um profissional que trabalhava produzindo artefatos de couro. Aos três anos de idade ele sofreu um acidente na oficina de seu pai, perfurando um dos olhos, ocasionando em grave infecção que o deixou totalmente cego. Louis Braille iniciou sua vida escolar utilizando apenas a audição através da orientação de um abade amigo da família.

A tragédia não o impediu, porém, de frequentar a escola por dois anos e de se tornar ainda um aluno brilhante. Por essa razão, ele ganhou uma bolsa de estudos no Instituto Nacional para Jovens Cegos, em Paris, um colégio interno fundado por Valentin Haüy (1745-1822). (ATANES, 2016).

Aos 17 anos de idade, Louis tornou-se professor e passou a ensinar seu sistema para todos os seus colegas e aos alunos do Instituto. Com o passar dos anos foi aprimorando o sistema de escrita e conseguiu concluí-lo em 1837, ano oficialmente considerado de lançamento do Sistema Braille. A partir daí, passou a ser mundialmente difundido e foi alterado de acordo com as necessidades vigentes. Louis Braille faleceu aos 43 anos de idade de tuberculose no ano de 1852 e não conheceu os resultados de seu trabalho. Finalmente em 1854 o Sistema Braille foi oficializado pelo governo francês. No Brasil, esse método começou a ser adotado em 1856.

O jovem cego José Álvares de Azevedo, nascido em 8 de abril (Dia Nacional do Braille) de 1834, trouxe o sistema para o Brasil, primeiro país da América Latina a adotá-lo, em 1850. (ADEVA, 2018).
[...]

O sistema Braille permitiu que indivíduos cegos saíssem do seu mundo específico, para compartilharem de forma mais abrangente, esferas comuns de realidade com os outros indivíduos da cultura [...]. Os indivíduos cegos encontraram no Braille a ferramenta que lhes permitiu construir uma nova individualidade histórica, todo um mundo amplo a se descortinar na ponta dos seus dedos, numa resolução semiótica levada a cabo por apenas seis pontos em relevo. (BELARMINO, 2004, p. 5).

Desde então, o Sistema Braille ampliou os conhecimentos das pessoas cegas, permitindo acessibilidade e inclusão na sociedade.

Metodologia

Em 2017, teve início o primeiro Curso de Braille do Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas-UEG, com divulgação em edital e inscrições dos interessados e sorteio das vagas para a composição de uma turma de dez alunos.

A partir daí foi solicitada à UEG a aquisição de dez kits (reglete tradicional e punção), processo este que foi atendido prontamente.

As atividades em sala iniciaram-se no dia 12 de Abril, com aulas todas as quartas-feiras das 13:00 às 15:30 h. Durante todo o curso foram realizadas atividades diversas: demonstração da estrutura do Sistema Braille, apresentação da vida de seu criador, apresentação do alfabeto braille, numerais, sinais de pontuação e outros. Os alunos realizaram escrita e leitura de pontos, de letras, de palavras e de frases, e, ainda, transcrição de texto de tinta para Braille e de Braille para tinta na reglete tradicional.

Os alunos confeccionaram um cartaz em EVA com todo o alfabeto, letras acentuadas e numerais em Braille. Foi apresentada à turma a máquina de escrever em Braille como um outro recurso utilizado na escrita, que apresenta o facilitador de não ser necessário escrever da direita para a esquerda. Todos os alunos tiveram a oportunidade de utilizar este material. No final do curso, a turma apresentou um relatório em grupo e realizou uma avaliação escrita em sala de aula.

As dificuldades encontradas surgiram na escrita com a reglete tradicional, fato este ocorrido devido à necessidade de, com este material ser necessário escrever da direita para a esquerda, para que ao virar a folha a leitura possa ser feita da esquerda para a direita. Este aspecto ocasiona nos alunos inicialmente, uma escrita invertida que com os treinamentos desaparecem.

No decorrer do curso foram realizadas atividades de avaliação escrita em sala de aula, nas quais quase toda a turma apresentou um bom desempenho. Algumas ações que necessitam de superação foram desistência de uma aluna por problemas pessoais na família; mobilidade reduzida, devido à disposição do mobiliário e do tamanho da sala, principalmente para os deficientes visuais.

No entanto, ressaltamos a importância do apoio e da abertura que recebemos da Universidade, fato este, imprescindível para a realização e a conclusão do Curso de Braille com resultados acima do esperado, pois nove alunos tornaram-se aptos a ler, escrever e até mesmo a transmitir os conhecimentos adquiridos.

Podemos citar como exemplo, Fabiana Maria da Silva, graduanda do curso de Pedagogia desta instituição, deficiente visual (baixa visão), que com os conhecimentos adquiridos, conseguiu um contrato de estágio, na rede municipal da cidade de Silvânia-GO, onde reside, na Escola de 1º Grau Geraldo Napoleão de Sousa, na função de monitora. Nesta função ela auxilia e ensina o Sistema Braille a um aluno de 9 anos de idade com deficiência visual(cego), conhecimentos adquiridos no curso. Segundo Fabiana, o aluno tinha pouco conhecimento do Sistema Braille, e com seu apoio, hoje ele já reconhece as letras do alfabeto Braille, e seu progresso tem sido visível por todos que o acompanham.

As atividades da segunda turma do curso de Braille iniciaram-se dia 07 de Março de 2018, com algumas alterações no processo seletivo, que não foram por sorteios, e sim por ordem de inscrições on-line, a carga horária de 40 h/a passou para 60 h/a, e as aulas semanais passaram de 2h/a para 4 h/a, com um pequeno intervalo de 15 minutos, às quartas-feiras das 13:00 as 17:00 h.

A turma era composta de 10 alunos, dos quais 1 com deficiência visual total e 3 com dificuldades visuais que não os impedem de realizar normalmente todas as atividades que uma pessoa vidente consegue, como ler e escrever, por exemplo.

No primeiro encontro, a estrutura do Sistema foi apresentada à turma: com o auxílio da “cela Braille” foram demonstrados a localização dos pontos, tanto na leitura como na escrita e a verticalidade dos mesmos.

Neste primeiro encontro, cada aluno se identificou e relatou suas experiências e expectativas acerca do curso. Foi apresentada a vida e trajetória de Louis Braille, criador deste sistema de escrita que leva seu nome, e os instrumentos utilizados no aprendizado do sistema. Logo após, foi entregue a cada um, um kit de reglete tradicional e punção, juntamente com a

cópia do alfabeto Braille em tinta, que utilizariam até o final do curso. Iniciando-se as primeiras atividades de escrita em Braille, escrevendo cada qual o seu nome.

Nos encontros seguintes, foram realizadas atividades de leitura, nas quais os alunos receberam palavras, frases e textos em Braille, realizando a transcrição para tinta com o apoio do alfabeto. Estas atividades foram sempre acompanhadas de escrita de letras, palavras, frases e textos na reglete tradicional e punção. Eram transcritos textos de tinta para Braille que os próprios alunos traziam de casa. Ao utilizar a reglete tradicional e punção, surgiram as dificuldades normais da escrita ser realizada da direita para a esquerda, para que, no momento de virar a folha para realizar a leitura, pudessem ler da esquerda para a direita, e o “espelhamento” das palavras onde alguns escreviam totalmente invertido. Mas, tais dificuldades foram desaparecendo à medida que realizavam mais atividades na reglete tradicional e punção.

No segundo mês foi realizada a primeira atividade avaliativa, onde os alunos escreveram na reglete tradicional letras, palavras e frases com e sem o apoio do alfabeto Braille em tinta e, os resultados obtidos foram acima da média esperada. Neste ponto, um aluno desistiu por problemas de saúde e dois apresentaram dificuldades na leitura e escrita.

No decorrer do curso, além das atividades em sala, foi proposto à turma três atividades para a avaliação final: a criação ou adaptação de um livro para o Braille, com letras em tinta ampliada e desenhos (ilustrações) em alto-relevo, (o livro escolhido por eles para adaptações foi, O Bichodário, da autora Telma Guimarães); Confecção de um painel com o alfabeto em Braille; Relatório final do Curso de Braille, com descrição da importância do Braille.

Assim como na primeira edição do curso de Braille, a segunda edição também obtivemos resultados e experiências exitosas, dentre elas finalizamos com o exemplo da aluna da comunidade externa a UEG, Maria Ivone Dias, graduada em Pedagogia pela UniEvangélica, e professora da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis-GO. A aluna desenvolve a função de professora de apoio de um aluno cego da Escola Municipal Ayrton Senna da Silva, e já possuía conhecimento do Sistema Braille. Segundo ela, “O curso foi muito importante para o aprimoramento dos meus conhecimentos em Braille, e a convivência com a professora voluntária Renata Fiume Vieira Pires (cega congênita), me ampliou a visão do universo de uma pessoa cega, bem como suas necessidades e potencialidades, dando-me subsídios para o desenvolvimento de materiais pedagógicos, embasando melhor minha prática.”

Resultados e Discussões

Nas duas edições do Curso de Braille, foram oferecidas apenas dez vagas devido as condições arquitetônicas da sala para a locomoção da professora, que é cega, e a quantidade de materiais disponíveis (regletes, punções e máquina de escrever em Braille).

A procura foi acima das expectativas, com mais de dez candidatos por vaga, sendo que na primeira edição, apenas um desistiu, por motivos de doenças, e o restante concluíram com aprovação e aptidão para transmitir os conhecimentos adquiridos. Porém, na segunda edição, dois desistiram por motivos de saúde, e um foi reprovado por ultrapassar a quantidade de faltas permitidas, como descrito no edital, e os sete restantes foram aprovados, com aptidão para transmitir os conhecimentos adquiridos.

Conclusão

Na composição das turmas dos cursos de Braille, realizados em 2017 e 2018 inscreveram-se sempre um grande número de candidatos, chegando a contar dez por vaga. Ambas experiências foram muito ricas e proveitosas.

Esta experiência realizada com duas turmas diferentes reforça ainda mais a importância do Sistema Braille na educação e na vida social das pessoas com deficiência visual. Por mais que hoje em dia, na era da tecnologia, exista muitos recursos capazes de facilitar a vida das pessoas cegas e com baixa visão, ler e escrever textos é um aprendizado indispensável para o desenvolvimento humano.

Podemos realizar, os seguintes questionamentos: as pessoas videntes deixaram de ser alfabetizadas utilizando caneta e papel? Os computadores e celulares são capazes de substituir e ocasionar o desaparecimento dos livros? Livros deixaram de ser editados em tinta? Então, por que apenas as pessoas cegas e com baixa visão podem ficar privadas do prazer e da importância de ler e de escrever para seu desenvolvimento?

O Sistema Braille é o único método capaz de oferecer aos deficientes visuais tais oportunidades de desenvolvimento. Ele é completo e sempre atual, não deixando nenhuma lacuna sequer em sua utilização.

Fica aqui registrado nossa sincera gratidão à Universidade Estadual de Goiás, por meio de seus programas de extensões, principalmente ao Campus Anápolis de Ciências

Socioeconômicas e Humanas, que nos ofereceu abertura e nos proporcionou apoio neste projeto.

Referências

ATANES, S. A História do método Braile. **Superinteressante**, 31 out 2016. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/historia/a-historia-do-metodo-braile/>> Acesso em: 08 ago 2018, às 10:33h.

BELARMINO, J. Aspectos Comunicativos da Percepção Tátil: A escrita em Relevo como Mecanismo Semiótico da Cultura, 2004.

GUIMARAES, Telma. Bichodário. Editora: Escala Educacional Categoria: Literatura Infanto-Juvenil / Literatura Crianças 5-8 Anos 15 de set de 2011.

ADEVA, 2018. Disponível em:< www.adeva.org.br/braille.php > Acesso em: 08 ago 2018 às 12:20h.

RESUMOS EXPANDIDOS

EIXO 7 – TERRITORIALIDADE E IDENTIDADES

Nesse grupo estão reunidos os textos oriundos das pesquisas que discutem as questões ligadas ao território, às territorialidades e às identidades na contemporaneidade, bem como as implicações decorrentes das novas abordagens conceituais relativas à cultura, à religião, ao gênero e à linguagem.

**PRODUTIVIDADE E CRESCIMENTO ECONÔMICO
UMA COMPARAÇÃO PARA OS MUNICÍPIOS DE JATAÍ-GO E
SORRISO-MT NO PERÍODO DE 2005-2015**

Andressa Lorraine Pereira Santana ¹
Divina Leonal Lunas ²

¹ Acadêmica do curso de Economia da Universidade Estadual de Goiás.

² Professora Orientadora do curso de Economia da Universidade Estadual de Goiás.

Introdução

As mudanças tecnológicas, seja ela decorrente de geração ou transferência de tecnologia, é sabido que algumas variáveis podem ser marcantes sobre a produtividade da terra na agricultura.

Os fatores da produtividade e crescimento econômico, apresentam diferentes graus de influência na variabilidade espacial da produtividade de milho e soja. Para a compreensão do grau de influência destes fatores, foram escolhidas as culturas nas quais são consideradas uma das maiores produtoras e contribuintes para a economia.

Em relação à produtividade e o crescimento econômico, questiona-se: Quais os dinamismos econômicos marcantes para os municípios de Jataí - GO e Sorriso - MT no período entre 2005 a 2015?

O objetivo geral do estudo é constatar as principais medidas adotadas para o aumento da produtividade nos municípios, e os seus impactos na economia brasileira. Os objetivos específicos são: Traçar o perfil socioeconômico dos municípios de Jataí(GO) e Sorriso(MT); Identificar quais são as novas tecnologias e meios utilizados para maior ganho produtivo; e comparar a realidade dos municípios Jataí e Sorriso frente ao seu crescimento e o proveito que remete-se a economia.

Referencial Teórico

Jataí situa-se no sudoeste do Estado de Goiás. Está limitado ao norte pelos municípios de Caiapônia e Perolândia; ao sul por Itarumã, Caçu e Aparecida do Rio Doce; a leste por Rio

Verde; e a oeste por Serranópolis e Mineiros. A superfície total de Jataí é de 7.197 km² (PREFEITURA MUNICIPAL DE JATAÍ, 2009).

A história de Jataí, bem como a de todo o sudoeste goiano, constitui na última fase da expansão do gado, que vindo da zona leste do Brasil, através do Rio São Francisco, tomou conta de Minas Gerais chegando a Goiás e Mato Grosso. Pouco conhecida era essa região goiana, envolta em perigos e mistérios. Os primeiros desbravadores, com seu sonho desenvolvimentista chegaram à região ignorando obstáculos.

Predomina no município o solo do cerrado onde se desenvolve uma moderna agricultura, com índices de produtividade elevados e o uso de avançada tecnologia, tornando o município um grande produtor de grãos (PREFEITURA MUNICIPAL DE JATAÍ, 2009).

A soja foi introduzida no município de Jataí na década de 80, e até os dias atuais observou-se aumento muito significativo da área cultivada e da produção (SOUZA, 2004).

Sorriso localiza-se a 412 km ao norte de Cuiabá, no km 742 da BR 163, que corta o município de norte a sul, ligando-o a Santarém no Pará, e a Cuiabá e aos eixos rodoviários do Centro-Sul do País.

Mato Grosso, um estado que já foi considerado uma incógnita para a economia do Brasil, foi um dos estados que mais cresceu neste período, especialmente na região Norte. O município de Sorriso - MT tem seu dinamismo econômico fortemente baseado na agricultura, principalmente na produção da soja. Esta competitividade acabou influenciando a elevação do produto interno bruto (PIB) do município, no decorrer dos anos, após sua emancipação.

A agricultura possui a capacidade de impulsionar outros setores, o que gera um efeito multiplicador na economia, bem como no crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) do país. Conforme Figueiredo (2003, p. 09).

No Brasil, o processo de desenvolvimento econômico necessita do aprimoramento do setor agrícola, pois depende fundamentalmente de quantidades crescentes de alimentos para a população (que cresce rapidamente); de suprimento crescente de matérias-primas para atender a expansão da indústria; de fluxos de transferência de mão-de-obra para os setores não agrícolas também em desenvolvimento; da agilização do processo de formação de capital; do crescimento da capacidade de importar e, finalmente, da expansão do mercado interno, extremamente necessário para permitir a absorção da produção realizada pelo setor secundário da economia (PINHO E VASCONCELLOS, 2002).

Metodologia

O cenário de estudo será baseado nos municípios citados, que irá tratar de temas relacionados sobre os meios de crescimento e o grau de produtividade do milho e da soja no período de 10 anos correspondente aos anos de 2005 até 2015.

Resultados e Discussões

As características de uma cultura e das tecnologias, são os volumes crescente de produção que se justificam até o ponto onde se atingem os níveis ótimos de produtividade, ao qual correspondem uma dada quantidade de cultivados e um dado investimento em insumos e equipamentos. Este conjunto denomina-se módulo técnico. (CAMPOS, 1995).

O município de Jataí-GO, acompanha a evolução brasileira, sendo destaque na produção de grãos, exigindo as adaptações para a eficiência em produtividade.

Em Sorriso, o setor agroexportador conta com um dos melhores níveis de desenvolvimento tecnológico e de precisão do Brasil, o que contribui para o dinamismo e crescimento acelerado da economia na região. Esta situação faz com que imaginemos uma localidade rica e desenvolvida.

Os municípios crescem a “passos largos” este crescimento pode ser uma consequência da evolução e competitividade do setor agrícola, especialmente a sojicultora, que movimenta as economias locais. Os decorrentes resultados serão apresentados quando houver mais desenvolvimento do estudo e com a base de dados.

Conclusão

A distribuição geográfica dos municípios brasileiros maiores produtores de milho e soja vem se alterando sistematicamente nos últimos anos, refletindo o dinamismo da agropecuária, com expansão da área plantada e com o aumento da produtividade da terra, devido à incorporação de novas tecnologias de produção.

Os avanços mais significativos ocorrem com a cultura da soja, notadamente nos

municípios da região do cerrado, do Centro-Oeste brasileiro, outros investidores brasileiros e estrangeiros têm adquirido terras para o plantio, dessa forma, contribuído para a expansão acentuada da produção.

Referências

_____. Associação Brasileira dos Produtores de Sementes de Soja - ABRASS. Disponível em: <<http://abrass.com.br>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

_____. Associação Brasileira dos Produtores de Milho - ABRAMILHO. Disponível em: <<http://www.abramilho.org.br>> Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. Companhia Nacional de Abastecimento - CONAB. Disponível em: <<http://www.conab.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

CAMPOS, Indio. Agroindústria e mecanismos de formação de preços na agricultura. IN: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 23, Belo Horizonte, 1995. Belo Horizonte: ANPEC, 1995.

FIGUEIREDO, M. G. Agricultura e estrutura produtiva do estado do Mato Grosso: uma análise insumo-produto. Dissertação (MS) - Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz", Universidade de São Paulo. 2003.

PINHO, Diva Benevides; VASCONCELLOS, Marco Antônio Sandoval de (Org.) Manual de Economia. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

_____. Prefeitura Municipal de Jataí Goiás. Disponível em: <<http://www.jatai.go.gov.br/>>. Acesso em 15 mai. 2018.

_____. Sindicato Rural de Sorriso. Disponível em: <<http://www.sindicatouraldesorriso.com.br>>. Acesso em: 15 mar 2018.

_____. SOUZA, C. R.; OLIVEIRA, F. A.; ASSUNÇÃO, H. F.; OLIVEIRA, S. F. A evolução da produção e o potencial produtivo as soja no município de Jataí-GO. Disponível em: <<http://www.igeo.uerj.br/VICBG-2004>>. Acesso em 15 mai. 2018.

DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL RURAL COMO ALTERNATIVA DE PROGRESSO PARA A VIDA NO CAMPO

Isadora de Paula Vieira Alencar¹
Hamilton Matos Cardoso Júnior²
Divina Aparecida Leonel Lunas³

¹ Universidade Estadual de Goiás/Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas de Anápolis / Graduanda em Ciências Econômicas/Bolsista de IC-CNPq

² Universidade Federal da Paraíba/Mestre em Ciências Sociais e Humanidades (TECCER/UEG)

³ Universidade Estadual de Goiás/Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas de Anápolis / Doutora em Desenvolvimento Econômico (Unicamp)/Docente do curso de Ciências Sócio Econômicas e Humanas/Bolsista BIP-UEG

Introdução

As políticas públicas correspondem à manutenção de direitos assegurados constitucionalmente ou que se sustentam graças ao reconhecimento por parte da sociedade e/ou pelos poderes públicos enquanto novos direitos das pessoas, comunidades, instituições, entre outros.

Por conseguinte, política pública pode ser definida como o conjunto de decisões de ordem pública contendo uma abrangência ampla que buscam atingir o interesse da coletividade (AMÁBILE, 2010). São as propostas e decisões tomadas pelo Governo regente com o objetivo de garantir a cidadania e sanar os problemas e necessidades de ordem pública.

No Brasil, tem-se a necessidade de direcionar esforços para a redução da pobreza, o combate à exclusão social, e a diminuição das desigualdades sociais e regionais. Sendo assim, através do enfoque territorial, há a oportunidade de incorporar e implementar novas estratégias e critérios para a intervenção pública em prol do desenvolvimento de forma endógena.

Nesse contexto, essa compreensão sobre política pública orienta-se para uma preocupação com a atuação da sociedade no processo resolutivo, e não apenas como mera participante do processo.

A partir desse entendimento de política pública, é possível analisar o conceito de política pública de desenvolvimento territorial rural. Essas políticas, de maneira geral, se propõem a contribuir na superação da pobreza, que está presente ao longo da história da

humanidade em muitos países, embora com diferentes intensidades. No Brasil, esse quadro permanece, notadamente entre as populações rurais.

Do ponto de vista de distribuição espacial, a pobreza é um fenômeno de maior concentração nas áreas rurais dos países latino-americanos, acontecendo devido à carência de infraestrutura e pelo acesso a bens e serviços de uso coletivo, uma vez que estão disseminados na maioria dos centros urbanos. Sendo assim, as populações rurais obrigatoriamente devem ser o foco de preocupações, pois se apresentam mais fragilizadas no que diz respeito à pobreza e insegurança.

Ressalta-se que para este estudo entende-se que as políticas públicas e as ações de desenvolvimento rural proporcionam um progresso social e um crescimento econômico notório, sendo um processo de transformação produtiva e institucional de um espaço rural determinado com vistas a reduzir a pobreza rural e melhorar os índices de desenvolvimento humano.

Referencial Teórico

O Desenvolvimento Territorial pode ser caracterizado como a combinação de políticas governamentais com iniciativas de desenvolvimento endógeno. Portanto, é um desenvolvimento local baseado na participação da sociedade civil. Tem como objetivo promover planejamento, implementação e a autogestão do processo de desenvolvimento sustentável dos territórios rurais e o fortalecimento e dinamização de sua economia, apoiando-se, de forma sucinta, na formação de uma rede de atores trabalhando para a valorização de atributos de certa região.

A utilização da abordagem territorial para o desenvolvimento rural pressupõe que o nível adequado de tratamento analítico e conceitual dos problemas concretos deva ser o espaço de ação em que transcorrem as relações sociais, econômicas, políticas e institucionais. Esse espaço é construído a partir da ação entre os indivíduos e o ambiente ou contexto objetivo em que estão inseridos. Portanto, o conteúdo desse espaço é entendido como o território. Mas, não se trata apenas do entendimento teórico e abstrato, pois esta perspectiva também propõe que as soluções e respostas normativas aos problemas existentes nesses espaços encontram-se nele mesmo (SCHNEIDER, 2005, p.85).

Nesse contexto, o enfoque territorial é uma visão essencialmente integradora de espaços, atores sociais, agentes, mercados e políticas de intervenção e tem na equidade, no respeito à diversidade, na solidariedade, na justiça social, no sentimento de pertencimento cultural e na inclusão social, metas fundamentais a serem atingidas e conquistadas em um trunfo crucial para o estabelecimento de iniciativas voltadas para o desenvolvimento.

A permanência da pobreza e das desigualdades regionais, setoriais, sociais e econômicas resultou em reivindicações da sociedade civil brasileira, sendo necessário propor uma política pública nacional para os territórios rurais que pontuando as principais dificuldades a serem vencidas, tais como: altos índices de analfabetismo, educação formal deficiente, dificuldade de acesso aos serviços de saúde, reduzida participação, pobreza, desemprego, exclusão social, migração, desqualificação dos serviços públicos, concentração fundiária, esgotamento dos recursos naturais, dentre outros (BRASIL, 2005c).

O governo federal, reconhecendo a extensão e diversidade do território brasileiro, e que as políticas nacionais de desenvolvimento até então vigentes contribuíram para acentuar as assimetrias entre regiões e classes sociais, viu a necessidade de políticas e ações públicas regionalizadas e territorializadas (BRASIL, 2005c). Nesse sentido, o “ordenamento” do território não deve se resumir à caracterização ou a localização espacial de um território.

O “ordenamento” deve ser entendido como:

Um ciclo proposto de articulação entre o Estado/Governo e a Sociedade/Instituições. É um processo de diagnóstico, “escuta” e estudos, formulação e validação, informação e capacitação, articulação com os interlocutores e implementação. Com a integral participação dos atores sociais, de tal forma que aperfeiçoamentos possam e devam ser feitos, ajustando os instrumentos às condições locais, tendo por objetivo o processo educativo, a participação social e o resultado econômico [...]. Portanto, o desenvolvimento territorial será a consequência induzida, estimulada, apoiada e esperada do ordenamento territorial (BRASIL, 2005c).

Desse modo, os estudiosos do planejamento no Brasil destacam entre as experiências iniciais as que datam da década de 1940, que, no entanto, foram muito limitadas na sua abrangência. No final dos anos 1990 e principalmente a partir de 2003, com a criação da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT), integrada a estrutura do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), têm-se o início as ações que dizem respeito às políticas públicas de desenvolvimento territorial rural no Brasil. Essa secretaria buscou levar sua mensagem sobre a importância de articular políticas públicas com demandas sociais. Segundo

o Secretário da SDT, “olhar para os territórios, significa integrar políticas públicas, potencializar vocações e garantir o protagonismo social”. (MDA, 2003a).

Com a criação da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT), entende-se que da houve uma inovação na proposta de Políticas Públicas para o meio rural, sendo o território foco do planejamento e da gestão de programas de desenvolvimento rural sustentável. Nesse contexto, há também a construção de espaços coletivos de negociação e compactuação de Políticas Públicas, com exímio apoio dos atores locais.

Metodologia

Do ponto de vista dos objetivos do estudo, a pesquisa será desenvolvida de forma exploratória, envolvendo o levantamento bibliográfico dos conceitos a serem utilizados, relacionando-os à temática do desenvolvimento territorial rural no Brasil. Portanto, procedeu-se à pesquisa bibliográfica e teórica nos principais atores que tratam desse tema, recorrendo a livros e artigos e dissertações de alcance regional e nacional; bem como ao levantamento de dados para posterior tabulação e análise.

Resultados e Discussões

Segundo o Ministério do Desenvolvimento Agrário, a Secretaria de Desenvolvimento Territorial implementa a Política de Desenvolvimento Territorial com objetivo de promover o desenvolvimento rural sustentável, reduzir as desigualdades regionais e sociais e a integrar as dinâmicas territoriais ao processo de desenvolvimento socioeconômico nacional. Dentre diretrizes da SDT, é válido citar a integração rural-urbana, a pluriatividade da agricultura, a coesão e participação social, a descentralização das políticas públicas e autogestão dos territórios, além da abordagem territorial do desenvolvimento como condutor de políticas públicas. Como consequência disso, a SDT possui uma visão multidimensional do desenvolvimento, articulando dimensões econômicas, ambientais, sociais, culturais, institucionais, dentre outros. (MDA, 2003a).

De acordo com o que foi exposto e com vistas a diminuir a exclusão social que abrange o meio rural, tem-se a política de desenvolvimento territorial rural que, em comum ação dos atores locais e as ações governamentais, avistam o desenvolvimento através do ordenamento Territorial, ou seja, através da delimitação dos Territórios com identidades entre

si, onde a sociedade civil, os governos estaduais e municipais, participam das decisões e orientações de políticas públicas, programas e ações, em busca do desenvolvimento sustentável desses Territórios.

Com base na concepção de ordenamento/território apresentada anteriormente, que a SDT, a partir de 2003, instituído no PAA 2004-2007, em uma estreita articulação com a sociedade civil organizada, reconheceu os Territórios Rurais, com a perspectiva de contribuir efetivamente para o desenvolvimento equilibrado de regiões onde predominem agricultores familiares, beneficiários da reforma agrária e do reordenamento agrário, colaborando assim para o engrandecimento das capacidades humanas, institucionais e da autogestão dos territórios.

Os Territórios Rurais são importantes instâncias destinadas ao planejamento territorial e ao processo do desenvolvimento territorial sustentável. Representam a descentralização das decisões e incentivo à autogestão das políticas públicas. Dantas e Costa (2014, p. 831) nos afirmam que: Os territórios rurais, também chamados de espaços urbanizados ou microrregiões “rurais” são caracterizados a partir de discernimentos demográficos.

Segundo a SDT, para ser caracterizado como Território Rural, deve prevalecer o ambiente natural pouco modificado, atividades agrícolas, silvicultoras e pastoril, pequena população e baixa densidade demográfica, além de hábitos e tradições culturais próprias para o meio rural e economia de base primária, sem desconsiderar os encadeamentos das atividades secundárias e terciárias (ORTEGA, 2008; BRASIL, 2005c).

De acordo com o governo federal, para uma microrregião rural participar do programa TRs, deve estar em conformidade com os seguintes critérios: apresentar elementos de coesão social e territorial, baixo dinamismo, pobreza e concentração do público prioritário (agricultores familiares, famílias assentadas pela reforma agrária, agricultores beneficiários do reordenamento agrário, famílias assentadas).

Como papel da Secretaria de Desenvolvimento Territorial, engloba a promoção de infraestrutura e serviços, capacitação, apoio às associações e cooperativas e apoio a negócios diversos. Também é de sua responsabilidade indicar, organizar e planejar os TRs, conjuntamente com as demandas das populações territoriais e organizações da sociedade civil, fortalecendo a rede nacional de órgãos colegiados (Conselho Nacional, Estaduais e

Municipais de Desenvolvimento Rural Sustentável) (BRASIL, 2005b), sendo um instrumento de total apoio a estes Territórios Deprimidos, além de promover a autogestão pessoal.

Conclusão

Na atualidade as políticas destinadas ao desenvolvimento rural brasileiro passam pelo intermédio da abordagem territorial, entendem o agricultor como um agente social desse espaço. A perspectiva territorial do desenvolvimento rural permite a formulação de uma proposta centrada nas pessoas, que leva em consideração os pontos de interação entre os sistemas socioculturais e os sistemas ambientais, e que contempla a integração produtiva e o aproveitamento competitivo desses recursos como meios que possibilitam a cooperação e corresponsabilidade ampla de diversos atores sociais.

É nítida a importância da STD, que por meio de sua instituição, em resumo, fez com o que governo federal criasse ações relacionadas à promoção e apoio às iniciativas capazes de facilitar a melhoria dos níveis de qualidade de vida da população rural, colaborando para a redução da pobreza, exclusão social e desigualdades sociais e regionais.

Portanto, na abordagem territorial, o desenvolvimento não é decorrência da ação verticalizada do poder público, mas sim da criação de condições para que os agentes locais se mobilizem em torno de uma visão de futuro e de um diagnóstico de suas potencialidades e constrangimentos. Esses valores e resultados só serão alcançados se o desenvolvimento não for pensado apenas como sinônimo do crescimento econômico desses territórios, afinal, o desenvolvimento envolve múltiplas dimensões.

Referências

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 6023:** Informação e documentação. Trabalhos Acadêmicos - Apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

AMABILE, Antônio de Noronha. Políticas Públicas. In: CASTRO, Carmem L. F. de; GONTIJO, Cynthia R. B; AMABILE, Antônio Noronha (Orgs.). **Dicionário de Políticas Públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2010.

DANTAS, Rafaela Maximiano; COSTA, Micheli Pereira. Territórios Rurais no Brasil e suas estratégias de desenvolvimento. In: **I Simpósio Mineiro de Geografia: das diversidades à articulação geográfica**, 2014, Universidade Federal de Alfenas: Alfenas – Minas Gerais. Anais: Geografia Agrária, Alfenas, 2014, p. 828-837. Disponível em: <http://www.unifalmg.edu.br/simgeo/system/files/anexos/Rafaela%20Maximiano%20Dantas_0.pdf>. Acessado em: maio de 2017.

MDA/SDT. **Referências para o desenvolvimento territorial sustentável.** Brasília, 2003a.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA. Secretaria de Desenvolvimento Territorial – SDT. Série Documentos Institucionais: n.3. **Referências para a gestão social de territórios rurais.** Brasília, Novembro de 2005^a.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA. Secretaria de Desenvolvimento Territorial – SDT. Série Documentos Institucionais: n.2. **Referências para a gestão social de territórios rurais.** Brasília. Junho de 2005b.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA. Secretaria de Desenvolvimento Territorial – SDT. Série Documentos Institucionais: n.2. **Referências para uma estratégia de desenvolvimento rural sustentável no Brasil.** Brasília: DF. Março de 2005c.

SANTOS, Milton. Espaço e método. São Paulo: Nobel, 1985. _ Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia. São Paulo: Hucitec, 1996. _ A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2002a.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SOUZA, C. **Políticas Públicas:** uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n° 16, jul/dez 2006.

DIVERSIDADE CULTURAL: UMA QUESTÃO POSTA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Paulo Henrique da Costa Moraes¹
Simone de Magalhães Vieira Barcelos²

¹ (Acadêmico de Pedagogia, UEG).

² (Professora orientadora, UEG).

Introdução

Pretende-se com esta pesquisa, compreender em que medida a formação de professores se apresenta como espaço formativo que se abre como possibilidade de reflexão e de debate sobre a questão da diversidade cultural. O professor tem um papel fundamental na formação do homem, de capacitá-lo ao exercício de compreensão de si, da sociedade e do mundo, enfim, torná-lo crítico, capaz de refletir sobre as coisas a sua volta, mas também de interrogar aquilo que aparece como definitivo, pronto e acabado.

Vislumbra-se a necessidade de uma formação que promova e provoque o estudo aprofundado das teorias clássicas, a compreensão das concepções de educação e também a compreensão e reconhecimento da indissociabilidade entre teoria e prática. Uma formação que propicie a reflexão sobre as aproximações e distanciamentos entre o discurso sobre a questão da diversidade cultural e a forma como esse discurso se realiza nos contextos da formação de professores e na realidade escolar.

Referencial Teórico

A vida em sociedade exige o reconhecimento da multiplicidade humana e que cada sujeito é assegurado por direitos. O Artigo 2º da Declaração Universal dos Direitos Humanos declara que,

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (UNESCO, 1998, s. p.)

A questão é posta de modo claro e definitivo na Declaração Universal dos Direitos Humanos, no entanto, declarar direitos, como diz Chauí (2001) não significa concretizá-los, é

preciso compreender que a promoção ou concretização desses direitos, apesar de ser imprescindível, não se alcança sem luta e participação política daqueles que estão diretamente envolvidos nessa busca. Embora estejamos, do ponto de vista histórico, relativamente distantes da Declaração dos Direitos Humanos, não é difícil constatar que muito do que foi proclamado como direito permanece como algo formal, algo que necessita ser conquistado, concretizado no contexto social. A luta por tais direitos pode ser travada, por exemplo, nas relações que se estabelecem entre professor e aluno, por meio da prática pedagógica, reconhecendo-a como afirma Freire (2011) como ato político, como trabalho intelectual que tem em vista a formação humana e a melhoria da existência humana.

O termo cultura é polissêmico, ou seja, traz consigo diversos significados e sentidos. No entanto, como enfatiza Candau (2002,) cultura pode ser compreendida como toda a produção humana. Nesse sentido, envolve a vida em sociedade, formas de viver e de pensar, enfim, a cultura é construção humana e está em constante movimento, transformação e ressignificação.

Pensar a questão da diversidade exige reflexão sobre as especificidades e características humanas que constitui a identidade. O termo identidade traz consigo significados das diversas áreas do conhecimento. Candau afirma que “identidade é, portanto, um conceito polissêmico, podendo representar o que uma pessoa tem de mais característico ou exclusivo, ao mesmo tempo em que indica que pertencemos ao mesmo grupo” (CANDAU, 2002, p. 31). A reflexão sobre a identidade humana implica analisar as relações com o outro, o reconhecimento de si próprio, a aproximação de cooperação e respeito com outros grupos sociais.

Vivemos numa sociedade que percebe as particularidades e características humanas de diferentes maneiras. No entanto, não podemos esquecer que esta sociedade é dividida em classes e essa divisão corresponde a múltiplos interesses, discursos ideológicos, interpretações, quer dizer, “Uma sociedade dividida em classes apresenta diferentes interesses ligados a cada classe. Tratando-se das sociedades complexas em que vivemos, multiplicam-se os grupos dentro da sociedade, cada um deles com seus interesses e universos culturais” (CANDAU, 2002, p. 38). Consequentemente, diversos serão os grupos subalternos, principalmente provocados por interesses políticos e particulares que inferiorizam os sujeitos, violando seus direitos e marginalizando-os.

Metodologia

A presente pesquisa realiza-se a partir de uma abordagem bibliográfica. Parte portanto, de leituras de obras, textos, artigos, da escolha de autores que investigam a questão da diversidade cultural e que contribuem de diferentes formas para uma melhor compreensão deste objeto de estudo.

Resultados e Discussões

Ao expressar as diferentes identidades, estas causam grandes conflitos e contradições. Feldmann (2009) chama a atenção para a questão da expansão da discriminação e exclusão dos diferentes grupos sociais e mostra como ela está associada a questão da desigualdade social. Os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que,

A desigualdade social é uma diferença de outra natureza: é produzida na relação de dominação e exploração socioeconômica e política. Quando se propõe o conhecimento e a valorização da pluralidade cultural brasileira não se pretende deixar de lado essa questão. Ao contrário, principalmente no que se refere à discriminação, é impossível compreendê-la sem recorrer ao contexto social em que acontece e à estrutura autoritária que marca a sociedade. As produções culturais não ocorrem “fora” de relações de poder: são constituídas e marcadas por ele, envolvendo um permanente processo de reformulação e resistência (PCN, 1997, p. 19).

A diversidade cultural é uma questão que deve ser pensada em articulação à questão da desigualdade social. Ser diverso, não remete apenas a multiplicidade humana, mas também é marcado pela desigualdade e pela discriminação. Essas relações de poder resultam ao dominador e aos dominados, o rico e o pobre, o opressor e o oprimido, subalternizando grupos sociais que ficam a margem daqueles que são privilegiados. Não basta ter apenas a consciência dessas diferenças, é necessário compreender sua origem e desenvolver uma análise crítica desses grupos sociais de modo a perceber os interesses dos diferentes discursos ideológicos que as sustentam e as reproduzem continuamente.

Analisar a questão da diversidade e as peculiaridades humanas nos instiga a refletir sobre a educação e a formação como um dos caminhos para o desenvolvimento da sociedade, como promotora do bem comum, de relações de diálogo, fraternidade e uma educação que se realiza no sentido de assegurar os direitos humanos, que possibilite a conquista de direitos, bem como o exercício da justiça e da liberdade. Gomes e Silva (2011) reconhecem a educação escolar como um processo de formação humana, mas não ignoram o fato de que os sujeitos

chegam à escola com uma bagagem cultural marcada por ideologias, concepções e preconceitos, o mesmo ocorre com os professores, são sujeitos sociais portadores de cultura. A relação ensino-aprendizagem é, portanto, marcada pelo fator da identidade dos sujeitos diretamente e indiretamente envolvidos nessa relação, quer dizer, é uma relação marcada por percepções, representações, preconceitos, estereótipos. Isso implica reconhecer que,

Alunos, professores e funcionários de estabelecimentos de ensino são, antes de mais nada, sujeitos sociais – homens e mulheres, crianças, adolescentes, jovens e adultos, pertencentes a diferentes grupos étnico-raciais, integrantes de distintos grupos sociais. São sujeitos com histórias de vida, representações, experiências, identidades, crenças, valores e costumes próprios que impregnam os ambientes educacionais por onde transitam com suas particularidades e semelhanças, compondo o contexto da diversidade (GOMES; SILVA, 2011, p. 18).

A escola é um ambiente que congrega uma multiplicidade da diversidade cultural, quer dizer, é um espaço privilegiado composto por diversos sujeitos sociais, por isso, a escola é ao mesmo tempo possibilidade e desafio que se abre no campo da formação humana. Os Parâmetros Curriculares Nacionais expõem que,

A diversidade marca a vida social brasileira. Encontram-se diferentes características regionais, diferentes manifestações de cosmologias que ordenam de maneiras diferenciadas a apreensão do mundo, formas diversas de organização social nos diferentes grupos e regiões, multiplicidade de modos de relação com a natureza, de vivência do sagrado e de sua relação com o profano (PCN, 1997, p. 25).

Diante do exposto, percebe-se a necessidade de pensar a diversidade cultural, com a imprescindibilidade de analisar as diferenças em sua construção histórica e reconhecer o lugar dos sujeitos sociais na constituição, na conservação e na transformação da sociedade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), ao chamar a atenção para a necessidade do respeito e a valorização das diferenças culturais como elemento central no enfrentamento das desigualdades sociais evidenciam a necessidade de uma análise profunda e histórica dos processos de discriminação e de preconceitos perpetuados na sociedade brasileira. Daí a relevância da formação inicial e continuada de professores com vistas a propiciar, no contexto escolar, reflexões sobre a questão da diversidade.

Conclusão

As leituras e os estudos realizados até o momento, propiciaram diversas reflexões acerca do objeto pesquisado. Nos últimos anos, a questão da diversidade cultural vem ganhando espaço e as discussões no cenário educacional se ampliam num ritmo acelerado. Essas discussões envolvem questões de religião, gênero, raça, diversidade étnico-cultural, desigualdade social, orientação sexual, entre outras. No entanto, há muito que pensar, agir e transformar para que a educação e a formação traduzam e materializem em suas práticas aquilo que os discursos sobre diversidade cultural anunciam. Nesse contexto, a escola é expressão da multiplicidade humana, nela os sujeitos convivem diariamente com o preconceito e a discriminação manifesta também nas diferentes áreas da sociedade. Nesse sentido, entende-se que é fundamental a busca pela compreensão e o aprofundamento da temática da formação de professores e dos desafios que a questão da diversidade cultural põe a esta formação na contemporaneidade.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual.** Vol. 10. Brasília: MEC/SEF, 1997. <<http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>> acesso em (abril/2018)

CANDAU, Vera Maria. **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária.** São Paulo: fundação Perseu Abramo, 2001.

FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de professores e escola na contemporaneidade.** São Paulo: Editora Senac, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 51 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores.** 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos: Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.** Brasília, 1998. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/00139423por.pdf>> acesso em (abril/2018)

INFLUENCIA SOCIOECONOMICA DA CANA-DE-AÇÚCAR NO MUNICIPIO DE SANTA HELENA DE GOIÁS

Reidner Matheus Fernandes ¹
Adriana Aparecida Silva ²

¹ Discente do Curso de Geografia da Universidade, Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas – reidnermatheus95@gmail.com

² Docente do Curso de Geografia da Universidade, Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas.

Introdução

Historicamente uma das atividades agrícolas mais importantes no Brasil é o cultivo da cana-de-açúcar. Cultivada desde 1532 foi inicialmente introduzida na região nordeste, especialmente nas então Capitanias de Pernambuco e da Bahia, a partir de onde os engenhos e áreas de cultivo se multiplicaram para as demais regiões do país, fazendo com que em pouco tempo se tornasse o maior produtor e fornecedor mundial de açúcar (FURTADO, 2000). Um dos grandes momentos de expansão das áreas de cultivo de cana-de-açúcar ocorreu na década de 1970, estando atrelado ao Programa Nacional do Alcool (Proálcool), que consistiu em uma iniciativa do governo brasileiro buscando expandir as áreas de cultivo e ao mesmo tempo incentivar a produção de álcool combustível (etanol) proveniente da cana-de-açúcar. Dez anos após a implantação do Proálcool houve uma reviravolta no mercado internacional, quando o preço do barril de petróleo caiu razoavelmente, deixando assim a produção de álcool mais cara, o que ocasionou em uma diminuição da produção de álcool e consequente redução das áreas de cultivo de cana-de-açúcar, e a desativação do Programa no final da década de 1980 (BRAY *et al.*, 2000).

No final da década de 1990, devido a um novo momento de busca fontes alternativas de energia, foi apresentado por parte do Governo Federal o Plano Nacional de Agroenergia (BRASIL, 2006). Este Plano apontou as áreas indicadas para expansão de cultivo de cana-de-açúcar em diversas regiões do Brasil, inclusive Goiás. Neste Plano foi descrito que este novo momento de expansão das áreas de cultivo da cana-de-açúcar deveria ocorrer de forma a não degradar o ambiente ou causar impactos a segurança alimentar (BRASIL, 2006). Ocorre que

este processo de expansão recente da cana-de-açúcar não ocorreu aos moldes do previsto no PNA, havendo desmatamentos e substituição de culturas, sendo que áreas que originalmente abrigavam plantio de soja, de sorgo e do milho, além da pecuária, cederam lugar para a cana-de-açúcar (SILVA; MIZIARA, 2011).

Outro fato é que expansão ocorreu de forma mais acentuada em municípios onde não havia tradição, levando importantes municípios produtores a perderem destaque, como é o exemplo de Santa Helena de Goiás, primeiro em área de produção em 2003 com 22.262 hectares e em 2014 passa a quinta posição no ranking, ainda que tenha aumentado a áreas de produção chegando a 37.878,75 hectares (CANASAT, 2017).

Diante do exposto, consideramos importante analisar o desenvolvimento socioeconômico do município de Santa Helena de Goiás entre os anos de 2003 e 2017. Será que tal mudança de cenário acarretou também alterações socioeconômicas no município?

Referencial Teórico

Em Santa Helena de Goiás a história da cana-de-açúcar vem desde a origem do município, sendo que no período do Proálcool houve a intensificação da expansão e a implantação da usina Santa Helena. A presença desta usina, pertencente ao grupo Naoum, historicamente pioneira no estado de Goiás e que também é responsável por grande parte da expansão Canavieira tanto no âmbito regional quanto municipal, fez com que a cana-de-açúcar assumisse um papel importante na economia local, tanto com a produção de etanol quanto do açúcar (Prefeitura de Santa Helena, 2017).

Ao analisar o processo de expansão da cana-de-açúcar, podemos verificar que dentre os impactos negativos diretos e indiretos temos a “extinção de várias espécies da fauna e da flora deste bioma e, conseqüentemente, a mudança na biodiversidade da região”, como afirma LIMA (2010). Para obter altas produtividades, a cultura da cana-de-açúcar é extremamente dependente das interações com os ambientes de produção e geralmente estas interações causam a utilização inadequada do solo, assim gerando problemas futuros.

Já em relação a impactos positivos, temos do ponto de vista socioeconômico um aumento no Produto Interno Bruto (PIB) que passou de R\$ 10.181,00 no ano de 2003 para R\$ 23.152,32 per capita em 2017 e o PIB bruto passa em 2003 de 384.689 mil para 875.487 mil

em 2015. A cultura da cana-de-açúcar responsável por grande parte desses números.

Segundo o senso houve um aumento significativo em relação ao número de habitantes no município, passando de 34.545 em 2000 para 36.469 habitantes em 2010, números certamente relacionados a expansão desta cultura e de sua mão de obra, embora cada vez mais podemos ver uma evasão das pessoas do meio rural para o ambiente urbano. Onde segundo o senso de 2000 a população urbana detinha o número de 32.349 habitantes; enquanto a população rural detinha o número de 2.196. Já segundo o senso de 2010 podemos ver uma mudança neste cenário onde a população urbana salta para 34.815 habitantes, enquanto vemos a população rural reduzir para 1.654 em menos de 10 anos, mesmo após a recente expansão da cana-de-açúcar vemos que vemos este deslocamento populacional.

É interessante destacar que no município de Santa Helena de Goiás, do ponto de vista econômico a Agropecuária se destaca, ficando a frente da agroindústria e dos serviços. Onde a agropecuária movimentou em média no ano de 2015 cerca de 161.085,8 milhões de reais enquanto, em segundo lugar estão as indústrias que trabalham estas matérias primas com uma movimentação de 142.193 milhões de reais.

Metodologia

Foram realizadas pesquisas bibliográficas em artigos científicos, livros, revistas, jornais e sites da internet, com o objetivo de promover um resgate do histórico do processo de expansão de cana-de-açúcar na região de Santa Helena de Goiás. Para avaliar as mudanças de ordem socioeconômica, consideramos os indicadores de: PIB, Produção Agrícola, aspectos demográficos, taxa geométrica de crescimento para compararmos dados visando os reflexos da cana. e coletamos dados estatísticos junto a institutos oficiais principais como: (IBGE) Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, (IMB) Instituto Mauro Borges e (INPE) Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais para aquisição dos dados necessários.

Resultados e Discussões

O processo recente de expansão ocorreu de forma mais acentuada em municípios onde não havia tradição, levando importantes municípios produtores a perderem destaque, como é

o exemplo de Santa Helena de Goiás. Neste sentido, buscamos analisar a história da expansão canavieira nesse município, tendo como foco seu desenvolvimento socioeconômico entre os anos de 2003 e 2017.

Durante o período analisado Santa Helena de Goiás passou de primeiro em área de produção em 2003 com 22.262 hectares para quinta posição no ranking estadual em 2014, ainda que tenha aumentado a área de produção que chega a 37.878,75 hectares. Quando passa de principal produtor de cana-de-açúcar do estado para um dos cinco municípios produtores, Santa Helena não sofre tantos impactos quanto pensávamos, pois notamos através dos números que esta cultura não retraiu ou parou em relação à sua expansão, conseguimos observar o contrário, Santa Helena cresceu a sua expansão em relação à produção desta monocultura, o que de fato ocorreu foi uma expansão repentina rápida de outros municípios que não tinham a cana-de-açúcar como cultura, onde optaram pela troca da mesma.

Pesquisas afirmam que tal expansão acarretou na extinção de várias espécies da fauna e da flora do Cerrado na região, ainda que em termos econômicos observa-se um impacto positivo, onde Produto Interno Bruto passou de R\$ 10.181,00 no ano de 2003 para R\$ 23.152,32 em 2017 per capita e bruto total em 2003 de 384.689 mil para 875.487 mil em 2015.

Sendo a cultura da cana-de-açúcar responsável por grande parte desse valor, uma demanda crescente em Goiás, Mesmo estando abaixo da média nacional este fator não impediu que a cana-de-açúcar ganhasse maior porcentual em relação à área de expansão, com cerca de um crescimento de mais 11,96% dentre os anos de análise deste nosso estudo. Isto pode ser comprovado graças aos dados encontrados a sites governamentais do IPEADATA ao qual nos fornece alguns dados importantes para compreendermos a importância da cana de açúcar no município de Santa Helena de Goiás.

Podemos observar que o município de Santa Helena de Goiás apresenta uma vasta extensão e que seu perímetro urbano é bem pequeno considerado a extensão territorial do município de Santa Helena de Goiás. Porém os números não mostram o crescimento da cidade como podemos ver segundo o censo de 2000 para o de 2010 que houve um aumento significativo em relação ao número de habitantes de 34.545 para 36.469 habitantes e estima-se que este número chegue aos seus 40.000 graças aos investimentos do governo federal e a implantação

do PNA em 2006, o que acabou favorecendo ainda mais a expansão desta cultura e de sua mão de obra .

Conclusão

Este trabalho tem como característica principal descrever as atividades realizadas por mim como bolsista de iniciação científica na qual tivemos a oportunidade de estabelecer uma relação do objeto de estudo através da utilização de dados estatísticos.

Durante o período analisado podemos dizer que o município de Santa Helena de Goiás não sofreu tantos impactos socioeconômicos, pois, notamos através dos números, que esta cultura não retraiu ou parou em relação ao sua expansão, conseguimos observar o contrário, houve crescimento em relação a produção desta monocultura e em termos de impactos positivos temos quanto ao PIB o numero de 384.689 milhões no ano de inicio da nossa pesquisa e terminou no ano de 2015 com 878.487 milhões uma Ascensão de mais de 100% em um curto prazo.

Referências

CANASAT – Mapeamento da cana via imagens de satélite de observação da Terra. INPE – Instituto Espacial de Pesquisas Espaciais. Disponível em: <<http://www.dsr.inpe.br/canasat/>> Acesso em 24 mar. 2017

IBGE Dados demográficos e socioeconômicos do município de Santa Helena de Goiás. Data de download: 02/07/2013 Dados demográficos e socioeconômicos URL: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/ec...>

IBGE. Manual Técnico de Uso da Terra. 3ª Ed. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Diretoria de Geociências. Coordenação de Recursos Naturais e Estudos Ambientais. Manuais Técnicos em Geociências. Número 7. Rio de Janeiro - RJ. 2017;

GOIÁS. IMB. (Org.). Perfil socioeconômico do município de Santa Helena de Goiás. 2018. Disponível em: <www.imb.go.gov.br>. Acesso em: 06 abr. 2018.

LIMA, Divina Aparecida Leonel Lunas. Estrutura e Expansão da Agroindústria Canavieira e seus Impactos no Uso da Terra na Região Sudoeste de Goiás. Campinas, 2009

MAPA. Tabela de Comparação da Produção Sucroalcooleira no Brasil: Região Centro-Sul. Disponível em:

<http://www.agricultura.gov.br/assuntos/sustentabilidade/agroenergia/arquivos-producao/copy2_of_07a_anocivilanosafra.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2018.

SILVA, Adriana Aparecida; CASTRO, Selma Simões. **Transformações no uso da terra e na estrutura de solos no Cerrado em áreas de expansão da cana-de-açúcar: o caso da microrregião de Quirinópolis, Goiás.** Ateliê Geográfico, Goiânia, v. 9, n. 2, p.114-135, ago. 2015. Anual. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/atelie>>.

ARTIGOS COMPLETOS

EIXO 7 – TERRITORIALIDADE E IDENTIDADES

Nesse grupo estão reunidos os textos oriundos das pesquisas que discutem as questões ligadas ao território, às territorialidades e às identidades na contemporaneidade, bem como as implicações decorrentes das novas abordagens conceituais relativas à cultura, à religião, ao gênero e à linguagem.

CENTRO PIONEIRO DE ANÁPOLIS: LEGADO HISTÓRICO E A CONSTANTE DESVALORIZAÇÃO

Ana Caroline Caixeta Silva¹

Milena d'Ayala Valva²

1 (Mestranda no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado [TECCER] e Pós-Graduanda em Gestão Pública, ambos pela Universidade Estadual de Goiás; bolsista Fapeg).

2 (Professora e pesquisadora da Universidade Estadual de Goiás no curso de Arquitetura e Urbanismo e no Mestrado Interdisciplinar em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado [TECCER] - orientador)

Resumo: A presente pesquisa está inserida no debate acerca das áreas centrais das cidades, no qual destaca-se o legado patrimonial, a carga simbólica e as transformações que carregam, nesse âmbito, o centro da discussão será o Centro Pioneiro da cidade de Anápolis, esse que vem passando por diversas alterações. Pretende-se aqui tratar de aspectos relacionados as transformações do espaço intraurbano, ao legado histórico materializado na paisagem, a necessidade de valorização e de reconhecimento desses marcos históricos, a transformação constante da paisagem urbana que apaga vestígios do passado e impossibilita a criação de vínculos e o fortalecimento da identidade local, visto que mesmo Anápolis sendo um cidade jovem já possui uma paisagem bastante alterada e apresenta pouco reconhecimento da importância de preservação da história que se encontra materializada no espaço urbano. Para tanto, estudos teóricos e bibliográficos serão complementados pela utilização e produção de produto cartográfico em busca de se compreender esse espaço e suas dinâmicas.

Palavras-chave: Patrimônio, Marcos de Memória, Desvalorização, Anápolis.

INTRODUÇÃO

Anápolis, cidade cuja história está impregnada pela lenda em torno da devoção de Sant'Ana e pelo desenvolvimento beneficiado pela localização estratégica no espaço regional goiano, ocupou importantes funções no contexto do estado no decorrer de seu processo de formação e crescimento, onde a modernização¹ acompanhada do ideário de progresso permitiu que a cidade impulsionasse seu desenvolvimento, se diferenciando no conjunto de

¹ A modernização está associada a um conjunto de alterações estruturais que se processam na organização de uma sociedade, afetando questões de ordem econômica, social, política e cultural. O que se observa, portanto, é a modernização e a industrialização funcionando como motor para a urbanização. Nesse sentido, podemos destacar algumas transformações e influências sofridas por Anápolis que alteraram a sua economia, a dinâmica cultural, social e a estrutura urbana: somado a questões básicas como a chegada da luz elétrica e do automóvel, as rodovias, o transporte coletivo, a imigração, os hospitais, o rádio, o cinema, entre outros, temos a chegada dos trilhos, inaugurados em 1935, estabelecendo a abertura da fase progressista; o plano da transferência da capital do estado, tendo sua pedra fundamental lançada em 1933 por Pedro Ludovico Teixeira, que contribuiu significativamente para o crescimento da cidade de Anápolis; a construção e transferência da Capital Federal, inserindo Anápolis no que hoje chamamos de Eixo Goiânia-Anápolis-Brasília; a instalação do DAIA (Distrito Agroindustrial de Anápolis), em 1976, parceria do governo federal e estadual em prol da industrialização do Centro-Oeste que se tornou o principal setor econômico da cidade e fez de Anápolis o principal polo industrial do estado; e ainda, a instalação da Base Aérea e do Porto Seco (Vargas, 2015; Luz 2009; Cunha, 2009).

municípios goianos, e redefiniu sua paisagem e organização social, econômica, política e cultural.

Essa corrida em busca do *status* de cidade moderna teve consequências significativas em seu espaço intraurbano, principalmente, para seu Centro Pioneiro², onde a concepção de centro hegemônico, dinâmico e rico em carga simbólica foi afetada. Além disso, as novas dinâmicas adquiridas fizeram e ainda fazem com que a cidade se transforme dia a dia.

Nesse sentido, destacaremos aqui questões relacionadas a área central de Anápolis, mais especificamente, seu Centro Pioneiro. Local que adquiriu características comuns a maioria das médias e grandes cidades³ devido ao acentuado processo de urbanização; a intensificação da expansão urbana, seja ela planejada ou não; o surgimento de subcentros – réplicas do centro principal, com diversidade de atividades, porém mais especializado –; junto a uma forte tradição do novo arraigada a uma cultura de renovação constante e desapego a história e sua materialidade.

Não obstante, com tantas transformações e deturpações, o centro de Anápolis é um lugar simbólico por excelência, onde a memória coletiva encontra sustentação, faltando apenas uma mudança de postura e uma conscientização maior frente a sua importância.

Assim, perante um espaço urbano que está em constante processo de ressignificação e sofre deturpações, Arantes Neto (2000) nos aponta o quanto é importante atentarmos para a formação, os componentes e os significados que a paisagem urbana carrega, além de explorarmos os processos que constituem os marcos, lugares e cenários da memória social, a representatividade que esses espaços edificados tem sustentado ao longo do tempo e como são vistos pelos habitantes, já que eles carregam marcas e se portam como representantes de épocas, fatos e transformações.

Portanto, é sobre o debate acerca das áreas centrais das cidades e seu legado patrimonial, que este trabalho se debruçará, tendo o Centro Pioneiro de Anápolis como foco,

² Com base nas ideias de Vargas e Castilho (2015), observamos que os centros das cidades, se alteram diante da expansão urbana, seja ela planejada ou não, e com isso a noção de *locus* dinâmico se fragmenta, principalmente com o surgimento de novos subcentros. Frente a esse cenário é notório as diversas adjetivações dadas a essa área da cidade: centro histórico, tradicional, pioneiro, de negócios, comercial, de mercado, econômico, ou apenas centro. Nesse sentido, utilizaremos ao longo desse trabalho a expressão Centro Pioneiro para nos referir ao núcleo onde a cidade de Anápolis se originou e se desenvolveu nos primeiros anos de sua existência, assim como define o seu Plano Diretor atualizado em 2016.

³ Claro que não estamos tratando aqui de cidades que possuem um Centro Histórico consolidado e que na maioria das vezes são tombados e possuem políticas públicas para sua salvaguarda, como é o caso de Recife, Ouro Preto, Salvador e a Cidade de Goiás, por exemplo. Mas de cidades que possuem em seus centros vestígio do passado e se entregam a transformação incessante da paisagem sem o devido reconhecimento do valor desses.

esse *locus* dinâmico e testemunha de várias épocas, porém, inserido em um cenário propício a desvalorização, descaracterização e perda de valor simbólico.

METODOLOGIA

Para a elaboração deste trabalho realizou-se uma pesquisa fundamentada na práxis, unindo teoria e prática, na medida em que o estudo teórico e bibliográfico, foi complementado pela elaboração de produto cartográfico através da ferramenta QGIS. Portanto, para concretizar os objetivos pretendidos no presente estudo, os procedimentos metodológicos foram sistematizados nas seguintes etapas: revisão bibliográfica, produção de um mapa temático, análise e interpretação dos materiais reunidos e, por fim, a produção do texto final.

A revisão da bibliografia pertinente a temática das áreas centrais das cidades e ao patrimônio foi realizada visando estabelecer uma sustentação teórica e definir os termos e conceitos essenciais para o trabalho. Além disso, um estudo acerca de cartografia foi realizado visando orientar as etapas de produção de um mapa temático: a escolha do método de representação, das variáveis visuais, do modo de implantação, e a definição de seus elementos essenciais – título, legenda, escala, orientação, localização e projeção.

Aprofundou-se na cartografia temática para a comunicação eficaz de informações geográficas, e também para a análise e compreensão da relação entre os bens patrimoniais de Anápolis e o seu Centro Pioneiro. Nesse sentido, esta etapa de produção de um mapa temático foi permeada de preocupações como legibilidade, facilidade de entendimento, tipo de usuário, objetividade, dinamicidade, entre outros, o programa QGIS 2.14.20 foi utilizado para criação do produto cartográfica e esse processo se deu partir de: coleta, seleção e criação de um banco de dados do tipo vetoriais (shapefile) baixados nas plataformas LAPIG (Laboratório de Processamento de Imagens e Geoprocessamentos) e SIEG (Sistema Estadual de Geoinformação); tratamento das informações e criação dos *shapes* necessários; definição da escala de informações a serem apresentadas e do título, o que orientou a seleção dos signos e a quantidade de informações a serem apresentadas; diagramação, pensando em um produto harmonioso e que transmitisse com clareza todos os dados, para isso escolheu-se o método de representação *qualitativo*; como variáveis visuais *forma* e *cor*; e como modo de implantação *pontual* e *zonal*. Tendo sido levado em consideração todas as orientações para a se obter um produto cartográfico eficiente, claro e conciso.

Tendo realizado as etapas de revisão bibliográfica e produção de mapa temático, foi feita a análise e interpretação dos materiais reunidos, elaborados e obtidos ao longo da pesquisa sob o crivo dos objetivos e/ou das hipóteses, submetendo-os a uma avaliação criteriosa, de forma que houvesse uma compreensão do problema e de suas causas e consequências. Por fim, todos os dados coletados e materiais elaborados foram compilados neste artigo, visando explicar, demonstrar e fundamentar aquilo que a pesquisa revelou, sintetizando a reflexão.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A área central das cidades se distingue do restante através da concentração comercial, intensidade dos fluxos – de pessoas, automóveis, mercadorias, capitais, decisões –, redução de habitações, etc. No caso anapolino esse cenário se instaurou e se intensificou em resposta a cada inovação posta pela modernização, que foram acompanhadas pelo crescimento demográfico, aumento do número de loteamentos e expansão que, consequentemente, promoveram uma separação entre o local de trabalho e de moradia, entre outros fatores.

Nesse sentido, a luz das transformações advindas da modernização, de acordo com Barreto (2010), o centro, antes centro político, passa a ter papel econômico, transforma-se em espaço de gestão; nó dos transportes. Além disso, ainda conforme Barreto (2010), a cidade contemporânea assiste a divisão das condições de centralidade entre diversos espaços, procurando estabelecer de maneira separada as funções urbanas – o lazer, a moradia, a indústria, o comércio, os serviços –, diferente das cidades antigas que por muito tempo estiveram estruturadas em torno de um único centro.

Por esse ângulo, observamos que em Anápolis a especialização da economia contribuiu para os deslocamentos do centro e o surgimento de novas centralidades. Retomando a história, observa-se que o primeiro centro foi a Praça Santana e a Rua Manoel D'Abadia; em um segundo momento passou a ser a Avenida Miguel João e depois, o terceiro, foi a Praça Americano do Brasil, próximo à Estação Ferroviária, que posteriormente se estendeu até as imediações da Praça Bom Jesus. Além desses, ainda podemos encontrar no espaço urbano anapolino outras centralidades como o Bairro Jundiáí, a região do DAIA, a Avenida Brasil, a Vila Jaiara, por exemplo.

Desse modo, todo o conjunto de elementos envolvendo modernização, urbanização, expansão urbana, descentralização, novos ritmos de vida e necessidades sociais, políticas,

culturais e econômicas contribuíram para o Centro Pioneiro de Anápolis se tornar o que é hoje e perder a hegemonia, resultando em um cenário marcado pela refuncionalização⁴, dificuldade de responder às novas demandas, perda da multifuncionalidade (passando a se dedicar basicamente a atividades comerciais e de serviços), superlotação no horário comercial e esvaziamento à noite e nos finais de semana, desgaste do tecido urbano, perda de reconhecimento do valor histórico da paisagem e dos elementos construídos, perda de representatividade com o surgimento de novas centralidades, tráfego intenso, dificuldade de estacionamento, segregação, substituição das habitações por comércios e serviços, entre outros.

De fato, nota-se o Centro Pioneiro de Anápolis tem sido parcialmente abandonado, descaracterizado e mal aproveitado. Com base em Colby (1958) *apud* Oliveira (2010), podemos entender, de modo geral, alguns motivos que levam a população a ser atraída para novas áreas não centrais:

1) grandes parcelas de terras desocupadas, a baixo custo de impostos, 2) infraestrutura implantada, 3) facilidades de transportes, 4) qualidades atrativas do sítio, como topografia, drenagem, arborização, etc., 5) ausência de restrições para edificação e funcionamento das atividades a serem implantadas, 6) a presença de amenidades físicas ou sociais. (COLBY, 1958 *apud* OLIVEIRA, 2010)

Ademais, notamos que o esvaziamento do centro ainda pode ser justificado pelos seguintes fatores:

[...] usos e funções; ampliação do sistema viário, transformando o Centro em área de transbordo e de passagem; transferência em anos anteriores, de órgãos públicos para outros setores da cidade; presença de terras com valores menores e legislação urbana favorável a verticalização em outras áreas, bem como a falta de uma política clara para as áreas centrais. (OLIVEIRA, 2010)

Apesar de tudo isso, o centro ainda é visto como edificador da cidade, carregando consigo grande carga simbólica e cultural, é onde encontramos espaços construídos e uma paisagem que expressam os diversos e importantes processos históricos, além de aspectos da

⁴ Com base em Santos (2008) entende-se que a refuncionalização está diretamente ligada ao processo de reconfiguração e ressignificação do espaço urbano, visto que tanto a refuncionalização quanto a reconfiguração se dão diante das novas lógicas socioeconômicas, políticas, de consumo e de produção, obedecendo aos interesses de vários agentes, e resultando num processo de ressignificação, ou seja, atribuição de um novo significado ou valor a algo. Enquanto a refuncionalização, consiste no processo de transformação de funções de determinada coisa atribuindo um novo valor de uso; a reconfiguração transmite a ideia de mudança em relação a ordem e configuração da vida social, econômica e política e traduz as intensas transformações pelas quais as cidades e a vida urbana vem passando nos últimos tempos, onde há a redefinição da forma como os solos urbanos são usados.

identidade e da memória do lugar, é “a própria síntese da vida urbana” (AZEVEDO, 2001, p. 135).

Partindo desse pressuposto de que o centro da cidade é a área onde se “enraíza a memória dos cidadãos” (MEMOLI, 2012, p. 307), onde se encontram a maior parte dos bens considerados como patrimônio histórico, e que há muito vem sendo afetado pelo constante processo de degradação, é necessário, segundo Veiga Filho (2010), oxigená-lo e preservá-lo das ações descomprometidas com seu passado e com sua história. Logo, o olhar atento sobre o centro e o tratamento diferenciado para com os vários elementos de suporte à memória são essenciais. Nesse sentido,

No que se refere à preservação do meio ambiente urbano, temos, então, um duplo condicionamento: por um lado, sendo este um organismo vivo, não há que se impedir o processo de renovação, intrínseco a ele, e que acompanha o próprio desenvolvimento da vida humana. Por outro lado, no entanto, cabe à sociedade e ao Governo orientar essa renovação e transformação, para que a paisagem evolua de maneira equilibrada e não predominem apenas os interesses econômicos imediatos de um determinado segmento. (CASTRIOTA, 2009, pág. 87)

Portanto, partindo dessas considerações, é necessário que a questão da carga simbólica presente no Centro e dos bens patrimoniais de uma cidade sejam trabalhadas unindo fatores sociais, econômicos, culturais, estéticos e ambientais. Porém, cabe destacar, diferente do que muitos pensam, que preservar não significa tomar, e como afirma Santos (1986), da maneira como a preservação vem sendo praticada só consegue desagradar a todos, seja governo, proprietários, ou o público, diante da falta de esclarecimentos ou conhecimento acerca do assunto, escassez de recursos, entre outros. Nesse âmbito, a discussão acerca dessa temática do patrimônio é muito mais ampla e complexa que a inserção de um bem no Livro do Tombo, visto que é estranho herdarmos coisas do passado e termos que ser lembrados da importância daquilo, já que refletir sobre essa herança é refletir também o lugar que tal bem ocupa na memória coletiva, social.

Diante disso, nota-se que estamos em uma sociedade onde o legado do passado está em constante eminência de perda, como é o caso de Anápolis, que ainda tendo seu Centro Pioneiro como testemunho de várias épocas, possuindo uma diversidade de lugares de memória, entre os sobreviventes podemos notar edifícios tradicionais, ecléticos, *Art Decó*, modernistas, além de galpões industriais, a conscientização e o reconhecimento acerca dele é pequena. Grande parte desse legado histórico está escondida atrás dos letreiros do comércio ou foram transformados em estacionamento, a porção desse que tem maior destaque na

paisagem são, justamente, aqueles bens tombados como patrimônio histórico de fato – e ainda assim, parte da população não reconhece seu valor e acha desnecessário a preservação e os gastos para restauração e manutenção –, dentre eles: o Museu Histórico Alderico Borges de Carvalho, o prédio que hoje funciona a Diretoria de Cultura, local onde foi a Prefeitura e o Fórum de Anápolis – localizado na Praça Bom Jesus –, a Estação Ferroviária Prefeito José Fernandes Valente, o prédio da Escola de Artes Osvaldo Verano, a Escola Estadual Antesina Santana, o prédio do Colégio Couto Magalhães, o Mercado Municipal, a Casa JK, a Fonte Luminosa da Praça Bom Jesus e o Coreto da Praças James Fanston – a maioria situados no Centro Pioneiro da cidade, como podemos observar no mapa a seguir (Figura 1).

O mapa corrobora no debate acerca do Centro Pioneiro e seu legado histórico, comprovando que em relação ao patrimônio tombado anapolino a maioria, de fato, se encontra no centro, ainda que em pouca quantidade já demonstra a carga simbólica que essa área da cidade carrega. E talvez se não fosse o tombamento esses marcos não teriam sobrevividos ao tempo e ao *boom* econômico. Portanto, ainda que não seja a única opção para garantir a permanência do nosso legado histórico, enquanto a educação não consegue gerar uma consciência maior quanto a isso, o tombamento vem sendo a maneira de garantir que algo seja transmitido de geração a geração, visto que aquilo que não fica como matéria, dificilmente passará a ser um bem que será transmitido ao futuro.



Figura 1: Mapa de Bens Tombados em Anápolis-GO. Fonte: Acervo pessoal.

Esse desapego ao passado e sua materialização acarretam transformações incessantemente na cidade, em especial no seu Centro Pioneiro onde a memória não é levada em conta e o contínuo demolir-construir se faz presente.

Frente a esse cenário, se partimos do entendimento que a arquitetura é uma representante do tempo e da cultura, na demolição de uma simples casa um aspecto parece inequívoco: parte da história e da memória de um lugar se vai, ainda se considerando que no terreno erguer-se-á um edifício mais novo, aparentemente, mais adequado ao tempo presente. O que coloca em questão um dos paradoxos da arquitetura: os reclamos de sua própria prática que alimentam a renovação desmedida do espaço urbano põem abaixo a trajetória e a memória do próprio campo. Nesse processo o que se sobressai é a substituição da arquitetura passadista por arquiteturas sem qualidade, desfamiliarizadas de seu contexto original, que vão da esterilidade estética à precariedade em termos de infraestrutura. Situação que parece caracterizar a condição atual do Centro Pioneiro de Anápolis.

Nesse sentido, ainda que o patrimônio edificado funcione como uma aula a céu aberto, podendo ser visto como referência, abrindo um leque de possibilidades para sua continuidade ou produção de um novo com qualidade, esses diversos elementos perdem o caráter pedagógico por não serem percebidos através de seu significado histórico, levando a desmaterialização de seus signos e a perda de importância frente à memória coletiva. As edificações históricas escondidas atrás dos letreiros dos comércios ou simplesmente abandonadas demonstram a falta de valorização. Outro exemplo dessa desvalorização é a Estação Ferroviária de Anápolis, hoje Estação Ferroviária Prefeito José Fernandes Valente, bem tombado que se encontrava decadente e que por anos ficou sufocada em meio ao terminal de ônibus da cidade. Depois de muita luta, brigas de poder, contradições e até ameaças de morte, foi redescoberta e reconquistada, ressurgindo no imaginário da população Anapolina, uma tentativa de preservação de um passado de extrema importância para a cidade.

Frente a essa conjectura, talvez essa postura de Anápolis como cidade que faz e que constrói, e não a cidade que preserva e se importa com o passado e a sua materialidade, renovando constantemente sua paisagem, com uma ideia errônea de que a preservação ou o ajuste e aperfeiçoamento do que já existe são insatisfatórios para a prosperidade, nos deixa em um ciclo vicioso de desapego justificado por esse ideário de progresso presente desde seus primórdios, pela influência do capital, junto a promessas e a esperança de um futuro auspicioso. E mesmo que o tema da preservação dos centros já tenha avançado e por muitas

cidades já seja usado como ponto de destaque na economia, no turismo e como marketing, ainda que Anápolis tenha dado o pontapé inicial com a luta pela Estação Ferroviária Prefeito José Fernandes Valente, há muito o que progredir e trabalhar no sentido de uma conscientização efetiva, visto que apenas a prática do tombamento não é suficiente para suprir o déficit no reconhecimento e valorização dos bens representativos do passado, a questão vai além e está ligada a educação, a tradição, aos costumes. Logo o respeito e a conscientização da importância do Centro como local simbólico e representativo para história são imprescindíveis para Anápolis, assim como em qualquer cidade.

CONCLUSÃO

Esse breve estudo acerca de Anápolis e seu Centro Pioneiro coloca em debate uma questão pertinente tanto ao processo de modernização e urbanização quanto ao cenário das cidades contemporâneas, que são as transformações da área central e a perda de hegemonia desta frente as novas dinâmicas estabelecidas.

Observamos que o resultado da trajetória Anapolina é um centro com características comuns a maioria das médias e grandes cidades, apresentando falta de habitações, equipamentos de lazer, segurança, investimentos e incentivos para a melhoria local; congestionamentos; dificuldade de estacionamento; perda da multifuncionalidade; fixação de comerciantes informais; omissão da legislação em relação a substituição de elementos importantes para história por estacionamentos, por exemplo, e, conseqüentemente, perda de memória histórica e sua valorização; alteração constante da paisagem sem que haja o devido reconhecimento da importância dos marcos da história existentes ali; entre diversas outras.

A consequência desse cenário é, portanto, a degradação. O centro deixa de ser um local atrativo para, em geral, ser evitado pela população, onde a preocupação em preservar as marcas do passado é pequena e a velocidade com que se destrói, constrói e abandona passa a ser cada vez mais rápida. Perante isso, urge encontrar soluções e propor ações que resolvam os problemas desse núcleo e retomem a sua valorização, tendo em mente a relevância para a história, memória, e identidade da cidade.

Diante das tantas possibilidades de ação uma coisa é certa, como proposto por Choay (2001), se deveria lutar em prol dos bens com importância histórico-cultural e do patrimônio a partir de três frentes: educação e formação, aproveitamento ético das heranças edificadas e participação coletiva. Corroborando nesse sentido, Castriota aponta que, “não se trata,

portanto, de congelar a vida, ou de transformar as cidades em museus, mas em pensar na preservação e na melhoria de sua qualidade de vida, o que abrange as áreas consideradas ‘históricas’ quanto àquelas mais novas”, visto que a paisagem urbana tida como um conjunto possui um sentido histórico e cultural.

Portanto, é imprescindível repensar o Centro Pioneiro de Anápolis como local capaz de provocar uma retomada histórica, visto que “ao se revisar a memória dos espaços e edificações urbanas, deixa-se de correr o risco de, num futuro próximo, se viver em uma cidade sem história” (Grande e Boaventura, 2015, p. 96).

REFERÊNCIAS

ARANTES NETO, Antonio Augusto. **Paisagens paulistanas: transformações do espaço público**. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Imprensa Oficial, 2000.

AZEVEDO, Maria Emília R. M. de. Comentários. In. **Os centros das metrópoles: reflexões e propostas para a cidade democrática do século XXI**. São Paulo: Editora Terceiro Nome: Viva o Centro: Imprensa Oficial do Estado, 2001.

BARRETO, Rogério. O centro e a centralidade urbana – aproximações teóricas a um espaço em mutação. In. **Cadernos – Curso de Doutorado em Geografia**. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2010.

CASTRIOTA, Leonardo Barci. **Patrimônio cultural: conceitos, políticas, instrumentos**. São Paulo: Annablume, 2009.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: Unesp, 2001.

CUNHA, Wânia Chagas Faria. **Dinâmica regional e estruturação do espaço intraurbano: um estudo sobre as influências do DAIA na economia anapolina a partir de 1990**.

[Manuscrito] Dissertação (Mestrado) apresentada ao Instituto de Estudo Socioambientais. Universidade Federal de Goiás, 2009.

GRANDE, Ivan Oliveira de; BOAVENTURA, Deusa Maria Rodrigues. **Contradições no centro tradicional de Goiânia: usos e transformações no espaço da praça cívica e Avenida Goiás**. Revista PerCursos. Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 74-98. jan. /abr. 2015.

MEMOLI, Maurizio. Centros históricos: ideias e políticas. In. **Intervenções urbanas na América Latina: viver no centro das cidades**. / org. de Hélène Rivière d’Arc e Maurizio Memoli; tradução de Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.

LUZ, Janes Socorro da. **A (re)produção do espaço de Anápolis/Go: a trajetória de uma cidade média entre duas metrópoles, 1970-2009**. Tese (Doutorado) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de doutor em Geografia. Uberlândia, 2009.

OLIVEIRA, Carolina F. de. Sustentabilidade nas cidades: preservação dos Centros Históricos. In. **Arquitextos**. Ano 11, n. 125.06, São Paulo, 2010. Disponível em: 2010
<<http://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/11.125/3569>>.

SANTOS, Carlos Nelson F. dos. **Preservar não é tombar, renovar não é pôr tudo abaixo**. In. Revista Projeto, n. 86. São Paulo, 1986.

SANTOS, Janio. Reestruturação urbana x Reestruturação da cidade: o caso de Salvador. In. **X Colóquio Internacional de Geocrítica**. Barcelona, 2008.

VARGAS, Heliana Comin; CASTILHO, Ana Luisa H. de. **Intervenções em centros urbanos: objetivos, estratégias e resultados**. 3 ed. Barueri, SP. Manole, 2015.

VARGAS, Lucas Gabriel Corrêa. **Representações sociais do progresso. Uma perspectiva a partir da chegada da estrada de ferro em Anápolis, GO**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Projeto e Cidade da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2015.

VEIGA FILHO, Ary Alencastro. **Avenida Goiás – Dinâmica de ocupação**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Arquitetura e Urbanismo. Brasília, 2010.

IDENTIDADES/TERRITÓRIOS: A humanidade em reinvenção

Nélia Cristina Pinheiro Finotti⁵(UEG)

Resumo: Este trabalho tem como objetivo adentrar as especificidades de duas categorias interseccionadas. São elas: identidades e territórios. O percurso teórico desse trabalho é a partir dos saberes vindo da antropologia, da história e geografia. Assim amparados em Stuart Hall (2006) e Yi-Fu-Tuan (1983), vemos que identidade é uma construção histórica ligada ao ambiente, portanto é sempre construída em relação a outros. Já territórios, pensamos a partir de Marcelo Lopes de Souza (2013) que demonstra que território é poder, assim a construção de marcadores sociais é uma forma de demonstrar publicamente tal poder. Como exemplo de identidades e territórios, exemplificamos a partir de relato de experiência de projeto que envolve pesquisa, ensino e extensão, desenvolvidos na Universidade Estadual de Goiás (Campus Trindade). O projeto chama-se “Representações Estéticas e Estilos de Vestimentas do Grupo Desencanto: Identidades Culturais em Transição”. Demonstramos com essa experiência, as teias de produção, a humanidade em reinvenção, tendo como foco as identidades e território. Com isso, os figurinos do Grupo Teatral Desencanto (Trindade/Goiás), são a materialidade dessa pesquisa, mas que vaza em sentidos e simbologias (Tim Ingold, 2012). Ao final da pesquisa poderemos compreender que a criatividade humana (Wagner, 2010) é fonte das identidades e do território.

Palavras- chave: Identidades. Territórios. Humanidade. Grupo teatral.

Introdução

A busca do sentido de si mesmo é uma procura para muitas pessoas e para outras pessoas, escamoteada ou não tão importante. Entretanto em sociedade além de se pensar individualmente, há também o entrelaçamento do/no coletivo. Inclusive este pensamento perpassa num viés de política pública. Nesse processo fica-se em proeminência de inquietação de pesquisa, a identidade e a territorialidade.

Nesse sentido esta pesquisa tem como objetivo, entender como o ser humano percebe e refaz sua identidade, assim nos baseamos nos autores da antropologia, da história e da geografia, para partir da ideia que é através do contato com o outro(s) e nos território(s) que refazemos essas categorias, e numa vida prática, o nosso ser. Para além foi utilizado o grupo de teatro Desencanto de Trindade/Go, como objeto de compreensão destes territórios e identidade, pois o grupo atua em Trindade a mais de (30) trinta anos, deste 1986.

Diante dessas iniciais palavras nos atentamos que o exemplo aqui demonstrado pode servir de base para pensar outras performances, outros lugares e outras identidades. Entretanto, aqui não se tem um estudo fechado e/ou abissal no sentido de taxar regras, mas

⁵Nélia FINOTTI. Mestranda no programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado. Universidade Estadual de Goiás(UEG). Docente na Universidade Estadual de Goiás(UEG). neliaueg@gmail.com. Participante do grupo de estudos GEFOP.

sim repensar a criatividade humana, refletindo práticas humanas e seus múltiplos refazer. Pensar as identidades e os territórios, vemos que é obrigatório não hierarquizar pessoas, mas sim estar aberto para deslocamentos de estruturas que nos proporcionarão a apreciação de novas identidades e novas territorialidades (SOUZA, 2013). Sabemos que este contexto humano e infindável na exploração de conhecimentos, de tal modo aqui está apenas um esboço de nossa experiência com identidades, portanto a questão pressupõe a ideia já estabelecida com pessoas de territorialidades diversas.

Dessa maneira, concordamos com Wagner (2010, p. 28) quando ele diz:

[...] O antropólogo é obrigado a incluir a si mesmo e seu próprio modo de vida em seu objeto de estudo, e investigar a si mesmo. Mais precisamente, já que falamos do total de capacidades de uma pessoa como "cultura", o antropólogo usa sua própria cultura para estudar outras, e para estudar a cultura em geral.

Estes processos da invenção do eu e da sociedade é algo constante na perspectiva de Wagner (2010), mas ir a campo e perceber este processo em fluxo torna-se algo emblemático para as pesquisadoras, visto que faz parte de um rito de passagem, onde o campo afeta o pesquisador e as teorias estudadas se deslocam diante da realidade pesquisada.

Em suma convidamos a experienciar um fragmento da pesquisa de mestrado, onde a pesquisadora se influencia nas identidades, mas também onde o campo de pesquisa as afetam a pensar também sobre religiosidades, migrações, expectativas e experiências, mundo do trabalho e do prazer entre outras relacionadas as identidades e territorialidades.

Referencial Teórico

Preferimos utilizar as palavras identidades e territórios no plural porque ambas estão constantemente ligadas a vida humana, e as reinvenções construídas nos contextos cotidianos, potencializados com os efeitos da globalização da própria movimentação (HALL, 2006). Assim é a partir do contato com outro (e com outros territórios), é que o ser humano se reinventa e, portanto, reinventa identidades. Nesse processo investigativo nos inspiramos na teoria sobre criatividade humana de Wagner (2010) para pensar o campo pesquisado.

Tuan (1983) diz no tópico sobre “Visibilidade: a criação de Lugar” que a arte e a literatura permeiam o processo de criação do lugar. No Manifesto do Século XX, demonstra que são formas de artes: a Arquitetura (primeira arte); Escultura (segunda arte); Pintura (terceira arte); Música (quarta arte); Dança (quinta arte); Poesia (sexta arte) e Cinema (considerado a arte total). No caso dos lugares aqui evidenciados, a Arquitetura, a Escultura, a Música e a Dança, no ato de movimentarem e se relacionarem, são explorados para demonstrar a reinvenção cultural dentro do processo de ressignificação da memória e história de um lugar.

O grupo teatral Desencanto, tem uma peculiaridade pois transita em vários movimentos artigos citados pelo autor Tuan (1983), não sendo apenas um grupo teatral ele é considerado um grupo comunitário social.

Wagner (2010) ressalta ainda, que essa criação de lugar também se faz através das experiências que o sujeito tem. Portanto na reinvenção do ser humano constata-se que as diferentes formas de artes são a própria prática das identidades, como também as suas representações (CHARTIER, 1987). Esse processo revela uma indissociabilidade percorrendo o fazer humano, que nas palavras de Wagner (2010) é a própria criatividade humana. Assim, esses autores são complementares para se pensar o homem na sua experiência com o outro homem (leia-se homem no sentido de humanidade e não propriamente de gênero), como também estes fazendo territórios, ou seja demarcando o espaço através de suas estruturas de poder.

Nesse jogo de experiências e também de expectativas, usamos Hall (2006, p. 8) para demonstra que “as identidades modernas estão sendo “descentradas”, ou seja, deslocadas ou fragmentadas”. Com essa afirmação, o propósito do autor é explorar tal contexto, ver o que implica, qualificá-la e discutir quais as consequências. Diante disso, as inquietações do autor também é útil para esse trabalho, refletimos sobre as identidades e seu processo de reinvenção, como a consequência disso na atualidade.

Nessa perspectiva atual, o projeto de pesquisa “Representações Estéticas e Estilos de Vestimentas do Grupo Desencanto: Identidades Culturais em Transição” é buscar contribuir para a reflexão sobre formas de como a humanidade se reinventa. Assim no campo da abordagem cultural reconhece a intersecção das categorias identidades e territórios, pois nesse se afirmam na performance cultural e demarcam experiências territoriais.

Especificamente nesse projeto há o envolvimento da comunidade, para o planejamento e desenvolvimento dos figurinos usados nos eventos realizados pelo grupo teatral Desencanto. Os figurinos, ou, traje de folgado, são produzidos pela comunidade, seja, interna no próprio grupo, ou seja, da comunidade externa, pois este trabalho envolve a sociedade trindadense e circunvizinha. Dessa forma, o ato de desenhar, angariar matérias, modelar, costurar, bordar ou reciclar o que se tem no acervo do grupo é uma extensão de identidades que vaza para a materialidade (INGOLD, 2012). Fazem parte desta teia de construção, alunos estagiários, costureiras, artistas, donas de casa, enfim a comunidade faz parte do grupo. Assim, essa multiplicidade de pessoas, com experiências diversas, faz parte desse conjunto de reinvenção onde existe a materialidade e os sentidos imateriais que vaza para a simbologia das identidades.

Portanto, as várias pessoas envolvidas nesse processo de construção, fazem parte da reinvenção da humanidade na perspectiva de Hall (2006), Tuan (1983), Wagner (2010) e Ingold (2012). Pois, o grupo Desencanto produz suas vestimentas (figurinos), acessórios, cenários, a maquiagem, constroem seus textos e tudo que envolve as peças são abrolhados pelo próprio grupo, seja internamente ou externo. O processo de confecção é realizado manualmente, com horas de dedicação da comunidade, sendo feito pelos integrantes da comunidade, com material reciclável ou adquirido com patrocínios, seja, da prefeitura ou da própria comunidade. Os partícipes fazem a seleção e verificação dos materiais que podem ser reaproveitados dos eventos anteriores e dos materiais que ainda precisam ser adquiridos. Portanto existe uma rede de colaboração e de influências nesse projeto.

A roupa seja ela classificada como figurino, traje de cena, traje de folgado, indumentária, vestimenta ou até moda, podemos rotular como um fator determinante de uma época de um povo ou região. Também pode caracterizar uma sociedade, uma religião ou um grupo, podemos ainda narrar que ela identifica personalidades e culturas. Braga (2007), descreve que a indumentária no termo atualmente estão relacionados a vestimentas tradicionalmente culturais. O grupo realiza várias pesquisas para tentar chegar próximo à fidelidade da época que por eles serão representadas.

Metodologia

O material e métodos de pesquisa se baseia em bibliografia que perpassa a área de humanas, assim centramos em estudos relacionados a antropologia, história e geografia. Nesse processo utilizamos também a etnografia, método que se baseia em estar de perto e dentro (Magnani, 2002), para portanto termos uma aproximação funcional e localizada diante as especificidades do campo, foi utilizado visita *in locus* e análise imagética do objeto de pesquisa o grupo teatral desencanto de Trindade/Go, no período de abril a julho de 2018.

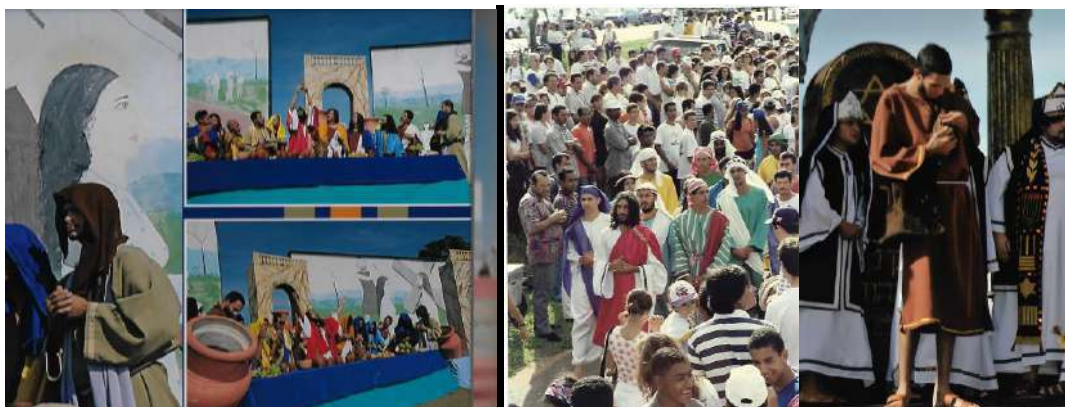
Resultados e Discussões

O que se atenta com o exemplo do projeto descrito, é como a dinamicidade do fazer um produto pode ser transposto a ramificações figurativas para pensar as identidades e os territórios. Nota-se ainda que a criatividade humana é o ponto estratégico para o entendimento dos estudos culturais.

Para a produção do figurino o grupo Desencanto realiza várias pesquisas para tentar chegar próximo à fidelidade da época representada, da cultura, das cores e dos materiais. Entretanto, eles reaproveitam alguns materiais disponíveis, recicláveis e figurinos antigos para a produção dos atuais, a pesquisa aponta que há várias técnicas sustentáveis sendo utilizadas pelo grupo. O intuito é fazer roupas, que posteriormente serão utilizadas nas atividades desenvolvidas pelo grupo.

O Grupo Desencanto em relação às peças da Via Sacra trabalha com textos bíblicos, esteticamente são representados por uma leitura das vestimentas da época, porém não se podem descartar as questões sociais, econômicas e ambientais que envolvem a dinâmica deste processo. Podemos destacar alguns elementos presentes nas imagens a baixo.

Figura 01 – Encenação da via sacra



Fonte: Acervo do grupo desencanto - (Amarildo-2018)

Quando falamos de aspectos sociais o grupo trabalha tanto nos processos de construção, como nas representações com a comunidade, podendo assim aferir que as pessoas que estão inseridos nos projetos do grupo, estão se qualificando para o mercado, aprendendo ou aprimorando profissões. Em conversa com o diretor do grupo Amarildo Jacinto (2018), relata que acolhe muitas crianças e adolescentes de vulnerabilidade social para desenvolver atividades no grupo, e que estes acabam sendo “inseridos na sociedade com sua arte”.

Os figurantes da encenação das peças, e a comunidade em geral são autores. O diretor Amarildo Jacinto (2018), expõe que existem 1.452 (um mil, quatrocentos e cinquenta e dois) pessoas inscritas (cadastradas) no grupo da comunidade, e que internamente o grupo conta com 80 (oitenta) membros, divididos em variáveis funções.

As representações estéticas tem cores, formas e materiais que buscam uma representatividade da época, mas não podem deixar de destacar o nosso clima de cerrado, as possibilidades de reaproveitamento dos insumos ou matérias que o grupo já possui. É saliente que as cores são fortes nos figurinos representados, os tecidos são mais leves, entretanto as formas, os símbolos e os ritos são bem fidedignos da época representada por eles. Fazendo uma analogia da época acima representada, as cores eram bem pasteis ou cru e os tecidos de gramatura pesada, pois eram produzidas em tear manual (AMARILDO JACINTO, 2018).

Do mesmo modo são evidentes o fator econômico, pois como o grupo não possui fins lucrativos e nem mantenedores, precisa se adequar ao que eles rebem de doações ou reaproveitar o que já possuem.

Figura 02 – Imagens de peças teatrais e do carnaval de rua



Fonte: Acervo do grupo desencanto - (Amarildo-2018)

Podemos destacar que o grupo tem participações da comunidade, seja interna ou externa para atividades diversas, fazer o figurino, maquiar, dançar e representar um personagem ou tão-somente ser um figurante em uma dessas manifestações populares por eles vivenciados.

Constata-se que a estrutura da universidade é utilizada como ferramenta para a visibilização de identidades e de territórios da comunidade. Diante disso, o projeto é uma forma de diálogo e de intervenção social, para que esses saberes locais tomem uma posição de crescimento e de produtividade, inclusive mercadológica. Portanto, nesse movimento há o pensamento de saberes que vai além da universidade, que tem a expectativa de alcançar a todos democraticamente.

Conclusão

Com isso é possível compreender as movimentações humanas que fazem o projeto supracitado. Assim este projeto é uma invenção acadêmica que se mantém aberta para os moradores locais utilizarem do mesmo, a fim de ser útil e condizente as questões de comunidade. Diante disso constatamos que o projeto vai além da instituição acadêmica, se tornando algo rico de experiências de populações, proeminente em performances culturais. Portanto, fica em destaque na pesquisa a experiência de populações, que de forma desbravadoras de si mesmas, de identidades, experiências de outros territórios, reconstroem sonhos e devaneios, assim reinventando a humanidade.

Referências

- BRAGA, João. **História da moda: uma narrativa**. 6.ed. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2007.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural - entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1987.
- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Porto Alegre: DP&A, 2006.
- INGOLD, Tim. **Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais**. Horiz. antropol., orto Alegre, v. 18, n. 37, p. 25-44, jun. 2012.
- MAGNANI, José Guilherme Cantor. **De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana**. Rev. bras. Ci. Soc. [online]. 2002, vol.17, n.49, pp.11-29.
- SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. 1. ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2013.
- TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar: A Perspectiva da Experiência**. Tradução de Livia deOliveira, São Paulo: Difel, 1983.
- WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. Tradução Marcela Coelho de Souza e Alexandre Morales. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: POSSIBILIDADES EM CONSTRUÇÃO

Nélia Cristina Pinheiro Finotti⁶(UEG)
Hilda Freitas Silva⁷ (UFG)

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre educação e sustentabilidade. A metodologia de pesquisa utilizada perpassa a bibliografia e o estudo de campo. Com isso o problema da pesquisa é: Quais são as possibilidades para a educação nas questões de sustentabilidade, no grupo teatral Desencanto? Para tornar a pesquisa bibliográfica aplicável e entendível, fazemos também uma análise do projeto de pesquisa, “Representações Estéticas e Estilos de Vestimentas do Grupo Desencanto: Identidades Culturais em Transição”. A pesquisa encontra-se centrada no projeto de pesquisa de mestrado da autora. Demonstramos com essa experiência, as teias de produção, o reaproveitamento dos figurinos do Grupo Teatral Desencanto (Trindade/Goiás), a partir de aspectos culturais relacionados à educação formal/informal, focalizando em produção, consumo e representação. Com isso focamos que a intervenção social, sobretudo exemplificando a educação como outros “fluidos” da cultura, como a moda, são possibilidades que deve ser mais exploradas horizontalmente e num viés de cidadania

Palavras-chave: Educação. Sustentabilidade. Cultura. Moda.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre educação e sustentabilidade, com foco nas possibilidades em construção, no projeto de pesquisa de mestrado, na qual o objeto de estudo e o grupo Teatral Desencanto. Diante disso pensamos o tempo atual com suas demandas que transitam em utopia e mercado. Isso se justifica pois a sustentabilidade tem sido usada como instrumento imprescindível para sobrevivência e/ou até como processo de salvação do mundo, em contrapartida ela também está incluída na indústria cultural como relata Bauman (2013). A metodologia de pesquisa utilizada perpassa a bibliografia e o estudo de campo.

6 Nélia FINOTTI. Mestranda no programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado. Universidade Estadual de Goiás(UEG). Docente na Universidade Estadual de Goiás(UEG). neliaueg@gmail.com. Participante do grupo de estudos GEFOP.

7 Hilda SILVA. Mestranda no programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Antropologia Social. Universidade Federal de Goiás (UFG).

Ao considerar o crescimento sobre o tema e a amplitude de áreas que se relacionam com a sustentabilidade, a pesquisa aqui apresentada busca responder ao questionamento: Quais são as possibilidades para a educação nas questões de sustentabilidade, dentro do grupo de Teatro desencanto?

Nesse paradoxo a sustentabilidade é atributo de um mundo melhor ao mesmo tempo que é utilizada para o mundo capitalista. Para tornar a pesquisa bibliográfica aplicável e entendível, fazemos também um relato de experiência de Ensino e Extensão, desenvolvidos na Universidade Estadual de Goiás (Campus Trindade) com o projeto de pesquisa “Representações Estéticas e Estilos de Vestimentas do Grupo Desencanto: Identidades Culturais em Transição”. Demonstramos com essa experiência, as teias de produção, o reaproveitamento dos figurinos do Grupo Teatral Desencanto (Trindade/Goiás), a partir de aspectos culturais relacionados à educação formal/informal, focalizando em produção, consumo e representação (Koselleck, 2006).

Ao final da pesquisa de mestrado “Estéticas e fé na terra do Divino: vestimentas identitárias sagras e profanas do grupo teatral desencanto em trindade/go, entre 1988-2018”, poderemos ter um panorama em experiência e expectativa sobre esse tema, como também a compreensão das relações construídas e reformuladas no âmbito educacional. Com isso focamos que a intervenção social, sobretudo exemplificando a educação como outros “fluidos” da cultura, como a moda, são possibilidades que deve ser mais exploradas horizontalmente e num viés de cidadania.

Referencial Teórico

Segundo Salcedo (2014, p. 14) “sustentabilidade é o desenvolvimento que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a satisfação das necessidades das gerações futuras”. Nesse sentido, o projeto de pesquisa de mestrado é um exemplo para compreender as teias de construção, consumo e fim de vida dos figurinos do grupo citado. Tendo como objetivo geral analisar e interpretar as representações estéticas e culturais das vestimentas identitárias do grupo Desencanto de Trindade/GO, nos eventos sagrado e profano: Caminhada da fé e o Carnaval de rua, entre 1988 a 2018. E objetivos específicos tais como: Interpretar e decodificar as teias de sociabilidades constituídas nos processos de criação; Contextualizar as vestimentas produzidas pelo grupo Teatral Desencanto nos aspectos de

sustentabilidade; Caracterizar as técnicas de sustentabilidade utilizados pelo grupo na produção das vestimentas e decodificar quais as questões de educação ambiental o grupo tem passado para a comunidade que pertence.

Entretanto sabe-se que a reflexão sobre este assunto ainda não é muito abordado dentro das academias, por isso a inserção dos conceitos, principalmente de sustentabilidade ambiental, quando não está notoriamente especificada nas ementas e disciplina específica, mas é uma questão que deve fazer parte dos currículos das academias.

Diante dos vários impactos causados pela moda no meio ambiente, surge a indagação de como o tema sustentabilidade é abordado no ambiente acadêmico, como ele é levado a comunidade, aos estagiários. Como legitimador de ideias o pesquisador tem por idealização criar e difundir práticas consideradas fundamentais na estrutura acadêmica, para um repasse coerente. Complementando este contexto, Berlim (2016, p. 24) diz que “sem o conhecimento e os estudos necessários para discutir a questão e diante da emergência do tema, o risco de nos depararmos com discursos vazios é grande [...]”.

A sustentabilidade é vista por muitos como discursos vazios, em uma reação natural, empreendedores e administradores públicos perceberam que a ideia de sustentabilidade poderia agregar valor a seus produtos ou angariar votos. Todavia, a maioria deles não associou medidas efetivamente sustentáveis ao discurso comercial/institucional, preferindo optar por paliativos e medidas predominantemente estéticas e mais baratas.

Diante do explanado, percebemos que há uma potencialidade no projeto, pois este articula a história local, o comércio, também é inserindo no contexto de direitos culturais e cidadania. Fatores como esses fazem com que o projeto tenha relevância interna da universidade, mas também transpassa os muros e transforma vidas.

O discurso de Lipovetsky (2003), e que os produtos de moda, talvez, sejam aqueles de menor e mais frágil vida útil, pois são geridos dentro da lógica da moda, um sistema que dignifica o presente e a efemeridade, sendo temporal que produz a modernidade e a sociedade de consumo, pois uma faceta de sua lógica é efemeridade e um dos seus fundamentos é a obsolescência.

Segundo Gwilt (2014, p. 20) “uma estratégia de design sustentável pode ser empregada por um designer com o objetivo de colaborar na redução dos impactos ambientais e/ou sociais associados a produção e o uso de descarte de um produto”. Então é proeminente a

importância de conhecer técnicas que possam minimizar estes impactos causados pelas vestimentas ou seja, pelas nossas ações.

O assunto carece de estudos interdisciplinares, pesquisas e projetos, para ser aplicados na criação de novos caminhos conceitos e possibilidade de novos modelos e produtos feitos a partir de um desenvolvimento sustentável. “É necessário que exista consciência do impacto das nossas escolhas, e observar o consumo desenfreado da sociedade, pois vestimos plantas, pelos de bichos, saliva de lagartas e petróleo” (BERLIM, 2012, p.25).

Ações conjuntas entre academia e comunidade devem ser pensadas para auxiliar a reflexão dos aspectos ambientais provenientes de nossas escolhas E também nos instigar sobre a importância de ética e dignidade em toda a cadeia produtiva da moda. Esperamos que o papel das Instituições de Ensino excede o de fornecer subsídios a fim de formarem bons profissionais para atuarem no mercado, elas também podem e devem ser um espaço para discussão da ética profissional e a da formação da consciência social. Pois para ser sustentável “[...] o produto tem de contemplar não só aspecto ambiental, mas também **questão social econômica política e culturais** analisando desde o processo produtivo até o consumo e descarte desses bens”. (SALCEDO, 2014, p. 21, grifo nosso).

Entretanto sabe-se que a reflexão sobre este assunto ainda não é muito abordado dentro das academias, por isto a inserção dos conceitos básicos, principalmente de sustentabilidade ambiental, quando não está claramente especificada nas ementas e nem em uma disciplina específica, mas e uma questao que deveria fazer parte dos curriculos das academias. Abancarem este assunto fica a critério pessoal dos professores em inserir o assunto em sua aula.

Metodologia

A metodologia que contribuiu para a pesquisa foi bibliografia e estudo de campo, no grupo teatral Desencanto em trindade/Go nos período de abril a junho de 2018.

Resultados e Discussões

É necessário o posicionamento da academia quanto a ampliação no processo pedagógico, pois as mesmas conduzem mudanças e atitudes e, assim, possibilitar a democratização, novas percepções, concepções e ações mediante ao estudo.

Em relação aos figurinos, estes são produzidos internamente no grupo com o trabalho da sociedade. Fazem parte desta construção sejam: desenhar, angariar matérias, modelar, costurar, bordar ou reciclar o que se tem no acervo do grupo. Fazem parte desta teia, professoras, costureiras, artistas, donas de casa, enfim a comunidade que faz parte do grupo em geral. Diante de pesquisa *in loco*, percebe-se que essas são feitas através pelos integrantes da escola, com material reciclável, ou adquiridos com o patrocínio da Prefeitura e doações de empresas, que garantem a realização do evento. Para a produção do figurino o grupo realiza várias pesquisas para tentar chegar próximo à fidelidade da época, cultura, cores e materiais. Entretanto, eles reaproveitam alguns materiais disponíveis, recicláveis e figurinos antigos para a produção dos atuais. Assim a pesquisa aponta que há várias técnicas sustentáveis sendo utilizadas pelo grupo. Podemos citar as possibilidades em utilizar a sustentabilidade na construção dos figurinos do grupo, tais como: *Upcycling*, *slow fashion*, Reciclagem, Reaproveitamento.

Dentro da *Upcycling* o grupo utiliza de matérias que consiste no reaproveitamento de objetos e materiais para criar novos itens, muitas vezes com funções diferentes, sem alterar as principais características do objeto original. Já no *slow fashion* podemos perceber que o grupo trabalha nesta moda lenta, ou seja, seus produtos são construídos por eles, tornando um produto de afetividade, prolongada sua vida útil e o descarte. Em relação à reciclagem, o grupo desenvolve várias peças teatrais partir de matérias, seja alternativos, ou lixos. Estes são transformados em materiais úteis, ou reciclados tecnologicamente ou manualmente para que este tenha uma nova função dentro do processo criativo.

É necessário pensar nas melhores técnicas disponíveis, para assegurar a redução do impacto do processo produtivo na construção de produtos. Outra forma que são trabalhadas a produção de resíduo zero é uma meta ética, econômica, eficiente e visionária, para orientar as pessoas mudarem seus estilos de vida e práticas sustentáveis, onde todos os materiais descartados são projetados a serem reutilizados.

E os figurinos do grupo também podem ter um descarte muito rápido, ou uma rotatividades de personagens e adequações de tamanhos. Nesta conjuntura a necessidade de possibilidades de reaproveitamento destes figurinos.

Diante do exposto, o processo de reaproveitamento é muito utilizado pelo grupo, pois aproveitam e fazem um novo produto, ou seja dão uma nova vida útil ao produto que seria descartado, como também agregando valor comercial. Com o relato do diretor de arte do grupo Amarildo Jacinto (2018), vemos que:

Dentro do grupo desencanto há um grupo de costureiras, bordadeiras e estagiários de moda, que pesquisam e decidem quais materiais serão usados em cada peça, as pedrarias, linhas e tecidos são conseguidos através de doações, pois o grupo não tem renda.

In loco, percebemos que a estética de um produto de moda é o primeiro item a ser visualizado por todos e na sustentabilidade a estética deve ser mais bem pensada, pois o lixo deve virar luxo. Desse modo as pessoas envolvidas no projeto demonstram orgulho que é na peça velha tornar-se nova. Nesta perspectiva Carli e Venzon (2014, p.87) relatam que a Sustentabilidade,

Analisa e mede a eficiência dos processos produtivos, considerando as tendências de maior geração de benefícios, com menor uso de recursos. As três dimensões comprometem – se nas suas ações, a conjugar os três Rs da sustentabilidade: reduzir, reutilizar e reciclar, engajando – se no desenvolvimento econômico sustentável.

Assim, o Grupo Desencanto está inserido nestes contextos, no qual passou a valorizar e refletir no impacto social de cada ação. No entanto, é crítica a ideia de Berlim sobre sustentabilidade, “é necessário que exista consciência do impacto das nossas escolhas, e observar o consumo desenfreado da sociedade, pois vestimos plantas, pelos de bichos, saliva de lagartas e petróleo” (BERLIM, 2012, p.25). Nesse sentido, é necessário trabalho e organizações conjuntas entre academia, educando e sociedade, para que juntos possam repensar a forma como fazem produtos do vestuário.

Ademais, o papel das instituições de ensino, é fornecer subsídios a fim de formar bons profissionais para atuarem no mercado, como também valorizando a história que ali permeia. Entre esses argumentos, ampliar os espaços para discussão da ética profissional e a da formação da consciência social também é muito importante. Isso é justificado pois para o designer de moda, o desafio da atualidade é desenvolver produtos utilizando uma metodologia onde a sustentabilidade seja inserida de forma contínua na criação e produção, e o debate sobre o produto é primordial para a formação de novos profissionais.

Conclusão

Diante da pesquisa exposta, não se pode responsabilizar apenas as indústrias, os designers ou tampouco os consumidores. A sustentabilidade, como já dito, é interdisciplinar e dentro deste conjuntura que é de responsabilidade de todos que estão inseridos no ciclo de produção da roupa, acessórios, produtos em geral.

É válido pressupor que o tema alavanque e ganhe mais destaque, para assim ser resultado de novas práticas e novos paradigmas no ensino e na indústria.

Fica aqui explícito o quanto é importante e urgente a abordagem do processos e prática do tema levantado dentro da instituição de moda instigando alunos, professores, designers e indivíduos. Analisar com maior amplitude qual é seu papel, diante de mudanças. Transferindo suporte de como será a atuação dos mesmos exercendo, cidadania, responsabilidade e comprometimento para que haja profissionais defensores da sustentabilidade social.

Nesse assunto, torna-se cada vez mais intensa a ideia de que somente com atitudes e ações éticas serão possível a construção de uma sociedade sustentável, e a educação tem um papel basilar.

Nesse sentido, a contribuição desse estudo é que haja a atenção para o papel da academia, sendo que esta vai além da formação de bons profissionais, elas também podem e devem mostrar, os desafios e possíveis caminhos para se obter estratégias, ações e resultados do fazer sustentável que a sociedade necessita. Portanto é necessária uma abordagem de ensino transdisciplinar, buscando o entendimento mais amplo de qual é nosso papel, enquanto alunos, professores, designers e indivíduos, como também ampliar o diálogo com a sociedade.

Em suma, fica aqui explícito o quanto é importante e urgente a abordagem de processos e prática do tema levantado dentro da instituição de moda, instigando alunos, professores, designers e indivíduos a pensar, escrever, visar e praticar a sustentabilidade na moda. A instituição tem como papel de incentivar e encorajar o aluno a explorar com maior amplitude seu papel quanto responsabilidade e comprometimento quanto ao impacto que a moda causa na natureza.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

Universidade Estadual de Goiás – Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas.

Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiá - Anápolis-GO. CEP 75.110-390. Fone: (62) 3328-1128.

Texto disponível em: <<http://www.anais.ueg.br/index.php/sepe/issue/view/335>>.

BERLIM, Lilyan. **Moda e sustentabilidade**: uma reflexão necessária. São Paulo: Estação das Letras e Cores. 2016.

CARLI, Ana Mery Sehbe de; VENZON, Bernadete Lenita Susin. **Moda, Sustentabilidade e emergências**. Caxias do Sul RS: Educs, 2012.

GWILT, Alison. **Moda sustentável**: guia prático. 1. ed. São Paulo: GG.2014.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto/puc-rj, 2006.

LIPOVETSKY, Gilles. **O Império do efêmero**: a moda e seus destinos nas sociedades modernas. 2. Ed. Companhia das Letras. 1989.

SALCEDO, Helena. **Moda ética para um futuro sustentável**. São Paulo: GG, 2014. 127 p.

UMA TRAJETÓRIA DE VIDA: AS CONTRIBUIÇÕES DE AMÁLIA HERMANO TEIXEIRA EM DEFESA DO MEIO AMBIENTE EM GOIÁS

Rita Castorina Gonçalves Gundim Lemos¹

Maria de Fátima Oliveira²

Resumo: O trabalho que se segue busca propiciar uma visão panorâmica do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), para fins de qualificação, este teve como fonte primária o estudo biográfico de Amália Hermano Teixeira, que foi atuante em diversas áreas dos saberes, como professora, advogada, escritora e como defensora e pesquisadora do meio ambiente, e ao estudar elementos sobre a vida e a trajetória de Amália foi possível entender e analisar, que é o objetivo principal desta pesquisa, suas contribuições no campo da botânica e da ecologia nos contextos histórico e geográfico do Estado de Goiás. Além disso, através do seu pensamento pode-se compreender o pensamento vigente na época sobre a preservação do meio ambiente.

Palavras-chave: Amália Hermano Teixeira; Estudo Biográfico; Preservação Ambiental; História Regional.

Introdução

O trabalho aqui manifestado, versa a cerca de uma pesquisa que, em suma, procura evidenciar elementos sobre a vida e a trajetória de Amália Hermano Teixeira em suas contribuições no campo da botânica e da ecologia nos contextos histórico e geográfico do Estado de Goiás e Tocantins.

Ao se descobrir algumas das várias “faces” de Amália, como se referem Pereira e Oliveira (2017), que denotam sua representação em diversos campos do saber, vai se percebendo que a caminhada empreitada por mulher pioneira em vários sentidos, momento ou outro se cruza e entrecruza com a história da Capital do Estado de Goiás, Goiânia, cidade na qual viveu e participou ativamente da história de sua formação e consolidação enquanto metrópole.

Fica, deste modo, possível inferir que a História Local e Regional que compõe o painel historiográfico desta capital está minada, mesmo que de maneira tímida e ainda pouco efetivada pela escrita da “História Oficial” (AMADO, 1990).

Objetivos

- Analisar a contribuição de Amália Hermano para a discussão sobre os problemas do meio ambiente no que se refere à sua devastação e sobre a necessidade de medidas para garantir a preservação do mesmo por meio da educação ambiental;

- Perceber sua participação nos debates sobre a flora e fauna do Cerrado e sua influência na conjuntura nacional;
- Compreender seu pensamento e sua importância como representante de Goiás na Sociedade Brasileira de Botânica e seus reflexos para a sociedade goiana.

Referencial Teórico

Ao se empreender em um estudo histórico no qual se busca conhecer elementos da vida de uma personalidade como Amália Hermano Teixeira, optou-se por desenvolver uma pesquisa que abrangesse as concepções historiográficas do teórico francês Jaques Le Goff, o qual atesta que, em linhas gerais, um estudo de cunho biográfico não pode ser entendido como puramente “a coleção de tudo que se pode e de tudo que se deve saber sobre um personagem”. Para este autor que se insta como um dos pilares da renovação historiográfica, a biografia enquanto uma vertente ou abordagem, sendo que consta-se como uma metodologia particular de construir e fazer história. Para ele, cabe ao historiador buscar meios para “destrinchar os documentos, para fazer com que neles apareça o que introduz uma convicção razoável de verdade histórica” (LE GOFF, 2002, p. 21, 22).

A respeito deste tipo de abordagem, é interessante observar também as considerações de Bastos (2002), ao afirmar que,

O tipo de abordagem biográfica vem contribuir para a afirmação do indivíduo como sujeito da história, recuperando justamente a margem de ação individual existente no jogo das estruturas normativas que regem a sociedade. A reconstrução da memória de Menezes Vieira não se limita somente ao seu registro biográfico, mas avança em direção a uma reflexão sobre o discurso e a práxis desse ator social na construção de um projeto para a educação brasileira (BASTOS, 2002, p. 317)

Neste mesmo sentido, reconhece-se também com base em Barros (2004), que o chamado gênero biográfico traz como característica mor a busca e o intento por incorporar e agregar aspectos observados em estudos acerca de recordações memoriais, relatos autobiográficos, trajetórias, testemunhos, entrevista com objetivos específicos com relação a, percursos sociais, perfil biográfico, biografia manifestada na forma de romance, biografia jornalística, entre outros aspectos interessantes para a pesquisa. Deste modo, tendo como ponto de partida de uma perspectiva alargada do conceito de biografia, buscar-se-á conhecer, analisar e reportar a figura de Amália Hermano Teixeira.

Buscando conhecer elementos, situações e características da vida de Amália Hermano Teixeira, na tentativa de deparar-se com ações que denotam um envolvimento com a questão ecológica do Cerrado Goiano, foi possível relacioná-la às perspectivas propostas por Barros (2004). Em sua obra intitulada “O campo da História: especialidades e abordagens”, o autor, buscando expressar a relevância deste campo do saber, põe em destaque que a rotina das práxis de pesquisa dos historiadores é regida pela procura de meios para suprir a pungente necessidade de realizar uma “reinstuição” do passado.

Desta forma, Barros (2004) atesta, partindo da figura do historiador, uma vez que este não é uma testemunha viva que participou do processo histórico do período, fenômeno, evento ou objeto estudado, que o seu papel enquanto investigador é procurar e encontrar os fragmentos e, através da interpretação destes, elaborar afirmações que possivelmente traga respostas aos questionamentos que a pesquisa busca responder.

Metodologia

Primeiramente, foi realizada uma busca por material bibliográfico sobre temas e assuntos relacionados a pesquisa. Para tanto, deu-se início a uma revisão de literatura acerca da História de Goiás no período de 1916 a 1991. Em seguida, foram feitas leituras teóricas sobre os estudos biográficos, sobre história ambiental, bem como sobre a educação ambiental, para embasamento da análise do objeto da pesquisa.

Foi analisado seu acervo, que se encontra no Instituto Histórico e Geográfico de Goiás (IHGG), que se intitula Amália Hermano. Este acervo é a principal fonte para esse estudo, pois através dele é possível ter a compreensão de seu pensamento sobre o tema e sua contribuição para o debate na época. São de fundamental importância ainda os textos de sua autoria na Revista Oeste, na Revista de Educação de Goiás e também na Revista Flores do Brasil.

Resultados e Discussões

Com base nos arquivos consultados, nas conversas e diálogos com pessoas que conviveram com Amália Hermano Teixeira, é possível afirmar que esta mulher que desempenhou variadas funções frente a serviços públicos, além de estar presente em uma

gama de associações e organizações, levou a botânica como um campo de destaque em sua vida.

Como jornalista, publicou textos nos quais se observa uma acentuada conexão com questões ecológicas. Em seu texto “A árvore símbolo de Goiás”, Amália Hermano, promove uma homenagem a árvore papiro da Serra Dourada, dando a espécie atualmente conhecida nos meios científicos como *Tibouchina* papiros, o status de árvore simbólica do estado de Goiás.

No Instituto Histórico Geográfico de Goiás (IHGG), foi observado arquivo correspondente possui variados exemplares de livros sobre botânica, ecologia e temas afim, inclusive exemplares de obras do naturalista francês August de Saint-Hilaire. Um fato que merece destaque sobre a vida deste naturalista que pode demonstrar conexão com o interesse de Amália por questões ecológicas, é que em seu texto sobre sua viagem a então província de “Goyás” demonstra preocupação com a ocupação humana no Cerrado, apontando-a por vezes como nociva ao ambiente natural. Isto decorre do fato, segundo Chaul (2010), que na França do século XIX, os aspectos que tangem estudos, fatores culturais e políticas específicas para proteção de caráter ambiental, já em bem mais explanadas e debatidas nos espaços sociais em geral como nos centros de estudo do que a realidade vivenciada nos espaços brasileiros da época.

A questão ecológica em Goiás, em especial na sua antiga capital, fica claro que não é algo que se configura como um fenômeno recente, como se pode ver. É presumível que tais questionamentos foram surgindo com novos estudos de campos como botânica, hidrologia, ecologia associado à possíveis teorizações sobre aspectos da fauna e da flora local (CHAUL, 2010).

De acordo com Holanda (1975), após o final do período colonial, foi possível observar um surgimento de várias ideias e questionamentos sobre a exploração que o país foi submetido. Também, segundo o autor, foi surgindo a gênese de uma consciência ecológica como base nas considerações de viajantes que passam pelo Brasil.

Outro ponto que merece destaque é a atuação de Amália Hermano Teixeira na área da educação. Isto fica claro ao se observar a publicação ocorrida em novembro de 2017 do “Dicionário de Educadores e Educadores em Goiás: séculos XVIII-XXI”, obra escrita colaborativamente entre pesquisadores, alunos e docentes de áreas como Educação, História, Psicologia entre outras relacionadas, organizada sobre a supervisão da professora Diane

Valdez. No referido dicionário foram enfatizadas as atividades e contribuições desta educadora no painel educacional de Goiás. Um resumo acerca da vida e da obra de Amália Hermano Teixeira é disponibilizado entre as páginas 45 e 48. A respeito de alguns elementos que demonstram aspectos da vida da professora Amália Teixeira que denotam seu apreço pelo cultivo de plantas, podemos observar:

Amália Hermano teve uma atuação propositiva no cenário goiano. Referenciada como generosa, humana e incansável, adorava a natureza, as plantas e nutria um carinho especial pelas orquídeas. Sua casa na Rua 24, no centro de Goiânia, uma das primeiras construções na nova capital, é descrita como um espaço repleto de plantas diversificadas. Em 1946 escreveu o livro O Curioso ‘Caso’ da Escola Normal Oficial – a história de uma injustiça, em que problematiza um episódio ocorrido com ela, quando era professora da Escola Normal Oficial (VALDEZ, 2017, p.45).

Além se constar como um verbete do dicionário, Amália Hermano é citadas inúmeras vezes no decorrer da obra como fonte de citação e referência, seu trabalho à frente de várias instituições relacionadas à educação, a colocou em contato com várias personalidades desta área, e sendo um escritora prolífera, publicou inúmeros artigos e livros, dentre os quais, vários reportam suas memórias e concepções sobre este campo. Como exemplo, pode-se mencionar que no verbete do professor Alcides Jubé, o autor extraiu as informações do livro “Reencontro” publicado por Amália em 1981.

Conclusão

Por meio de sua atuação como profissional da comunicação social, Teixeira se destacou como jornalista mulher, sendo uma das primeiras a desenvolver atividades neste campo, promovendo a publicação de trabalhos que evocavam questões ambientais e culturais que perpassavam a contextura ecológica de seu estado, além de incentivar o desenvolvimento de associações que lidavam direta ou indiretamente com o cuidado dos seres humanos para com a natureza, como é percebido em um de seus *hobbys* que era o cultivo de orquídeas, sendo que até idealizou e participou de vários eventos voltados para a produção deste tipo de planta.

Como educadora e personalidade política relacionada ao campo da educação de modo geral, Teixeira produziu materiais didáticos e projetos específicos como no caso dos Clubes Agrícolas, nos quais é possível facilmente observar o seu envolvimento com os aspectos

ecológicos e ambientais que permeiam a vida do homem campestre. Em seus escritos, por várias vezes é possível detectar a valorização e idealização do ambiente rural como espaço que merece ser respeitado.

Referências

AMADO, Janaína. História Regional e Local. In: _____. **República em Migalhas**. São Paulo: 1990.

BARROS, José D' Assunção. **O campo da História: especialidades e abordagens**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2004.

BASTOS, Maria Helena Câmara. **Pro pátria laboremus: Joaquim José de Menezes Vieira (1848-1897)**. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

CHAUL, Nasr Nagib Fayad. **Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade**. 3. ed. Goiânia: Editora UFG, 2010.

HOLANDA, S. B. **A herança colonial, sua desagregação**. In: HOLANDA, S. B. (org.) História geral da civilização brasileira, Tomo II, v. I, p. 12. São Paulo: Difel, 1975.

INSTITUTO, Histórico e Geográfico de Goiás. Goiânia. **Acervo sobre Amália Hermano Teixeira**. Goiânia.

LE GOFF, Jacques. **São Luís**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

_____. **História e memória**. 2.ed. Campinas: Unicamp, 1992.

OESTE, **Revista** Mensal. CD-ROM. Agência Goiana de Cultura Pedro Ludovico Teixeira (AGEPEL). Goiânia. 2001.

PERREIRA, M. P.; OLIVEIRA, M. F. As faces de Amália. **Anais...** Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão do CCSEH, III SEPE, ética, política e educação no Brasil contemporâneo. 6 a 9 de junho de 2017.

TEIXEIRA, Amália Hermano. **O curioso "caso" da escola normal oficial**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1946.

_____. **Reencontro**. Goiânia: Líder, 1981.

VALDEZ, D. (Org.). **Dicionário de educadores e educadoras em Goiás: séculos XIII-XXI**. UFG Editora: Goiânia, 2017.

RESUMOS EXPANDIDOS

EIXO 8 – SOCIEDADE, ECONOMIA E TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS

A relação entre economia e sociedade está na origem das ciências econômicas, desde que eram identificadas pela designação economia política, dado que uma (a economia) só pode existir em função da outra (a sociedade). Essa relação forma uma totalidade, que, caso ignorada, inviabiliza a apreensão coerente das tendências coletivas manifestadas nas diferentes conjunturas históricas. Este eixo temático está aberto a receber trabalhos sobre temas econômicos relacionados às tendências sociais, políticas e culturais das sociedades contemporâneas. Também poderão ser inscritos estudos de outras áreas de conhecimento relacionados com economia. Cabem aqui tanto pesquisas e estudos empíricos quanto análises das teorias acerca da relação entre economia e sociedade.

IMPORTÂNCIA DAS BACIAS HIDROGRÁFICAS NAS ATIVIDADES ECONÔMICAS DOS RIBEIRINHOS ANAPOLINOS

Aílson da Silva Fernandes¹

Mateus Carlos Batista¹

Misael Alves¹

Joana d'arc Bardella Castro²

¹Graduandos do curso de Ciências Econômicas do Campus Anápolis de CSEH/UEG

² Doutora pela UnB em Economia. Docente da Universidade Estadual de Goiás nos programas TECCER E RENAC - orientadora.

Introdução

Este trabalho justifica-se no constante crescimento da população de Anápolis e na importância do Distrito Agroindustrial de Anápolis no município e em Goiás. O censo de IBGE (2010) registra 334.613 pessoas e a estimativa é que aumentasse em 2017 para 375.142 habitantes, uma variação percentual de 12,11%. Anápolis representa, significativamente, a terceira maior cidade econômica do Estado, o que explica esse rápido crescimento populacional. Então, é aceitável a preocupação com o Ribeirão Piancó que é o principal manancial que abastece a cidade.

Para isso foi proposto o tema Recursos hídricos: valoração Econômica do Ribeirão Piancó com o problema: Qual valor econômico do Ribeirão Piancó? O objetivo é verificar a existência do impacto das ações dos ribeirinhos na área em estudo e sua disposição em pagar um valor monetário a mais na conta de luz para revitalização da bacia.

Referencial Teórico

Os recursos hídricos sempre exerceram um papel importante no processo civilizatório da humanidade. Determinavam a localização geográfica das grandes civilizações da antiguidade. Devido a esse fato nações entravam em conflitos e até mesmo, em guerra por uma questão de ocupação estratégica dos domínios com disponibilidade de águas usadas em suas atividades produtivas. Conflitos acarretados pela luta ao controle hidrológico não se restringem apenas à antiguidade. Na modernidade há várias disputas entre os países pelo

controle das águas. Israel e Jordânia, por exemplo, entraram em guerra por causa de aquífero; Iraque e Turquia, pelos rios Eufrates e Tigre. Os elementos que compõem esse espaço geográfico são, fundamentalmente, a bacia hidrográfica e solo (PAULA FILHO, 2010).

Destaca-se a valoração monetária dos recursos ambientais com “o objetivo de subsidiar os agentes responsáveis pela recuperação, conservação, melhoria e utilização sustentável das potencialidades econômicas dos referidos ativos” (CIRINO e LIMA, 2008, p. 648). Contudo, por ser de caráter público, tem-se enfrentado as dificuldades para gestão pública e para exploração por parte das organizações privadas.

Nesse contexto, a valoração de ativos ambientais busca sinalizar o preço que um recurso ambiental possui, tornando possível a determinação de políticas que visem conciliar a manutenção e conservação do meio ambiente, conjuntamente, com as necessidades humanas e econômicas. A sua localização e paisagem pode apresentar essa área como um grande potencial para o turismo e aventura (SILVA e LIMA, 2004).

O mapeamento de Paula Filho (2010) traz a distribuição das terras do Ribeirão Piancó e seus respectivos usos. Constatou-se que 72% do espaço é usado, predominantemente, na criação do gado. Ao passo que 7%, para as lavouras e 21% é mata e cerrado. O que se pode ver também é a divisão inversamente proporcional da Microbacia. 70% de agricultores possuem apenas 20% da área e 16% dos proprietários tem 61% do total do vale.

Por outro lado, Santos e Borges (2012) apontam dois problemas com as águas da BHRP: a detecção de derivados de agrotóxicos e fertilizantes agrícolas nas águas que podem ter vindo da área do cultivo e cloreto, derivado de esgoto doméstico e/ou fertilizantes, acima dos limites da média do Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA) e abaixo das médias das regiões das águas estudadas.

Metodologia

O método adotado neste trabalho é quantitativo sendo a pesquisa descritiva. Foi elaborado questionário com 10 questões aplicados no local, cuja população é de 169 moradores (PAULA FILHO 2010). Com nível de confiança de 95%, conforme a fórmula de Barbetta (2002), 119 do total dos indivíduos (amostra) entrevistados com a finalidade de coletar os dados usando a amostragem proporcional ao tamanho da área do Ribeirão, dentro

de município de Anápolis, equivalente à de 19 km de extensão, medida com software ArcGIS 10.3, dividida em três partes; uma de 7 km e duas de 6 km. Na primeira, foram inqueridas 41 pessoas e nos dois últimos, 39 cada. O método escolhido foi a Valoração Contingente.

Resultados e Discussões

Os resultados da pesquisa mostram que 72% dos entrevistados são do sexo masculino e 28% do sexo feminino. 5% deles tem ensino superior, 45% possui ensino médio e a metade respondeu que possui o ensino fundamental, ou seja, 50%. Os dados mostram ainda que 28% dos ribeirinhos são solteiros, 64% casados, 3% divorciados e 5% viúvos. De acordo com os dados, observou-se que 10% possui mais de 60 anos (idosos), 27% são jovens, tendo em vista a faixa etária entre 18-25 anos, e 63% possui dente 26 a 60 (adultos) anos. Quando perguntados sobre a renda, 49% respondeu que recebe 1 salário mínimo, 39% recebe mais do que 1 salário mínimo, 8% recebe mais do que 2 salários mínimos, 2% recebe mais do que 4 salários mínimos e 2% não possui renda.

Em relação a utilização diária da água do Ribeirão Piancó, sobretudo se o Ribeirão Piancó supre as suas necessidades diárias, 63% respondeu sim, enquanto 37% respondeu não. 7, 35% respondeu que o Ribeirão Piancó é a única fonte de captação de água para irrigar a sua produção, 65% possui outras fontes. Sendo assim, um total de 68 pessoas que responderam que possui outras fontes, 30% dos ribeirinhos utilizam cisternas, 32% posso artesiano e 38% outras fontes de captação de água. A maioria menciona minas como outras fontes. Perguntados sobre o tipo de cultura que eles praticam, 43% respondeu que pratica lavoura, 23% pecuária, 5% suinocultura, 15% avicultura e 14% pratica outro tipo de atividade. Ainda na parte II do questionário, em relação a questão 10, sobre a ação de melhorias para conservar o Ribeirão Piancó, observou-se que 28% faz reflorestamento, 37% limpeza do lixo, 0% plantação e 35% obedece a faixa de aplicação de agrotóxicos segundo a legislação.

Nas perguntas centrais, quando perguntados se eles estão dispostos a pagar um valor a mais na conta de energia para revitalizar o Ribeirão Piancó, 39% respondeu que pagaria R\$ 5.00 a mais na conta de luz; 24%, R\$ 2.00; 5%, R\$ 20.00; 3%, R\$ 10.00; 2% R\$ 2.00; 0%, R\$ 100.00; 0% R\$ 50.00 e 27% não quer pagar nada a mais. Na última questão, sobre a entidade

gestora do valor a mais na conta de luz, 9% respondeu que prefere as universidades, 22% prefeituras, 53% secretaria do meio ambiente e 16% ONGs.

Dados apresentados mostram que a população que vive na área em estudo (49%) recebe até um salário e meio (39%) e apenas 8% possuem mais de dois salários e o nível de escolaridade é baixa, 5% deles tem ensino superior. Segundo Paula Filho (2010), 61% das terras do Ribeirão Piancó são possuídas por apenas 16% dos proprietários e 20% da área, por 70% dos agricultores.

A atividade econômica predominante da área é lavoura, e 43% dos inqueridos vivem da agricultura seguida de pecuária com 23%, avicultura 15%, suinocultura 5%. Silva-Neto et al. (2013) lembram que a área é propícia para a horticultura devido a sua localização que a permite ter um clima ameno. A segunda maior fonte de renda é a pecuária representando 23% do total de suas atividades.

Segundo os dados, 63% dos entrevistados declaram a suficiência do Piancó em suprir as suas necessidades e 35% desses não tem outra fonte de água. Só que 37% dentre eles queixam a insuficiência da bacia para as suas atividades produtivas, tanto que, 65% preferem ter outras fontes de água além do reservatório do ribeirão. A Falta de água para todos, segundo eles, deve-se ao fato de SANEAGO captar maior parte da água para abastecer a cidade de Anápolis.

Entre as ações feitas para a melhoria da qualidade as águas da Bacia Hídrica do Piancó destacam-se limpeza do lixo com 37%, reflorestamento 28%, e 35% dos que obedecem a faixa de aplicação de agrotóxicos segundo a legislação. O problema encontra-se na baixa quantidade percentual de cada uma dessas ações de preservação ambiental. De acordo com Vieira (2015), há dois problemas com águas da HHRP que geram impactos em sua qualidade. O primeiro é detecção dos derivados de agrotóxicos e fertilizantes agrícolas nas águas que provavelmente vieram do cultivo e segundo, cloreto oriundo de esgoto doméstico.

A grande vantagem é que os ribeirinhos de Piancó estão dispostos a participar das soluções de seus problemas com águas da Bacia Hídrica. No inquérito feito, 76% está disposto a pagar para a revitalização da Bacia. Assim tem-se a DAP média foi de R\$ 26,86 e a DAP anual de R\$ 41.197,37.

Conclusão

A pesquisa tinha como objetivo verificar a existência do impacto ação dos ribeirinhos na área em estudo e sua disposição em pagar um valor monetário a mais na conta de luz para revitalização da BHRP. Observou-se que esse objetivo foi alcançado. Infelizmente, apenas 35% obedece a faixa de aplicação de agrotóxicos segundo a legislação. O que justifica a existência dos seus derivados nas águas. Em compensação, pelo menos, 28% faz reflorestamento e 37% tira o lixo da água.

A estimativa do valor disposto a pagar (DAP) para a preservação do Ribeirão Piancó é de R\$ 41.197,37 por ano para ter melhor qualidade de água usada em seu consumo e suas atividades econômicas. Comparado com o PIB município, verifica-se que esse valor se sustenta, pois, Anápolis tem R\$ 12,714 bilhões.

Recomenda-se que esse valor monetário seja aplicado na conscientização dos populares sobre os cuidados ambientais, criação das políticas públicas para as áreas com mais fragilidades com vista a benefícios locais. Também, vê-se a necessidade de uma fiscalização mais rigorosa pela autoridade competente.

Referências

ANÁPOLIS, SANEAGO. **Pesquisa baseia-se no Sistema de Informação da Atenção Básica (SIAB) que faz o cadastro das famílias.** Disponível em:

<<http://www.deepask.com/goes?page=anapolis/GO-Confira-o-indice-de-domicilios-com-e-sem-saneamento-basico-no-seu-municipio---rede-de-esgoto-por-fossa-e-a-ceu-aberto.>>

Acesso em: 09/03/2018

BARBETTA, P. A. **Estatística Aplicada às Ciências Sociais.** São Paulo:Ed. UFSC, 2011.

CIRINO, J. F. e LIMA, J. E. de. Valoração contingente da área de proteção ambiental (APA) São José – MG: um estudo de caso. **RESR**, Piracicaba, SP, v. 46, n.3, set 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA- IBGE Cidades, 2010.

Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/anapolis/panorama>.> Acesso em: 09/03/2018

PAULA FILHO, W. L. de. **Caracterização Socioambiental da Microbacia do Ribeirão Piancó no Município de Anápolis (GO):** Subsídios para Políticas Públicas, Desenvolvimento Sustentável e Educação Ambienta. Anápolis: Centro Universitário de Anápolis – UniEvangélica, 2010.

SANTOS, A. L. F. e BORGES L. O. S. **Qualidade da água do ribeirão Piancó, Go e suas**

implicações ambientais. Disponível em: <https://www.scienciaplana.org.br/sp/article/view/766>. Acesso em: 09/03/2018

SILVA, R. G. dos e LIMA, J. E. de. Valoração contingente do parque “Chico Mendes”: uma aplicação probabilística do método referendun com Bidding Games. **RER**, Rio de Janeiro, vol. 42, nº 04, dez 2004

VIEIRA, M. Agricultores vão ajudar na recuperação da bacia do Ribeirão Piancó.

Disponível em: <<http://www.jornalestadodegoias.com.br/2015/09/07/agricultores-vao-ajudar-a-recuperar-ribeirao-pianco/>>. Acesso em: 09/03/2018

**PRODUTIVIDADE E CRESCIMENTO ECONÔMICO
UMA COMPARAÇÃO PARA OS MUNICÍPIOS DE JATAÍ-GO E
SORRISO-MT NO PERÍODO DE 2005-2015**

Andressa Lorraine Pereira Santana ¹

Divina Leonal Lunas ²

¹ Acadêmica do curso de Economia da Universidade Estadual de Goiás.

² Professora Orientadora do curso de Economia da Universidade Estadual de Goiás.

Introdução

As mudanças tecnológicas, seja ela decorrente de geração ou transferência de tecnologia, é sabido que algumas variáveis podem ser marcantes sobre a produtividade da terra na agricultura.

Os fatores da produtividade e crescimento econômico, apresentam diferentes graus de influência na variabilidade espacial da produtividade de milho e soja. Para a compreensão do grau de influência destes fatores, foram escolhidas as culturas nas quais são consideradas uma das maiores produtoras e contribuintes para a economia.

Em relação à produtividade e o crescimento econômico, questiona-se: Quais os dinamismos econômicos marcantes para os municípios de Jataí - GO e Sorriso - MT no período entre 2005 a 2015?

O objetivo geral do estudo é constatar as principais medidas adotadas para o aumento da produtividade nos municípios, e os seus impactos na economia brasileira. Os objetivos específicos são: Traçar o perfil socioeconômico dos municípios de Jataí(GO) e Sorriso(MT); Identificar quais são as novas tecnologias e meios utilizados para maior ganho produtivo; e comparar a realidade dos municípios Jataí e Sorriso frente ao seu crescimento e o proveito que remete-se a economia.

Referencial Teórico

Jataí situa-se no sudoeste do Estado de Goiás. Está limitado ao norte pelos municípios de Caiapônia e Perolândia; ao sul por Itarumã, Caçu e Aparecida do Rio Doce; a leste por Rio Verde; e a oeste por Serranópolis e Mineiros. A superfície total de Jataí é de 7.197 km²

(PREFEITURA MUNICIPAL DE JATAÍ, 2009).

A história de Jataí, bem como a de todo o sudoeste goiano, constitui na última fase da expansão do gado, que vindo da zona leste do Brasil, através do Rio São Francisco, tomou conta de Minas Gerais chegando a Goiás e Mato Grosso. Pouco conhecida era essa região goiana, envolta em perigos e mistérios. Os primeiros desbravadores, com seu sonho desenvolvimentista chegaram à região ignorando obstáculos.

Predomina no município o solo do cerrado onde se desenvolve uma moderna agricultura, com índices de produtividade elevados e o uso de avançada tecnologia, tornando o município um grande produtor de grãos (PREFEITURA MUNICIPAL DE JATAÍ, 2009).

A soja foi introduzida no município de Jataí na década de 80, e até os dias atuais observou-se aumento muito significativo da área cultivada e da produção (SOUZA, 2004).

Sorriso localiza-se a 412 km ao norte de Cuiabá, no km 742 da BR 163, que corta o município de norte a sul, ligando-o a Santarém no Pará, e a Cuiabá e aos eixos rodoviários do Centro-Sul do País.

Mato Grosso, um estado que já foi considerado uma incógnita para a economia do Brasil, foi um dos estados que mais cresceu neste período, especialmente na região Norte. O município de Sorriso - MT tem seu dinamismo econômico fortemente baseado na agricultura, principalmente na produção da soja. Esta competitividade acabou influenciando a elevação do produto interno bruto (PIB) do município, no decorrer dos anos, após sua emancipação.

A agricultura possui a capacidade de impulsionar outros setores, o que gera um efeito multiplicador na economia, bem como no crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) do país. Conforme Figueiredo (2003, p. 09).

No Brasil, o processo de desenvolvimento econômico necessita do aprimoramento do setor agrícola, pois depende fundamentalmente de quantidades crescentes de alimentos para a população (que cresce rapidamente); de suprimento crescente de matérias-primas para atender a expansão da indústria; de fluxos de transferência de mão-de-obra para os setores não agrícolas também em desenvolvimento; da agilização do processo de formação de capital; do crescimento da capacidade de importar e, finalmente, da expansão do mercado interno, extremamente necessário para permitir a absorção da produção realizada pelo setor secundário da economia (PINHO E VASCONCELLOS, 2002).

Metodologia

O cenário de estudo será baseado nos municípios citados, que irá tratar de temas relacionados sobre os meios de crescimento e o grau de produtividade do milho e da soja no período de 10 anos correspondente aos anos de 2005 até 2015.

Resultados e Discussões

As características de uma cultura e das tecnologias, são os volumes crescente de produção que se justificam até o ponto onde se atingem os níveis ótimos de produtividade, ao qual correspondem uma dada quantidade de cultivados e um dado investimento em insumos e equipamentos. Este conjunto denomina-se módulo técnico. (CAMPOS, 1995).

O município de Jataí-GO, acompanha a evolução brasileira, sendo destaque na produção de grãos, exigindo as adaptações para a eficiência em produtividade.

Em Sorriso, o setor agroexportador conta com um dos melhores níveis de desenvolvimento tecnológico e de precisão do Brasil, o que contribui para o dinamismo e crescimento acelerado da economia na região. Esta situação faz com que imaginemos uma localidade rica e desenvolvida.

Os municípios crescem a “passos largos” este crescimento pode ser uma consequência da evolução e competitividade do setor agrícola, especialmente a sojicultura, que movimenta as economias locais. Os decorrentes resultados serão apresentados quando houver mais desenvolvimento do estudo e com a base de dados.

Conclusão

A distribuição geográfica dos municípios brasileiros maiores produtores de milho e soja vem se alterando sistematicamente nos últimos anos, refletindo o dinamismo da agropecuária, com expansão da área plantada e com o aumento da produtividade da terra, devido à incorporação de novas tecnologias de produção.

Os avanços mais significativos ocorrem com a cultura da soja, notadamente nos municípios da região do cerrado, do Centro-Oeste brasileiro, outros investidores brasileiros e

estrangeiros têm adquirido terras para o plantio, dessa forma, contribuído para a expansão acentuada da produção.

Referências

_____. Associação Brasileira dos Produtores de Sementes de Soja - ABRASS. Disponível em: <<http://abrass.com.br>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

_____. Associação Brasileira dos Produtores de Milho - ABRAMILHO. Disponível em: <<http://www.abramilho.org.br>> Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. Companhia Nacional de Abastecimento - CONAB. Disponível em: <<http://www.conab.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

CAMPOS, Indio. Agroindústria e mecanismos de formação de preços na agricultura. IN: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 23, Belo Horizonte, 1995. Belo Horizonte: ANPEC, 1995.

FIGUEIREDO, M. G. Agricultura e estrutura produtiva do estado do Mato Grosso: uma análise insumo-produto. Dissertação (MS) - Escola Superior de Agricultura "Luiz de Queiroz", Universidade de São Paulo. 2003.

PINHO, Diva Benevides; VASCONCELLOS, Marco Antônio Sandoval de (Org.) Manual de Economia. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

_____. Prefeitura Municipal de Jataí Goiás. Disponível em: <<http://www.jatai.go.gov.br>>. Acesso em 15 mai. 2018.

_____. Sindicato Rural de Sorriso. Disponível em: <<http://www.sindicatouraldesorriso.com.br>>. Acesso em: 15 mar 2018.

_____. SOUZA, C. R.; OLIVEIRA, F. A.; ASSUNÇÃO, H. F.; OLIVEIRA, S. F. A evolução da produção e o potencial produtivo as soja no município de Jataí-GO. Disponível em: <<http://www.igeo.uerj.br/VICBG-2004>>. Acesso em 15 mai. 2018.

**DEBATE ENTRE ROBERTO SIMONSEN E EUGÊNIO GUDIN:
CONTRIBUIÇÃO DO DEBATE PARA A COMPREENSÃO DA ECONOMIA
BRASILEIRA**

Arlline Camimura Paiva¹
Glauber Lopes Xavier²

¹ Estudante do 5º ano do curso de Ciências Econômicas na Universidade Estadual de Goiás – arllinecamimura@gmail.com.

² Professor do curso de Ciências Econômicas e do mestrado em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado (Teccer) – Doutor em Sociologia – glauber.xavier@ueg.br.

Introdução: Em um período de pós guerra, em que a demanda por produtos agrícolas havia caído em grande escala em decorrência da crise conhecida como a grande depressão, que não afetou apenas países subdesenvolvidos mas afetou também os países avançados. O Brasil se viu na posição de queima de estoque do café no intuito de manter a inflação e amortecer o impacto da crise de peso mundial, foi necessário criar reformas econômicas, políticas e institucionais para segurar a economia. O objetivo do trabalho é expor a visão de dois líderes intelectuais, Roberto Simonsen e Eugenio Gudin, que discutem o futuro da economia brasileira em um período de pós-guerra, a mudança do centro dinâmico brasileiro, se é mais viável manter a economia como primário-exportadora ou investir pesado na industrialização centralizada.

Palavras-chaves: industrialização, psi, primário-exportadora, economia interna.

Referencial Teórico

A revolução que sucedeu nesse período, segundo o autor do livro Estado e Planejamento Econômico no Brasil – Otavio Ianni, não foi resultado de uma análise e, ou metas tendo como o objetivo final a reorganização interno do Brasil, mas foi o próprio desenrolar das soluções adotadas após 1930, o governo foi respondendo aos problemas e dilemas e por injunção dos interesses sociais, políticos e externos.

Metodologia

O trabalho será usado para apresentação de conclusão de curso e está sendo elaborado a partir de pesquisas em livros e artigos que abordam sobre o quadro econômico brasileiro do período. O método utilizado é considerado como bibliográfico.

Resultados e Discussões

Após a primeira guerra mundial, os países passaram por uma crise chamada de Grande Depressão na década de 30, por causa disso a demanda por produtos importados foi diminuindo, afetando os países de características dependentes. O Brasil que tinha como principal fonte de renda a exportação do café viu a necessidade de queimar seus estoques para equilibrar as contas e evitar a desvalorização do produto e da moeda, pois, o principal consumidor havia parado de importá-los.

Foi nesse contexto econômico, que ocorreu a mudança do centro dinâmico, dando início à industrialização interna do Brasil. Para facilitar esse processo de industrialização tiveram que passar por várias mudanças institucionais, políticas e econômicas, tendo como uma das consequências dessa mudança a unificação do país.

Ocorreu a unificação do país no período do governo de Vargas, período que se compreende como Estado Novo, em que os estados não tinham mais autonomia para fazerem dívidas externas, e foram surgindo algumas decisões políticas, um exemplo dessa decisão é o protecionismo das indústrias nascentes, foi partido de um dos líderes intelectuais, Roberto Simonsen.

A industrialização brasileira foi ocorrendo por etapas, primeiros investimentos em produtos de consumo, como têxtil e alimentos industrializados, em seguida para indústria de produtos intermediários e depois de capital. O PSI, Processo de Substituição de Importação, foi implantado por alguns países que tinha como principal fonte de renda o primário-exportador, sendo que apenas dois desses países, Brasil e o México, conseguiram chegar à 3ª etapa.

Nesse processo, eram importados máquinas e equipamentos necessários para a produção dos produtos, sendo que não ocorreu a extinção da importação, os produtos finais foram substituídos por máquinas que capacitaria o país a chegar ao produto final, por exemplo, deixaram de importar roupas mas importaram maquinários para a produção interna dessas roupas, voltando o seu consumo para dentro do país e diversificando a economia brasileira. O PIB começou a ter participação não só de produtos primário-exportador, mas também de outros produtos que vieram com a industrialização.

O Brasil, diferente dos países avançados como os EUA, tinha a participação externa bem definida na receita total, o que não é favorável para um país depender de

outro.

Foi nesse contexto econômico, que surgiram líderes intelectuais, como Eugenio Gudin e Roberto Simonsen, no intuito de analisarem o quadro econômico e discutirem o melhor caminho para o país, se é a industrialização planejada ou então, a economia primário exportadora.

Será discutido a visão de cada um deles. Roberto Simonsen que tinha a ideia de uma economia planejada, tendo as indústrias administradas pelo governo. Toda a gestão empresarial e decisões teriam que ser tomadas por um órgão público. Simonsen tinha como foco o crescimento industrial de forma quantitativa, aumentando a participação da indústria no PIB.

Já o Eugênio Gudin, discordava dessa visão, não pelo motivo de industrializar o Brasil, mas por ser planejada. Gudin dizia que existem falhas na gestão partindo do governo sendo assim não conseguiriam administrar bem uma empresa, o papel do governo deveria ser apenas como regulador e não como gestor. Quanto ao pensamento de crescimento das indústrias que Simonsen tinha, Eugênio Gudin discordava por existir outras variáveis que devem ser analisadas para o desenvolvimento do país, o crescimento em números nada adiantava e a solução do país é o seu desenvolvimento em diversas áreas, e se for pra crescer dessa forma era melhor manter a economia do país como antes, primário-exportador. O Brasil por ser um país novo no setor industrial seria difícil manter a economia equilibrada e crescendo por muito tempo, ela poderia ter um efeito a curto prazo, mas não conseguiria se manter da mesma forma por muito mais tempo.

Conclusão

A partir desse trabalho podemos entender que em uma profunda crise e mudanças em um país é necessário tomar decisões quanto ao futuro, e analisar qual deles seria mais viável e cabível dentro da realidade de cada país, se uma gestão não é forte o suficiente para manter aquela linha de pensamento e progredir ou então se é melhor manter da forma como o país vem levando sem oscilações na economia mas também sem inovações.

Mas também, é necessário entender a importância da discussão sobre assuntos como esse que apesar das duas linhas de pensamento não andarem juntos, poderá agregar em

algum setor dentro da economia, visando sempre o desenvolvimento e equilíbrio.

Referências

IPEA. Eugênio Gudin, Roberto C. Simonsen: A controvérsia do Planejamento na Economia Brasileira. 2º edição. Rio de Janeiro: IPEA/INPES, 1978.

RESENDE, André Lara. Juros, Moeda e Ortóxia: Teorias monetárias e controvérsias políticas. São Paulo: Editora Schwarcz, 1990.

IANNI, Octavio. Estado e Planejamento Econômico no Brasil. 6º edição. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1996.

Brasileira. 2º edição. Rio de Janeiro: IPEA/INPES, 1978.

O DESENVOLVIMENTO INDUSTRIAL DO MUNICÍPIO DE AMERICANO DO BRASIL E SUA RELAÇÃO REGIONAL

Breno Soares dos Santos¹
Mario Cesar Gomes de Castro²

¹ (Graduando do Curso de Ciências Econômicas, BIC/UEG – Universidade Estadual de Goiás- CCSEH).

² (Docente do Curso de Ciências Econômicas – Universidade Estadual de Goiás CCSEH)).

Introdução

O Setor industrial representa um dos mais importantes setores da economia no Estado de Goiás, apresentando padrões diferentes de desenvolvimento, com um grande grau de disparidade entre as regiões industrializadas ao longo de todo o Estado. A industrialização do Estado de Goiás se desenvolveu de forma peculiar. Ações de incentivos, a partir da segunda metade do séc. XX, como os incentivos fiscais formaram o pilar do processo de industrialização, promovendo a ampliação de empresas agroindustriais tradicionais, junto com melhorias na infraestrutura dos municípios que emergiam na região central do Brasil.

O objetivo do trabalho é identificar como o avanço da industrialização, impactou o desenvolvimento socioeconômico do município de Americano do Brasil, entre os anos de 2000 e 2016. Avaliar modificações regionais ocasionadas pelo avanço industrial no município e sua relação com sua microrregião.

Referencial Teórico

O cenário industrial no Centro-Oeste e, também de Goiás, caracterizava-se, até a década de 1960, por gerar produtos para o mercado doméstico, sem grandes pretensões tecnológicas e se concentrava na produção de bens de consumo e intermediários (CANO, 2007).

Os anos seguintes, da década de 1960 a 1980, foram marcados pela expansão agrícola sobre a região o cerrado e pelo programa de ações para o desenvolvimento regional no Brasil, que tiveram como resultado a criação Superintendência de Desenvolvimento do Centro-Oeste (Sudeco) e o Plano de Desenvolvimento de Goiás (PDEG) a partir do Plano de Metas do Governo Federal, promovendo a modernização da produção agrícola, através de incentivos fiscais e de crédito. Junto ao PDEG tomaram-se as primeiras medidas concretas para gerir a

industrialização do Estado, criando-se subsequentemente a Secretaria de Indústria e Comércio (SIC) e a Carteira de Crédito Industrial do Banco do Estado de Goiás com o objetivo de fomentar o setor industrial através da criação de distritos industriais.

A criação do programa Fomentar através da Lei estadual nº 9.489 do ano 1984 (DOE de 31.07.84), foi muito importante para o setor industrial goiano. O Estado de Goiás saiu de um perfil majoritariamente agropecuário para industrial. No dia 18 de janeiro de 2000, foi instituído pela Lei estadual nº 13.591 (DOE de 20.01.00), o Programa de Desenvolvimento Industrial de Goiás (Produzir), como uma medida para substituir o Fomentar. O Produzir, assim como o Fomentar tinha a preocupação em desenvolver a indústria local, diminuir a disparidade das regiões industrializadas, diversificar o parque industrial goiano, além de promover incentivos fiscais para a alocação de empresas no território goiano.

Metodologia

Com relação a tipologia e metodologia de pesquisa do caso a ser estudado, utilizar-se-á o modelo de pesquisa qualitativa. Segundo Gil (1999) na pesquisa qualitativa observa-se análises mais profundas em relação ao fenômeno a ser estudado. A pesquisa qualitativa consegue descrever de melhor forma a interação das variáveis que possibilitaram o desenvolvimento industrial, além de entender as particularidades das variáveis que o compõem. A metodologia a ser utilizada opta-se pelo método indutivo em decorrência de sua melhor adequação tanto nas Ciências Sociais, quanto na economia.

Resultados e Discussões

Essa queda no setor Industrial pode ser observado do montante de arrecadação de ICMS no setor que, segundo dados da Secretaria de Estado da Fazenda (SEFAZ), apresentou queda de R\$62 mil em 2010 para R\$34 mil em 2015, mas tendo um aumento para R\$36 mil em 2016. Entretanto, é importante salientar que o total de arrecadação total de ICMS do município, incluindo todos os setores, apresentou uma grande queda dos períodos apresentados nesse paragrafo, indo de R\$1.306 mil em 2010, para R\$3.450 mil em 2015, caindo para R\$282 mil em 2016.

Essa queda no setor Industrial pode ser observado do montante de arrecadação de ICMS no setor que, segundo dados da Secretaria de Estado da Fazenda, SEFAZ(2016), apresentou

queda de R\$62 mil em 2010 para R\$34 mil em 2015, mas tendo um aumento para R\$36 mil em 2016. Entretanto, é importante salientar que o total de arrecadação total de ICMS do município, incluindo todos os setores, apresentou uma grande queda dos períodos apresentados nesse parágrafo, indo de R\$1.306 mil em 2010, para R\$3.450 mil em 2015, caindo para R\$282 mil em 2016.

O município de Americano do Brasil foi fundada em 10/04/1946 sob o nome de “Povoado de Olhos D’Água”, elevando-se a categoria de Distrito de Anicuns em 27/12/1958, com o nome de Americano do Brasil, emancipado em 10/06/1980. Localiza-se na mesorregião Centro Goiano microrregião geográfica de Anicuns, há 100 km de distância da capital do estado, e 309 km da capital federal. O município faz limite com Anicuns, Itaberaí, Mossâmedes. É cortada pela rodovia estadual GO-156. O município possui área de 133,562 km², segundo dados do “IBGE cidades”.

Possui uma população residente, segundo censo do IBGE de 2010 de 5.508 hab, possuindo em 2000 um total de 4.933 hab. O município apresenta, segundo dados do IBGE de 2017, um PIB de R\$73.402,53 mil e um PIB per capita de R\$12.403,27.

Diferentemente do padrão apresentado nos municípios limítrofes de Americano do Brasil, de crescimento no número de postos de trabalho ocupados, o município apresenta queda no número de registros de postos de trabalho nos últimos cinco anos. A tabela 2 mostra uma queda significativa de 33% no número de empregos no município de Americano do Brasil entre 2010 e 2015. Segundo informações municipais, a Usina de Álcool Anicuns S/A e a Açúcar Ecoçúcar empregam cerca de 3.500 trabalhadores em Anicuns, uma porcentagem considerável de residentes do município de Americano do Brasil, além de arrendar terras para o cultivo de cana-de-açúcar para a usina, dentro do território municipal .

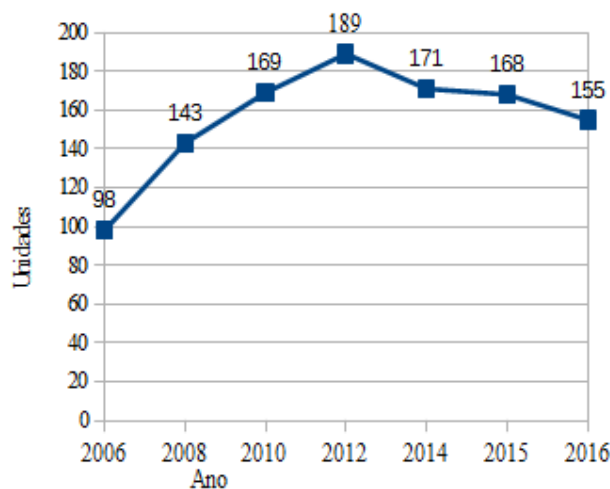
Tabela 2 - Número de Empregos – Americano do Brasil e municípios limítrofes – GO 2000-15

	2000	2005	2010	2015
Mossâmedes	103	367	565	697
Itaberaí	1837	3869	7079	8983
Anicuns	1787	2468	3265	3477
Americano do Brasil	179	273	801	533

Fonte: Instituto Mauro Borges, 2018

O município também apresentou uma queda no número de empresas registradas de quase 18% no intervalo de 4 anos, entre 2012 e 2016, apresentados no Gráfico 1. Juntamente à redução no número de empregos e o aumento da participação do setor primário na economia do município. Essas empresas registradas agregam um total de 485 postos de trabalho assalariados, com salário médio mensal de 1,6 salários-mínimos. No ano de 2012, apresentava 829 postos de trabalho, com salário médio mensal de 2,7 salários-mínimos. Dentro desse intervalo de tempo, a quantidade de empresas registradas, o número de postos de trabalho e media salarial apresentaram queda a partir de 2012, IBGE cidades(2016).

Gráfico 1 - Número de Empresas Registradas no Cadastro Central de Empresas - Americano do Brasil - GO 2006/2016



Fonte: Elaborado com base nos dados do IBGE, 2018

Segundo o IBGE cidades(2016), a proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 11.1%. Em comparação com os outros municípios do estado, ocupava a 200ª posição de 246. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na 4075ª posição de 5570.

Conclusão

O município de Americano do Brasil, foi bastante afetado pelo processo de industrialização do Estado de Goiás. Entre os anos de 2000 a 2010, esse desenvolvimento industrial, aliado a outros processos de desenvolvimento, promoveu crescimento econômico

no município. Porém, é importante notar a crescente disparidade no processo de desenvolvimento industrial entre Americano do Brasil e outros municípios do Estado, alguns deles compreendidos dentro da própria região. Nos anos seguintes a 2012 o município passa a apresentar uma retração dos setores secundários e terciários da economia, em decorrência tanto de fatores como a realocação de indústrias, a localização do município entre polos industriais mais desenvolvidos, e a maior viabilidade econômica com o arrendamento de terras para o cultivo de cana-de-açúcar, o que modificou seu “modelo de rendimento econômico”, promovendo um crescimento maior do primeiro setor. Pode-se perceber essa disparidade no desenvolvimento econômico entre Americano do Brasil comparando com seu município limítrofe mais próximo, Anicuns, que emprega uma grande porcentagem da massa de trabalhadores residentes em Americano do Brasil.

Referências

CANO, Wilson. **Desequilíbrios regionais e concentração industrial no Brasil 1930 – 1970**. 3. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** – 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.
GOIÁS. LEI Nº 9.489, DE 19 DE JULHO DE 1984. Cria o Fundo de Participação e Fomento à Industrialização do Estado de Goiás - FOMENTAR, Goiânia, GO, jul 1984. Disponível em: <http://www.sefaz.go.gov.br/LTE/LTE_VER_40_3_htm/Fomentar/Leis/L_09489.htm#L948>. Acesso em: 20 ago. 2018.

GOIÁS. LEI Nº 13.591, DE 18 DE JANEIRO DE 2000. Institui o Programa de Desenvolvimento Industrial de Goiás - PRODUZIR, Goiânia, GO, jan2000. Disponível em: <http://www.sefaz.go.gov.br/LTE/LTE_VER_40_3_htm/Produzir/Leis/L_13591.htm>. Acesso em: 20 ago. 2018.

Percentual das receitas oriundas de fontes externas: Secretaria do Tesouro Nacional (STN) - Balanço do Setor Público Nacional (BSPN) 2015.

AGROINDÚSTRIA E DESENVOLVIMENTO EM GOIÁS (1960-2015)

Carlos Alberto Francisco de Sousa¹
Glauber Lopes Xavier²

¹ Economista. Mestrando em Ciências Sociais e Humanidades no Programa de Pós-Graduação em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado da Universidade Estadual de Goiás (UEG) Câmpus de Ciências Socioeconômicas e Humanas (CCSEH). Bolsista de pós-graduação pela Universidade Estadual de Goiás.

² Professor Doutor no programa de Pós-Graduação em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado (PPG-TECCER) da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Câmpus de Ciências Socioeconômicas e Humanas (CCSEH). - Orientador.

Introdução

A economia goiana apresentou durante sua história diversas formas de acumular capital. A partir dos anos de 1930 puxado pelas políticas do Estado Novo começa em Goiás uma série de programas que visavam o desenvolvimento do estado. A região norte foi incluída no contexto da “Amazônia Legal” sendo objeto de planejamento federal específico a partir da década de 1960. Já o centro-sul foi incluído na agenda especial para terras do Centro-Oeste posteriormente transformada em Superintendência do Desenvolvimento do Centro-Oeste (SUDECO) (ESTEVAM, 2004). No ano de 1965 foi criada a Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) que absorveu parte da área de abrangência da SUDECO. Esses programas federais contribuíram para o aumento da produção agrícola e também concretizaram um padrão de colonização extremamente intensivo em capital, incorporando a região no novo modelo produtivo agrícola em desenvolvimento no Brasil que tinha por característica a utilização de alta tecnologia culminando na baixa criação de emprego rural permanente (ESTEVAM, 2004).

De acordo com Estevam (2004) as despesas do setor público na região Centro-Oeste aumentaram a uma taxa de 22,2% ao ano, entre 1970 a 1985, neste mesmo período a média nacional foi de 12,9% ao ano, sem dúvida o Distrito Federal exerce grande peso nesse cenário.

A criação desses programas (e outros) mostra que a atuação do Estado foi de suma importância na criação de investimentos em infraestrutura econômica (e consequente aumento

do progresso técnico) para a ocupação do planalto central do país. Além disso, demonstra a influência do capital agrícola na tomada de decisões para implantação de programas que facilitassem a reprodução do capital desses setores. O objetivo do trabalho será analisar o papel da agroindústria no processo de desenvolvimento da economia goiana. Em específico pretende-se investigar como a agroindústria alcançou papel central no desenvolvimento da economia goiana e ainda identificar de que forma a agroindústria colabora para o desenvolvimento da economia goiana e analisar o comércio exterior goiano com base na sua agroindústria.

Referencial Teórico

Estevam (2004) destaca que nos anos de 1960 ocorreram fortes transformações na estrutura sócio produtiva do estado de Goiás, como a alteração da técnica produtiva e o aumento da produtividade devido a implementação de máquinas e insumos industriais. E conforme destaca Prebisch (1949) o aumento do progresso técnico é importante para aumentar a eficácia produtiva e que a industrialização e legislação social vão gradativamente aumentar o nível dos salários real, desta forma segundo o autor “poder-se-á corrigir, gradualmente, o desequilíbrio de remunerações entre os centros e a periferia, sem prejuízo dessa atividade econômica essencial [exportação primária]” (p. 53). Entretanto os benefícios do progresso técnico concentraram-se nos centros industrializados, ou seja, o centro conserva os benefícios do progresso técnico enquanto os países periféricos transferem parte do fruto do seu próprio progresso técnico para o centro.

O estado de Goiás apresenta estrutura parecida com as estruturas de economias em desenvolvimento. Nota-se a importância da agropecuária devido o seu peso nas exportações e a concentração latifundiária caracterizando a existência de uma heterogeneidade espacial, com municípios pequenos e atividades precárias (MOREIRA, 2014).

Metodologia

Será realizada uma pesquisa bibliográfica e documental para identificar os fatores que determinam o desenvolvimento na região. O método utilizado na pesquisa será o materialismo

histórico dialético por entender que não é possível investigar o objeto fora das suas bases reais-concretas, bem como o entender sem levar em consideração suas especificidades históricas.

Os dados serão coletados através de pesquisa bibliográfica em livros, revistas científicas, artigos, teses e dissertações que contenham informações relevantes ao assunto. Também serão utilizados dados publicados por instituições de pesquisa como Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto Mauro Borges (IMB), Banco Central do Brasil (BACEN), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Superintendência de Estatísticas, Pesquisa e Informações Socioeconômicas (SEPIN), Federação das Indústrias do Estado de Goiás (FIEG), Organização das Nações Unidas (ONU) entre outros. Estes dados receberão tratamento qualitativo e quantitativo e organizados em tabelas e quadros organizados a partir de planilhas eletrônicas e/ou gráficos elaborados no Microsoft Office Excel. Tomaremos o cuidado de utilizar-se desses dados para complementar e apoiar a interpretação teórica do trabalho.

Resultados e Discussões

Nesta proposta pretende-se realizar um panorama da situação da economia goiana, ou seja, a situação do setor agrícola, os produtos exportados, situação da balança comercial. Ainda pretende-se analisar a economia goiana sua relação com a economia internacional (destino, origem dos produtos exportados e importados), os entraves para industrialização da cadeia industrial dos produtos exportados, as regiões do estado produtoras desses bens.

Propor políticas públicas que possam apontar formas de superar os entraves de ordem tecnológica que travam o processo de industrialização do estado. Diagnosticar quais políticas públicas podem ser benéficas a industrialização e o desenvolvimento do estado, e propor ao decorrer da dissertação alternativas de políticas públicas que melhor encaixam na realidade do estado.

Conclusão

O trabalho encontra-se em desenvolvimento, porém nota-se que a agroindústria tem

papel central no desenvolvimento do estado. E evidencia que o papel do estado de Goiás na divisão territorial do trabalho é de fornecedor de commodities agrícolas.

Supõem-se que o papel da economia goiana na divisão internacional do trabalho é também determinado pela posição de destaque da agroindústria.

A análise da nossa pauta de exportação leva a supor que possuímos um padrão exportador de especialização produtiva em commodities agrícolas e minerais o que torna importante a investigação do capital agrário no processo de acumulação. Nesse sentido o estudo do desenvolvimento econômico em Goiás levando em conta o setor agrícola torna-se de suma importância. De modo a verificar como se deu o processo de desenvolvimento do estado de Goiás e o papel desse setor que visa a produção de bens primários para a exportação, e a repercussão dessa política nas exportações e na balança de pagamentos do estado. Além disso é importante identificar as políticas públicas adotadas e as suas repercussões, seja no sentido do fomento do desenvolvimento ou na criação de entraves para o progresso do estado. Além de identificar se o processo de modernização agrícola está em consonância com o desenvolvimento econômico de Goiás.

Referências

GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS/INSTITUTO MAURO BORGES. **Goiás em dados**. Junho de 2016. Disponível em: <<http://www.imb.go.gov.br/down/godados2015.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

MOREIRA, M. J. **Ensaio sobre o subdesenvolvimento revestido**: das condições de aceleração do desenvolvimento recente do Estado de Goiás. Tese (Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.ie.ufrj.br/images/pos-graduacao/pped/dissertacoes_e_teses/Marcelo_Jose_Moreira_.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2017.

ESTEVAM, L. **O tempo da transformação**: estrutura e dinâmica da formação de Goiás. 2. ed. Goiânia: Editora da UCG, 2004.

SUDAM. Legislação. 2014. Disponível em: <<http://www.sudam.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

PREBISCH, R. O desenvolvimento econômico da América Latina e seus principais problemas. **RBE** 3 (3): 47-111, set, 1949.

RENDA E A EXTENSÃO DE DÍVIDAS DA POPULAÇÃO DE ANÁPOLIS

**Elianne Rodrigue Costa¹,
Miridiam Pereira Serafim dos Santos²,
Marcela Pereira do Lago³**

¹ (Discente do curso de economia na Universidade Estadual de Goiás)

² (Graduada em ciências Contábeis pela Universidade Católica Dom Bosco e Discente do curso de economia na Universidade Estadual de Goiás)

³ (Graduada em gestão financeira pela Unievangélica e Discente do curso de economia na Universidade Estadual de Goiás)

INTRODUÇÃO

O consumo é um ato social e cultural, ou seja, independente do seu objetivo – seja satisfazer uma necessidade básica ou supérflua – é presente em toda sociedade humana. Devido à busca incessante para satisfazer essas necessidades e desejos, os consumidores vem consumindo mais do que podem pagar, surgindo a partir daí situações de endividamento (TAYLOR, e PRICE, 2005).

Da relação entre a renda e o endividamento constituiu-se o modelo de pesquisa e a hipótese de investigação deste trabalho. Na operacionalização, optou-se por um modelo quantitativo de análise e pela realização de levantamento de campo para pessoas acima de 18 anos.

Na avaliação do economista da CNC Bruno Fernandes (CNC, 2017), se por um lado “a manutenção das taxas de juros e a instabilidade do mercado de trabalho ampliaram ao percentual de famílias com contas ou dívidas em atraso tanto na comparação mensal como na anual”, por outro lado “a retração do consumo, em virtude da persistência e contratação da renda, além de elevado custo de crédito, explica a expressiva redução na comparação anual.

Todo este processo de desgaste derivado da crise econômica e do excesso do consumo trouxe um significado de perda, em que as pessoas passaram a não mais contar com aquilo que antes era possível, ou seja, o crédito e o empoderamento do consumo.

REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Ferreira (2006), endividamento tem origem no verbo endividar-se e significa fazer ou contrair dívidas, tendo como sinônimos os verbos encalacrar-se ou empenhar-se. Segundo o Observatório de Endividamento dos Consumidores da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra (2002), o endividamento pode ser definido como o saldo devedor de um agregado familiar, normalmente associado aos compromissos de crédito para aquisição de bens, serviços e habitação.

Uma situação de endividamento pode levar o devedor ao não pagamento pontual dos seus compromissos financeiros. Quando o devedor está impossibilitado, de forma duradoura ou estrutural, de proceder ao pagamento de uma ou mais dívidas, tem-se uma situação de sobre-endividamento, que é a situação mais grave do endividamento (MARQUES e FRADE, 2003).

Em relação ao sobre-endividamento, os autores, colocam ainda, que este pode ser ativo ou passivo. O sobre-endividamento ativo ocorre quando o devedor contribui ativamente para se colocar em uma situação de impossibilidade de pagamento, e o passivo ocorre quando essa impossibilidade resulta da ocorrência de situações imprevistas.

Além do sobre-endividamento, existe o conceito de inadimplência. Este surge quando os endividados contraem dívidas que comprometem uma parcela significativa de sua renda para honrá-las, os levando assim a não conseguirem quitá-las. Dessa forma, entende-se que endividados que deixam de cumprir um contrato podem tender a uma situação de inadimplência (OLIVATO e SOUZA, 2007). Com isso, é possível identificar os fatores determinantes da inadimplência e relacioná-los com o endividamento.

Os termos endividamento e inadimplência ainda são vistos por muitos como sinônimos. Segundo o IDEC, Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor, quando uma pessoa pega emprestado recursos financeiros para adquirir algum bem, ele está se endividando. O excesso de dívidas pode levar o consumidor à situação de inadimplência, que é quando não se consegue pagar um compromisso financeiro até a data de seu vencimento.

Dívida é o resultado de um empréstimo, e ao final do prazo estipulado deve ser devolvido o principal acrescido de juros; normalmente, são realizados pagamentos periódicos ao longo do período de vigência do empréstimo, enquanto que o endividamento é considerado

o somatório do passivo (ROSS; WESTERFIELD; JORDAN, 2009). Chomsky (2006) afirma que fazemos parte de uma sociedade estruturada de forma a considerar mais importantes os lucros possivelmente gerados através do mercado econômico do que as pessoas que compõem essa mesma sociedade. O autor afirma que tal situação é fruto do capitalismo exacerbado promovido pelo governo americano e propagado pela mídia de massa, aliada do estado na missão de incutir nas pessoas o desejo de consumir mais e mais.

METODOLOGIA

Neste trabalho foram adotados o método quantitativo e de campo. Gil (2002) afirma que as pesquisas pode-se definir como o procedimento racional e sistemático.

Adotado um método quantitativo que tem como a base coleta de dados com entendimento dos entrevistados uniformizados por um questionário de perguntas fechadas.

A fase quantitativa foi composta por método descritivo junto a uma amostra selecionada de 100 pessoas acima de 18 anos, do universo de 328.755 população urbana da cidade de Anápolis (IBGE, 2010), com 5% de margem de erro e 95% de nível de confiança com amostragem estratificada.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado o questionário estruturado de 11 questões de múltipla escolha e sem a identificação dos respondentes, utilizando a abordagem da entrevista pessoal.

Primeiramente, a análise exploratória serviu para analisar os dados coletados, a fim de detectar e corrigir possíveis dados perdidos observações atípicas e possíveis erros de digitação dos dados. Dados perdidos são valores válidos sobre as variáveis e que não estão disponíveis para análise. Já a observação atípica diz respeito ao valor incomum em uma variável ao longo de diversas variáveis tornando a observação inadequada em relação às demais (HAIRET AL., 2005).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nenhum dos questionários apresentou um único padrão de resposta. Nenhum dos dados apresentou valores extremos, nem valor incomum, sendo válidos todos os

questionários.

Perfil dos entrevistados

A amostra pesquisada caracteriza-se da seguinte forma. Na variável de gênero masculino 44% e feminino 56%. Sendo uma amostra de 100 pessoas, a maior parte de entrevistados foram mulheres, desta amostra foi identificado por solteiro (34%), casado (56%) e outros (10%), e em relação a faixa etária da população, verificou-se tratar de público que encontra-se de 18 a 25 anos (32%), de 26 a 35 anos (25%), de 36 aos 50 anos (34%) e acima de 50 anos de idade (9%). Em relação A origem da renda per capita dos entrevistados é de outros (pais /cônjuges) (11%), próprio trabalho (87%), pensão, aposentadoria e benefício social (2%). A maioria está inserida no mercado de trabalho.

Do total dos entrevistados afirmaram possuir uma renda mensal R\$0,00 a R\$468,00 (1%), de R\$469,00 a R\$937,00 (8%), a maior parte dos entrevistados R\$938,00 a R\$1.874,00 (60%), tem rendimentos de R\$1.875,00 a 3.000,00 (16%) e acima de R\$3.000,00 (15%).

Comportamento pessoal

Foram formuladas questões a respeito do comportamento pessoal dos entrevistados no ato da compra, depois da compra, com relação ao pagamento ou endividamento.

Com relação à inadimplência 55% possuem dívidas em atraso e 45% da população pagam suas dívidas em dias. A preferência pelos tipos de compra dos entrevistados é á vista sendo 61%, e outros 39% preferem parcelar as contas ou compras. Os tipos de dívidas em atraso: impostos 13%, comércio e serviços 13%, bancárias 19%, educação 4% e 51% da população afirmaram não possuir nenhum tipo de dívida.

Apurou-se que a população se endividaram por algum evento extraordinário ou inesperado, 10% da população entrevistada afirmam ser pela falta de emprego, 25% pela queda de salário, 2% doenças graves ou questão familiar, 12% impulsividade na hora de ir às compras e 51% não possui nenhuma dívida sempre paga em dias.

Atividade exercida pelos entrevistados: comércio de vendas (30%), prestação de serviços (51%), trabalho na indústria (9%), funcionário público (4%), estudante, estagiário e do lar (3%) e nenhuma atividade exercida 3%.

O planejamento financeiro implica, portanto, em projetos e planos destinados a utilizar os recursos de maneira eficiente, evitando-se dívidas e financiamentos. Se a caso um dia os entrevistados, estiver inadimplente a atitude que 61% tomaria seria abrir mão de algum

consumo por um tempo.

CONCLUSÃO

Com objetivo de demonstrar o índice de endividamento da população Anapolina, chegamos ao resultado que 55% dos entrevistados possuem dívidas em atraso, pelos motivos apresentados o principal é a queda salarial, foi constatado que entre os devedores o maior tipo são as dívidas bancárias e que mais de 50% dos entrevistados estão dispostos a abrir mão de algum bem de consumo ou evitar gastos por um período até que suas dívidas estejam pagas. Foram observados que a população Anapolina em relação da população brasileira está com um menor índice de endividamento conforme a pesquisa realizada pela (PEIC, 2016) que mostra que no Brasil existe uma taxa de 61,60% da população endividada.

REFERÊNCIAS

BROWN, S.; TAYLOR, K.; PRICE, S. Debt and distress: Evaluating the psychological cost of credit. *Journal of Economic Psychology*, 26, 642–663, 2005.

ANDERSON, D. R; SWEENEY, D. J.; WILLIAMS, T. A. **Estatística Aplicada à Administração e Economia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2011.

CNC. **Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo**, Disponível em: <<http://cnc.org.br/imprensa/economia/confianca-das-familias-aumenta-123-na-comparacao-anual>> Acesso em 08 de Novembro de 2017.

MARQUES, M. L. M.; FRADE, C. **Regular o sobreendividamento**. Coimbra, 2003. Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, 2003.

OLIVATO, H.; SOUZA, P. K. L. **ENDIVIDAMENTO: Um Estudo Preliminar dos Fatores Contribuintes**. In : I Encontro Científico e I Simpósio de Educação Unisalesiano. 17 a 20 de Outubro de 2007. Lins, São Paulo.

ROSS, Stephen A.; WESTERFIELD, Randolph W.; JORDAN, Bradford D. **Stephen A. Ross: princípios de administração financeira**. Tradução: Andrea Maria Accioly Fonseca Minardi. São Paulo: Editora Atlas, 2009, p. 519.

A INTEGRAÇÃO DA FERROVIA NORTE SUL COMO FATOR DE DESENVOLVIMENTO INDUSTRIAL E AGRÍCOLA DA REGIÃO CENTRO-OESTE

Guilherme Henrique B. de Andrade¹
Joana D'arc Bardella Castro²

¹ (Acadêmico do Curso de Ciências Econômicas da Universidade Estadual de Goiás).

² (Professora Orientadora do Curso de Ciências Econômicas da Universidade Estadual de Goiás).

Introdução

Através deste trabalho, procuro demonstrar a importância da construção e o funcionamento da Ferrovia Norte-Sul para o Centro-Oeste e para um melhor desenvolvimento industrial e agrícola. Com a implementação da FNS (Ferrovia Norte-Sul), as regiões, nas quais os trilhos se transpuseram poderiam se beneficiar com a promoção de uma melhor comunicação inter-regional, e podendo proporcionar uma dinâmica com o capitalismo da região sudoeste.

Ao longo da história com a chegada dos trilhos no país, proporcionou uma melhor comunicação inter-regional dando início a um processo de urbanização e o consequente surgimento de várias cidades ao longo da ferrovia, no Centro-Oeste brasileiro transformando-os em grandes centros urbanos e polos econômicos no Estado, juntamente com vários centros comerciais e industriais, gerando o desenvolvimento de um ativo comércio importador e exportador. Assim, a penetração dos trilhos no território goiano resolveu o problema de transporte fazendo com que o setor agrário local saísse de sua quase estagnação e obtivesse melhorias para sua expansão.

Com a Ferrovia Norte Sul poderá ocorrer uma redução nos custos de comercialização no mercado interno, os custos de transportes, a emissão de poluentes, o número de acidentes em estradas. Melhorou o desempenho econômico de toda a malha ferroviária, aumentar a competitividade dos produtos brasileiros no exterior, incentivar investimentos, influenciar na modernização que possa melhorar a produção agrícola, além de melhorar a renda e a distribuição da riqueza nacional.

O desenvolvimento dos meios de comunicação e transporte podem modificar as forças

de aglomeração, a construção de ferrovias, hidrovias reduzem o custo dos fretes, que podem ser elementos que alteram as vantagens locais de determinadas regiões e a distribuição geográfica das atividades econômicas.

Sendo assim, quais os benefícios da construção da Ferrovia Norte-Sul para o setor industrial e agrícola da região Centro-Oeste brasileiro, qual a importância da infraestrutura ferroviária para essa região, como está o funcionamento da ferrovia após sua construção.

O objetivo é apresentar a importância da ferrovia para o desenvolvimento socioeconômico e mostrar como foi a chegada da ferrovia na região Centro-Oeste. Fazer a apresentação da importância da Ferrovia Norte-Sul para o desenvolvimento do setor Industrial e agrícola, consequentemente o crescimento econômico da região Centro-Oeste do país.

Referencial Teórico

A estrada de ferro se transformou em um poderoso instrumento econômico e social, que possibilitou a propagação linguística e cultural, com também ideias, cresças e costumes. E que em seu começo de expansão foi usado pelas grandes potências como ferramenta de colonização e dominação, Borges (2011).

Os meios de transporte exercem um fator importante na economia, nos valores de trocas e na composição final do valor da mercadoria. O que foi fundamental para evolução do capitalismo, diminuindo o custo de circulação e abrindo a porta para a expansão e exploração de novos espaços, Borges (2011). E a ferrovia foi um dos primeiros meios de transporte moderno na economia de mercado, utilizada como instrumento para seu processo de expansão. Os meios de transporte têm desempenhado um papel fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade. Por permitir uma rápida mobilidade de pessoas e por ser considerada a atividade industrial mais ativa no mundo.

Barat (2007), fala desde o ciclo primário exportador, no fim do século XIX, até os dias de hoje, são analisadas as características principais do desenvolvimento econômico brasileiro e as suas inter-relações com as expansões e gargalos do sistema de transportes. E que ao longo do século XX ocorreram mudanças significativas nos processos de produção industrial. Mudanças referentes ao surgimento de novas concepções para as logísticas de abastecimento e escoamento, através da utilização de contêineres e do transporte multimodal, que reduziram as

necessidades de estoque. Assim a atividade ferroviária se faz necessária para o comércio que vislumbra o mercado exterior e para o escoamento terrestre das mercadorias, Barat (2007).

As ferrovias foram implantadas no Brasil com o objetivo de atender o escoamento dos produtos primários, portanto, não respondiam aos estímulos do processo de industrialização. O território brasileiro há décadas vem passando por entraves logísticos que se decorreram das demandas crescentes do transporte ferroviário para o escoamento dos produtos (agrícolas, minérios etc.), mesmo com planejamento de projetos para construção e revitalização da infraestrutura ferroviária. A implantação da Ferrovia Norte-Sul (FNS), que se iniciou em 1980, teve como objetivo promover maior integração nacional cortando o país de norte a sul, preenchendo uma lacuna ferroviária no País.

Na economia mundial os meios de transportes tem um fator decisivo para a economia, quando se tem um meio de transporte eficiente é um fator decisivo, mas com um sistema falho, pode afetar o setor agrícola e industrial, dificultando a integração nacional, o que dificulta a eficiência e dificulta a expansão para o comércio internacional. É evidente que o transporte é de extrema importância para as operações logísticas por cuidar de toda atividade de movimentação e armazenamento, para facilitar o fluxo de produtos desde o ponto de aquisição da matéria prima, até o ponto de consumo final, fazendo com que seja prestado um serviço adequado para os clientes a um custo aceitável pelo mercado. A função do meio de transporte está ligada à logística que estão ligadas a dimensão do tempo para aperfeiçoar a utilização do espaço, disponibilizando o produto onde exista uma demanda em potencial, fazendo com que o produto chegue dentro de um prazo adequado para o consumidor final, assim, atingindo o objetivo da logística, que consistem em ter o produto, na quantidade demandada, em tempo adequado, no lugar especificado ao menor custo possível.

Metodologia

O método tipológico a ser utilizado será o qualitativo para melhor apresentação dos dados coletados, descrevendo de melhor forma da interação das variáveis, que possibilitaram a apresentação da relação do desenvolvimento industrial e agrícola do centro-oeste brasileiro, em relação com a construção da Ferrovia Norte-Sul.

A metodologia a ser utilizada é a indutiva, que para chegar ao conhecimento ou

demonstração da verdade, parte de fatos particulares, comprovados, para tirar uma conclusão. Assim possibilitando a análise do desenvolvimento industrial das regiões nordeste e centro-oeste.

A região estudada será a região Centro-Oeste brasileira especificamente cidades onde os trilhos da Ferrovia Norte-Sul se transpuseram, e onde se desenvolveu algum tipo de indústria ou empresa e o surgimento de produções agrícolas.

Conclusão

Com a expansão da malha ferroviária pelo Brasil, foram construindo algumas estradas de ferro para a integração regional, uma dessas ferrovias foi a Estrada de Ferro de Goiás, construção para o oeste do país. Sendo construída nas primeiras décadas do século XX, integrando o território goiano a economia nacional. Assim o trecho chegou com décadas de atraso ao Centro Oeste nacional, fazendo a interligação das regiões ao centro metropolitano do país. Com a chegada da estrada de férrea, trazendo melhorias na comunicação inter-regionais abriu portas para o desenvolvimento da economia goiana e, proporcionando a sua inserção a dinâmica capitalista do Sudeste do país. A contração da Estrada de Ferro de Goiás também proporcionou uma modernização da sociedade agrária local. Com isso a estrada de ferro potencializou, o crescimento econômica das regiões rompendo a situação de quase estagnação da economia agrária goiana, solucionando o problema de transporte. Além disso, a melhoria das comunicações desenvolveu a urbanização e várias cidades brotaram-se no trecho da linha, Borges (2011). Esses pequenos centros urbanos que se modernizaram se transformando em polos econômico no Estado de Goiás.

A ferrovia vem para atender às novas exigências do atual período da globalização econômica, através de investimento materiais, implementações e normas, por meios de políticas públicas e privadas do sistema ferroviário nacional.

Referências

ARRAIS, T. A.. Apontamentos metodológicos sobre desenvolvimento regional. Biblio 3W: **Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**, Barcelona, v. XIV, n. 849, 30 nov. 2009. Disponível em: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-849.htm>

Campos, Flávia Rezende. Conjuntura Econômica Goiana, **Contribuições da Construção da Ferrovia Norte-Sul nos Municípios do Centro-Norte Goiano**, IMB março de 2014.

BARAT, Josef. Logística, **Transporte e Desenvolvimento Econômico**: A visão macroeconômica. São Paulo: Editora CLA, vol. III, 2007.

BORGES, Barsanufio Gomides. **Ferrovia e Modernidade**. Dossiê Ferrovias, Revista UFG, ano 13, n.11, dez. 2011.

SPINDEL, Cheywa R. **Homens e máquinas na transição de uma economia cafeeira**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980

SOUZA, N. de J. **Desenvolvimento Regional**. São Paulo: Atlas, 2009.

SOUZA, C. C. A. **A Nova Geografia Econômica**: Três Ensaio para o Brasil. 2007. Tese (Doutorado em Economia) – UFMG/CEDEPLAR. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

RECURSOS HÍDRICOS: UM PROBLEMA PARA O TERRITÓRIO GOIANO

**Joab Augusto Ribeiro Teixeira¹,
Breno Soares dos Santos¹,
Joana D'arc Bardella Castro².**

¹ (Acadêmicos do curso de Ciências Econômicas, Universidade Estadual de Goiás-CCSEH).

² (Professo titular do Departamento de Economia, Universidade Estadual de Goiás-CCSEH, Pós-Doutorado UnB).

Introdução

A água é um bem renovável, contudo limitado. Nessa condição, pode-se expor que é um recurso comum à toda sociedade que faz uso da mesma, porém não são todos que possuem acesso livre e abundante a esse recurso. E por que nem todos têm, de maneira igual, acesso, sendo que os recursos hídricos é um recurso ambiental, ou seja, um bem natural?

Com a indagação anteriormente evidenciada, o presente artigo tem como objetivo geral analisar a gestão e a disponibilidade de recursos hídricos em Goiás, e sincronicamente demonstrar possíveis fatores que conturbam a gestão de tal recurso no Estado de Goiás. A preocupação com a degradação e a consequente escassez dos recursos hídricos deixou de ser somente uma bandeira de luta de ambientalistas fervorosos, passando a representar um sério problema de saúde pública, (MORAES, 2001).

A água, mesmo sendo um bem naturalmente renovável, com relação ao crescimento populacional, e ao aumento da necessidade, do uso de recursos hídricos disponíveis, e demais variáveis (como desastres naturais, poluição hídrica causada pelo mal-uso, entre outras) que podem modificar de forma intensiva na qualidade e quantidade acessível para o consumo próprio desse bem, já se fazem sentir sua escassez, sobretudo nas grandes cidades, como por exemplo, São Paulo, onde crises hídricas recorrentes tornaram-se uma realidade.

As variáveis referidas anteriormente, se combinadas de forma simultânea – incluindo um gerenciamento ineficiente de recursos hídricos –, comprometem significativamente ao bem-estar de uma sociedade, visto que grande parte da atividade humana necessita da utilização de água.

Para que a pesquisa se desenvolvesse, e de modo igual alcançar os objetivos, preliminarmente se fez necessário a utilização da pesquisa bibliográfica para a coleta de

informações sobre os recursos hídricos, com foco na escassez de recursos hídricos, disponibilidade e gestão em Goiás.

Referencial Teórico

Considerado que o Estado goiano é detentor de uma massa hídrica considerável, vale de grande questionamento sobre a eficiência da gestão pública dos recursos hídricos, quando se coloca na condição de escassez dos recursos hídricos no território goiano.

Desde 1934, a gestão de água no Brasil se encontra organizada com a criação do Código de Águas. De acordo com a Secretaria de Estado de Meio Ambiente, Recursos Hídricos, Infraestrutura, Cidades e Assuntos Metropolitanos (SECIMA, 2016), ao longo do tempo – em virtude dos possíveis equívocos encontrados no Código das Águas –, foi estabelecido a Lei Federal nº. 9.433/97 e concomitantemente o Estado goiano estabeleceu o seu Sistema de Gestão de Recursos Hídricos, mediante a Lei Estadual nº. 13.123/97.

O sistema de gestão de recursos hídricos, conduz uma gestão em um desenvolvimento compartilhado e descentralizado, e em sua estruturação, compreende os Comitês de Bacias Hidrográficas, um dos principais componentes integradores do sistema. É por meio dos mesmos que se realiza a gestão compartilhada e concomitantemente são apresentadas as instruções que conduzem os usos da água na bacia.

Os Comitês desempenham atribuições deliberativas, propositivas e atribuições consultivas. No que concerne as atribuições deliberativas, uma de suas principais responsabilidades é a aprovação do Plano Estadual de Recursos Hídricos (PERH); e o que diz respeito à segunda, lhe é devido acompanhar a execução PERH, dentre outros deveres, não menos importantes; e o que se refere à última, tem o compromisso de promover debates sobre questões pertinentes a recursos hídricos e, sincronicamente, sistematizar a atuação das entidades participantes.

Metodologia

Com relação a metodologia de pesquisa do caso estudado, utilizou-se o modelo de pesquisa qualitativa. Segundo Gil (1999) na pesquisa qualitativa observa-se análises mais profundas em relação ao fenômeno a ser estudado. A pesquisa qualitativa consegue descrever

de melhor forma a interação das variáveis que possibilitaram uma melhor análise do tema proposto, além de entender as particularidades das variáveis que o compõem. A metodologia a ser utilizada opta-se pelo método indutivo em decorrência de sua melhor adequação tanto nas Ciências Sociais, quanto na pesquisa na área de economia.

Resultados e Discussões

O Plano Estadual de Recursos Hídricos é um dos principais instrumentos para a gestão das águas superficiais ou subterrâneas disponíveis. Esse instrumento tem como objetivo, guiar os gestores em decisões de políticas públicas a serem adotadas, no que se refere a utilização de recursos hídricos. O PERH/GO contém dados estimados para um período de aproximadamente 20 anos, a partir de 2015.

De acordo com a SECIMA/GO (2016, p.9), “o investimento monetário, efetuado no PERH/GO, foi de aproximadamente R\$ 5.000.000,00 (cinco milhões de reais), com parceria do Banco Mundial e Secretaria de Recursos Hídricos e Ambiente Urbano do Ministério do Meio Ambiente”. Com aproximadamente dois anos para a elaboração, o mesmo foi concluído no ano de 2015, com a participação de 1.200 pessoas por meio de realização de 18 consultas públicas. O presente instrumento apresenta, também, propostas de estruturas de programas de ações. Essa estrutura é fixada de três componentes, dezoito programas, e cinquenta e dois subprogramas.

No capítulo segundo, do Plano Estadual, descreve acerca das riquezas hídricas no Estado de Goiás, no qual “Tem sua malha hidrográfica considerada uma das mais ricas do país” (SECIMA, 2015, p.14). Vale ressaltar ainda, que no presente capítulo discorre sobre a importância dos rios goianos, para o desenvolvimento do setor elétrico do país; simultaneamente, expõe a respeito das atividades do agronegócio e da agroindústria. Contudo, o presente instrumento aponta que a utilização da água como principal recurso para a realização desse desenvolvimento, mesmo que em exuberância de recursos, implica determinados riscos.

A previsão, feita por intermédio do Plano Estadual, do investimento total, é de aproximadamente R\$5.53 bilhões, para o horizonte projetado de 2035.

De acordo com o que é explicitado no Plano, pode-se perceber uma concentração nos

investimentos, em que 95,76% dos recursos financeiros, estão centralizados no grupo Projeto e Obras; ao passo que somente 3,08% é destinado a Gestão de Recurso Hídricos e 1,16% para o componente Bases de Gestão. Essa discrepância na participação dos investimentos, se explica, “por se tratar de um componente que considera a execução de projetos e obras” (PERH/GO. 2015, p.158).

Conforme a (SECIMA), no dia 13 de março de 2018, o Governo de Goiás decretou condição de emergência nas bacias dos Rios Meia Ponte e João Leite – conforme explicitado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1998, no Art. 23º, inciso XI, no qual atribui à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, fazer o registro, o acompanhamento e a fiscalização, no que concerne as concessões de mercês, para a investigação e exploração dos recursos hídricos em tais extensões territoriais –. Diante de tal cenário, optou-se pela limitação da utilização desse bem, por um período de 290 dias essa ação objetiva-se em planejar, de forma preventiva, para que a Região Metropolitana não passe por uma possível crise em períodos de maior seca, respeitando o objetivo expresso no Art. 2º, capítulo II, da lei nº 9.433/97, que visa garantir a toda e quaisquer geração (seja ela atual ou futura), a qualidade e disponibilidade de água necessária ao seu uso.

Dispondo que a escassez de água, em conformidade com Souza e Moura (2015), dá origem a instabilidade, ao que se refere, ao ensejo da sobrevivência do ser humano, e concomitantemente afeta a produtividade, seja ela no setor primário ou secundário, proporcionando grande possibilidade do aumento do índice de desemprego e, conseqüentemente, uma recessão econômica. Entendido esse objeto, por meio do decreto verifica-se que, em cumprimento ao fundamento do Art. 1º, expresso na lei, anteriormente citada, no capítulo I, foi estabelecido que a captação de recursos hídricos, em prol da atividade dos setores, precedentemente mencionados, acrescido do setor de serviços, expor-se-á ao risco de ser restringida ou até mesmo revogada a exploração de tal propriedade para os mesmos, por conseguinte, terá prioridade ao uso da água o consumo humano e a dessedentação de animais, desse modo, visando a proteção à existência do ser humano.

Conclusão

A água, mesmo que em abundância, é um recurso natural e limitado, portanto, é um

bem que carece de uma gestão racional e planejada, para que todos possam usufruir, da mesma, com a devida qualidade e quantidade de acordo com suas necessidades. Caso não houver tal preocupação, em períodos de baixa disponibilidade de recursos hídricos, pode ocasionar uma instabilidade econômica e por consequência uma crise, que por sua vez, gerada pela má gestão desse recurso tão precioso e indispensável à vida.

Dada à importância do assunto, torna-se necessário o cumprimento tanto da legislação acerca da gestão eficiente dos recursos hídricos, como também numa análise minuciosa das variáveis exógenas, tais como o aumento populacional, a manutenção natural e capacidade das bacias d'água disponível para exploração, a fim de se poder projetar, de forma mais eficiente o uso dos recursos limitados e de tamanha importância que a água é para a perpetuação da vida em padrões mais sustentáveis.

No Estado de Goiás, ao passo que ainda não se tem problema, irreversíveis, de disponibilidade e qualidade de recursos hídricos, deve-se atentar aos riscos que as atividades humanas oferecem.

Referências

BRASIL. Lei n.9433, de janeiro de 1997. **Da Política Nacional de Recursos Hídricos**. Brasília, Distrito Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9433.htm>. Acesso em: 17 mar 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** – 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARQUES, A. P. V; GONÇALVES, F. BATISTA, A. SILVA, R. da. **Uso sustentável da água à luz dos princípios constitucionais e da legislação ambiental**: breve reflexão. Disponível em: <<https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/sbgfa/article/view/1836>>. Acesso em: 25 mar 2019.

PERIS, A. L. G.; BARRETO, C. G.; CAMPOS, F. I. **Programas de segurança hídrica em Goiás**: Caracterização e questionamentos. Disponível em: <<http://anais.unievangelica.edu.br/index.php/sncma/article/view/18>> Acesso em: 25 mar 2018.

SECRETARIA DE ESTADO DE MEIO AMBIENTE, RECURSOS HÍDRICOS, INFRAESTRUTURA, CIDADES E ASSUNTOS METROPOLITANOS. **Águas de Goiás**. Disponível em: <<http://www.secima.go.gov.br/post/ver/207764/gestao-das-Aguas>>. Acesso em: 24 mar 2018.

SECRETARIA DE ESTADO DE MEIO AMBIENTE, RECURSOS HÍDRICOS, INFRAESTRUTURA, CIDADES E ASSUNTOS METROPOLITANOS. Disponível em: <http://www.sgc.goias.gov.br/upload/arquivos/201601/p05_plano_estadual_de_recursos_hidricos_re_vfinal2016.pdf>. Acesso em: 17 mar 2018.

SECRETARIA DE ESTADO DE MEIO AMBIENTE, RECURSOS HÍDRICOS, INFRAESTRUTURA, CIDADES E ASSUNTOS METROPOLITANOS. **Medidas preventivas visam garantir o abastecimento de água.** Disponível em: <<http://www.secima.go.gov.br/post/ver/227782/medidas-preventivas-visam-garantir-o-abastecimento-de-agua>>. Acesso em: 17 mar 2018.

SISTEMA DE GERENCIAMENTO DE CONTEÚDO. **Plano estadual de recursos hídricos**, Goiás, v.5, p. 65 – 72, 2016. Disponível em <<http://www.sieg.go.gov.br/>> Acesso em: mai 2018.

SOUZA, Maykoll Douglas Pereira e; MOURA, Natália Torquete. **A omissão do Estado na crise hídrica.** Disponível em: <<http://seer.franca.unesp.br/index.php/estudosjuridicosunesp/index>> Acesso em: 24 mar 2018.

O PAPEL DA TECNOLOGIA NA SOCIEDADE ATUAL

Joao Victor Moreira Gonçalves¹

Ivan Carlos Veiga²

Joana D’Arc Bardella Castro³

¹Graduando do curso de Ciências Econômicas do Campus Anápolis de CSEH/UEG;

²Graduando do curso de Ciências Econômicas do Campus Anápolis de CSEH/UEG;

³Doutora em Economia pela UnB. Docente na Universidade Estadual de Goiás.

Introdução

Desde o início das sociedades mais organizadas politicamente, a resolução de problemas e a agilidade no processo comunitário tem sido um dos principais fatores para que os países se desenvolvessem tecnicamente e tecnologicamente. Desse modo, até meados do séc. XIX, na qual se deu o início da Segunda Revolução Industrial, o aperfeiçoamento de técnicas foi fundamental no crescimento e desenvolvimento das cidades em que a mão de obra era muito demandada.

Em meados do séc. XX deu-se o início da Terceira Revolução Industrial, na qual se teve o aumento da informatização, com a criação dos computadores, do desenvolvimento da internet e da robótica. Ao realizar esse trabalho, notoriamente pode-se encontrar em toda sociedade e ambiente de trabalho como, de forma geral, a tecnologia introduziu-se de maneira súbita e as mudanças de comportamento, tanto em relações sociais como em relações de serviço. Diminuiu o tamanho do mundo pela sua facilidade de comunicação com todo o mundo e mesmo assim realização de atividades tanto diretas como indiretas por meio da internet.

Transpondo tais paradigmas aos dias atuais, a respeito da evolução tecnológica, pergunta-se qual o impacto da tecnologia no ambiente de trabalho?

Referencial Teórico

Desde a Segunda Revolução Industrial na segunda metade do século XIX, na qual se teve um aperfeiçoamento das técnicas na área da metalurgia, a tecnologia tem sido um importante variável para a construção de uma sociedade desenvolvida. Na era dos avanços

tecnológicos, é comum se deparar com a corrida mundial rumo à novas descobertas tecnológicas para agilizar a vida da população, para aumentar a produção de empresas e grandes propriedades que trabalham na área da agricultura traçando novos horizontes na biotecnologia que se resume no aprimoramento de técnicas para a manipulação de seres vivos vegetais para agregar valor nos fins econômicos.

Na área educacional, o intuito da implantação tecnológica é sempre aumentar a qualidade do ensino aderindo os profissionais a uma nova capacitação por meio da mesma, possibilitando um ganho de tempo considerável no caminho até o ensino superior. Na visão de Chaves (2007), o avanço tecnológico não tenha sido diretamente voltado para educação, como a invenção dos computadores e desenvolvimento da internet, hoje se torna basicamente impossível imaginar a educação sem eles, apoiando-os no ensino presencial, à distância e na autoaprendizagem, possibilitando em um curto espaço de tempo o desenvolvimento técnico do indivíduo. Segundo o autor, o que realmente é interessante nas tecnologias de hoje, sobretudo na internet é que, o indivíduo não precisa de um deslocamento à uma rede de ensino para se abstrair conhecimento, por meio dela, pode se interagir por inúmeros assuntos de seu interesse e aprofundar em suas pesquisas apenas na WEB. Em vista do que disse o autor relata três formas do aprendizado com as inovações que se resume na: educação e apoio no ensino presencial, no apoio ao ensino à distância e no apoio à autoaprendizagem.

No ramo agrícola, os estudos técnicos promoveram inimagináveis descobertas para viabilizar as grandes produções, na manipulação e cultivo dos alimentos, na preservação e semente da terra, na hora da colheita, com máquinas ultramodernas que aumentaram o setor produtivo. Mas a modernização da agricultura, como cita Figueiredo e Corrêa (2006) é um dos setores onde, mais se fecha vagas no mercado de trabalho, somente no Brasil foram quase nove milhões nos anos 2000. Nessa mesma visão, o uso de máquinas substitui o trabalho humano e animal e intensifica os trabalhos, aproximando cada vez mais o capital e a terra. Em contrapartida, a mecanização na agricultura tem cada vez mais aumentado o desemprego, de forma que, antes os trabalhadores dominavam todas as áreas do processo produtivo, desde o serviço com a terra para o plantio até a colheita e hoje resta apenas a manipulação das máquinas e manutenção das mesmas.

Segundo a Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento (OECD,2005), as políticas de inovação constituem um amálgama das políticas de ciência, de

tecnologia e industrial. Uma política de inovação parte da premissa de que o conhecimento tem, em todas as formas, um papel crucial no progresso econômico, e que a inovação é um progresso complexo e sistêmico. No campo político, visando projetos públicos, a tecnologia detém um papel fundamental na administração pública, em que se refere a utilização correta da mesma, se tem um aumento da produção industrial em contrapartida aumenta as riquezas produzidas no país (PIB) girando e crescendo a economia, ou seja, o estudo de novas técnicas na produção e de novos meios digitais aumentariam a capacidade de desenvolvimento do país, melhorando a qualidade de vida do cidadão.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa quantitativa descritiva (Gil, 2008), realizada no Distrito Agroindustrial de Anápolis. É uma região industrial, localizada na cidade de Anápolis, Goiás. Com 42 anos de existência, abriga o maior polo farmacoquímico da América Latina, além de indústrias alimentícias, têxtil, automobilística, de adubos, de materiais para construção e um porto seco.

A amostra é composta por 66 trabalhadores. O tipo de amostragem utilizada foi simples sem repetição, a amostra foi obtida pela fórmula (Gil, 2008, p.97):

$$N = Z^2 (p \cdot q) / e^2, \text{ com erro padrão de } 10\%$$

O critério de inclusão da amostra foram: atuar em alguma indústria ou empresa do distrito e atuar em área administrativa. Amostragem casual. Foi analisado através da estatística descritiva. No questionário foram utilizadas questões objetivas de cunho pessoal.

Resultados e Discussões

Ao analisar o impacto tecnológico no ambiente de trabalho têm-se que, 39% dos pesquisados afirmaram que esse avanço é satisfatório e 38% relatam que há um aumento na quantidade de trabalhos ofertados com o desenvolvimento da tecnologia, que faz com que aumente a concorrência e a qualidade do serviço.

Dentre os fatores socioeconômicos podemos destacar alguns pontos. A faixa etária com maior grau de formação é a com mais de 25 anos. O gênero feminino tem uma média salarial ligeiramente maior com aproximadamente 4 a 6 salários mínimos. Em relação ao nível de formação, quem possui maior nível de formação está contido nas maiores faixas salariais.

A introdução tecnológica vem demandando mão de obra qualificada em grande quantidade, neste sentido podemos observar que 43% dos indivíduos afirmam que a oferta de trabalho teve aumento e apenas 9% dizem que não, sendo assim, o desenvolvimento de técnicas tende a aumentar a quantidade de trabalho específico em inúmeras áreas.

Através das respostas podemos entender a visão, do empregado, sobre o progresso da automatização no mercado de trabalho, 49% afirmaram que a progresso resulta em maiores oportunidades de emprego, abrindo o leque de disputa por vagas e consequentemente aumentando a qualidade na prestação do serviço, 36% desemprego maior, que relatam que a automatização tem utilizado mais máquinas no ramo e apenas pessoas para manipular essas máquinas, retirando assim a empregabilidade de alguns indivíduos e 15% não souberam opinar.

Considerações Finais

A partir da realização dessa pesquisa fica claro que, a automatização dos meios de trabalho através da informatização deu um salto significativo para o desenvolvimento da sociedade e das grandes potências que mais investem na área tecnológica. A tecnologia é um fator fundamental no desenvolvimento da sociedade e da qualidade de vida.

Referências Bibliográficas

FIGUEIREDO, N. M. S.; CORRÊA, A. M. C. J. **Tecnologia na agricultura brasileira: indicadores de modernização no início dos anos 2000** (2006).

OCDE (Organização Para Cooperação e Desenvolvimento Tecnológico). **Manual de Oslo: diretrizes para a coleta e interpretação de dados sobre inovação tecnológica**. Publicado pela FINEP (Financiadora de Estudos e Projetos), 2006

GIL, A.C.G. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. Editora Atlas AS (2008).

ATUAÇÃO DO PORTO SECO CENTRO OESTE NO COMÉRCIO EXTERIOR DE 2006 A 2016

Karen Soares Batista¹

Luiz Batista Alves²

¹ (Graduanda em Ciências Econômicas na Universidade Estadual de Goiás - Campus CSEH. E-mail: soareskarenb@gmail.com).

² (Orientador, docente do curso de Ciências Econômicas, UEG/Campus CSEH Anápolis-GO, Doutor em Ciências Ambientais pela Universidade Federal de Goiás (CIAMB/UFG/GO)).

Introdução

Porto Seco é um terminal alfandegário de uso público, localizado num porto seco, em zona secundária. Os portos secos oferecem serviços de desembarço, entre postagem, desova, movimentação de contêineres e mercadorias em geral, destinadas à importação ou exportação. Um dos objetivos do porto seco é aliviar o fluxo de mercadorias nos portos, aeroportos e pontos de fronteira de todo país. O Porto Seco conta com um posto fixo da receita federal que faz com que o desembarço ganhe maior agilidade. A desburocratização dos portos secos, também contribui para agilizar o trâmite de cada processo. Por ser mais rápido do que nas zonas primárias, os custos com a armazenagem da sua mercadoria são naturalmente reduzidos. (PORTOGENTE, 2016)

Segundo SVSLOG, o território aduaneiro compreende todo o território nacional, podendo exercer o direito aduaneiro. A jurisdição aduaneira abrange: Zona primária que consiste em toda área demarcada pela autoridade aduaneira local, sobre um ponto de entrada ou de saída de veículos, seja aeroporto, um porto ou uma passagem de fronteira. Zona secundária: compreende a parte restante do território aduaneiro, incluindo as águas territoriais e espaço aéreo. Ele ainda cita alfândegas ou inspetorias da receita federal ou delegacias da receita federal com seções/setores/divisões de controle aduaneiro.

As principais funções do porto seco são: [...] a redução de custos e agilidade dos processos, proporcionadas pela menor movimentação de cargas nos portos secos quando comparados com a zona primária; o número de processos por auditor fiscal é muito menor o

que resulta em maior agilidade no desembaraço aduaneiro, em especial nos canais de parametrização amarelo e vermelho; até mesmo o custo com mão de obra que no interior é mais barato, possibilitando a prática de preços menores aos seus clientes; a proximidade dos portos secos às unidades de produção ou distribuição de seus clientes; os portos secos podem realizar as mesmas operações desenvolvidas nas zonas primárias, porém, alguns regimes aduaneiros especiais só podem ser ofertados nas zonas secundárias, sendo o exemplo mais citado pelos gestores o Regime de Entrepósito Aduaneiro, onde a mercadoria fica armazenada na zona secundária com suspensão dos impostos de importação e pode ser nacionalizada de forma fracionada à medida que o importador necessitar. Todos os aspectos apontados pelos gestores refutam a literatura existente e pesquisada na elaboração do referencial teórico. (SOUZA, 2015)

Ainda que haja muitas operações de comércio exterior, as empresas não conseguem ter a rentabilidade esperada, pois as empresas exportadoras sofrem com altos custos no processo aduaneiro e com atrasos na entrega da mercadoria, sendo acrescentado esse valor no produto para consumidor final. Pela falta de infraestrutura das estradas brasileiras os produtos encaminhados a granel, por exemplo, caem nas estradas desperdiçando a cada transporte para exportação. Além disso, as transportadoras não conseguem reduzir o preço do serviço por precisar constantemente fazer manutenção de peças, equipamentos e custo com conservação de seus veículos.

O objetivo desse trabalho é apresentar para as empresas exportadoras do estado de Goiás que queiram utilizar o porto seco como uma de suas prováveis soluções com custos menores há a opção da integração do modal rodoviário com o ferroviário. Analisando o impacto do custo logístico relacionando a renda nacional e a competitividade no mercado internacional;

Referencial Teórico

O Brasil tem buscado melhorar sempre no quesito exportação por saber a importância dela na economia e desenvolvimento nacional “Apesar da evolução positiva do comércio exterior brasileiro, constantemente são veiculadas nas diversas mídias, reportagens sobre congestionamentos nos portos, filas constantes de caminhões nas principais vias de acesso às

zonas primárias, bem como dezenas de navios aguardando a vaga para atracarem nos portos para descarregarem e carregarem novas mercadorias. Com o volume de operações crescentes de atividades importação e exportação, o país ainda precisa de grande volume de investimentos para poder suprir à demanda de infraestrutura necessária para uma maior participação no volume negociado no comércio internacional.” (SOUZA, 2015)

Existem variáveis que interferem nesse mercado: “As crises econômicas mundiais, a oscilação do dólar, os incentivos governamentais e os mais diversos movimentos econômicos nacionais e internacionais interferem diretamente nas operações de comércio exterior, hora contribuindo para as operações hora prejudicando e reduzindo os números da atividade.” (SOUZA, 2017).

Metodologia

As pesquisas serão feitas a partir de livros, artigos e meios impressos de comunicação visando a análise da viabilidade de integração dos modais rodoviários e ferroviários por meio dos portos secos.

Resultados e Discussões

O custo logístico engloba soma dos gastos com transporte, estoque, armazenagem e serviços administrativos consumindo “12,7% do PIB (Produto Interno Bruto) do Brasil, que corresponde ao total das riquezas produzidas pelo país. O índice cresceu no ano passado, frente aos 12,1% registrados em 2014, e equivale a R\$ 749 bilhões. Os números são elevados e impactam na competitividade da produção brasileira. Como base, nos Estados Unidos, o custo logístico corresponde a 7,8% do PIB. Os dados são do estudo Custos Logísticos no Brasil, do Ilos (Instituto de Logística e Supply Chain). A maior parte do custo é formada pelo transporte, que equivale a 6,8% do PIB (R\$ 401 bilhões). Depois vem estoque (4,5% do PIB, ou R\$ 268 bilhões); armazenagem (0,9% do PIB ou R\$ 53 bilhões); e administrativo (0,5% do PIB, ou R\$ 27 bilhões).” (CNT, 2016)

Um dos critérios de escolha para um consumidor é o valor do produto, com esse custo logístico entende-se que o Brasil perderia consumidores para produtores estrangeiros com

esse acréscimo no valor final repassado para o cliente. A falta de investimento necessário nos modais utilizados atrasa a entrega da mercadoria e gera o aumento nos custos logísticos. Usando dados fictícios para exemplificar essa competitividade, na condição *ceteris paribus*, pode-se demonstrar com mais clareza o impacto que o custo logístico tem no lucro final de um produto.

Produto	País	Valor bolsa	na Valor produção	de Valor transporte	de Lucro final
Soja	Brasil	USD 40,00	USD 20,00	USD 15,00	USD 5,00
Soja	EUA	USD 40,00	USD 20,00	USD 8,50	USD 11,50

Os preços das commodities como a soja são definidos pela bolsa de valores, portanto independentemente dos custos de produção e transporte o preço de venda será o mesmo. A tabela acima ilustra a influência direta dos custos logísticos no lucro final, quanto maior o custo com transportes menor será o lucro. Países com a infraestrutura logística degradada acabam tornando-se pouco competitivos, pois a sua margem de lucro acaba sendo menor mesmo gastando o mesmo na produção.

Tendo em vista o cenário descrito acima fica clara a necessidade de investimentos na área logística do país como um todo. Para que o país se torne competitivo a nível internacional é necessário a melhora de todo o sistema logístico brasileiro.

Uma saída para os altos custos com o transporte de mercadoria seria a integração dos modais de transporte, em especial o ferroviário. Segundo Leite et.al. (2016) com base nos dados da Concessionária/Empresa Ferrovia Centro-Atlântica S.A. (FCA), no ano de 2016, para uma distância de até 1500 km, o custo do frete para grãos como soja, milho entre outros foi de R\$ 105,91 por tonelada pelo modal ferroviário. Para o mesmo ano, com base na tabela da ANTT, o valor médio de frete para uma distância de 1200 km foi de R\$ 173,10 pelo modal rodoviário.

Há uma necessidade imediata para o Governo reestruturar o sistema logístico brasileiro. Como dito anteriormente, o custo logístico é um dos mais agravantes para clientes, empresas e governo por sua morosidade ficando atrás de países com o mesmo desenvolvimento. Ao analisar o modal ferroviário no Brasil, percebe-se que basicamente ele foi construído para atender demandas do setor privado, porém o Estado deveria adequar as

necessidades do país por ser proprietário do mesmo, gerando descaso nesse modal que seria de extrema importância para diminuir os custos. Para Dias (2011) “há necessidade de se fazer uma avaliação apurada das necessidades. O que o Brasil precisa hoje é expandir sua malha ferroviária, hoje limitada a 30 mil quilômetros de extensão e concentrada nas regiões Sul, Sudeste e Nordeste e atendendo ao Centro-Oeste e Norte.” Pois só com essa expansão é provável impedir esgotamento nos portos brasileiros.

Conclusão

Qualquer custo fará diferença no preço final e neste artigo analisa-se que uma das variáveis que afeta significativamente é o frete. Em um país extenso como Brasil o processo de envio das mercadorias para os portos para exportação é vagaroso e tem o custo elevado, portanto, quanto mais modais surgirem suprir essa distância melhor é para o país, já que o modal mais utilizado é o rodoviário e quase sempre traz transtornos para o exportador.

Nem sempre os portos “molhados” conseguem solucionar a burocracia de documentos para despachos e serviços portuários, sendo melhor tratar isso nos portos secos que foram criados exatamente para isso. Neste caso, pode gerar as chamadas “detentions” que são as estadias da mercadoria no porto até a solução aduaneira, sendo assim menos um custo que colocaria o porto seco como mais corriqueiro nessa comparação. O Brasil pode perder sua competitividade mundial por não ser ágil e compensatório na entrega da mercadoria, visando que seria uma melhora em que o Governo deveria atentar e melhorar continuamente.

Lado a lado do porto seco combina o modal ferroviário, classificando um dos modais mais importantes no porto por sua facilidade e agilidade. A empresa que quisesse seguir isso deixaria sua mercadoria na ferroviária através do modal rodoviário e assim seguia para o porto seco, visando sempre uma boa economia e agilidade garantindo uma melhor posição no mercado internacional para o Brasil.

Referências

DIAS, Mauro Lourenço. Modal ferroviário a saída. Disponível em:
<<https://www.logisticadescomplicada.com/modal-ferroviario-a-saida/>>. Acesso em: 01º maio 2018.

LEITE, C.E., & Pereira, L.R.S., & Marinho, C.J.M., & Bittencourt, J.A., (2016). ANÁLISE COMPARATIVA DE CUSTOS ENTRE OS MEIOS DE TRANSPORTE RODOVIÁRIO E FERROVIÁRIO. Disponível em: <http://www.inovarse.org/sites/default/files/T16_374.pdf>. Acesso em: 30 de abril 2018.

LOPEZ, J. M. C., & Gama, M. (2010) Comércio exterior competitivo. (4a ed.) São Paulo: Aduaneiras.

MAIA, Jayme de Mariz. Economia internacional e comércio exterior / Jayme de Mariz Maia. – 15ed. – São Paulo: Atlas, 2013.

MACHADO, S.T., & Santos, R. C., & Reis, J. G. M., & Oliveira, R. V., & Deliberador, L. R., & Cavalcanti, M. (2013). Estudo sobre a utilização de portos secos no Brasil e uma proposta de implementação desses no estado de Mato Grosso do Sul. [versão eletrônica]. RMS – Revista Metropolitana de Sustentabilidade. Disponível em: <http://www.revistaseletronicas.fmu.br/index.php/rms/article/view/204/pdf_1>. Acesso em: 30 de abril de 2018.

Porto gente, Porto Seco. Disponível em: <<https://portogente.com.br/portopedia/73015-porto-seco>>. Acesso em: 30 de abril 2018.

SANTOS, Josival Novaes dos. Evolução da Logística no Brasil. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/artigos/marketing/evolucao-logistica-no-brasil/13574/>>. Acesso em 30 de abril 2018.

SOUZA, Reginaldo da Silva. OS PORTOS SECOS COMO CANAIS DE COMÉRCIO EXTERIOR. Disponível em: <http://www.fpl.edu.br/2013/media/pdfs/mestrado/dissertacoes_2015/dissertacao_reginaldo_da_silva_souza_2015.pdf>. Acesso em: 01º maio 2018.

SVSLOG, Você sabe a diferença entre Zona Primária e Zona Secundária? Disponível em: <http://svslog.com.br/voce-sabe-a-diferenca-entre-zona-primaria-e-zona-secundaria/>. Acesso em: 30 de abril 2018.

O QUE PENSAM OS ANAPOLINOS, GOIANAPOLINOS E JARAGUENSE SOBRE A IMIGRAÇÃO E A RELAÇÃO COM O SETOR DE TRABALHO

Kennedy Sebastião dos Reis Souza¹

Matheus Soares de Albuquerque¹

Joana D'arc Bardella Castro²

¹ Graduando do curso de Ciências Econômicas do Campus Anápolis de CSEH/UEG.

² Docente do Curso de Graduação em Ciências Econômicas, CCSEH/Universidade Estadual de Goiás, Anápolis (GO), orientadora da pesquisa.

Introdução

O trabalho, apresenta a opinião de 148 goianos de três municípios: Anápolis, Goianápolis e Jaraguá, sobre o tema imigração. A ideia de fazer esse trabalho com esse tema, surgiu em um momento de crescente aversão a imigrantes, e a própria palavra imigração, ao redor do mundo. O grupo de pesquisadores achou interessante saber se a opinião dos goianos seguia a da tendência mundial ou se seguia por um caminho diferente, além de existirem poucos estudos sobre esse tema no Estado considerando sua formação histórica e sua projeção de crescimento para os próximos anos. O principal questionamento para as pessoas era saber se o setor de trabalho estaria ameaçado pela presença de imigrantes em relação aos habitantes nativos dessa parte da federação brasileira.

Referencial Teórico

Os movimentos migratórios podem ocorrer devido à diferentes causas e de acordo com cada região, ou seja, o contexto da região de origem determinará muitas vezes os padrões de migrações diferentes tanto na questão espacial quanto temporal. Destaca-se cinco causas que incentivam à migração: fatores econômicos; fatores políticos; fatores demográficos; fatores culturais e; fatores ambientais. Geralmente esses fatores atuam de forma conjunta, raramente de maneira isolada, e a interação dos cinco podem determinar os detalhes do movimento. A origem destas causas que influenciará os movimentos, será resultada da relação entre os fatores e podem ocorrer em diferentes dimensões (desde fluxos individuais a grupos inteiros) (BLACK et al. 2011).

Para Palacín (PALACÍN, 2008), os primeiros fluxos migratórios e imigratórios de Goiás, se iniciaram com os primeiros anos da mineração, quando vieram quase vinte mil pessoas para dentro das atuais fronteiras de Goiás, sendo dez mil apenas de escravos adultos para explorarem as minas.

Com o fim do ciclo do ouro a população, que aqui estava, se isolou do restante do país, desenvolvendo a agropecuária, mas apenas para própria utilização, sem se integrar na cadeia produtiva nacional. Com o início da construção de Goiânia e a política de Marcha para o Oeste do presidente Getúlio Vargas, Goiás experimentou um novo fluxo migratório vindo das regiões sudeste, sul e nordeste.

Mas apenas com a construção da estrada de ferro (a ferrovia Centro-Atlântica), o estado foi incluído no mercado nacional. O município de Anápolis, por estar no início da estrada de ferro, recebeu um enorme contingente de pessoas, como mineiros e paulistas da Região Sudeste do Brasil, além de árabes levantinos, italianos e japoneses (POLONIAL et al. 2011).

Com dados de 2016, o estado que recebeu o maior número de imigrantes foi São Paulo, porém diminuiu sua participação de 50,65% em 2008 para 37,20%. Em Goiás, no mesmo período, também houve diminuição, porém quase manteve seus números, e foi de 1,84% para 1,51%. Quanto a qualificação, mais de um terço possuía ensino superior completo e vinha de países da América Latina e Caribe, em especial do Haiti e dos países que compõem o Mercosul, além de um aumento de imigrantes de países africanos (SUZUKI, 2018).

O número de imigrantes de origem africana pode ser percebido facilmente em grandes centros, como Anápolis, onde no centro comercial pode-se ver vários vendedores ambulantes que se distinguem dos brasileiros, pela forma de se comunicar.

Metodologia

O método estatístico, utilizado na pesquisa, “fundamenta-se na aplicação da teoria estatística da probabilidade (...), porém, considerando que nem todas as explicações obtidas podem ser consideradas absolutamente verdadeiras, mas, dotadas de boa probabilidade de ser verdadeiras.” (Gil, 2008).

O projeto de pesquisa foi dividido em três partes: a primeira consistiu na pesquisa

bibliográfica, a segunda na elaboração e aplicação dos questionários e a terceira no trabalho estatístico com os dados adquiridos na segunda etapa.

Com um nível de confiança de 95%, foi elaborada um questionário com 13 perguntas sobre a opinião dos anapolinos, goianapolinos e jaraguenses em relação aos imigrantes, ao setor de trabalho e a relação do Estado com políticas em relação a sua atração para cá. Sua aplicação foi através da ida às ruas e locais de comércio das três cidades pesquisadas, com uma amostra total de 148 indivíduos. Esses questionários foram numerados de um a cento e cinquenta e tabulados para a comparação e verificação dos resultados.

Resultados e Discussões

A história demográfica de Goiás tem início bem antes da chegada dos primeiros colonizadores portugueses, no século XVI. As populações indígenas já viviam aqui, porém houve uma enorme transformação a partir da colonização, sendo que a população do nosso atual espaço territorial, ao longo desses mais de seiscentos anos, foi criada a partir das várias migrações internas e em menor grau, as externas, como também pela miscigenação desses contingentes migratórios, tanto entre si e em menor grau com os indígenas.

É perceptível uma maior aceitabilidade dos anapolinos, goianapolinos e jaraguenses com os imigrantes, talvez simplesmente por questões econômicas ou por causa da formação multirracial e multiétnica do Estado. Porém, 2% foram contra a imigração de muçulmanos. 1% citou que a imigração é essencial para o desenvolvimento econômico. 2% citaram que atualmente não existe emprego nem para os próprios brasileiros. 1% disse que a população local deveria ser capacitada para interagir com os imigrantes e agregar seus conhecimentos.

A amostra por gênero ficou assim distribuída 49,32% feminina e 50,68% masculina. A faixa etária 15,54% de 16 a 18 anos, 22,29% de 19 a 39 anos, 25,67% de 40 a 54 anos e 8,80% de 54 acima. O grau de instrução foi: superior completo ou maior grau de instrução 25%, superior incompleto 30,40%, médio completo 25,67%, médio incompleto 4,73%, fundamental completo 5,41% e fundamental incompleto 8,79%. Rendas dos: 18,25% eram sem renda, 16,89 com um salário mínimo, 33,78% com mais de um a dois salários mínimos e 31,08% com três ou mais salários mínimos. Quando questionados se conheciam algum imigrante em seu município 60,13% afirmaram que conheciam e 39,87% que não.

No total da pesquisa, 63,51% acham que a imigração foi importante para a formação do Estado, 16,89% não acham e 19,60% não sabem responder. Essa pergunta pode refletir tanto a baixa escolaridade de alguns, que nem terminaram o ensino fundamental. Na sétima pergunta 50,67% acham que um imigrante abandona sua região de origem por melhores oportunidades de trabalho, 47,30% por melhores condições de vida e 2,03% não sabem responder.

Na pergunta: se a pessoas entrevistada fosse um empreendedor ela empregaria um imigrante, 97,97% contratariam um imigrante e apenas 2,03 não. Outra constatação é de que apenas 15,54% da amostra demonstra medo em relação ao setor de trabalho, 75% não acha que eles são uma ameaça e 9,46% não souberam responder. 77,70% aceitaria dividir seu local de trabalho com um imigrante, 5,41 não aceitariam e 16,89 seriam neutros.

Quando questionados se o governo deve dar incentivos à imigração 42,57% apoia, 39,86% rejeita e 17,57% não souberam responder. O que pode indicar uma preocupação velada com relação ao setor de trabalho. Na última pergunta sobre a preferência do grau de instrução dos imigrantes que o governo deveria dar preferência se houvesse um programa de imigração foi a seguinte 29,72% queriam pessoas com ensino superior completo ou maior grau de instrução, 26,35% queriam pessoas especializadas, 19,59% queriam pessoas com curso técnico, 12,17 queriam pessoas ao menos alfabetizadas e 12,17% queriam pessoas sem formação.

Conclusão

A maioria das pessoas se mostrou bastante favorável com a imigração, provavelmente porque o processo migratório em Goiás, é recente. Porém, a onda de preconceito com os imigrantes pode estar mais oculta e os nossos questionamentos não foram capazes de trazê-los à tona.

Uma constatação é que a maioria da amostra (56,07%) quer pessoas com um nível educacional superior ao curso técnico, o que leva ao questionamento se a população dessas localidades apresenta baixo nível de escolaridade. Outro questionamento que surgiu foi o porquê de quase a totalidade (97,97%) querer contratar um imigrante.

Referências

BLACK, R., ADGER, N. W; ARNELL, N. W; DERCON, S.; GEDDES, A. and THOMAS, D. "The effect of environmental change on human migration." *Global Environmental Change* 21 (Supplement) (2011): S3-S11.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*: 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PALACÍN, Luis; MORAES, Maria Augusta de Sant'Anna. *História de Goiás*. 7. ed. Goiânia: Vieira, 2008.

POLONIAL, Juscelino Martins. *Ensaio sobre a história de Anápolis*. Goiânia: Kelps, 2011.

SUZUKI, Lilian Silva do Amaral, *Trajetórias Ocupacionais de Imigrantes no Mercado de Trabalho Brasileiro*. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de Goiás de Goiânia. Goiânia: UFG, 2018.

UM ESTUDO ECONÔMICO DO EIXO GOIÂNIA-ANÁPOLIS-BRASÍLIA COM ÊNFASE EM ANÁPOLIS

Laila Thaís Magalhães ¹

¹ Bacharela em Ciências Econômicas pelo Campus de Anápolis – CCSEH/UEG

Introdução

O Eixo Goiânia-Anápolis-Brasília é o corredor central do Brasil e é composto pelas três cidades principais e suas regiões metropolitanas, que totalizam dezesseis municípios, sendo elas: Anápolis, Brasília, Goiânia, Abadiânia, Águas Lindas de Goiás, Alexânia, Aparecida de Goiânia, Cidade Ocidental, Formosa, Goianápolis, Luziânia, Novo Gama, Planaltina de Goiás, Santo Antônio do Descoberto, Trindade, Valparaíso de Goiás.

De acordo com a pesquisa apresentada em 2014 pela empresa de consultoria Urban Systems à Revista Exame, esse corredor central é o mais promissor do país. É responsável por 10% do PIB nacional. Entre 2009 e 2013, foram instaladas aproximadamente trinta e uma mil empresas nessa região, afirma-se ainda que mais setenta mil empresas serão instaladas até 2025.

Em suma, o relatório explica que esse crescimento econômico acelerado teve origem na transição da capital federal para o cerrado, que fez com que os investimentos fossem atraídos já que a região é de maior acesso às demais regiões do país. O Eixo também é destacado como um ótimo exemplo de como as economias complementares podem se aproximar para impulsionar o desenvolvimento, já que Anápolis é marcada como centro industrial, Goiânia é um grande atrativo de investimentos baseados no agronegócio e Brasília um grande centro de consumo devido seu alto PIB per capita, um dos maiores do Brasil.

Anápolis, por ser um forte centro industrial, oferece muitos bens e serviços, gera bastante renda, é o segundo maior município e segundo maior em arrecadação de impostos do estado de Goiás, atrai mais jovens em busca de trabalho e educação, o que impulsiona as escolas de nível técnico e superior a se instalarem na cidade e consequentemente impacta no desenvolvimento social do município.

O município conta com vários incentivos para a instalação industrial desde a

construção do DAIA (Distrito Agroindustrial de Anápolis), programas do Governo de incentivos fiscais, facilidades de financiamentos, mão-de-obra barata e qualificada e IDH considerável que atraíram as indústrias de transformação para o município.

Além dos incentivos, Anápolis também é um polo de escoamento de mercadorias. Está situada entre as rodovias estaduais (GO-222 e GO-330) e as principais rodovias federais (BR-153, BR-414 e BR-060), possui o Porto-Seco e é o ponto de encontro de duas ferrovias (Centro-Atlântica e Norte-Sul), e logo mais poderá contar com o aeroporto de cargas e plataforma multimodal para favorecer ainda mais a indústria local.

A questão apontada nesse trabalho por meio de pesquisas bibliográficas e documentais é o quanto o eixo Goiânia-Anápolis-Brasília têm crescido nos últimos anos, o quanto a complementação desses municípios influenciaram o crescimento econômico anapolino tendo como objetivo o que esperar da polarização que é tratada como eixo econômico.

Referencial Teórico

Existe, de fato, uma complementação entre as economias no Eixo Goiânia-Anápolis-Brasília, mas ao contrário do que foi no período colonial, essa forma de cooperação está baseada na polarização.

A polarização gera certo tipo de cooperação entre as economias, conforme é retratado no decorrer do artigo.

SOUZA (2005) descreve a Teoria dos Polos criada em 1955 por François Perroux como uma maneira de desenvolver determinada região, um exemplo foi o que ocorreu no Brasil durante o Plano de Metas, com a transferência da capital federal.

Nessa teoria os polos são marcados geograficamente pelas indústrias motrizes geralmente situados em complexos industriais. Essas indústrias geram polos de crescimento que, no futuro, quando remodelar a estrutura econômica e expandir o emprego do seu meio, se tornará um polo de desenvolvimento. O complexo industrial é um conjunto de atividades ligadas por relações de insumo-produto.

Existe o conceito de indústria motriz está baseado no líder do complexo de atividade industrial. O autor destaca que para ser considerada uma indústria motriz é necessário que a mesma apresente essas cinco características: 1) Deve crescer a uma taxa superior a média

nacional; 2) Possuir várias ligações locais de insumo produto por meio da compra e venda de insumos; 3) É uma atividade inovadora, geralmente de grande estrutura e dimensão oligopolista; 4) Possuir grande poder de mercado no sentido de influenciar o preço de mercado fazendo com que altere as taxas de crescimento das atividades ligadas a ela, ou satélites; e 5) Produz tanto para o mercado nacional como internacional.

A indústria motriz não deve ser confundida com a indústria chave. A segunda é aquela com efeitos de encadeamento pela compra e venda de insumos acima da média da economia. O conceito de motriz é mais amplo, toda indústria motriz é uma indústria chave, mas nem sempre o inverso acontece. SOUZA (2005) exemplifica melhor esse conceito com a seguinte passagem: “Esta última [indústria motriz], além de possuir efeitos de encadeamento superiores à unidade, do ponto de vista da matriz de insumo-produto, caracteriza-se pela efetiva dimensão de seus efeitos de encadeamento, exercendo, portanto, impulsos motores significativos sobre o crescimento local e regional. Não ocorrendo indução significativa do crescimento no interior do complexo, a atividade chave não será motora.”

SOUZA (2005), afirma também que toda economia passa pelo estágio de crescimento por meio da concentração, porém, essa concentração tem limite, quando chega a esse limite a economia precisa desconcentrar-se. A adoção de uma política de crescimento menos polarizado, ao favorecer a descentralização das indústrias para as áreas periféricas, poderia acelerar as tendências naturais do mercado, promovendo a difusão dos efeitos propulsores a partir dos polos. Tal política implicaria o aumento da integração de espaços desconectados, acelerando um processo que, ao contrário, levaria muito tempo para a sua efetivação. Em resumo, a indústria motriz não constitui o único elemento do desenvolvimento regional. Cada região precisa basear o seu crescimento econômico em atividades secundárias. As indústrias induzidas são tão indispensáveis ao polo como as indústrias motrizes. Além disso, nenhuma indústria sobrevive sem infraestruturas, mão de obra com bons níveis de instrução e serviços básicos para o atendimento da população, como saneamento básico, habitação, segurança e saúde.

Metodologia

O método de pesquisa utilizado no presente trabalho é classificado por GIL (2002)

como estudo de caso de natureza exploratória, visto que, foram realizadas dois tipos de pesquisas: bibliográfica e documental; e ressaltou a economia anapolina no cenário de polarização apresentado.

Resultados e Discussões

Muitas vezes, a polarização setorial e territorial aparece como uma tendência natural no crescimento econômico das regiões e países, gerando concentração da renda e da riqueza. Paralelamente a isso, as políticas públicas têm seguido essa tendência concentradora, com o intuito de maximizar os efeitos de encadeamento do crescimento das atividades motrizes e a taxa do crescimento econômico da economia como um todo.

É necessário o incentivo a novos polos vinculados ao espaço já existente, esse incentivo deve vir por meio da formalização da educação.

Conclusão

É preciso que os nossos governantes vejam a necessidade de investir em setores de aprimoramento das regiões polarizadas, tais como em educação e saúde, para que não haja o deslocamento das indústrias hoje instaladas em Anápolis, e para que mais indústrias sejam atraídas pelo “corredor mais promissor do país”.

Referências

ANÁPOLIS, Aspectos geográficos. Disponível em:

<http://www.anapolis.go.gov.br/portal/anapolis/aspectos-geograficos/>. Acesso em: 17 ago. 2018.

EXAME, Conheça os principais corredores de riqueza no Brasil. Disponível em:

<https://exame.abril.com.br/revista-exame/corredores-da-riqueza/>. Acesso em: 17 ago. 2018.

GIL, Antonio Carlos, 1946. Como elaborar projetos de pesquisa/Antonio Carlos Gil. 4º ed. São Paulo-SP: Atlas, 2002.

SOUZA, Nali de Jesus de. Teoria dos Polos, regiões inteligentes e sistemas regionais de inovação. *Análise*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 87-112, jan./jul. 2005.

MOBILIDADE URBANA: UMA ANÁLISE DO IMPACTO ECONÔMICO DE TRANSPORTE PÚBLICO DE ANÁPOLIS NA LOCOMOÇÃO DE TRABALHADORES

Mateus Carlos Batista¹
João Marcelo Farias Rodrigues¹
Camila Fernandes dos Santos¹
Joana D'arc Bardella Castro⁴

¹Graduandos do curso de Ciências Económicas do Campus Anápolis de CSEH/UEG.

⁴Doutora pela UnB em Economia. Docente da Universidade Estadual de Goiás nos programas TECCER E RENAC - orientadora.

Introdução

A necessidade de deslocamento faz parte dos problemas que preocupam indivíduos e agentes econômicos em suas atividades, recreações e lazeres. As diversas respostas dadas a essas inquietações denominam-se de mobilidade. O caos de trânsito de pessoas e de cargas nas médias e grandes cidades brasileiras pode ser atribuído a falta de investimento público significativo e o crescimento da população urbana.

Este trabalho objetiva investigar o impacto econômico do transporte público, o coletivo de Anápolis, no deslocamento dos trabalhadores em suas atividades econômicas diárias. Nessa ordem de ideia cumpre-se problematizar: Existe impacto econômico de transporte público de Anápolis na locomoção dos trabalhadores para suas atividades cotidianas?

A sua importância resume-se basicamente em dois pontos: município que abriga o Distrito Agroindustrial de Anápolis (DAIA) e o crescimento populacional da cidade. Segundo IBGE (2010), a população de Anápolis é de 334.613 habitantes. Do total, a urbana é de 328.755 e rural, apenas 5.858 habitantes. Interessa-se saber se a quantidade e qualidade transporte público responde a expectativas da mobilidade de Anápolis.

Palavra-chave: Mobilidade na cidade, influência econômica, deslocamento de trabalhadores.

Referencial Teórico

Segundo Vaccari e Fanini (2016) o deslocamento de pessoas depende de três características, curta distância, longa distância e destinos semelhantes, que podem condicionar tipos de meios de deslocamento a serem tomados por habitantes de uma cidade. Na primeira característica, a tendência é se locomover a pé ou veículos não motorizados. Na segunda, usa-se transportes motorizados que podem ser individuais ou coletivos.

Para essas autoras, os fatores determinantes para uso de transportes individuais em detrimento dos coletivos são, basicamente, a renda, baixos preços de aquisição e manutenção e do financiamento de longo prazo. A terceira característica determina a quantidade de vezes da circulação daquele transporte em uma determinada linha (VACCARI E FANINI, 2016).

Nesse sentido, Cláudia Ântico (2005) concorda com elas que, com a implementação de bairros, residências e centros comerciais mais afastados, evidenciou-se uma enorme desigualdade social, as necessidades de locomoção diárias da população para seus afazeres econômicos diários e como se constrói o mercado de trabalho em cidades. Ou seja, crescimento das residências pobres nas áreas periféricas das cidades.

Ferreira (2015) e Maricato (2011) observaram que o desenho que não levava em conta a preocupação com a habitação e o transporte público foi deixado para trás nos tempos atuais. E as políticas públicas que ainda não mudaram de paradigma devem fazê-las valendo-se da lei federal promulgada a respeito – explicam ainda esses escritores.

Por outro lado, EMBARQ BRASIL (2015, p.26) destaca transporte de qualidade como “um importante catalisador das dinâmicas econômicas do ambiente construído” e uma garantia de locomover dentro e fora do espaço urbano.

Carlos César Toledo, presidente da Companhia Municipal de Transito e Transporte (CMTT) afirma que a cidade se dispõe de 200 ônibus para 121 linhas de diferentes bairros e que esse número poderia mudar, pois, existe novas solicitações de itinerários (ARAÚJO, 2017). No site da URBAN, já se encontra 160 linhas, o que indica que os pedidos de aumento de rotas foram atendidos pela CMTT.

Metodologia

Neste trabalho foram adotados métodos quantitativo e descritivo. Gil (2002) afirma que as pesquisas descritivas têm entre outros objetivos a descrição de um fenômeno ou estudo do nível de atendimento dos aparelhos públicos de comunidade. Isso inclui as condições de seus moradores. Salienta ainda que esse método faz levantamento de opiniões, atitudes e crenças de uma determinada comunidade.

Para ele, a principal característica do método descritivo é a sua técnica de coleta de dados através de questionário e a sistêmica observação. Assim se alinha com o método quantitativo que tem como a base coleta de dados com entendimento dos entrevistados uniformizados por um questionário de perguntas fechadas.

O questionário piloto continha 17 perguntas, as questões 7,8 e 9 foram anuladas por não seguirem o mesmo formato das outras, dificultando a resposta dos inqueridos. Assim, o questionário passou a ter 14 perguntas.

Para a amostra foram selecionados 68 usuários de ônibus num universo de 328.755 população urbana da cidade (IBGE), tendo usado a fórmula de Barbetta (2011) com 10% de margem de erro e 90% de nível de confiança com amostragem estratificada. A aplicação do questionário foi no terminal urbano de Anápolis.

Resultados e Discussões

No total de 68 entrevistados, 36,53% são de sexo feminino e 32,47%, masculino. Quanto a escolaridade, nenhum deles fez curso técnico; ensino fundamental completo, 4,6%; ensino superior incompleto, 4,6%; ensino superior completo, 6,9%; ensino médio incompleto, 15,22%; ensino fundamental incompleto, 17,25% e ensino médio completo, 22,32%.

O resultado obtido sobre a ocupação é de 5,7% para desempregados; 11,16%, estudantes; 13,18%, trabalhadores autônomos e 42,59%, empregados. A renda mensal ficou assim distribuída: sem renda 6,9%; renda inferior a salário mínimo 7,10%; maior que um salário mínimo 22,32% e salário mínimo 33,49%.

Na Questão 5 os usuários foram perguntados com que frequência usam ônibus para se locomoverem de casa a trabalho e vice-versa. A resposta é 2,3% não (nunca) usam esse meio de transporte; 22,33% às vezes e 42,64% andam sempre. Dentre esses, 17,24% pegam mais de

dois; 18,5% usam dois e 36,51%, apenas um. Em vista disso usam como transporte alternativo Moto-Taxi 2,3%; Taxi 8,11%; carro próprio 31,42% e Uber 33,44%.

Questionados sobre o impacto físico e mental na produtividade pelo uso de transporte coletivo superlotado no horário de pico, 32,48% responderam que não há impacto em sua produtividade e 35, 52 confirmam haver interferência negativa. Então, buscou-se saber da suficiência da frota em circulação na rota dos entrevistados. 23,34% responderam que não é suficiente e 45,66% aprovaram a quantidade em circulação.

Para completar o diagnóstico da possível causa de impacto negativo na produtividade foram perguntados sobre a qualidade das vias dos ônibus. Responderam que 6,9% das ruas são esburacadas; 6,9% pavimentadas e 57,82% asfaltadas.

Quanto à segurança, 56,63% afirmaram terem sido assaltados nos pontos e/ou dentro dos ônibus durante a viagens e 33,37% não foram vítimas dos assaltantes. E 43,62 presenciaram ação dos bandidos e 26,3% não.

No que diz respeito a acessibilidade dos ônibus às pessoas portadoras de deficiências físicas, 11,16% das pessoas apontaram a insatisfação e 56,84% estão satisfeitas, tanto que, 39,59% acharam que o preço do coletivo era justo e para 28,42%, a qualidade do serviço prestado pela empresa não justifica o preço.

Destacam-se nas quatro primeiras questões sexo feminino (36,53%), ensino médio completo (22,32%) e maior que salário mínimo (33,49%). Segundo comentários de alguns deles, as suas rendas excedem um pouco de um salário e não chega a um e meio. Com esse ganho mensal, pior ainda, aqueles recebem menos de um salário justifica a razão pela qual 42,64% dos trabalhadores que participaram da pesquisa andam sempre de ônibus.

Pode-se afirmar que entre os que se locomovem por meio de transporte público são caracterizados como pessoas de baixa renda (66,51% tem até um salário), baixo grau de instrução (somente 6,9% possuem curso superior completo) e estudantes de todas as classes sociais. Então, Vaccari e Fanini (2016) tinham razão quando apontara entre outros a renda como fator para o uso de transporte individual em detrimento do público.

A descrição das Questões 5, 10, 15,16,17 diz o que tem sido o impacto de transporte público na locomoção do trabalhador em sua atividade econômica diária. 32,48% queixaram-se do impacto de cansaço físico e mental em seus rendimentos laborais. O que se explica por longas distâncias percorridas de ônibus lotados no horário de pico associado às qualidades

questionáveis de algumas ruas da frota, de acordo com 13,8% dos entrevistados e EMBARQ BRASIL (2015, p.26).

A outra situação que incide ao fato em discussão é a insuficiência da frota que circula em uma linha por dia. 23,34% querem aumento de circulação em suas rotas, principalmente nos sábados e domingos. As longas horas de espera somam as causas de baixo rendimento dos empregados em suas produtividades anteriormente referidas.

Salientar-se ainda a pressão psicológica de quem presenciou (26,38%) ou foi assaltado em sua viagem a trabalho (33,37%). Tal situação não abona bom desempenho do colaborador. Outras críticas estão relacionadas ao preço de passagem e a acessibilidade dos ônibus para portadores deficiências físicas. 11,16% dos entrevistados querem melhoria na acessibilidade e 28,42% diz que o preço não justifica a qualidade do serviço prestado.

Conclusão

O objetivo proposto neste trabalho era identificar a existência do impacto econômico do transporte público de Anápolis na locomoção de trabalhadores em suas atividades do dia-a-dia. Entende-se que esse objetivo foi alcançado.

Quase um terço dos que responderam questionário afirmam ter interferência de cansaço de viagem em suas produtividades. Para melhorar esse impacto negativo provocado por vários fatores anteriormente citados devem merecer atenção das autoridades competentes.

Levando em consideração o grau de instrução, pode-se concluir também que a maior parte desses empregados é do nível operacional. O que implica uma queda significativa na parte da área que é responsável pela execução dos planos estratégicos e táticos das empresas.

Referências

ÂNTICO, Cláudia. **Deslocamentos pendulares na região metropolitana de São Paulo.** Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v19n4/v19n4a07.pdf>. Acesso: 18/03/2018.

ARAÚJO, Karla. **Anápolis terá app para usuário acompanhar horário de ônibus.** Disponível em: <http://www.emaigoias.com.br/anapolis-tera-app-para-usuario-acompanhar-horario-de-onibus/>. Acesso: 10/10/2017.

BARBETTA, P. A. Estatística aplicada às ciências sociais. 5 ed. UFSC, 2002.

DUTRA, Olívio. **Cadernos cidades mobilidades urbanas**: Ministério das Cidades intitulado Política nacional de mobilidade urbana sustentável v.6. Novembro de 2004

EMBARQ BRASIL. Dots: Manual de desenvolvimento urbano orientado ao transporte sustentável. 2. ed. Rio de Janeiro, 2015.

FERREIRA, Mauro. **Políticas Públicas de Mobilidade Urbana**.

[http://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/-](http://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/-planejamentoeanalisedepoliticaspUBLICAS/notas-de-trabalho---lap-n.-01.pdf)

[planejamentoeanalisedepoliticaspUBLICAS/notas-de-trabalho---lap-n.-01.pdf](http://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/-planejamentoeanalisedepoliticaspUBLICAS/notas-de-trabalho---lap-n.-01.pdf). Disponível:

Acesso: 18/030/2018

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002

IBGE. Disponível: <https://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=520110>. Acesso: 10/10/2017

MARICATO, Ermínia. O impasse da política urbana no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2011.

Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/477129/mod_resource/content/1/Maricato%20-%20impasses.pdf. Acesso: 18/030/2018

VACCARI, L. S.; FANINI, V. Série de Cadernos Técnicos da Agenda Parlamentar: mobilidade urbana. CREAM-PR, 2016

RECONFIGURAÇÃO TERRITORIAL: UMA PROPOSTA DE CRESCIMENTO PARA CAMPOS VERDES GOIÁS

Patrícia Evangelista de Souza¹
Joana D'arc Bardella Castro²

¹ Graduanda do curso de Economia do Campus Anápolis de CSEH/UEG.

² Doutora em Economia pela UNB e Docente da Universidade Estadual de Goiás.

Introdução

Até o final do Século XVII, o Brasil ainda era um território cuja população era baixa, e vivia basicamente no litoral do País. A escravidão e a monopolização portuguesa não permitiam a evolução e expansão da chamada rede urbana, que mesmo após a expansão do comércio marítimo, ainda era fraca e mal articulada.

A mineração ocupa um espaço importante no Brasil, a história da mineração brasileira mostra vários fatos marcantes, com destaque para mudanças na regulação e planejamento do setor e alterações nas instituições do governo, sempre repercutindo o momento econômico do país. A evolução das ações no setor mineral é marcante durante todo o século XX, com destaque para os anos posteriores à década de 1930 e os anos iniciais do século XXI. Nesse período, podemos destacar dois posicionamentos distintos do estado brasileiro frente ao setor mineral. (JUNIOR, 2014.)

Os recursos minerais passaram a ser vistos como estratégicos para a industrialização do país, para assegurar o crescimento e da dinâmica econômica e para a geração de divisas que favorecem a balança comercial. Nesse sentido, podemos destacar que o Estado, por meio de suas ações, foi determinante para a expansão do setor mineral.

O Estado brasileiro passa a atuar juntamente com as empresas privadas para ganhar o apoio da população por meio do discurso do desenvolvimento que grandes projetos industriais de extração mineral trazem, colocando o setor não apenas como estratégico para o crescimento da economia, mas também meio para o alcance do desenvolvimento econômico e social das regiões de extração mineral. Como exemplo, pode-se citar o Instituto Brasileiro de Mineração que passou a realizar estudos que possuem como temática a relação da mineração

e seus efeitos multiplicadores para o desenvolvimento social sustentável da sociedade. (JUNIOR, 2014)

Ao entrar em Goiás, foca-se diretamente no alvo da pesquisa de campo: a exploração das esmeraldas na cidade de Campos Verdes, e a partir daí, para iniciar à pesquisa em Campos Verdes, é necessário citar a cidade de Santa Terezinha de Goiás, que é a pioneira no garimpo de esmeraldas, tornando-se região bastante conhecida nesse aspecto. Por ser uma cidade cuja população originalmente veio emigrada, é bastante presente a cultura nordestina pelo lugar, evidenciando a importância dos seus primeiros moradores, na construção da cidade

O problema levantado é quais os principais motivos do declínio da atividade econômica de Campos Verdes?

Referencial Teórico

De acordo a prefeitura municipal de Campos verdes, a jazida de esmeralda foi descoberta em março de 1981, pelo patroleiro Diolino Gonçalves da Silva, os primeiros exploradores foram Chico Moita e João Mecânico que tentavam vender as pedras encontradas como se fossem turmalina.

Após a confirmação de que se tratavam de esmeraldas autenticas, como era de se esperar, atraindo para o local um grande contingente de garimpeiros (em sua maioria provenientes de garimpos do Maranhão, Bahia, Minas Gerais, Tocantins e do próprio Estado de Goiás), dando, assim, início a formação de um povoado que, naquela ocasião, fazia parte do município de Santa Terezinha de Goiás.

Com o passar do tempo, e com o crescimento tão rápido e desordenado do povoado, a ideia de emancipação política do então “Garimpo” de Santa Terezinha começou a tomar forma e força na mente da maioria dos moradores. Logo a grande densidade demográfica do povoado se transformaria em um dos fatores preponderantes para justificar o desejo de emancipação política daquela região esmeraldífera, sob a liderança do médico local, Virmondes Vieira Machado, que viria a ser o primeiro prefeito da cidade. A emancipação ocorreu dia 30 de dezembro de 1987, fez com que o povoado fosse desmembrado de Santa Terezinha, e ganhasse o nome de “Campos Verdes” em virtude das minas de esmeraldas,

sendo reconhecida como a Capital Mundial das Esmeraldas e durante toda a década de 1980 recebeu cerca de 30 mil pessoas ao todo, que sobreviveram das esmeraldas.

Campos Verdes situa-se na região norte do Estado de Goiás e fica a 307 km da capital Goiânia microrregião de Porangatu. É limitado pelos municípios de Alto Horizonte, Mara Rosa, Santa Terezinha de Goiás e Pilar de Goiás. Segundo dados do último censo realizado em IBGE (2010), a população campos-verdense era de 5020 habitantes distribuída em uma área de 441,645 Km², o que corresponde a uma densidade demográfica de 11,37 hab/km².

De acordo com a prefeitura municipal de Campos Verdes- (PMCV, 2018) o garimpo de esmeraldas que era formado por pessoas na maioria analfabetas, vivia dias de efervescência, pois as pessoas não sabiam o que fazer com tanto dinheiro, como esta população era formada por forasteiros, vindos de todas as regiões do Brasil.

De acordo com Nascimento (2009), a extração de esmeraldas nas minas subterrâneas de Campos Verdes ocorria através da abertura de poços, seguido pelo desmonte e remoção das rochas por meio de explosivos, a retirada do xisto que era triturado, a lavagem e separação da gema do rejeito, e ao descarte do rejeito ao redor da mina. Para alcançar os horizontes “mineralizados”, eram abertos poços subverticais a verticais. Atingindo o objetivo, abriam-se galerias, conhecidas como “grunas” dentro da rocha. As grunas podiam ser estreitas e irregulares, horizontais ou inclinadas, com tamanhos surpreendentemente grandes.

O material recolhido passava por uma primeira etapa de separação, responsável pela retirada dos fragmentos de rochas maiores que cinco centímetros, que constituíam rejeito, ou ganga, caso contenham esmeralda. Em seguida, o material era levado para as bancadas onde ocorria a cata propriamente dita, que separava as esmeraldas observando seu tamanho e cor. Outra forma de desagregação do xisto era manual, utilizando clavas de madeira, e peneira. Normalmente, era feita por pessoas da comunidade que adquiriam os carrinhos de xistos da mina em atividade e levavam o material para os lavadores, sendo altamente perigoso devido ao contato direto com o xisto.

Metodologia

A metodologia desenvolvida no trabalho foi a pesquisa bibliográfica, levantamento de documentos e depoimentos embasados na história real. As exposições orais dos pioneiros e

dos garimpeiros que guardam em suas memórias o contexto histórico da descoberta do garimpo e suas repercussões na vida dos moradores foi de extrema importância para a confecção deste trabalho.

Resultados e Discussões

Uma cidade quando se descobre um garimpo seja de qual for sua mineração precisa ter fiscalização onde possa gerar renda para a cidade, Campos Verdes uma das maiores jazidas de esmeraldas sempre foi tratada com descaso, onde qualquer pessoa chegava e levava a suas pedras valiosas sem nenhum problema.

Sem perspectivas de melhoras e sem incentivo de grandes empreendedores visto que, as esmeraldas encontram-se a 200m de profundidade, não sendo mais aquela pedra de fácil acesso como era antes, grande parte da população tem se evadido de suas casas, indo à busca de novas oportunidades e, por conseguinte, a cada dia que passa cresce o número de casas abandonadas nas cidades.

Segundo os moradores da cidade de Campos Verdes o garimpo foi explorado de forma irregular e por esse motivo a cidade atualmente é abandonada, ainda que exista muitas jazidas intactas a falta de incentivo do poder público em criar alternativas de geração de renda é um dos principais motivos que levaram a cidade Campos Verdes ao estado de calamidade onde se encontra.

Conclusão

Se a exploração não tivesse sido feita de forma incorreta, talvez não tivesse chegado a essa situação de calamidade por esse motivo muitos não ver saída para que haja melhoria para a cidade, pode-se perceber que Campos Verdes tem sua existência baseada no garimpo, entretanto, esse garimpo foi praticado de forma abusiva e inadequada, o que acarretou a atual decadência da cidade por parte dos garimpeiros, investidores, moradores e os órgãos públicos responsáveis. É necessário que a cidade seja vista como a Capital Mundial das Esmeraldas e tenha seu devido reconhecimento, pois ainda existem várias jazidas intactas que podem ser exploradas e trazer benefícios tanto para a cidade, quanto para o estado de Goiás.

Referências

JÚNIOR, Hamilton Matos Cardoso Júnior. O capital minerador e as mudanças sócio-espaciais e econômicas no município de Alto Horizonte. 2014. Tese de conclusão de curso – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis.

NASCIMENTO, Isaura Barbosa do. **Riscos e Vulnerabilidade socioambiental:** o caso do garimpo de esmeraldas em Campos Verdes (GO), 2009, 152 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de Brasília, Brasília, DF. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10482/4404>>. Acesso em 22 abr. 2010.

População estimada de Campos Verdes em 2018. 2018. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=520495>>. Acesso em 20 de julho de 2018.

Historia da cidade de Campos Verdes em 2018. 2018. Disponível em : <https://www.camposverdes.go.gov.br/sobre-o-municipio/nossa-historia/>. Acesso em 15 Junho de 2018.

DIFERENTES ABORDAGENS SOBRE A INOVAÇÃO: A SCHUMPETER E A OSLO, A EVOLUÇÃO DE UM CONCEITO

Polyana Pâmela Ferreira Vitorino¹
Mario Cesar Gomes de Castro²

¹ Graduanda do curso de Ciências Econômicas do Campus Anápolis do CSEH/UEG.

² Professor do curso de Ciências Econômicas do CCSEH/UEG

Introdução

No sentido econômico as inovações são importantes ao desenvolvimento das potencialidades de uma região, intrínseco ao aumento da riqueza e da melhoria da competitividade, e consequentemente na melhora nos padrões de vida da população. O conceito de inovação tem evoluindo com o tempo o que deixa margem para se observar como era antes e como hoje é concebida.

Nesse sentido o objetivo desse trabalho é apresentar as modificações do conceito de inovação ao longo dos anos e as variações dos tipos, pelo prisma de duas abordagens: a shumpeteriana e pela do Manual de Oslo. Para tanto empregou-se pesquisa bibliográfica para abordar o tema proposto. O entendimento sobre os conceitos de inovação tem relevância a medida que entendemos a importância da inovação no contexto atual.

Referencial Teórico

O primeiro autor a analisar a inovação de forma especial foi Shumpeter (1982), para ele a economia capitalista é cíclica e a inovação bem como sua difusão é o que move os ciclos, o fundamento para desencadear o processo de crescimento da economia bem como o de declínio, nesse sentido assume as inovações como fator chave para o processo de expansão da economia, reconhecendo o dinamismo do sistema em contraponto ao pensamento clássico do equilíbrio.

Na Ciência Econômica, em seu aspecto microeconômico, foi desenvolvida a ideia de

concorrência Shumpeteriana, que explica a concorrência mercadológica pela inovação como vantagem na competição. A inovação seria capaz de formar lucros extraordinários aos empresários usufruindo de um monopólio natural por determinado tempo (GRASSI, 2002).

Contudo, para Kline e Rosenberg (2015), a atenção principal não deve ser a discussão sobre a importância ou necessidade das inovações em geral, mas sim qual tipo de inovação e a que velocidade. Deve-se, portanto, atentar para os perigos envolvidos em critérios errados para medir ou julgar a significância dessas inovações

Essa discussão acerca da inovação tem evoluído, sendo adicionando novos elementos e se apresentado diferentes interpretações em diferentes contextos tendo em vista a complexidade de defini-la e mensura-la em seus processos e resultados. (NEELY; HII, 1998; MARQUES; ABRUNHOSA, 2005).

Para tanto têm sido desenvolvidas concepções a respeito da inovação ao longo do tempo como forma de propiciar o entendimento sobre o assunto bem como para a criação de um ambiente favorável para a promoção de atitudes inovativas.

Metodologia

Esta pesquisa é bibliográfica, com o objetivo de se apresentar duas abordagens a respeito da inovação bem como os diferentes tipos propostos pela perspectiva shumpeteriana e pelo Manual de Oslo. Procedeu-se portanto levantamento da literatura sobre inovação a partir da teoria do crescimento e desenvolvimento de Shumpeter, do Manual de Oslo e de demais teóricos sobre inovação a partir de Livros, artigos, repositórios de universidades e Órgãos como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Conceituando Inovação

Uma inovação implica em colocar em prática as ideias novas, implantando e disseminando-as, a conceituação da expressão inovação tem como premissa básica a implementação de algo novo, com destaque para a utilização que é quando o algo novo deixa de ser uma invenção e passa a ser uma inovação (NEELY; HII, 1998).

A teoria Shumpeteriana (1982), descreve a inovação como resultado da utilização mercadológica do produto ou técnica percebido como novo obtido a partir das invenções. As

inovações são construídas a partir da descoberta e redescoberta de algo novo.

O Manual de Oslo (2006) entende inovação como a utilização ou implementação de um novo ou substancialmente melhorado produto, processo, método ou pratica. Dessa forma o ponto importante em ambas as abordagens é a implementação que é um fator chave para caracteriza-la com destaque que para que a inovação atinja um considerado grau de impacto econômico é necessário que ela seja disseminada.

Tipos de inovação

Kline e Rosenberg (2015) discutem a inovação como uma caixa preta onde de um lado se tem os *inputs* (as atividades de inovação) e do outro os *outputs*, (resultados da inovação). O problema reside em entender o que tem dentro dessa caixa, ou o que é uma inovação. O entendimento dos tipos de inovação podem ajudar a elucidar essa questão.

Shumpeter (1982) esquematiza os tipos de inovação com base em 5 casos ou tipos conforme pode ser visualizado no quadro 1.

Quadro 1 – Tipos de Inovação Descritos por Shumpeter

Tipo	Definição
Introdução de um novo bem	Um bem com que os consumidores ainda não estiverem familiarizados — ou de uma nova qualidade de um bem.
Introdução de um novo método de produção	Um método que ainda não tenha sido testado pela experiência no ramo próprio da indústria de transformação, que de modo algum precisa ser baseada numa descoberta cientificamente nova, e pode consistir também em nova maneira de manejar comercialmente uma mercadoria.
Abertura de um novo mercado	Um mercado em que o ramo particular da indústria de transformação do país em questão não tenha ainda entrado, quer esse mercado tenha existido antes, quer não.
Conquista de uma nova fonte de oferta de matérias-primas ou de bens semimanufaturados	A utilização de uma distinta materia prima que ainda não tenha sido utilizada.
Nova organização de qualquer indústria	A criação de uma posição de monopólio (por exemplo, pela trustificação) ou a fragmentação de uma posição de monopólio.

Fonte: Elaborado com base em Shumpeter 1982.

A partir dessa distinção quanto aos tipos de inovação apresentados é possível interpretar as inovações não só como a implementação de novos produtos no mercado como também novos meios ou técnicas para a produção que não tenham sido utilizados assim como novos mercados não explorados anteriormente reinventando a forma como é produzido comercializado e utilizado os bens, serviços ou técnicas.

Anos mais tarde a Organização para cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE como forma de padronizar as pesquisas sobre o assunto da inovação lançou o Manual de Oslo (2006), onde foram apresentados quatro tipos de inovação que podem ter relação entre si podendo representar mais de um tipo de inovação em uma mesma inovação, são elas: de produto, de processo, de marketing e organizacional (Quadro 2).

Quadro 2 – Tipos de Inovação Descritos pelo Manual de Oslo

Tipo	Definição
Produto	É a introdução de um bem ou serviço novo ou significativamente melhorado no que concerne a suas características ou usos previstos incluem-se melhoramentos significativos em especificações técnicas, componentes e materiais, softwares incorporados, facilidade de uso ou outras características funcionais.
Processo	É a implementação de um método de produção ou distribuição novo ou significativamente melhorado. Incluem-se mudanças significativas em técnicas, equipamentos e/ou softwares.
Marketing	É a implementação de um novo método de marketing com mudanças significativas na concepção do produto ou em sua embalagem, no posicionamento do produto, em sua promoção ou na fixação de preços.
Organizacional	É a implementação de um novo método organizacional nas práticas de negócios da empresa, na organização do seu local de trabalho ou em suas relações externas.

Fonte: Elaborada com base em Manual de Oslo (2006)

A introdução de um novo bem conceituada por Shumpeter é descrita pelo Manual de Oslo como inovação de produto, os termos são necessariamente sinônimos ao representar a utilização comercial de um novo ou substancialmente melhorado produto ou serviço.

No que concerne à inovação de processo ou nova prática de produção os autores concordam em seu significado, nesse tipo de inovação o Manual de Oslo faz uma releitura do conceito de Shumpeter.

Ao definir o tipo de inovação de Marketing o manual de Oslo adiciona novos elementos ao conceito de inovação de Shumpeter descrita com base na conquista de uma nova fonte de matérias primas ou bens semifaturados, colocando a inovação não só na formulação mas também na forma como o produto é visto no mercado.

Tanto Shumpeter quanto Oslo descrevem um tipo de inovação com o termo organização, o primeiro autor coloca o tipo de inovação de organização com base na estrutura de mercado enquanto o segundo evolui o termo colocando esse tipo de inovação como a introdução de novos arranjos na sistematização do negócio bem como nas suas relações.

Na sistematização proposta por Shumpeter é acrescentada a inovação de abertura de um novo mercado que no Manual de Oslo é apresentada de forma diferente, se referindo a

abertura de mercados não como um tipo de inovação mas como graus ou níveis de inovação.

Níveis da inovação

A teoria Shumpteriana (1982), faz uma distinção entre dois níveis de inovação:

- Inovação como a implementação de “algo” totalmente novo, caracterizando um processo chamado de destruição criativa que romperia com o ciclo, esse tipo de inovação foi denominada inovação radical (Lançamento do microcomputador, do telefone, da vacina);
- Inovação incremental, que consiste em melhorias naquilo que já existia anteriormente (incrementos de novas funções no telefone, uma vacina que previne mais de um tipo de doença) abarcando novas funções ou reinvenções nas inovações radicais.

O Manual de Oslo esquematiza a inovação em três níveis descritos como:

- Nova para o mundo, quando rompe completamente com que já existia antes;
- Nova para o mercado, é identificada quando a inovação é colocada em prática pela primeira vez por uma empresa de determinado mercado em específico;
- Nova para a empresa, quando é uma novidade para a empresa ou instituição, nessa concepção esse é o mínimo para que seja considerado uma inovação

O conceito de inovação radical pode ser entendido como análogo ao grau de nova para o mundo, pois ambos têm um grande impacto aliado a capacidade de mudar toda uma estrutura ou um ciclo afetando largamente os níveis de demanda e oferta do produto ou processo lançado.

Enquanto Oslo subdivide os níveis como base em mercado e empresas, Shumpeter subdivide os níveis com base na novidade da inovação em si e não onde é implementada.

Conclusão

A partir dos conceitos apresentados é possível concluir que a teoria a respeito da inovação tem evoluído com o tempo adicionando novos elementos e ampliando a abordagem, mas que mantém o cerne de inovação como implementação de algo novo ou significativamente melhorado. A perspectiva Shumpteriana traz uma visão de inovação vinculada a ideia de novos mercados potenciais e seus possíveis resultados enquanto o Manual de Oslo explora melhor as especificidades de cada tipo de inovação.

Referências

FINANCIADORA DE ESTUDOS E PROJETOS (FINEP). **Manual de Oslo**: Diretrizes para coleta e interpretação de dados sobre inovação tecnológica. 2006. Tradução oficial realizada pela FINEP/Brasil, baseada na versão original da OECD (2005).

GRASSI, R. A. **Concorrência schumpeteriana e capacitações dinâmicas**: Explicando elos teóricos. Texto preparado para o VII Encontro Nacional da Sociedade de Economia Política, Curitiba, 2002.

KLINE, S.; ROSENBERG, N. **An overview of innovation**. In: Revista Brasileira de Inovação, V.14, n.1, 2015. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rbi/article/view/8649088/15637> Acesso em: mai.2018

MARQUES, A; ABRUNHOSA, A. **Do modelo linear de inovação à abordagem sistêmica Aspectos teóricos e de política econômica**, 2005.

MATESCO, V. R.; HASENCLEVER, L. **Indicadores de esforço tecnológico**: comparações e implicações. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, IPEA, 1998. Texto para Discussão no 442

NEELY, A., HIL, J. **Innovation and Business performance**: a literature review. Government Office of the Eastern Region. University of Cambridge, Cambridge, 1998.

ROGERS, E. **Diffusion of innovations**. The Free Press, New York, 3ed, 1983.

SCHUMPETER, Joseph A. **Teoria do desenvolvimento econômico**: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Os Economistas; Primeira edição: 1911)

INDUSTRIALIZAÇÃO EM PALMEIRAS DE GOIÁS: UM ESTUDO NO PERÍODO DE 2000 A 2010

Polyana Pamela Ferreira Vitorino¹

Mario Cesar Gomes de Castro²

¹ Graduanda do curso de Ciências Econômicas do Campus Anápolis de CSEH/UEG.

² Professor do Curso de Ciências Econômicas do CCSEH/UEG - orientador.

Introdução

Nos últimos anos, alterações na estrutura produtiva industrial tem estabelecido uma nova configuração na espacialização da indústria Goiana, onde municípios tem despontado com indicadores acima da média para o estado, como é o caso de Palmeiras de Goiás, com implantação de novas indústrias

Estes fatos têm modificado o perfil produtivo e alterado a dinâmica econômica do município. Alterações que motivaram esta pesquisa. Levando ao objetivo de se estudar o florescimento de uma industrialização nascente no município de Palmeiras de Goiás entre os anos de 2000 a 2010. Para atender tal objetivo, fez-se pesquisa bibliográfica.

As variáveis utilizadas para o estudo são: O valor adicionado em setores selecionados, o número de empregos por ramo industrial, a arrecadação de ICMS, e o valor de exportações. A partir dos dados foi possível observar o crescimento e impactos da atividade industrial no município.

Referencial Teórico

As razões pelas quais as industriais se guiam quanto a escolha de onde implantar suas operações são estudadas pela teoria da localização industrial e é marcada por diferentes óticas devido ao contexto em que foram elaboradas. A primeira corrente de teóricos sobre o assunto levava em conta fatores como distância, custo de transporte, mão de obra especializada (FOCHEZATTO, 2010).

A segunda corrente teórica trata o assunto com ênfase na aglomeração indo além da preocupação individual de cada firma. O primeiro autor a teorizar a aglomeração foi Marshall

(1985), apresentando estudos sobre as economias externas as indústrias, com vantagem oferecida pela localização próxima, tais como as economias de escala, mão de obra treinada e abundante e a circulação rápida de informações. A partir da ideia da aglomeração como detentora de vantagens surgem teorias de autores como Myrdal com a causação circular cumulativa, de Perroux com os polos de crescimento e Hirschman com os desencadeamentos na cadeia produtiva ou *linkages* de produção (CAVALCANTE, 2001).

E o terceiro grupo de autores, levantam questões acerca das ações coletivas e a automação integrada flexível relacionada ao contexto existente em relação ao mundo globalizado lançando mão de estratégias de crescimento pautados na cooperação e inovação (CAVALCANTE, 2001).

Ao ser alvo de vantagens localizacionais o desenvolvimento industrial de uma região pode ser explicado com base em fatores exógenos e/ou endógenos a ela, como descreve North (1977) no início a região pode não ter capital próprio para encaminhar as forças de produção, e por vezes, é necessário que esse capital venha de fora, tal como falta de fontes de financiamento tanto quanto mão de obra treinada ou tecnologia necessária.

Ao passo que se tem o desenvolvimento das relações de produção de uma dada região, há o fomento das atividades econômicas migrando da agricultura para a indústria, com o emprego em novas atividades a frente da cadeia produtiva, atraindo assim novas indústrias e auferindo maiores vantagens na localização industrial.

A partir desses aspectos é possível entender o histórico da industrialização de Goiás dividido em quatro períodos principais, são eles: de 1910 a 1935 com a indústria nascente; de 1935 a 1960 onde ocorre o deslocamento da indústria para o centro do estado; de 1960 a 1985 quando há a concentração da indústria; e após 1985 quando há a polarização industrial no estado (ARRIEL, 2017).

A partir de 1985 houve maior interação entre a agropecuária e a indústria, e promoção da industrialização por meio de incentivos fiscais e financeiros, objetos de uma política industrial pela perspectiva desenvolvimentista e apoiada numa visão Weberiana de proximidade das matérias primas buscando minimizar os custos de transporte, movimento que resultou na polarização da indústria goiana.

A partir da década de 2000, como descreve o ranking dos municípios goianos apresentado pelo Instituto Mauro Borges (2008) alguns municípios, tais como Palmeiras de

Goiás, Alexânia e Alto Horizonte tem se destacado no estado de Goiás apresentando um forte crescimento econômico devido a mudança no perfil produtivo. Palmeiras de Goiás desponta no estudo referente ao ano de 2007 como o decimo terceiro município mais competitivo devido a nova dinâmica econômica.

Metodologia

Essa pesquisa é de caráter descritivo, com o objetivo de se apresentar a evolução da indústria no município de Palmeiras de Goiás no período de 2000 e 2010. Procedeu-se ao levantamento da literatura sobre a teoria da localização e crescimento e sobre a história da industrialização de Goiás. Para a análise dos dados foram utilizadas pesquisas em órgãos como o Instituto Mauro Borges (IMB) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para coletar os dados pertinentes a pesquisa, para a correção monetária dos valores em análise foi utilizada a calculadora do Banco Central corrigidos pelo Índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPC-A) em valores correntes no ano de 2010.

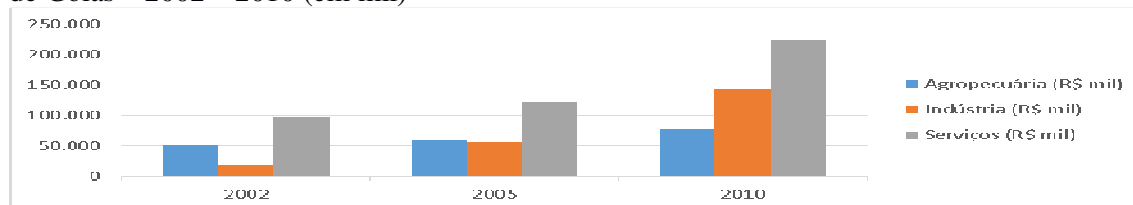
Resultados e Discussões

O município de Palmeiras de Goiás foi criado no ano de 1800, o local chamou atenção devido à localização próxima a um rio. O município é integrante da mesorregião sul goiana e pertence a microrregião do Vale do Rio dos Bois a 76 km da capital do estado. Palmeiras de Goiás está na região de planejamento Oeste goiano possui uma boa infraestrutura para instalação de plantas industriais (IMB, 2008).

O município apresenta fertilidade das terras e topografia plana aliado aos movimentos de tecnificação da agropecuária.

Abaixo pode ser observado o gráfico 1, o valor adicionado bruto em três setores produtivos e sua evolução no período entre 2002, 2005 e 2010.

Gráfico 1 - Valor adicionado Bruto a Preços de mercado em setores selecionados – Palmeiras de Goiás – 2002 – 2010 (em mil)



Fonte: Instituto Mauro Borges (IMB); Elaboração própria

*Valores corrigidos pelo IPCA 2010

Conforme pode ser observado no Gráfico 1 o município tem elevado o valor adicionado nos setores selecionados, na agropecuária o crescimento foi de cerca de 18% entre 2002 a 2005 e de cerca de 29% entre 2005 e 2010, entre 2002 e 2010 o crescimento foi de 52%. O setor de serviços expandiu o valor adicionado em cerca de 25% entre 2002 e 2005, e cerca de 83% entre 2005 e 2010, no período entre 2002 e 2010 a elevação do valor adicionado no setor de serviços chegou a 129%

No setor industrial entre 2002 e 2005 o crescimento foi cerca de 205% e entre 2005 e 2010 apresentou cerca de 151%, entre 2002 e 2010 o crescimento foi de cerca de 667%, acima do observado para os outros setores. Em comparação com o estado de Goiás, que entre 2002 e 2010 aumentou em 89% o valor adicionado bruto a preços de mercado no setor da indústria, o município de Palmeiras de Goiás elevou mais que o triplo, no mesmo período.

A partir desses fatores é possível notar nos anos de 2000 a 2010 uma participação crescente da indústria em relação ao valor adicionado bruto a preços de mercado. A participação do valor adicionado da indústria tem apresentado elevação no período observado de 17%, passando de 9% em 2002 para 26% do valor adicionado bruto total em 2010 no município de Palmeiras de Goiás.

O aumento do valor adicionado da indústria de Palmeiras de Goiás que pode ser explicado em grande medida pela instalação e expansão de novas indústrias como por exemplo a do frigorífico Minerva, uma das empresas líderes no seguimento de bovinos,

A implantação da empresa impactou sobre o volume de impostos arrecadado sobre produção e circulação de mercadorias, (ICMS) experimentou aumento no período observado atingindo pico máximo em 2008, no que tange ao setor industrial os dados podem ser observados a partir do

ano de 2007 e compõe mais da metade do volume arrecadado até o ano de 2010 conforme pode ser observado na tabela 2.

Tabela 2 - Arrecadação do ICMS - Palmeiras de Goiás - 2000 – 2010 (R\$ mil)

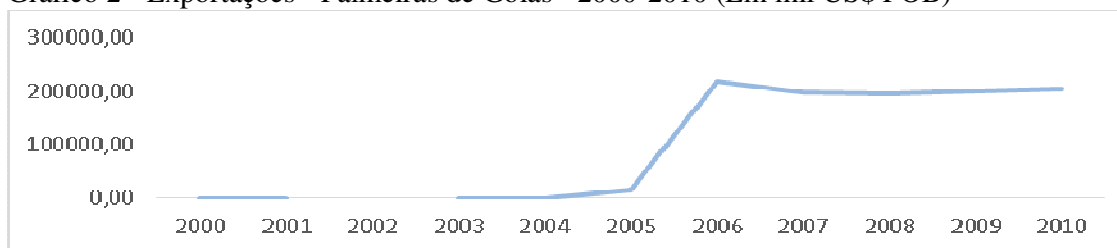
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Arrecadação do ICMS	3.370	4.935	2.158	5.494	7.400	12.928	5.156	15.407	34.978	21.562	15.092
Arrecadação do ICMS - Indústria ...	...	...	...	...	...	...	...	13.911	33.478	19.772	13.205

Fonte: Instituto Mauro Borges - IMB, Elaboração Própria

*Valores Corrigidos pelo IPC-A 2010

No ano de 2000 o município de Palmeiras de Goiás apresentou exportações no valor de US\$ 37.722,59 (Gráfico 2), esse valor apresentou elevação exponencial entre 2005 e 2006 quando atingiu o pico máximo de exportações no período com US\$ 218.817.007,37. A partir do ano de 2006 é possível notar uma mudança no padrão de exportação do município.

Gráfico 2 - Exportações - Palmeiras de Goiás - 2000-2010 (Em mil US\$ FOB)



Fonte: Instituto Mauro Borges (IMB); Elaboração própria

*Valores corrigidos pelo IPCA 2010

O aumento no valor das exportações é explicado em grande parte pela instalação da indústria, que agregou valor aos produtos agrícolas adicionando etapas na cadeia produtiva.

Conclusão

A partir dos dados é possível observar a mudança do perfil produtivo do município e o progresso da atividade industrial como cerne desse processo. Pode-se constatar no período do ano de 2000 a 2010 uma importante elevação nos níveis de valor adicionado, exportações e arrecadação de impostos sobre circulação de mercadorias e serviços (ICMS), consequência da instalação de novas indústrias no município de Palmeiras de Goiás o que demonstra o florescimento da indústria no local.

Referências

- ARRIEL, M. F. **A dinâmica produtiva e espacial da indústria goiana**, 2017. Disponível em:
<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/7254/5/Tese%20%20Marcos%20Fernando%20Arriel%20-%202017.pdf> Acesso em: fev.2018
- BACEN, Banco Central do Brasil. Calculadora do Cidadão: Correção de valores. Disponível em:
<https://www3.bcb.gov.br/CALCIDADA0/publico/exibirFormCorrecaoValores.do?method=exibirFormCorrecaoValores> Acesso em: jul.2018.
- CAVALCANTE, L. R. Produção Teórica em Economia Regional: Uma Proposta de Sistematização, 2001. Disponível em:
<http://www.desenbahia.ba.gov.br/uploads/0906201115360781_Producao_Teorica_.pdf>. Acesso em: dez.2017
- FOCHEZATTO, A. Desenvolvimento regional: novas abordagens para novos paradigmas produtivos, 2010. Disponível em: <https://www.fee.rs.gov.br/3-decadas/downloads/volume1/5/adelar-fochezatto.pdf> Acesso em: ago.2017
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE Cidades**. Disponível em:
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/palmeiras-de-goias/panorama> Acesso em: jul.2018
- IMB, Instituto Mauro Borges. **Raking dos municípios goianos 2007**. SEGPLAN, 2008. Disponível em: <http://www.imb.go.gov.br/down/rank2007.pdf> Acesso em: jul.2018.
- IMB, Instituto Mauro Borges. **Estatísticas municipais**. Disponível em:
http://www.imb.go.gov.br/perfilweb/Estatistica_bde.asp Acesso em: jul.2018.
- MARSHALL, A. **Princípios de economia**: tratado introdutório. São Paulo: Abril Cultural, 2. ed., 1985. p. 265-270
- NORTH, D. C. Teoria da Localização e Crescimento Econômico. IN: SCHWARTZMAN, J. **Economia Regional**: textos escolhidos, 1977, Belo Horizonte: CEDEPLAR/CETREDE-MINTER, p. 291-313.

O DESENVOLVIMENTISMO: EVOLUÇÃO SEGUNDO BRESSER-PEREIRA

Tatielle de Oliveira Gomes¹
Mário César Gomes de Castro²

¹ Graduanda do curso de economia, Campus Anápolis de CCSEH/UEG.

² Doutor em economia pela UFRJ e docente pela Universidade Estadual de Goiás.

Introdução

O desenvolvimentismo configura-se como uma estratégia que os países retardatários utilizaram para desenvolver a indústria nacional, superar o subdesenvolvimento e atingir um grau de crescimento menos desigual em relação aos países que possuem alto nível de desenvolvimento econômico e social. Conforme Bresseer-Pereira (2016), o desenvolvimentismo é uma forma alternativa ao liberalismo, já que propõe que o Estado intervenha moderadamente no mercado e adote uma postura nacionalista.

Os países que promoveram a revolução industrial tardiamente em relação aos países desenvolvidos precisaram contar com a intervenção do Estado como agente indutor do desenvolvimento econômico. Este, atuou em conjunto com o mercado, fortalecendo-o e gerando as condições necessárias para gerar investimentos, empregos e inovações, implicando em um aumento sustentado da renda dos países, condições de competitividade e a melhoria da qualidade de vida da população, (BRESSEER-PEREIRA, 2009).

Ainda segundo o autor supracitado, o desenvolvimentismo também pode ser visto como uma escola do pensamento econômico, a qual pode ser dividida em clássico e novo desenvolvimentismo.

O objetivo desse artigo é discorrer sobre o desenvolvimentismo a partir da análise de Bresser-Pereira. Para isso será feita uma definição sobre desenvolvimentismo, a forma como este se expressou no Brasil e uma breve distinção entre o desenvolvimentismo clássico e novo-desenvolvimentismo. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica.

Referencial Teórico

1.1 Definição de Desenvolvimentismo

Conforme Bresser-Pereira e Theuer (2012), nos países em desenvolvimento, o Estado pode assumir duas formas alternativas: a liberal e a desenvolvimentista. A liberal determina uma atuação mínima do Estado, a qual está limitada à manutenção do direito à propriedade privada, ao equilíbrio das contas públicas e a consecução dos contratos. A desenvolvimentista amplia o papel do setor público, propondo que este intervenha moderadamente no mercado e adote um nacionalismo econômico com o objetivo de promover o desenvolvimento.

Segundo Bresser-Pereira (2016), o desenvolvimentismo pode ser pensado de duas formas diferentes: como uma forma de organização política e econômica do capitalismo alternativa ao liberalismo, a qual se expressou pela primeira vez no capitalismo como mercantilismo; e como uma teoria econômica que deu origem ao desenvolvimentismo clássico e ao novo-desenvolvimentismo.

O desenvolvimentismo como uma alternativa ao liberalismo pode ser expresso historicamente, conforme Bresser-Pereira (2016), de cinco formas: mercantilismo, desenvolvimentismo social-democrático, bismarquismo, desenvolvimento periférico-dependente e nacional desenvolvimentismo.

O mercantilismo foi a primeira forma de desenvolvimentismo e definiu os países pioneiros na revolução industrial e capitalista: Inglaterra e França. Entre 1830 a 1929 houve o predomínio do liberalismo econômico. A partir de 1929, com a crise da Bolsa de Valores de Nova York, foi possível abrir espaço para o segundo desenvolvimentismo, o social-democrático. Quanto ao bismarquismo, o desenvolvimento periférico-dependente e o nacional-desenvolvimentismo, correspondem a diferentes maneiras de como a industrialização e o desenvolvimento ocorreram nos Estados Unidos e Alemanha, países do Leste Asiático e nações de renda média como o Brasil, respectivamente, (BRESSERT-PEREIRA, 2016).

Já a outra sugestão dada por Bresser-Pereira para a evolução do desenvolvimentismo é como uma teoria econômica. Nesse sentido, está presente de forma específica no desenvolvimentismo clássico e no novo desenvolvimentismo.

O desenvolvimentismo clássico de acordo com Bresser-Pereira (2016) tem como

objetivo conduzir o desenvolvimento econômico dos países subdesenvolvidos que ainda não tinham iniciado a revolução industrial. Ele surge no Reino Unido em 1940 com o nome de *development economics* (desenvolvimento econômico) e na América Latina com a denominação estruturalismo latino-americano, tendo como seus principais representantes os economistas Rosenstein-Rodan, Raúl Prebisch, Arthur Lewis, Albert Hirschman e Celso Furtado.

O novo-desenvolvimentismo surge em substituição à teoria neoliberal praticada nas décadas de 1980 e 1990. Este, tem como objetivo identificar o motivo das dificuldades que os países em desenvolvimento possuem em se inserir na economia globalizada, (BRESSER-PEREIRA, 2016).

1.2. Os reflexos do Desenvolvimentismo na economia brasileira

O desenvolvimento da industrialização no Brasil ocorreu basicamente entre as décadas de 1930 a 1970 devido principalmente a intervenção do Estado, o qual criou e implementou políticas nacionais de desenvolvimento. A atuação do Estado foi importante porque complementou o papel do mercado e gerou condições favoráveis que permitiram os investimentos e as inovações na nascente indústria brasileira, (BRESSER-PEREIRA, 2009).

A estratégia nacional de desenvolvimento adotada pelo Brasil foi um desenvolvimentismo nacionalista, pois o país precisava romper com a dependência em relação os países desenvolvidos e também porque precisavam construir estados nacionais. Por isso, foi adotado o processo de substituição de importações (PSI), o qual estimulava a produção nacional e limitava as importações, (BRESSER-PEREIRA, 2009).

Conforme Bresser-Pereira e Theuer (2012), o antigo desenvolvimentismo ou nacional-desenvolvimentismo pode ser dividido em duas fases: a primeira que vai de 1930 até os primeiros anos da década de 1960 foi marcada pela adoção do processo de substituição de importações e baseada num pacto político entre as elites não exportadoras agrícolas e industriais, a nova burocracia pública e os trabalhadores urbanos. A segunda fase estende-se de meados da década de 1960 até 1970 e caracteriza-se pela utilização do modelo de exportações de bens manufaturados e excluiu os trabalhadores do pacto político.

O desenvolvimentismo nacional foi em 1980 substituído pelo neoliberalismo em

virtude do desmonte do pacto político que serviu de base para o desenvolvimentismo em função do golpe militar, do próprio modelo de substituição de importações que limitava o desenvolvimento, a crise de 1980 provocada pelo endividamento público e a propagação da teoria neoliberal vinda dos Estados Unidos, (BRESSER-PEREIRA, 2009).

As políticas neoliberais segundo Bresser-Pereira (2016), contribuíram para a redução do processo inflacionário. Contudo, as práticas neoliberais mostraram-se ineficazes ao evidenciar baixas taxas de crescimento, gerar déficits na conta-corrente que implicavam em apreciação cambial e queda no balanço de pagamentos, aumento do consumo e desestímulo aos investimentos.

Tendo em vista o fracasso tanto das políticas keynesiano-desenvolvimentistas quanto das neoliberais, Bresser-Pereira (2016) acompanhado de um grupo de economistas propuseram um novo desenvolvimentismo. Nesse sentido, nasce nos anos 2000 o novo desenvolvimentismo, rompendo com o populismo fiscal do desenvolvimentismo clássico e o populismo cambial da ortodoxia liberal, propondo estabelecer crescimento econômico com estabilidade.

Segundo Bresser-Pereira e Theuer (2012), o novo desenvolvimentismo continua baseando-se nas teorias estruturalistas e keynesianas, mas agora incorporou também novos modelos econômicos inspirados nas políticas desenvolvimentistas bem-sucedidas praticadas nos países asiáticos.

1.3 Antigo X Novo-Desenvolvimentismo

Considerando as diferenças entre o antigo e o novo desenvolvimentismo, destaca-se os principais pontos:

1) O novo desenvolvimentismo surge em um período em que a maioria das nações já realizaram a sua revolução industrial e estão inseridas no processo de globalização, enquanto que, o antigo desenvolvimentismo surge quando o Estado de bem-estar social foi criado e as políticas keynesianas dominavam, (BRESSER-PEREIRA, 2009).

2) O objeto do antigo desenvolvimentismo eram os países pré-industriais e a proteção da indústria nascente; o novo desenvolvimentismo, os países de renda média, promovendo o desenvolvimento econômico e social destes a fim de torná-los competitivos com os países de

alta renda, tentando eliminar o problema da taxa de câmbio sobre apreciada no longo prazo, (BRESSER-PEREIRA, 2016).

3) O antigo desenvolvimentismo admite um determinado grau de endividamento público e inflação. O novo desenvolvimentismo defende o equilíbrio fiscal e recusa altas taxas de inflação. Para este, o Estado, como um importante agente promovedor do crescimento, precisa apresentar uma dívida moderada e capacidade de pagamento. Assim, gerará a confiança dos investidores internos e externos, (BRESSER-PEREIRA, 2009).

4) O antigo desenvolvimentismo defendia o processo de substituição de importações ou a exportação de bens manufaturados sem levar em consideração uma taxa de câmbio competitiva. O novo desenvolvimentismo, baseia-se na exportação de bens manufaturados sustentada em uma taxa de câmbio de equilíbrio industrial ou competitiva, (BRESSER-PEREIRA, 2016).

Diante do processo de globalização, o Estado novo-desenvolvimentista busca se integrar a essa nova fase do capitalismo, atuando como um promovedor de desenvolvimento e estabilidade econômica. Assim, o Estado deve criar oportunidades de investimento e fazê-lo quando necessário e regular os mercados, adotando uma política transparente, passando confiança para os empreendedores. Além disso, deve reduzir as desigualdades sociais, a pobreza e aumentar o bem-estar social, (BRESSER-PEREIRA e THEUER, 2012).

Conclusão

O desenvolvimentismo segundo a concepção de Bresser-Pereira é a atuação do Estado em conjunto com a iniciativa privada com objetivo de buscar o desenvolvimento econômico e o bem-estar da sociedade. Pode ser visto também como uma teoria econômica, dividida em desenvolvimentismo clássico e novo-desenvolvimentismo.

Na economia brasileira o desenvolvimentismo clássico esteve presente nas décadas de 1930 a 1970 e foi de primordial importância a atuação do Estado no desenvolvimento da industrialização do país nesse período, mesmo que este tenha implicado em endividamento externo, pois, foi importante para gerar o mínimo de condições possíveis para que o país superasse o atraso econômico em relação aos países desenvolvidos.

Os desafios continuam porque ainda há um longo caminho a percorrer para atingir o desenvolvimento econômico e social. Diante disso, é necessário que o Estado incentive todos

os setores da economia e investida em educação, pesquisa e tecnologia. Desta forma, é possível romper a dependência com as economias centrais e atingir o verdadeiro desenvolvimento com estabilidade econômica e igualdade social.

Referências

BRESSER-PEREIRA, L. C. Teoria Novo-Desenvolvimentista: Uma Síntese. **Cadernos do Desenvolvimento**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 19, p. 145–165, jul./dez. 2016.

BRESSER-PEREIRA, L. C.; THEUER, D. Um Estado novo-desenvolvimentista na América Latina?. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 21, Número Especial, p. 811-829, dez. 2012.

BRESSER-PEREIRA, L. C. O Novo Desenvolvimentismo. In: _____. **Globalização e Competição**: Por que alguns países emergentes têm sucesso e outros não. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009, cap. 3, p. 75-94.

ESTUDOS SOBRE LIDERANÇA COLETIVA VISANDO A APLICAÇÃO DA TEORIA U.

**Wagner Sobrinho Rezende¹,
Tanise Knakievicz²**

¹ (Iniciação científica, acadêmico do Curso Tecnologia em Mineração - Campus de Niquelândia, UEG).

² (Docente no Campus de Niquelândia, UEG).

Introdução

Atualmente, o município de Niquelândia está vivendo uma crise sem precedentes, tanto de gestão pública como de econômica. O Município fundado em 1835, sempre teve por principal base econômica a atividade de mineração. Há mais de 100 anos a mineração de Níquel tem sido o carro chefe do desenvolvimento econômico municipal, mas com o esgotamento das principais jazidas e baixa do interesse do mercado internacional, praticamente foi encerrada a atividade de extração mineral no município, com impacto direto no orçamento público e geração de emprego.

Em contrapartida, as lideranças locais buscam fomentar o espírito empreendedor voltado ao agronegócio, por meio das ações do Fórum de Niquelândia, da Escola de Líderes do SEBRAE, das iniciativas de instituições públicas, privadas (Instituto Tiradentes) e associações comunitárias (FAEG-Jovem de Niquelândia, Sindicato dos Trabalhadores Rurais). Portanto, a comunidade como um todo, empresários, empreendedores, educadores e líderes comunitários, busca soluções que sejam boas para todos e que sejam sustentáveis a curto, médio e a longo prazo.

De tempos em tempos surge demandas de líderes, em especial em tempos de mudança. É comum nas organizações privadas ou públicas haver uma saturação gestão de procedimentos, em contraste com a flagrante ausência de liderança efetiva (BENNIS; NANUS, 1988, p. 23). A demanda por líderes e processos de liderança são requeridos nos momentos de mudança e crises. Quais são os processos de formação de líderes? Otto Sharmar propôs a Teoria U, como uma ferramenta de liderança comunitária para criar o inédito (SHARMER, 2010). Assim parte-se da hipótese que a Teoria U poderá trazer contribuições ao desenvolvimento regional, se conhecida, compreendida e aplicada pela comunidade.

Desde modo é objetivo deste estudo, em primeiro analisar grupos, líderes e o processo de lideranças e caracterizar a sua dinâmica, por meio de dados bibliográficos sobre Dinâmicas dos Grupos. Em segundo, no futuro, esse estudo tem por objetivo analisar a aplicabilidade e eficiência da Teoria U, para gerar os resultados esperados.

Referencial Teórico

Os componentes fundamentais presentes no contexto desde projeto de Pesquisa (Equipe U), serão analisados a partir dos estudos de Davis, (1973) e Mailhiot (1970). Um grupo é composto por elementos fundamentais, sendo eles: a classificação, o objetivo, o problema, o comportamento e a unidade de medida da produção, detalhados a seguir:

1. Grupo de iniciação científica: é um conjunto de sistemas mutuamente interdependentes de sistemas comportamentais (investigar-discutir-publicar) que exercem influência mútua e respondem a influência interdependentes.
2. Classificação dos grupos de iniciação científica: São Sócio-grupos racionais cibernéticos, concebidos como um sistema de procedimentos e informações potencialmente apto a aumentar sua capacidade - os quais dependem de feedback de crescente complexidade e importância. O crescimento do grupo significa aumento da capacidade para atender a maior amplitude de exigências possíveis. O crescimento do grupo é reflexo do crescimento pessoal e do comprometimento de seus membros com o objetivo e envolvimento e desenvolvimento pessoais e do grupo ao mesmo tempo.
3. Objetivo do grupo de iniciação científica: a busca coletiva do objetivo de aquisição de conhecimento técnico-científico é a razão de existência desde grupo. A definição clara e objetiva deste objetivo permite a análise do grupo quanto a sua realização, decisão, solução de problemas e produtividade.
4. Problemas dos grupos de iniciação científica: Os problemas e demandas de aprendizagem do indivíduo são diferentes das do grupo. Contudo, não há como mensurar o grupo em si, somente os seus participantes. Desde modo, as aferições quando a produtividades das metodologias de iniciação científica, só podem ser realizadas individualmente nos participantes dos grupos em estudo.

5. Comportamento de grupo de iniciação científica: é uma função de 3 variáveis:

- a) variáveis de pessoas são respostas de situação aos efeitos de contextos psíquico ou social e aos aspectos pessoais (inteligência e temperamento);
- b) variáveis ambientais são a disponibilidade de recursos (espaço e tempo);
- c) variáveis ligadas à tarefa (relevância, nível de dificuldade, motivação, desafio).

6. Unidade de iniciação científica: A unidade fundamental do comportamento de grupo é o "acontecimento interpessoal de comportamento". Também o processo de iniciação científica é um comportamento de grupo, assim propomos que a unidade fundamental de cientificidade cognitiva é a interlocução entre emissor e receptor da tríade: demanda-atitude-habilidade ou saber-fazer-responsabilizar-se ou intuir-analisar-deduzir.

Metodologia

A caracterização e o discernimento entre os conceitos de líder e liderança estão sendo feitos por meio de pesquisa bibliográfica, em destaque os livros de referência básica: *Liderar a partir do Futuro que Emerge* e *Teoria U* ambos de Otto Sharmer, acrescidas de artigos científicos, reportagens de notícias locais e regionais e observações das atividades deste grupo de pesquisa. A avaliação da aplicabilidade da Teoria U está sendo feita através da observação do grupo de estudo desde projeto de pesquisa, denominado de Equipe U. A Equipe U consiste em docentes e discentes da UEG, Campus Niquelândia, que estudam a Teoria U.

Os 6 componentes fundamentais presentes no contexto dos grupos sociais (DAVIS, 1973; MAILHIOT, 1970): a classificação, o objetivo, o problema, o comportamento e a unidade de medida da produção, orientarão a descrição e caracterização do grupo de pesquisa "Equipe U", enquanto uma equipe de trabalho. Neste momento está sendo estudado o comportamento do líder, ou seja, a liderança, e ao mesmo tempo, o próprio grupo de estudo (Equipe U), também está sendo observada e analisada.

Resultados e Discussões

A partir dos estudos e reflexões sobre a diferença entre líder e liderança, das observações dos membros do grupo de pesquisa quando a liderança pessoal na contribuição

aos objetivos deste grupo – a Equipe U, pode-se afirmar, neste momento, que o líder só o é ou não, em vista a um objetivo claro e muito bem delimitado, compreendido e almejado pelos liderados.

Portanto, antes de estudar o grupo propriamente dito, está sendo estudado a teoria a respeito da liderança. Qual é a diferença entre líder e liderança? Líder é a pessoa, no grupo, à qual foi atribuída uma posição de responsabilidade, formal ou informalmente, para coordenar as atividades. Líder é aquele que motiva as pessoas à ação, promovendo a autonomia e a tomada de decisão e de responsabilidades, promovendo a emancipação de seguidores em líderes, e líderes, em agentes de mudança. Em síntese, o líder é aquele que toma decisões críticas em importantes áreas, e depois gerencia as consequências dessas decisões no dia a dia ciente de sua responsabilidade (BENNIS; NANUS, 1988; MAXWELL, 2011; MOSCOVICI, 2008; HUNTER, 2004).

O líder é aquele que serve, ao mesmo tempo, como modelo e referencial em relação um parâmetro. O líder é aquele do grupo que buscam um dado objetivo em comum, que tem mais expertises do que a média do grupo, assim apresenta uma imagem de segurança e confiança e também é tido como exemplo de integridade e ética, em relação ao objetivo almejado. Esses são elementos importantes para atrair a motivação das pessoas, direcionando suas ações para os resultados delineados conforme o plano diretor (BENNIS, 1996).

A liderança é um mecanismo de harmonizar as necessidades dos indivíduos com as exigências do ambiente (organizações ou sociedade) (BERGAMINI, 1994). Assim, a liderança pode ser considerada um sistema organizador da entropia, a qual é a característica chave dos sistemas abertos (MATURANA; VARELA, 1995, p. 30). A Liderança, ao modificar o ambiente, gera ruptura do *status quo* e consequentemente mudanças (BERGAMINI, 1994.).

A Liderança é algo fluído, que flui na direção de maior confiança, assim em função de assegurar uma base de apoio e não controlar ou impor limites, tetos, ou regras. A liderança está em abarcar motivações e receios díspares entres os membros de uma equipe, compreende-los, decifrá-los e dar um sentido comum, ou seja, destacar o foco em comum diante das diversidades e pluralidade presentes em todas as equipes (MAXWELL, 2011, p. 110).

Conclusão

Segundo, Sharmer (2009), para revolver as crises do capitalismo, devemos desenvolver habilidades para a liderança coletiva, mas nosso sistema educacional não está preparado para isso. Assim, neste contexto, a atuação de stakeholder, pessoa ou um grupo que legitima as ações de um grupo, comunidade ou organização tem um papel direto nos resultados dessa mesma instituição, organização ou empresa. Por meio das observações feitas até então neste grupo de pesquisa, pode-se concluir que as ações de liderança que realmente contribuem para o progresso do grupo rumo a seus objetivos são as ações contínuas e com esforços um pouco acima da média. Foi observado que ações intensas, geralmente tem pouca durabilidade e permanência. Portanto, esta pesquisa, mesmo incipiente, mostra-se instigante, e pode vir a contribuir na formação ética e consciente das lideranças sociais.

Referências

BENNIS, Warren & NANUS, Burt. **Líderes: Estratégias para Assumir a Verdadeira Liderança**. São Paulo: Harbra LTDA, 1988.

BERGAMINI, Cecília Whitaker. Uma revisão da evolução histórica dos estudos e pesquisas sobre liderança enfatiza a importância de líderes organizacionais eficazes. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 34, n. 3, p.102-114 Mai./Jun. 1994.

DAVIS, James H. **Produção do Grupo**. São Paulo, EDUSP, 1973.

HUNTER, J.C. **O Monge e o executivo: uma história sobre a essência da liderança**. Tradução de Maria da Conceição Fornos de Magalhães. Rio de Janeiro: Sextante; 2004.

MAILHIOT, Gerald Bernard. **Dinâmica e Gênese dos Grupos: Atualidades das descobertas de Kurt Lewin**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1970.

MATURANA, U.R. & VARELA, F.J. **A árvore do Conhecimento**. São Paulo, Editora Palas Athena, 5ª edição, 2005.

MAXWELL, John C. **O Livro de Ouro da Liderança: O Maior Treinador de Líderes da Atualidade Apresenta as Grandes Lições de Liderança que Aprendeu na Vida**. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2011.

MOSCOVICI, Fela. **Desenvolvimento interpessoal – Treinamento em Grupo**. Rio de Janeiro, José Olympio, 2008.

SHARMER, Otto. A Teoria U e a resposta para a crise. Entrevista de Viviana Alonso. **HSM Management**. Dossiê Liderança. n. 72: 94-98, 2009.

SHARMER, C. Otto. **Liderar a partir do Futuro que Emerge. A evolução do Sistema Econômico ego-cêntrico para o eco-cêntrico**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014. 302 p.

SHARMER, C. Otto. **Teoria U: como liderar pela percepção e realização do futuro que emerge**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010. 403 p.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVOS FISCAIS: UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA ADOÇÃO DESSAS POLÍTICAS EM GOIÁS

Wesley Hanzaburo Gomes de Watanabe¹
Joana D'arc Bardella Castro²

¹ Acadêmico do curso de Economia da Universidade Estadual de Goiás.

² Professora orientadora do curso de Economia da Universidade Estadual de Goiás

Introdução

A busca pelo desenvolvimento econômico e a consequente elevação do bem-estar social é o objetivo de qualquer Estado numa economia capitalista. Segundo Mead (1995) as políticas públicas se relacionam com a atuação do Estado para resolver algum problema de ordem pública com o objetivo de levar o bem estar social para a sociedade como um todo. O estudo do retrospecto histórico das políticas públicas de incentivos fiscais no Estado de Goiás é de suma importância, pois a implementação dessas políticas é responsável por avanços consideráveis na economia Goiana a partir de meados da década de 1980.

A utilização dos incentivos fiscais no Estado de Goiás tem início em 1958, porém de forma reduzida e somente aplicado ao ramo industrial. Os incentivos fiscais só se intensificaram na década de 1980 com as mudanças drásticas no panorama econômico brasileiro e com aprovação da nova constituição federal em 1988 que dava mais autonomia aos municípios e Estados acerca da questão fiscal e tributária em relação à união. Com a crise econômica ocorrida na década de 1980, as políticas econômicas adotadas no âmbito federal foram de cunho estabilizador com o objetivo de controlar a inflação no período. As políticas de desenvolvimento regional perderam forças, de modo no qual as unidades da federação por si próprias buscaram meios de atrair mais investimentos. Esse período é conhecido como “Guerras fiscais” no qual os Estados brigavam via isenção fiscal para atrair firmas ao seu Estado e assim diversificar a sua economia e amenizar a crise do endividamento público das décadas de 1980 e 1990.

A problemática sobre a pesquisa pode ser descrita: A política de incentivos fiscais teve um papel preponderante na economia Goiana nas ultimas décadas? O trabalho tem como

objetivo apresentar as principais políticas públicas adotadas em Goiás nas ultimas décadas e analisar se houve êxito a adoção dessas políticas.

Referencial Teórico

A política pública é uma ferramenta essencial para a promoção do bem-estar social para correção de determinadas disparidades socioeconômicas. Segundo Souza (2006), a política pública surge como área de conhecimento e disciplina nos EUA, assim rompendo a visão européia do que seria uma política pública. Segundo Dye (1984) política pública é definida como ações que o governo decide efetivar ou não. Para Secchi (2012) políticas públicas refere-se a atuação do Estado com o objetivo de enfrentar e resolver algum problema público.

A adoção de políticas públicas de incentivos fiscais em Goiás tinha como objetivo principalmente a partir da década de 1980 de encaixar o Estado na realidade econômica do país no período. Durante esse período surgiram as “Guerras Fiscais”. Segundo Rezende e Afonso (2004), as guerras fiscais tomam forma pela ausência de políticas regionais por parte do governo federal com o objetivo diminuir a disparidade na concentração das atividades econômicas modernas no Estado de São Paulo. A falta de políticas regionais explicitou as guerras fiscais entre as unidades da federação. Os incentivos fiscais, portanto, podem assumir roupagens diversas, dentre as quais:

- (i) isenções; (ii) reduções de alíquotas; (iii) reduções de bases de cálculo; (iv) anistia; (v) moratória; (vi) remissão; (vii) concessão de créditos tributários; (viii) subsídios; (ix) subvenções (ASSUNÇÃO, 2010, p. 21).
- (ii)

No Estado de Goiás as principais medidas de política industrial são através dos incentivos fiscais, principalmente através da isenção de impostos indiretos. Desde a década de 1950, o Estado de Goiás vem aplicando medidas de incentivo fiscal, porém apenas na década de 1980 esse instrumento ganha notoriedade. No quadro 1, podemos ver os principais incentivos fiscais praticados em Goiás durante a década de 1950 até os anos 2000.

Quadro 1. Os principais incentivos fiscais aplicados em Goiás entre a década de 1950 e os anos 2000.

Lei	Tributo	Incentivo
2000/1958	IVC	Isenção de impostos nas esferas municipais e estadual por até dez anos. Englobava todos os ramos industriais.
7380/1971	ICM	Financiamento de até 50% do ICM, sem levar em conta a parte municipal do tributo.
7.700/1973	ICM	Isenção do ICM por até cinco anos. Englobava todos os ramos industriais
9.489/1984	ICMS	Criação do Programa Fomentar com financiamento de 70% do imposto ICMS a recolher. Prazos de isenção inicial de 5 a 10 anos, ampliados para 15 e até 30 anos.
13.591/2000	ICMS	Criação do Programa Produzir. Financiamento de até 73% do imposto ICMS a recolher. Crédito outorgado. Prazos de isenção de 5 a 15 anos, com limite em 2020.

Elaboração: Elaborado pelo autor. Com base em Fonseca, (2004)

Metodologia

Em relação à tipologia de pesquisa do problema a ser estudado, será utilizado a pesquisa qualitativa. Segundo Gil (1999) na pesquisa qualitativa observa-se análises mais profundas em relação ao fenômeno a ser estudado.

Quanto ao método a ser utilizado, faz-se a opção pelo método indutivo. O método indutivo será utilizado, pois se adéqua melhor às Ciências Sociais e principalmente à economia.

Analisado o problema do estudo, a pesquisa pode ser classificada como do tipo descritiva, pois é o tipo de pesquisa que mais se adéqua ao problema do trabalho. Segundo Andrade (2007), a pesquisa descritiva preocupa-se observar os fatos, analisá-los, registrá-los, classificá-los e interpretá-los de modo que o pesquisador não interfira no resultado.

Em relação aos procedimentos a serem utilizados, a pesquisa empregará a pesquisa bibliográfica, porque a mesma conduz de melhor maneira o estudo e como se obtêm os dados em relação ao estudo que será trabalhado

A pesquisa bibliográfica é alicerçada à pesquisa descritiva, o que torna possível descrever o problema em questão de forma mais nítida. O cenário do estudo é o Estado de Goiás. A coleta de dados será através de dados secundários, obtidos através de bancos de

dados dos principais institutos de pesquisa da região e do país como: IBGE, IMB e SEPLAN. O modelo de coleta de dados acontecerá através da internet, utilizando os bancos de dados dos principais órgãos destinados a esse tipo de pesquisa.

Resultados e Discussões

As políticas públicas de incentivos fiscais em Goiás têm início na década de 1950, porem só ganha notoriedade a partir de 1984 com a criação do Fundo de Participação e Fomento à industrialização do Estado de Goiás (Fomentar), através da Lei estadual nº 9.489.

O Fomentar tinha como objetivo desenvolver e diversificar a indústria no Estado. A criação do Fomentar tinha como finalidade financiar 70% dos impostos a recolher com prazo de vigência inicial de 5 a 10 anos, sendo possível ampliar de 15 até 30 anos. Segundo Borges (2014) o Fomentar buscava atrair indústrias para o Estado de Goiás, além de incentivara desconcentração econômica dentro do próprio Estado.

O programa Fomentar trouxe uma transformação no núcleo industrial goiano. O Estado de Goiás saiu de um perfil agropecuário para industrial. Durante o período de atuação, o Fomentar aprovou 1122 projetos industriais e agroindustriais. O programa de incentivo Fomentar representou uma grande ferramenta de transformação socioeconômica para o Estado de Goiás.

No dia 18 de janeiro de 2000, foi instituído pela Lei estadual n. 13.591, o Programa de Desenvolvimento Industrial de Goiás (Produzir). O Produzir veio como uma medida para substituir o Fomentar.

Em relação aos incentivos fiscais, o Produzir financia até 90% do ICMS para as pequenas empresas e 73% do ICMS a recolher, com prazos de vigência de cinco até quinze anos para as demais empresas. Ainda segundo Borges (2014) através da Lei nº 13.591, de 18/01/2000, foram criadas outras ferramentas de apoio ao setor produtivo, como o Banco do Povo, o Farol da Micro e Pequena Empresa, o Fundo de Fomento à Mineração, Lei nº 13.530, de 17/01/2000, Fundo de Aval e o Goiás Fomento.

Entre os anos de 2001 a 2012, foram aprovados mais 650 projetos, sendo que mais de 290 estão em atividade. Esses projetos somaram R\$ 11,7 e R\$ 72,5 bilhões em investimentos previstos e incentivos concedidos, respectivamente (BORGES, 2014). Entre 2001 a 2012

foram criados 176.622 empregos diretos por empresas que tiveram projetos contratados pelo produzir.

Conclusão

As políticas públicas de incentivos fiscais têm um grande papel para a alavancada econômica ocorrida em Goiás nas ultimas décadas, principalmente a partir da década de 1980 com a criação do programa Fomentar. O programa foi responsável por atrair investimentos, criar emprego e gerar renda. Apesar da sua importância na geração de riquezas, o programa teve diversos pontos de estrangulamento pela falta de controle por parte do Estado de fiscalizar os projetos contemplados pelos incentivos fiscais e pela concentração dos mesmos em poucos municípios do Estado, assim gerando algumas disparidades econômicas entre os municípios.

Com a transição do Fomentar para o Produzir algumas externalidades foram corrigidas e o escopo de privilégios foram expandidos para atingir um maior número de projetos. Os incentivos fiscais como política pública teve determinado êxito em aumentar a atividade econômica em Goiás, porem concentrou grande parte dessa atividade em poucos municípios, assim concentrando renda na mão de poucos. Para os próximos anos é necessária a revisão de como esses incentivos fiscais são concedidos, pois o modelo atual não tem a eficiência do que poderia ter.

Referências

ANDRADE, Maria. **Introdução a metodologia do trabalho científico**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

ASSUNÇÃO, Matheus. **Incentivos Fiscais e Desenvolvimento Econômico**: a função das normas tributárias indutoras em tempos de crise. In Finanças Públicas – XV Prêmio Tesouro Nacional – 2010.

BORGES, E. **Incentivos fiscais e desenvolvimento socioeconômico de Goiás**: Análise de Impactos dos Programas Fomentar e Produzir (1995-2011). 2014. Tese (Doutorado em Economia) - Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2014.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**: para uso de estudantes universitários. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

DYE, Thomas D. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs, N.J.: PrenticeHall. 1984.

FONSECA, Reinaldo. **Uma Nova Proposta de Política Industrial para Goiás**. In: Conjuntura Econômica Goiana, n. 01, jul. (2004). Goiânia: Secretaria do Planejamento e Desenvolvimento, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOIÁS (Estado). Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento. Instituto Mauro Borges. **Programa Fomentar/Produzir**: informações e análises para o Estado e Microrregiões de Goiás. Goiânia: SEGPLAN: IMB, 2012. Disponível em: <http://www.imb.go.gov.br/down/programa_fomentar_produzir_informacoes_e_analises_para_o_estado.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2018.

MEAD, L. M. **Public Policy**: Vision, Potential, Limits, Policy Currents. Fevereiro: 1-4. 1995.

REZENDE, Fernando; AFONSO, José Roberto. **A federação brasileira**: desafios e perspectivas. In: REZENDE, Fernando; OLIVEIRA, Fabrício Augusto (Org.). Federalismo e Integração Econômica Regional: desafios para o MERCOSUL. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer Stigfund, 2004.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análises, casos práticos. São Paulo: CENGAGE Learning, 2012.

SOUZA, C. **Políticas Públicas**: uma revisão da literatura. Sociologias. Porto Alegre, n.16, p.20-45, jun/dez. 2006.

ARTIGOS COMPLETOS

EIXO 8 – SOCIEDADE, ECONOMIA E TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS

A relação entre economia e sociedade está na origem das ciências econômicas, desde que eram identificadas pela designação economia política, dado que uma (a economia) só pode existir em função da outra (a sociedade). Essa relação forma uma totalidade, que, caso ignorada, inviabiliza a apreensão coerente das tendências coletivas manifestadas nas diferentes conjunturas históricas. Este eixo temático está aberto a receber trabalhos sobre temas econômicos relacionados às tendências sociais, políticas e culturais das sociedades contemporâneas. Também poderão ser inscritos estudos de outras áreas de conhecimento relacionados com economia. Cabem aqui tanto pesquisas e estudos empíricos quanto análises das teorias acerca da relação entre economia e sociedade.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO DA REGIÃO NORDESTE DE GOIÁS

Alex dos Santos Silva ¹

Ana Paula Rocha Neto ²

Isabela Silva Lima ³

¹ Bacharel em Ciências Econômicas, Pós Graduando em Políticas Públicas e Dinâmicas Territoriais da Faculdade de Ciências Socioeconômicas e Humanas da Universidade Estadual de Goiás. Anápolis – GO.).

² Licenciatura em Pedagogia, Pós Graduanda em Políticas Públicas e Dinâmicas Territoriais da Faculdade de Ciências Socioeconômicas e Humanas da Universidade Estadual de Goiás. Anápolis – GO. Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás).

³ Tecnóloga em Gestão Ambiental, Pós Graduanda em Políticas Públicas e Dinâmicas Territoriais da Faculdade de Ciências Socioeconômicas e Humanas da Universidade Estadual de Goiás. Anápolis – GO.).

Resumo: Neste artigo iremos abordar e apresentar as potencialidades de uma região considerada extremamente pobre, destacando as suas potencialidades. Nosso objetivo é demonstrar que é possível desenvolver-se economicamente de forma sustentável independentemente da industrialização. Baseando-se, em um diagnóstico de uma das regiões menos dinâmicas do estado, queremos propor alternativas que vão além da busca por incentivos fiscais. Esta pesquisa foi realizada de acordo com a proposta da disciplina Desenvolvimento Regional e Competitividade Setorial, do programa de pós-graduação em Políticas Públicas e Dinâmicas Territoriais, e teve como metodologia a revisão bibliográfica e análise dos dados apresentados pelos órgãos estatísticos oficiais. Os resultados encontrados comprovam o baixo dinamismo econômico da região, bem como a infraestrutura bastante precária. Por fim, é proposto um plano de desenvolvimento econômico para a região, considerando suas particularidades, o plano contempla duas microrregiões: Chapada dos Veadeiros e Vão do Paranã, tendo em vista que a primeira tem sua economia voltada basicamente para o turismo, e a segunda para a agropecuária.

Palavras-chave: Nordeste Goiano; Planejamento, Potencialidades; Desenvolvimento.

Introdução

No Brasil, as desigualdades regionais constituem um fator de entrave ao processo de desenvolvimento. Uma das formas encontradas pelos estados brasileiros para enfrentar esta concentração industrial foi a chamada “guerra fiscal”. Os Estados comprometem-se a renunciar parte da arrecadação, além de oferecer outros benefícios e garantias para que as indústrias deixassem de se instalar no centro dinâmico do país, e mirassem seus investimentos

em regiões menos desenvolvidas industrialmente. A desigualdade regional é resultado da dinâmica assimétrica do crescimento capitalista, que se concentra em alguns espaços, enquanto condena outros à estagnação e ao desperdício de fatores produtivos.

O Estado passa atuar como o grande planejador da economia regional, buscando formas de reduzir a concentração industrial e promovendo o Desenvolvimento Econômico, que parece ser sinônimo de industrialização. O professor Francisco de Oliveira descreve da seguinte forma a atuação do Estado planejador em seu livro *Elegia para uma Religião*:

O Planejamento emerge aqui como uma forma da intervenção do Estado sobre as contradições entre a reprodução do capital em escala nacional e regional, e que tomam a aparência de conflitos inter-regionais, o planejamento não é, portanto, a presença de um Estado mediador, mas ao contrário, a presença de um Estado capturado ou não pelas formas mais adiantadas da reprodução do capital para forçar a passagem no rumo de uma homogeneização ou, conforme é comumente descrito pela literatura sobre planejamento regional, no rumo da “integração nacional” (OLIVEIRA, 2008 p. 149)

De acordo com o Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos IMB (2007), o estado de Goiás está dividido em 10 regiões, chamadas de regiões de planejamento que têm como objetivo principal priorizar investimentos governamentais conforme as necessidades socioeconômicas das regiões. Dentre estas 10 regiões, encontra-se o Nordeste Goiano, com baixo dinamismo econômico e graves problemas como miséria e desemprego.

O objetivo geral deste trabalho é apresentar as potencialidades de uma região extremamente pobre, demonstrando que é possível desenvolver-se economicamente de forma sustentável independentemente da industrialização. Os objetivos específicos são os seguintes:

- Analisar o perfil econômico da região nordeste;
- Analisar os investimentos em educação superior e profissionalizante das Instituições que estão instaladas nos municípios que compõe a região;
- Analisar as potencialidades da região contratando-as com os dados econômicos e educacionais propondo soluções.

Metodologia

Esta pesquisa foi realizada de acordo com a proposta da disciplina Desenvolvimento

Regional e Competitividade Setorial, do programa de pós-graduação em Políticas Públicas e Dinâmicas Territoriais. O intuito principal deste trabalho é propor um diagnóstico de uma das regiões menos dinâmicas do estado, e propor alternativas que sejam diferentes da busca por incentivos fiscais. A industrialização fomentada pela renúncia fiscal não é, ou não deveria ser a única forma de desenvolver uma região.

Para atingirmos o objetivo que proposto, foi realizada uma revisão bibliográfica e analisados os dados apresentados pelos órgãos estatísticos oficiais, principalmente o Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos IMB. O foco não era apenas verificar as dificuldades, mas apresentar possíveis soluções, o que demandou a pesquisa em outras fontes, principalmente relacionadas à educação ofertada na região.

Ao final do trabalho está apresentado um plano de desenvolvimento para a região valorizando as potencialidades de cada município, sendo que a região foi dividida em duas microrregiões, considerando suas particularidades econômicas.

Resultados e Discussões

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (2010), a região Nordeste Goiano abrange uma superfície de 38.726,364 km², representando 11,39% do Estado de Goiás, e tem como estados limítrofes: Tocantins ao norte, a leste está a Bahia e a sudeste está Minas Gerais. A oeste, sul e sudoeste está limitada pelo próprio Estado de Goiás. O nordeste Goiano é composto pelos seguintes municípios: Alto Paraíso de Goiás, Alvorada do Norte, Buritinópolis, Campos Belos, Colinas do Sul, Cavalcante, Damianópolis, Divinópolis de Goiás, Flores de Goiás, Guarani de Goiás, Iaciara, Monte Alegre de Goiás, Mambaí, Nova Roma, Posse, Sítio d'Abadia, São João d'Aliança, São Domingos, Simolândia e Teresina de Goiás.

A região está localizada na bacia hidrográfica do Rio Tocantins, e apresenta em sua rede de drenagem os rios Tocantinzinho, Paranã, Maranhão e afluentes. A região faz parte do Semi-árido brasileiro, com vegetação predominante de cerrado, constituído por cerrado propriamente dito, cerradão, campos, mata ciliar e veredas. O sistema de transportes está baseado no modal rodoviário. A região conta com dois eixos de integração: BR-020 que interliga a região ao Nordeste do País, passando pelo estado da Bahia e a GO-118, que no

sentido norte liga ao Tocantins e no sul, a Brasília, mas que não interligam entre si. Além desses eixos, as principais rodovias que cortam a região são a GO-112, GO-110 e GO-237, existindo também, várias estradas vicinais interligando cidades, povoados e lugarejos.

Segundo o IMB (2010), o Nordeste Goiano possui uma população de 169.961 habitantes, ou 2,83% da população residente no Estado, e além disto a região apresenta os piores números do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) do Estado. De acordo com Campos (2009), o Nordeste Goiano se destaca pela riqueza natural e paisagem exuberante, mas é detentora do título de corredor da miséria, o que obriga o Estado a intervir, buscando meios para reverter o quadro de necessidades daquela população. Carvalho (2004) diz que historicamente, a região composta pelas microrregiões Chapada dos Veadeiros e Vão do Paranã, apresentam os maiores problemas socioeconômicos de Goiás. A região tem umas das maiores riquezas naturais do território goiano, sendo reconhecida pela UNESCO (2000) como Reserva da Biosfera do Cerrado em Goiás, e em 2001, o Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros foi declarado Sítio do Patrimônio Natural Mundial.

Ao analisarmos os dados econômicos da região fica claro o baixo dinamismo econômico. De acordo com a Secretaria de Indústria e Comércio de Goiás SIC (2007) o Nordeste Goiano possui 95 estabelecimentos industriais e 1.531 estabelecimentos do comércio varejista. A Indústria é uma atividade com pouca agregação de valor, representada por pequenos estabelecimentos. A região conta com dois aeroportos, em Alto Paraíso e Posse, e 17 aeródromos. Em relação a infraestrutura local a região possui uma usina Termoeletrica de Energia em operação em Campos Belos de Goiás e 08 Hidrelétricas totalizando 1.781,67 MW de potência, sendo elas: Serra da Mesa (Cavalcante/ Minaçu), Cana Brava (Cavalcante e Minaçu), São Domingos (São Domingos), Santa Edwiges II (Buritinópolis/ Mambai – GO), Santa Edwiges I (Buritinópolis/ Posse – GO), Areas & Castelani (Posse), Mambai (Sítio D'Abadia), Mosquito (Campos Belos).

Em termos educacionais a cidade de Campos Belos possui um Instituto Federal Goiano que oferta alguns cursos técnicos (presenciais e a distância) e integrados de educação profissional. São eles: Técnico integrado em informática para internet, Agropecuária – integrado ao ensino médio; Informática – integrado ao ensino médio; Comércio (Concomitante/Subsequente); Informática (Concomitante/Subsequente). Os cursos técnicos a distância são: Administração; Meio Ambiente; e Segurança do trabalho. Ainda conta com 3

curso de especialização: Especialização Sustentável de Bovinos; Especialização em ciências e ensino de matemática; e Especialização em ensino de humanidades.

Na cidade de Posse os cursos técnicos oferecidos pelo IF Goiano são: Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio; Técnico em Administração; Técnico em Agropecuária; e Técnico em Informática. Em nível superior tem apenas um curso, Bacharelado em Agronomia. A distância, o polo de Posse oferece ainda 10 cursos: Açúcar e Alcool; Administração; Eventos; Finanças; Informática para Internet; Logística; Meio Ambiente; Secretariado; Segurança do Trabalho; e Serviços Públicos.

Apesar de as pesquisas do Instituto Mauro Borges mostrar apenas as cidades de Campos Belos e Posse como as únicas a oferecerem vagas em processos seletivos para ingresso no ensino superior, o município de Alto Paraíso também oferece cursos de nível superior. Em Cavalcante são ofertados apenas especializações.

De acordo com o site da Universidade de Brasília em Alto Paraíso já foram oferecidos os cursos de Letras, Pedagogia (nos anos 2007 e 2009) e Educação Física (em 2009). Em 2011 não houve oferta de curso e o site não apresenta mais dados sobre os anos posteriores aos citados na tabela de vagas oferecidas. Porém os cursos são a distância pelo programa Universidade Aberta. Em Alto Paraíso, também pelo programa Universidade Aberta, a Universidade Estadual de Goiás oferece 3 cursos de graduação e uma especialização, sendo: Licenciatura em Computação; Licenciatura em História; Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Gestão. Na cidade de Posse a UEG oferece o curso de Licenciatura em Pedagogia, também EaD.

Em Campos Belos a UEG já completou 19 anos. Os cursos de graduação oferecidos são: Letras, Pedagogia e Tecnologia em Agroecologia. Também disponibiliza o curso de pós-graduação *latu sensu* – Linguagem, letramento e cibercultura na educação básica. De acordo com o site da UEG Campus Campos Belos, a cidade tem uma abrangência de 200 km em relação ao atendimento de alunos de outras cidades. O site afirma ainda que há uma média de 50% de alunos que estudam no Campus Campos Belos que são das cidades vizinhas, tanto do estado de Goiás (Monte Alegre, Teresina de Goiás, Cavalcante, Alto Paraíso, Divinópolis e São Domingos) como de Tocantins.

A Universidade Federal de Goiás, também por meio do programa Universidade Aberta, disponibiliza alguns cursos de graduação, extensão e especialização no nordeste

goiano. Na cidade de Alto Paraíso há 1 curso de graduação, 1 de extensão e 2 de especialização, são eles: Graduação Matemática; Extensão - Educação Quilombola; Especialização - Ensino Interdisciplinar sobre Infância e Direitos Humanos; e Especialização – Processos e Produtos Criativos (faculdade de artes visuais).

Na cidade de Cavalcante oferece 3 especializações: Especialização – Arte Educação Intermediática Digital; Especialização – História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; e Especialização – Inovação em mídias Interativas. Na cidade de Posse os únicos cursos eu a UFG oferecem são a nível também de pós-graduação, sendo: Especialização – Arte Educação Intermediática Digital; e Especialização – Letramento informacional: Educação para a Informação.

Microrregião Chapada dos Veadeiros

A Microrregião Chapada dos Veadeiros possui uma área de 21.337,58 km² de área total e 62.656 habitantes (IBGE, 2010), tem um destaque quanto ao turismo, principalmente o município de Alto Paraíso de Goiás, inclusive em nível internacional, o que vem causando um aumento considerável no número de turistas na região. Importante ressaltar ainda o veio turístico do Parque Estadual de Terra Ronca em São Domingos, com grande potencial de investimento. Ainda, nessa região, localiza-se o maior Quilombo da América Latina, a comunidade Kalunga, com cerca de 4 mil habitantes, ocupando uma área de 237 mil hectares que se estendem pelos municípios de Cavalcante, Teresina de Goiás e Monte Alegre de Goiás. O Estado criou através de Lei Complementar Estadual n. 19 de 05/01/1995, o território Kalunga como Patrimônio Cultural e Sítio de Valor Histórico.

De acordo com a SEGPLAN GO/ IMB (2012) a microrregião da Chapada dos Veadeiros possui apenas um Arranjo Produtivo Local (APL) articulado, o “APL Turismo da Chapada dos Veadeiros” sediado na Microrregião, sendo que o principal produto deste é o Turismo. Além deste APL, o município de Nova Roma está inserido no APL de Onivocaprinocultura sediado no município de Sítio D’Abadia.

Visando o crescimento socioeconômico dessa região, serão expostas propostas para o desenvolvimento turístico da Microrregião Chapada dos Veadeiros, das quais são compreendidas pelos municípios: Alto Paraíso de Goiás, Cavalcante, Campos Belos, Colinas

do Sul, Monte Alegre de Goiás, Nova Roma, São João D’Aliança, Teresina de Goiás, e ainda o veio turístico do Parque Estadual de Terra Ronca, localizado em São Domingos e Guarani de Goiás:

- I. Levantamento das áreas com potencial turístico;
- II. Divulgação desse polo turístico;
- III. Criação de Centros de Atendimento ao Turista (CAT) nessa região, com profissionais capacitados quanto a orientação, tendo em vista que os já existentes não estão funcionando ou tem atendimento precário;
- IV. Capacitação de profissionais na área de Turismo, através da UEG (Campos Belos) e do SEBRAE (Regional Posse).
- V. Os municípios devem melhorar a infraestrutura através de parcerias público-privada;
- VI. Incentivos para a ampliação da rede hoteleira e do ramo de alimentação;
- VII. Fazer resgate histórico – cultural – ambiental, e promover eventos e roteiros, para melhor divulgação e buscando atrair turistas para a região;
- VIII. Aproveitar os trabalhos existentes com agricultura familiar, com produtos agroecológicos, plantas medicinais e frutos do cerrado, criando um centro de distribuição de produtos desse ramo, podendo o turista conhecer toda a produção;
- IX. Reestruturação do APL Turismo da Chapada dos Veadeiros.

Microrregião Vão do Paranã

A microrregião Vão do Paranã é composta pelos seguintes municípios: Alvorada do Norte, Buritinópolis, Damianópolis, Divinópolis de Goiás, Flores de Goiás, Guarani de Goiás, Iaciara, Mambai, Posse, São Domingos, Simolândia e Sítio D’Abadia. Caracteriza-se economicamente pela pecuária extensiva e por uma agricultura familiar de subsistência convivendo, predominantemente, com grandes fazendas ligadas à expansão da criação de gado e, mais recentemente, à agricultura mecanizada ligada ao agronegócio. Esse modelo de concentração fundiária que está ocorrendo nos últimos 20 anos tende a acarretar desdobramentos sociais como envelhecimento populacional (uma vez que os mais jovens continuam atraídos por outras regiões do Estado), dificuldades para realizar uma diversificação da atividade econômica da Microrregião, e inadequação entre a necessidade e a

disponibilidade efetiva de equipamentos e políticas sociais. (IMB, 2012)

O município considerado referência em diversas áreas é Posse, que fica situada próxima com a divisa com a Bahia, sendo procurada nas áreas como educação e saúde. Também se tornou forte entreposto comercial, principalmente devido à agricultura do Oeste baiano, que realiza suas transações comerciais na cidade goiana.

Os setores que mais concentraram empregos formais na microrregião foram: Administração Pública (44,47%), Comércio (21,52%), Agropecuária (15,61%) e Serviços (10,79%). (RAIS/MTE, 2011). Segundo a SEGPLAN GO/ IMB (2012), os Arranjos Produtivos Locais presentes na Microrregião do Vão do Paranã são: APL Frutos do Cerrado do Vale do Paranã (Mambaí) e APL Ovinocaprinocultura no Nordeste (Sítio D'Abadia).

Tendo em vista o crescimento socioeconômico dessa microrregião, serão expostas alternativas para o desenvolvimento regional:

- I. Criação de um Centro de Distribuição de produtos agropecuários na região, visando abranger os mercados: Bahia, Minas Gerais, Distrito Federal e Goiás. Para isto, deve-se:
 - a. Incentivar a utilização dos incentivos fiscais que são oferecidos através do Programa Produzir, que é o Programa do Governo do Estado de Goiás que incentiva a implantação, expansão ou revitalização de indústrias, estimulando a realização de investimentos, a renovação tecnológica e o aumento da competitividade estadual com ênfase na geração de emprego, renda e redução das desigualdades sociais e regionais. O Microproduzir é um subprograma do Produzir para as micro e pequenas empresas, em que o faturamento não ultrapasse o limite fixado para o enquadramento no Simples Nacional;
 - b. Apoiar a promoção do desenvolvimento dos Arranjos Produtivos Locais (APLs), buscando que eles sejam estabelecidos, em processo de estabelecimento e dos potenciais. Sobretudo aqueles ligados a agricultura familiar e que venham a contribuir com a preservação do Cerrado Goiano.
 - c. Buscar a consolidação de indústrias para agregação de valor de produtos agropecuários (laticínios, frigoríficos, agroindústrias)
 - d. Utilizar a capacidade de pesquisa e capacitação das Universidades instaladas na região, principalmente a UEG.

- II. Fomentar os investimentos privados na região, através de mudanças no processo de financiamento e aumento do limite de empréstimos, para empresas que queiram investir na região.
- III. Investimentos do Governo Estadual no que se refere à infraestrutura (estradas, água, energia, saúde e educação), focando principalmente na questão da energia elétrica, que hoje na região é monofásica, e não comporta a instalação de indústrias, ou seja, é um grande gargalo.
- IV. Incentivar pequenos e médios produtores da região, através de assistência técnica e extensão rural continuada, personalizada, programada e em rede de parcerias.
- V. Favorecer a criação de convênios entre os pequenos produtores e órgãos do governo como a EMATER, e os projetos de extensão da UEG.
- VI. Incentivo à produção de culturas que antes era difundida na região, como o arroz, a laranja, feijão caupi, a manga, entre outros.
- VII. Fortalecimento dos serviços na região, tirando a sobrecarga em alguns municípios.
- VIII. Criação de uma agência de turismo exclusivamente para a região;
- IX. Capacitação de guias de turismo, e de profissionais envolvidos em toda a cadeia de serviços;
- X. Divulgação dos principais pontos de turismo da região, em todo o estado.

Conclusão

Observa-se que não há preocupação para amenizar as desigualdades regionais, pois as políticas públicas de desenvolvimento regional não demonstram interesse em buscar soluções para esses problemas. Não é necessária a implantação de grandes indústrias, mas sim de investir-se em infraestrutura para que a população regional tenha melhores condições de vida e que com isso possa estimular o desenvolvimento do setor de serviços, gerando riqueza e distribuição de renda. Buscando uma política de desenvolvimento socioeconômico sustentado para a região, os indicadores sociais serão melhorados gradativamente criando condições igualitárias para o processo produtivo no Estado.

Apesar de haver a oferta de cursos de nível superior para a região do nordeste goiano, aparentemente não há a preocupação com a real necessidade da região. Poderiam ser

oferecidos cursos como: Turismo, Hotelaria, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica e outros cursos focados em para beneficiar a região, principalmente na melhoria de sua infraestrutura. Apenas o Instituto Federal Goiano oferece cursos mais próximos da realidade da população. Reconhecemos a importância das licenciaturas e demais graduações, porém sugerimos que os cursos e universidades da região devem explorar mais os recursos geográficos e demográficos da região como fonte de renda de sua população.

Na região Nordeste Goiano, se faz necessário conter o avanço dos grandes latifúndios, desconcentrando a produção e gerando emprego e renda para toda a população. As políticas existentes precisam de aperfeiçoamento com o intuito de envolver a população da região para que as medidas tornem - se efetivas e permanentes.

Referências

BRASIL. Estudo de competitividade dos 65 destinos indutores do desenvolvimento turístico regional: Alto Paraíso de Goiás – 2008, 2009 e 2010. Brasília, FGV/Ministério do Turismo/Sebrae.

CAMPOS, J. I.; VALENTE, A. L. . Nordeste de Goiás: cerrado, misticismo e tradição como valores de mercado. In: 47º Congresso da Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural, 2009, Porto Alegre - RS. Sober 47º Congresso, 2009. v. único.

CARVALHO, G. L. Entre a pobreza econômica e o patrimônio ambiental/cultural: desafios e possibilidades do turismo no nordeste goiano. Curitiba: Anais do ENTBL 2004.

CÂMPUS CAMPOS BELOS. UEG. Disponível em: <http://www.camposbelos.ueg.br/> Acesso em 11/05/2017.

CEAR – CENTRO DE ENSINO E APRENDIZAGEM EM REDE. UEG. Disponível em: http://www.cear.ueg.br/conteudo/3989_polos . Acesso em: 11/05/2017.

CENTRO INTEGRADO DE APRENDIZAGEM EM REDE – UFG. UFG Site: <http://www.ciar.ufg.br/dadoseadufg>

DIAS, Sergio Roberto. Gestão de Marketing. São Paulo: Saraiva, 2005.

GOIÁS, Secretaria de Gestão e Planejamento do Estado de. Relatório: Caracterização Socioeconômica dos Municípios Goianos. Estado de Goiás. 2011.

GOIÁS. Secretaria do Planejamento e Desenvolvimento do Estado de Goiás. Anuário Estatístico. Goiânia: Seplan, 2004.

GOIÁS. Secretaria do Planejamento e Desenvolvimento do Estado de Goiás. Anuário Estatístico. Goiânia: Seplan, 2002.

GOIÁS, Secretaria de Indústria e Comércio. 2007. Estabelecimentos comerciais Nordeste Goiano. Disponível em <http://www.sic.go.gov.br>. Acesso em: 08/05/2018.

GOIÁS, Assembleia Legislativa de. Lei Estadual nº 11.409, de 21 de janeiro de 1991 – cria o Sítio Histórico Kalunga, com área de 253,2 mil hectares nos municípios de Cavalcante, Teresina de Goiás e Monte Alegre. Goiás. 1991.

IBESP. Diagnóstico do potencial turístico eco-sustentável do Sítio Histórico e Patrimônio Cultural Kalunga. Coordenador Prof. Mestre Edilberto Sebastião Campos. S/D, 9 p

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –/ Divisão de Geociências do Centro-Oeste. Zoneamento geoambiental e agroecológico do Estado de Goiás: região nordeste. Rio de Janeiro. 1995. 178 p.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico: população, trabalho e economia das cidades do nordeste goiano. 2010, 2014 e 2016. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/go>> Acesso em 09 de maio. de 2018.

IMB – Instituto Mauro Borges. Produto Interno Bruto dos Municípios Goianos: Regiões de Planejamento, 2015. Disponível em: <http://www.imb.go.gov.br>. Acesso em 09 de maio. de 2018.

IMB – Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. Perfil e Potencialidades dos Municípios Goianos. Goiânia:, 2012. Disponível em: http://www.seplan.go.gov.br/sepin/down/perfil_e_potencialidades_dos_municipios_goianos.pdf. Acesso em: 08/05/2018.

IMB – Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos.. Perfil Socioeconômico dos Municípios Goianos. 2007. Disponível em: <<http://www.seplan.go.gov.br/sepin/>> Acesso em: 08/05/2018

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO FEDERAL GOIANO. Câmpus Campos Belos. Disponível em: <https://www.ifgoiano.edu.br/home/index.php/campos-belos.html> Acesso em 11/05/2017.

MTE- MINISTÉRIO DO TRABALHO E DO EMPREGO. Relação Anual de Informações Sociais (RAIS). Disponível em: <www.mte.gov.br> Acesso em: 09/05/2018.

OLIVEIRA, Francisco de. Noiva da Revolução Elegia para uma Re(li)gião. São Paulo: Boitempo, 2008. 276 p.

UNB – EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Disponível em: <https://www.ead.unb.br/index.php/polo-de-alto-paraíso-de-goias-go> Acesso em 11/05/2017.

WRIGHT, P.; KROLL, M. J.; PARNELL, J. Administração estratégica: conceitos. São Paulo: Atlas, 2000.

A INTEGRAÇÃO ECONÔMICA DO ESTADO DE GOIÁS E A IMPORTÂNCIA DA COMUNIDADE ÁRABE NO DESENVOLVIMENTO DA CIDADE DE ANÁPOLIS

Marcelino de Carvalho Santana¹
Joana D'arc Bardela Castro²

Resumo: O presente artigo tem por prioridade destacar a importância dos povos árabes que se concentraram na cidade de Anápolis trazendo consigo parte de sua cultura, seus costumes e, acima de tudo, sua contribuição para o desenvolvimento social e econômico da cidade. Anápolis, considerada um centro econômico do Estado de Goiás com elevado potencial mercantil desde a primeira metade do século XIX teve sua economia fortemente dependente da agricultura nesse período. Destaca-se nesse contexto a presença incisiva dos árabes sobre as terras do Velho Mato Grosso de Goiás que se fez no contexto de emancipação da cidade. O contexto mundial de imigração dos árabes, especificamente os sírios, libaneses e palestinos é constituído de um roteiro dramático de perseguição oriunda do Império Turco-Otomano. No entanto, é desse contexto de superação que se proveniente a rica contribuição desses povos para o desenvolvimento do terceiro setor da economia Anapolina, acelerado pela fomentação do comércio atacadista e varejista após a integração do município ao Sul do estado, a partir do advento da estrada de ferro em 1935.

Palavras-chave: Anápolis. Árabes. Imigração. Economia.

1. Introdução

A alteração das estruturas de produção no Brasil fez com que o país deixasse de ser exclusivamente rural e iniciasse o seu processo de urbanização e rearranjo de seu espaço. Tal processo também viabilizou uma nova divisão inter-regional do trabalho e acrescentou novos elementos à composição da sociedade, evoluindo as técnicas de transformação a fim de promover uma maior integração das regiões e, por último, estabelecendo o tão esperado nacionalismo brasileiro. Durante os primeiros momentos de sua formação econômica, o Brasil, através da dinâmica estabelecida com a Metrópole (Portugal), pôde viabilizar o surgimento de diferentes núcleos produtivos no seu interior, os quais permaneceriam independentes por três séculos consecutivos, a saber, o complexo açucareiro na região Nordeste, a economia aurífera em Minas Gerais, Mato Grosso e Goiás e posteriormente, a economia cafeeira completaria essa diversidade dinâmica na região Sudeste, a partir da segunda metade do século XIX.

¹ Mestrando em Território e Expressões Culturais no Cerrado (TECCER), oferecido pelo Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas (CCSEH), da Universidade Estadual de Goiás (UEG), E-mail: marcelino.carsan@gmail.com.

² Professora doutora titular do curso de Ciências Econômicas da Universidade Estadual de Goiás e do Programa de Mestrado em Território e Expressões do Cerrado (TECCER).

O processo de industrialização do Brasil foi iniciado na segunda metade do século XIX e se intensificado a partir da década de 1930. A *Crise de 1929* em âmbito mundial e a *Revolução de 1930* em âmbito nacional delinearam um novo paradigma econômico à nação brasileira. A ausência de um planejamento nacional no Brasil até esse período representou um fator decisivo na manutenção das disparidades regionais e na configuração do espaço econômico que sobressaltaram a realidade socioeconômica do Brasil ao longo de toda a sua história. A importância do Estado de Goiás no processo de expansão demográfica e de integração econômica já era mencionada desde o século XIX. De acordo com Chaul (1997), a década de 1930 havia representado a superação do retrato construído a partir da escassez do ouro, a qual legou ao Estado o estigma da “decadência” e do “atraso”.

Durante a “Era Vargas”, a grande pretensão do governo era a dinamização econômica do país no intuito de melhor alocar a força de trabalho abundante, os recursos naturais e a dimensão do território. Desta forma a *Marcha para o Oeste* caracterizaria os objetivos basilares do nacional-desenvolvimentismo, os quais foram levados adiante através das políticas de ocupação do Centro-Oeste. Por conseguinte, essas políticas somente puderam ser ratificadas através da criação da Colônia Agrícola Nacional de Goiás (CANG) em 1941 e, conforme colocou Cunha (2009), pela criação do Departamento Nacional de Imigração e da Divisão de Terras, pela atuação da Fundação Brasil Central e em nível estadual pela atuação do Instituto de Terras e Colonização.

De acordo com Bertran (1978), o Estado de Goiás havia convertido a economia de mineração em economia agrária. Por sua vez, a cidade de Anápolis, desde a década de 1930 já havia se consagrado como principal centro mercantil do Estado. O seu crescimento esteve atrelado às formas de apropriação fundiária, à natureza da produção, aos recursos naturais, ao excedente de força de trabalho e à modernização instaurada com o prolongamento da estrada de ferro até as suas dependências. Não obstante, a cidade havia enveredado um ritmo diferente do desenvolvimento perpetrado pela cidade de Goiânia, o qual se deu tendo o Centro Administrativo como referência para as ações de promoção de crescimento.

Essa é uma pesquisa bibliográfica histórico-descritiva e tem como objetivo estabelecer uma relação entre a imigração na cidade de Anápolis e o processo de integração do Estado de Goiás no cenário econômico nacional. O artigo foi dividido em quatro partes além dessa introdução e notas conclusivas. Na primeira parte serão tratadas questões de ordem

metodológica quanto ao uso de alguns termos freqüentemente utilizados, como “árabes”, “sírio-libaneses” e “imigrantes” e trata também da expressividade de Anápolis em comportar a maior comunidade árabe do Estado de Goiás. Na segunda parte trataremos da questão envolvendo a modernização da cidade tendo na extensão da *Estrada de Ferro Goyaz* a grande alavanca desse processo. Na terceira parte serão discutidas as primeiras atividades empreendidas na cidade de Anápolis pelos árabes. Por último, daremos uma importância maior ao envolvimento desses povos na cena política da cidade ao longo das últimas décadas.

2. Conceitos Básicos Envolvendo a Imigração Árabe em Anápolis: Política, Economia, Cultura e Religião

O termo “imigrante” é considerado inadequado para se referir aos árabes em dado contexto, de acordo com Arimatheia e Cury (2009), o mesmo refere-se aos estrangeiros vindos em segunda e terceira classe para o Brasil, conforme estabelecido no Decreto Federal de nº 34.358 de 16 de Maio de 1834.

A Turquia, em sua forma de Império (Turco-Otomano), deteve por longo período o domínio sobre as nações árabes. Domínio esse que perdurou até meados do fim da Primeira Guerra Mundial em 1918. A perseguição, que se dava nos âmbitos; étnico, cultural e religioso, fazia aumentar o fluxo de pessoas que abandonavam sua pátria para se aventurar em busca de asilo nas embaixadas árabes espalhadas por vários países. Os povos árabes que vieram para o Brasil não estavam em busca de novas oportunidades de trabalho, como geralmente ocorria com a grande maioria dos imigrantes que também alcançaram as terras brasileiras a partir da segunda metade do século XIX. Esses povos foram na verdade persuadidos por agências turcas de navegação que os conduziram para o Brasil, iludindo-os de que o destino a ser alcançado seria os Estados Unidos.

De acordo com Asmar (2012), estando no Brasil, os árabes se viram obrigados a se enveredarem na atividade agrícola, na qual não obtiveram muito êxito, passando logo em seguida a exercer o comércio, o qual eles dominavam por completo. A narrativa da chegada dos árabes em Goiás remonta o final do século XIX e coloca no centro desse processo um personagem difundido na literatura voltada ao tema, conhecido como “Joaquim Turco”³ sob o

³ A quem diga que Charrud Spir (Joaquim Turco) já mascateava pela região de Anápolis em, 1880, 1890, a grande maioria coloca 1903 ou 1906 como sendo o ano exato de sua chegada na cidade. Mas há também

Universidade Estadual de Goiás – Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas.

Av. Juscelino Kubitschek, 146 – Jundiá – Anápolis-GO. CEP 75.110-390. Fone: (62) 3328-1128.

Texto disponível em: <<http://www.anais.ueg.br/index.php/sepe/issue/view/335>>.

qual não há um consenso quanto à data real de sua chegada à cidade. Deste modo, Anápolis recebeu árabes de 1903 até meados da década de 1990, tendo o auge desse fluxo entre 1930 a 1950, período em que a cidade foi alcançada pela *Estrada de Ferro Goyaz*. Esse processo ligou o Sul do Estado à região do Mato Grosso de Goiás, atraindo estes povos a investir na atividade comercial cerealista da cidade fomentada pela CANG.

Com relação e à identidade desses povos, usa-se, com certa frequência e de maneira equivocada o termo “turco” para se referir aos sírios e libaneses presentes na cidade de Anápolis. Para justificar esse erro, há pelo menos duas hipóteses possíveis. A primeira compreende o contexto internacional de domínio do Império Turco-Otomano, por séculos, culminando numa série de enfrentamentos nos territórios que compreendem a Síria e o Líbano. A segunda hipótese está relacionada é especificamente ao contexto anapolino e diz respeito à narrativa da chegada do primeiro cidadão árabe à cidade, o já mencionado Joaquim Éser (Charrud Spir), conhecido no meio social como “Joaquim Turco”, daí a origem do uso equivocado termo “turco” para os árabes.

De acordo com Magalinski e Magalinski (1983), a cidade de Anápolis abriga a maior comunidade árabe do Estado, constituída de 250 a 300 clãs, compostos de 3 a 4 mil indivíduos. Pelo menos 90% desse contingente era constituído de cristãos ortodoxos, perseguidos durante a opressão do Império Turco-Otomano. O Centro Islâmico de Anápolis, um dos três existentes em toda região Centro-Oeste, tem uma demanda maior de membros advindos das comunidades árabes das cidades de Goiânia, Trindade e regiões próximas do que da própria cidade. Atualmente, o percentual de Sírios muçulmanos é irrisório, sendo os islâmicos a frequentar a Mesquita em Anápolis, formados por libaneses, palestinos e brasileiros convertidos ao islamismo.

3. O Processo de Integração Econômica em e o Advento da Modernização em Anápolis

O debate nacional envolvendo a *questão regional* e o problema da concentração no Brasil dedicou atenção maior à questão do Nordeste e sua agravante climática ou à supremacia econômica da região Sudeste. No entanto, um momento marcante do processo de

aqueles que afirmam se tratar de uma figura lendária oriunda da própria comunidade sírio-libanesa a fim de forjar a presença árabe na região desde os primórdios.

modernização do Estado de Goiás se deu com a chegada da estrada de ferro no início do século XX. A ferrovia significou, naquele momento, a primeira forma de integração das duas regiões brasileiras (Sudeste e Centro-Oeste). Conforme pontuou Estevam (1998), a sua extensão para a parte central do Estado de Goiás, na década de 1930, significaria a integração desta com a região Sul, tornando a cidade de Anápolis o principal centro mercantil tomando-se ponto de convergência mercantil para as áreas vizinhas do norte goiano nesse período.

A penetração da estrada de ferro em Goiás se iniciou a partir do município de Catalão, interligado em 1906 com a cidade de Araguari-MG. A construção da ferrovia, por si só, já havia alterado o cotidiano das regiões adjacentes. De modo geral, praticamente todos os árabes que vieram para Anápolis partiram de São Paulo obedecendo ao mesmo trajeto da *Estrada de Ferro Mogiana* e da *Estrada de Ferro Goyaz*. Como o processo de prolongamento da estrada de ferro se deu de forma descontínua, isto é, com intervalos longos de tempo na extensão de uma estação à outra, fazendo com que muitos desses povos residissem⁴ primeiramente em Catalão, Ipameri, Roncador, Bonfim, antes de se instalarem em Anápolis, conforme Magalinski e Magalinski (1983).

A etapa final desse processo se deu com a integração de Anápolis a Leopoldo de Bulhões em 1950 e a Goiânia em 1951. No contexto de conexão com Brasília, a ferrovia já havia perdido o seu significado inicial. O prolongamento da ferrovia teve uma significação estrutural na expansão do comércio anapolino, sobretudo após a inauguração oficial de Goiânia, nos anos 1940, devido à desaceleração da economia da cidade, em virtude da gradativa redução de sua zona de influência na região.

A oportunidade que o comércio anapolino instaurou foi um dos principais chamativos à comunidade árabe para a região, cuja habilidade para o empreendimento é passada de geração a geração. Para Magalinski e Magalinski (1983), Anápolis e Goiânia são dois centros que exerceram maior atração sobre esses “imigrantes” devido ao fato de possuírem comércio muito desenvolvido, ensino diversificado e oferecerem maiores oportunidades de lucro.

Em Anápolis, como enfatiza Asmar (2012) foi na atividade de mascateação que estes povos obteriam êxito. De mascates, a maioria empreenderia na atividade ligada ao beneficiamento e armazenamento de cereais, o que corresponde a uma integração da

⁴ Cabe dizer que Anápolis não havia representado o destino final, muitas famílias árabes posteriormente passariam a residir em Goiânia, Leopoldo de Bulhões e Brasília.

economia agrícola ao setor de comércio. Com a chegada da ferrovia, o centro comercial de Anápolis passou a se desenvolver com maior rapidez, de modo que, a Avenida General Joaquim Inácio tornou-se o núcleo concentrador do comércio cerealista, dominado, naquele momento, quase que exclusivamente pelos árabes.

Com o crescimento de Goiânia, a cidade de Anápolis desacelerou o seu crescimento logrando um desenvolvimento bastante tímido se comparado ao da nova capital, embora não tenha recuado. Essa lentidão, que não era vivenciado somente em Anápolis, mas em outras regiões do Estado, perduraria até as últimas décadas do século XX. De acordo com Paschoal (2001) foi a partir da década de 1960 que as autoridades políticas do país se sensibilizaram quanto à necessidade de implantação de diferentes programas voltados para o desenvolvimento do Estado. Tal ação visava fortalecer o processo de desconcentração regional, ocorrido entre as décadas de 1960 e 1980 e assim estabelecer um ritmo de crescimento para o Estado de Goiás, tendo na indústria o eixo dinamizador.

Foi durante esse espaço de tempo, iniciado com a criação do SUDECO em 1967 até a elaboração do II Plano Nacional de Desenvolvimento em 1974, que a cidade de Anápolis tornou-se de fato atrativa aos olhos das autoridades políticas em nível nacional, assim como para o olhar do setor de empreendimentos. Como o perfil da sociedade Anapolina já se encontrava definido nesse período, o processo de instalação do Distrito Agroindustrial em 1976 se fez com a integração das atividades agrícolas já existentes, as quais haviam anteriormente garantido grandes lucros aos cerealistas locais e àqueles situadas às regiões vizinhas⁵. Nessas regiões havia ocorrido a expansão das atividades que se desenvolveram a partir do declínio das Colônias Agrícolas devido às negociações de posse, ocorridas a partir de 1950. Conforme Estevam (1998), grande parte dos colonos em Ceres-GO foi obrigada a abandonar a condição de proprietários, renunciando a seus direitos de posse, durante a década de 1950, o que descaracterizou a colônia e cedeu espaço para grandes fazendas circunvizinhas. Em contrapartida, o capital mercantil havia ganhado força viabilizando a sua expansão por larga parcela do território.

4. A Presença da Cultura Árabe no Início da Formação Econômica da Cidade de Anápolis

⁵ É importante lembrar que nem todas as regiões de Colônia Agrícola tiveram suas atividades alcançadas pelo grande capital, onde esse fenômeno não ocorreu, a agricultura assumiu características de subsistência.

É compreensível que Anápolis traga em seu “mito fundador” e em sua tradição, um elemento religioso genuinamente católico. De acordo com Borges (2011), esse enredo obedece a uma tradição que permeou o histórico de fundação de grande parte das cidades brasileiras. De fato, Anápolis não levou a diante o elemento religioso como fizeram as cidades que atualmente representam os centros religiosos do Estado. Ao contrário disso, a cidade talvez tenha exercido uma influência muito maior pela “via política” ou até mesmo pela própria maçonaria, cuja atuação foi marcante em sua história.

A Igreja Católica, cuja influência nas primeiras décadas da história de Anápolis foi inquestionável, aceitou de bom grado e sem nenhuma resistência todas as tentativas de integração social e cultural imprimidas pela comunidade árabe. Há que se dizer que o convívio entre os árabes e os anapolinos se deu de forma amistosa desde sempre, num ambiente de mútua contribuição cultural.

Em contrapartida, o processo histórico de chegada do protestantismo foi consideravelmente mais tenso. Em primeira instância, esse fato é constatado na trajetória do missionário James Fanstone, importante médico nascido em Recife com graduação em Londres, que mesclou a atividade missionária religiosa herdada dos pais, ao serviço social voltado para a consultoria clínica e ao assistencialismo de pessoas carentes da cidade. Esse intento despertou o interesse das autoridades locais, políticas e religiosas, devido à escassez de profissionais da área médica em Anápolis. Assim como expôs Ferreira (2011), a missão da família Fanstone na cidade de Anápolis concretizar-se-ia na realização de grandes projetos na área médica, educacional e cultural, destacando-se nesse momento o Colégio Couto Magalhães, a Escola de Enfermagem Florence Nigthingale e o Hospital Evangélico Goiano (HEG), em pleno funcionamento nos dias atuais.

O papel dos povos árabes na economia foi o de articular o setor terciário com setor agrícola de Anápolis, tanto na atividade de beneficiamento, estocagem, comércio e transporte. A cafeicultura, cuja importância para as exportações é maior do que qualquer outro produto agrícola nesse período se centrava na exportação, o que abria oportunidades para a ampliação das casas de armazenagem. Entretanto, conforme pontuou Castro (2004), a cafeicultura já acusava queda de preço decorrente da crise internacional já no início da década de 1930, em decorrência da *Crise de 1929*, fazendo com que o capital mercantil migrasse para outros produtos agrícolas, a saber, o arroz e o trigo.

Foi de fato a exploração do setor de armazéns que possibilitou a ascensão econômica e estabilização das famílias sírio-libanesas em Anápolis. Com o crescimento da economia agrícola e a sua expansão para o terceiro setor, a classe dos comerciantes de Anápolis viu-se na necessidade de representatividade. Em função disso foi criada a Associação do Comércio de Anápolis em 1936⁶, que posteriormente abrangeria também o setor industrial, tornando-se então a atual Associação do Comércio e Industrial de Anápolis (ACIA), tida como um anseio incipiente dos integrantes das primeiras sociedades do comércio local. A comunidade sírio-libanesa, que haviam fundado a União Síria⁷ anos antes (1931), foi incluída na ACIA, devido à influência desses povos sobre o comércio e as atividades econômicas em geral, desde a chegada de seu primeiro membro à cidade.

A fundação da União Síria se deu com o intuito de defender os direitos da colônia sírio-libanesa residente em Anápolis, composta na sua maioria pelos grandes comerciantes que organizavam o intercâmbio de mercadorias negociadas no circuito dominado pela estrada de ferro. Houve entusiasmo por parte dos árabes em integrar Anápolis no contexto da ferrovia, uma vez que tal feito dinamizaria o comércio atacadista de grãos da cidade. De acordo com Ferreira (2011), a entidade atuou sob vários setores da sociedade de modo a integrar o cotidiano do povo anapolino da forma mais entoadada possível, promovendo festas cívicas e confraternizações ecumênicas e realizando diversas obras de caridade.

A expansão das técnicas agrícolas expandiria as atividades comerciais e contribuiria para a urbanização da cidade. O problema maior para a efetivação desse processo estaria no manejo, os agricultores anapolinos de fato não dominavam as técnicas avançadas de plantio. Em matéria vinculada pelo jornal *O Annapolis*⁸ de 5 de Maio de 1935, afirmava-se que o progresso da agricultura anapolina dependia da aplicação de novos métodos científicos, pelos quais os agricultores demonstravam ter muita resistência. Uma vez confirmada os benefícios dos processos mecânicos, os agricultores abandonariam por completo os processos ultrapassados e rotineiros, verificando que numa agricultura racionalizada o fator determinante para os melhores resultados é o fator “tempo”.

⁶ Exatamente no dia 08 de fevereiro deste ano.

⁷ A União Síria se ocupava da representação dos direitos dos povos árabes em Anápolis, mas não pode se manifestar em relação aos interesses comuns, uma vez que se trata de uma instituição formada por um grupo específico da sociedade.

⁸ Fundado por Luiz Caiado de Godoy, *O Annapolis* foi o jornal que ficou mais tempo em circulação na cidade de 1935 a 1957. A grafia “Annapolis” condiz com as regras da língua portuguesa da época e fazia menção à Sant’Anna.

Com o aumento da oferta da agricultura o excedente passaria a financiar a mecanização do processo produtivo e o setor de moradia. Com a criação do Bairro Jundiáí o setor imobiliário tornar-se-á o grande vetor de aquecimento da economia. Em 1934 foi fundado oficialmente o primeiro Banco em Anápolis, até esse ano, todas as transações eram feitas por correspondência. O Banco Hipotecário e Agrícola do Estado de Minas Gerais foi inaugurado no dia 15 de Janeiro de 1934. Contudo, somente no dia 15 de Julho deste mesmo ano que foi fundado o primeiro Banco de Anápolis e de Goiás o Banco Comercial do Estado de Goiás. Segundo relata Ferreira (2011), após funcionar durante anos nas proximidades da Rua Manuel d'Abadia, em 1946 foi lançada a pedra fundamental do edifício do Banco Comercial do Estado de Goiás (*Goiatz Bank*).

5. A Representatividade da Comunidade Sírio-Libanesa Frente aos Desdobramentos Políticos e Econômicos de Anápolis

O que colocamos como questão a ser desdobrada condiz com o fato de que a tarefa de defender os interesses das elites associadas, não somente à ACIA, como as outras associações, encontrava-se, em diferentes momentos, em contraposição aos interesses do Estado, aumentando os empecilhos do desenvolvimento e da distribuição socialmente mais justa da riqueza da cidade de Anápolis. De modo que, embora Anápolis não tenha regredido em muitos de seus indicadores sociais, por conta da construção de Goiânia e Brasília com quem a cidade passaria a competir mercado, foi somente com a aplicação de uma política institucional de industrialização (desenvolvimentista), já mencionada anteriormente, que a cidade passaria por uma acelerada econômica que se acentuou e se expandiu a partir da década de 1970.

A maneira pela qual haviam sido administradas as atividades econômicas em Anápolis, revela por si mesma uma situação consideravelmente controversa. Com relação a isso, o principal problema diz respeito à ausência de uma logística sustentável que restituísse a decadência das atividades associadas à ferrovia, tendo em vista que os assuntos ligados ao comércio anapolino estavam a cargo de interesses políticos, antes de tudo. A atuação contínua da *Associação Comercial de Anápolis* é um exemplo claro da influência das classes abastadas nas questões políticas concernentes ao desenvolvimento e ao progresso da cidade que, de acordo com Asmar (2011), tinha em muitos de seus edifícios e construções, a presença incontestável dos povos árabes. Cabe ressaltar que em 1915 já se tinha estabelecido um

número considerável de estabelecimentos comerciais. Conforme Ferreira (2011) destacou-se os nomes de Pedro Khoury, Elias Abraão e João Elias.

Para Estevam (1998), a expansão da linha férrea até Anápolis em 1935 havia legado ao município o papel de maior centro comercial e dinâmico da economia mercantil do Estado. Há um consenso de que esta função esteve, a princípio, planejada para ser assumida por Goiânia, contudo, a redução do território anapolino, em decorrência tanto da construção da de Goiânia como da emancipação de seus antigos distritos⁹, não ameaçaram o caráter atrativo do município de Anápolis que permaneceu liderando substancialmente essa distribuição populacional da região em relação ao restante do Estado pelas últimas três décadas. No entanto, o crescimento da cidade, comparado ao de Goiânia, superou a média nacional ao longo das décadas de 1940 e 1950, entretanto, ao mesmo tempo pareceu significar um hiato, ou mesmo uma desaceleração em seu processo de desenvolvimento.

O modelo de política oligárquica-coronelistas predominante em todas as regiões de Goiás (e em Anápolis não era diferente) havia de fato significado um atraso ao progresso da região, dado a resistência às inovações e a implementação de novas técnicas, por parte dos membros dessa oligarquia na cidade. Nesse sentido, a presença dos árabes, de certa forma, significou uma ruptura com esse modelo, uma vez que estes se mostravam plenamente abertos ao progresso e à integração a partir da evolução dos meios de transformação.

Segundo Estevam (1998), as oligarquias tradicionais (coronelistas) pouco ou quase nada haviam feito de concreto no sentido de prolongar a ferrovia até Goiás. De acordo com Polonial (1995), na década de 1930 a reivindicação maior, para a extensão da linha férrea até o Mato Grosso de Goiás partia das oligarquias não-coronelistas situadas nas regiões Sul e Sudoeste, cuja produção remontava o setor mais dinâmico da economia do Estado. Era também do interesse dos árabes a presença da estrada de ferro em Anápolis, tendo em vista o condicionamento de escoação e melhor absorção do potencial exportador, tanto da economia cafeeira como da rizicultura e triticultura.

Notas Conclusivas

A região do Mato Grosso de Goiás tornou-se uma frente pioneira de ocupação das

⁹ Nerópolis (1948), Nova Veneza, Damolândia, Brazabantes, Goianápolis (1958), Ouro Verde de Goiás (1963), Campo Limpo (2000).

mais “expressivas” de todo o Centro-Oeste na passagem do século XIX para o XX. A extensão da linha férrea representou, naquele momento, uma frente de modernização do capital mercantil pelo interior do país, abrindo caminho para o desenvolvimento de novas atividades e causando atração nos imigrantes enfastiados pela aglomeração nas atividades pouco rentáveis do Sudeste brasileiro e do Triângulo Mineiro.

Nesse processo, a cidade de Anápolis passou a ocupar uma série de funções, entre as quais destacamos aqui; o principal centro mercantil do Estado; o ponto de convergência mercantil para as áreas vizinhas do norte goiano nesse período, o destino final da *Estrada de Ferro Goyaz* e, posteriormente, o elo entre o Sul do Estado a nova capital Goiânia. A presença dos povos árabes, destacados na atividade comercial desde sempre, foi fundamental para expandir a economia do município, cuja base havia se desprendido da pecuária para a agricultura em função da fertilidade do solo da região. A importância da comunidade sírio-libanesa no desenvolvimento de Anápolis pode ser sentido em todas as esferas da sociedade, assim como também a cidade de Anápolis será sempre lembrada por acolher a cultura, os costumes desses povos de forma a integrá-la definitivamente no seu cotidiano.

Referências

ASMAR, João. *Anápolis e a Associação Comercial e Industrial de Anápolis - ACIA*. Goiânia, Kelps, 2011.

ASMAR, João. *Os Árabes no Sertão*. Goiânia, Kelps, 2010.

ARIMATHÉA, Amador de. CURY, Lindberg. *Dos Cedros aos Cerrados*. Brasília, Starprint, 2009.

BERTRAN, Paulo. *Formação Econômica de Goiás*. Goiânia, Ed. Oriente 1978.

BORGES, Humberto Crispim. *História de Anápolis*. Goiânia, Kelps, 2011.

CASTRO, Joana D'arc Bardella. *Anápolis: Desenvolvimento Industrial e Meio Ambiente*. Anápolis, Associação Educativa Evangélica, 2004.

CHAUL, Nasr Fayad. *Caminhos de Goiás: da Construção da Decadência aos Limites da Modernidade*. Goiânia, UFG, 1997.

CUNHA, Wânia Chagas Faria. *Dinâmica Regional e Estruturação do Espaço Intraurbano: um estudo sobre as influências do Daia na economia anapolina a partir de 1990*. 2009. 248 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia,

Universidade Estadual de Goiás – Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas.

Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO. CEP 75.110-390. Fone: (62) 3328-1128.

Texto disponível em: <<http://www.anais.ueg.br/index.php/sepe/issue/view/335>>.

2009.

ESTEVAM, Luís. *O Tempo da Transformação: Estrutura e Dinâmica da Formação Econômica de Goiás*. Goiânia, Editora do Autor, 1998.

FERREIRA, Haydée Jayme. *Anápolis: Sua Vida, Seu Povo*. Goiânia, Kelps, 2011.

MAGALINSKI, Jan. MAGALINSKI, Júlia Maria. Goiás e a Imigração. Boletim Goiano de Geografia – Revistas UFG, Goiânia, v. 3, n. 1-2, p. 57-82. 1983.

PASCHOAL, Júlio Alfredo Rosa. *O Papel do Fomentar no Processo de Estruturação Industrial em Goiás (1984-1999)*. 2001. 125 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Econômico) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001.

POLONIAL, Juscelino M. *Anápolis nos Tempos da Ferrovia*. Goiânia, UFG, 1995.

Jornal:

Agricultura. *O Annapolis*. Anápolis, 05/05/1935. Acessado do Museu Histórico de Anápolis.

PROPOSTA DE PLANO DE ENDOMARKETING PARA A EMPRESA ELKAFLEX CONEXÕES E USINAGEM EIRELI EPP

Priscilla Ferreira Ramos¹
Maria Aparecida de Souza Melo²

¹ Graduada do curso de Administração do Campus Anápolis de CSEH/UEG.

² Doutora e Pós-doutora em Medicina Tropical e Saúde Pública, Docente da Universidade Estadual de Goiás – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Administração.

Resumo: O *endomarketing* é constituído pelo conjunto integrado de composto de comunicação, técnicas e estruturas executado pelas empresas, com o objetivo de estabelecer a cultura do comprometimento com os colaboradores, o que resulta em maior produtividade e clima organizacional adequado. Trata-se de tema que surgiu no mercado há pouco tempo, mais que vem ganhando espaço entre as empresas que buscam melhorias para se manterem competitivas em um mercado cada vez mais exigente. Este estudo objetivou elaborar uma proposta de plano de *endomarketing* para a empresa Elkaflex, atuante no segmento de mangueiras e conexões. Trata-se de pesquisa exploratória, qualitativa e estudo de caso, com a elaboração de uma entrevista estruturada e o desenvolvimento de um plano de *endomarketing* seguindo às etapas definidas por Costa (2014). Os resultados apontaram que os gestores da empresa objeto do estudo reconhecem a importância de um plano de *endomarketing* como estratégia competitiva, apesar de não possuir um plano estruturado para tal, vez que as ações que desenvolvem são isoladas e pontuais. Concluiu-se que o *endomarketing* é uma ferramenta fundamental para a integração de objetivos do público interno com os da empresa para que ambos sejam beneficiados.

Palavras-chave: *Endomarketing. Marketing. Comunicação interna. Público interno.*

Introdução

O *marketing* é uma ferramenta fundamental para as empresas, pois é por meio dele que se estabelece a ligação entre a empresa e o seu mercado. Porém, existe outro lado da moeda que pode se tornar um diferencial competitivo se aplicado de forma correta e aprimorada que é o *marketing* interno ou *endomarketing*. Este surgiu de uma necessidade de fidelizar, além dos clientes externos, os clientes internos ou *stakeholders* internos, que são os colaboradores, os quais possuem ligação direta com os produtos oferecidos e as estratégias da empresa. Fica evidente que é necessário conhecer o colaborador e suas necessidades para que haja mutualidade de comprometimentos que irão gerar efeitos positivos no cumprimento dos objetivos organizacionais (SILVA *et al.*, 2017).

O *endomarketing* é um processo gerencial interno de implantação de *marketing* direcionado aos objetivos da empresa e seu ambiente interno que visa a criar um relacionamento com o colaborador de forma que ambos sejam beneficiados (BRUM, 2005).

Neste contexto, surge a oportunidade de criação de um plano de *endomarketing* para a empresa Elkaflex Conexões e Usinagem Eireli – EPP, tendo em vista que tal ação possibilitará que a organização em tela reveja seus meios de comunicação interna e de motivação dos empregados de forma geral, com reflexos na melhoria dos processos e nos resultados em termos de atendimento às metas organizacionais.

O interesse pelo tema surgiu a partir de estudos sobre o *endomarketing* e o reconhecimento de que se trata de importante ferramenta que as organizações podem lançar mão para a melhoria dos processos de comunicação interna, com reflexo na qualidade do atendimento às demandas e oportunidades mercadológicas.

Definiu-se como objetivo geral deste estudo identificar as teorias sobre a temática *endomarketing* e coletar dados sobre a empresa Elkaflex, atuante no segmento de mangueiras e conexões, para identificar informações que possibilitassem a elaboração de uma proposta de plano de *endomarketing* com foco em contribuir para o alcance dos objetivos empresariais.

A pesquisa se limitou ao estudo da temática, ao levantamento de informações sobre a empresa e sobre a percepção dos principais gestores sobre a expectativa quanto à aplicabilidade de um plano de *endomarketing* na empresa, com foco em apontar os possíveis benefícios que este processo poderá trazer para a organização.

Referencial Teórico

O *endomarketing* é um processo gerencial para atender às situações internas e complexas de gestão, com foco em minimizar efeitos negativos decorrentes da falta de motivação e comprometimento dos trabalhadores com os objetivos da empresa. Na empresa é necessário que haja um clima organizacional propício para criar motivação dos colaboradores e, com isso, gerar melhor desempenho. Também, o bom clima organizacional fará com que a empresa esteja preparada para possíveis mudanças e saber gerenciá-las. Portanto, o *endomarketing* trabalha áreas diretamente ligadas às pessoas e onde é frequente encontrar mais resistência em casos de alterações de mercado (COSTA, 2014).

Trata-se de um processo de implantar um *marketing* estruturado de forma organizada e compatível com os objetivos da empresa, simplificando o processo de troca, ou seja, uma maneira de criar um relacionamento com o público interno, fazendo com que dentro da

organização também existam clientes (BEKIN, 2004).

O *endomarketing* exerce influência em todos os setores de uma empresa, pois nada mais é do que um *marketing* voltado para o público interno. Assim, é preciso ter um *marketing* interno eficiente para se ter um plano de *marketing* externo e, para isso, a empresa deve contar com profissionais capacitados, com devidos treinamentos e habilidades para atender os clientes da melhor forma possível (COSTA, 2014). Trata-se de um conjunto integrado composto de comunicação, técnicas e estrutura que deverá ser executado pela empresa de forma que estabeleça uma cultura de comprometimento com cada colaborador, o que resultará em maior produtividade, medidas gerenciais preventivas, melhor relacionamento interpessoal e clima organizacional adequado (CERQUEIRA, 1994 *apud* COSTA, 2014).

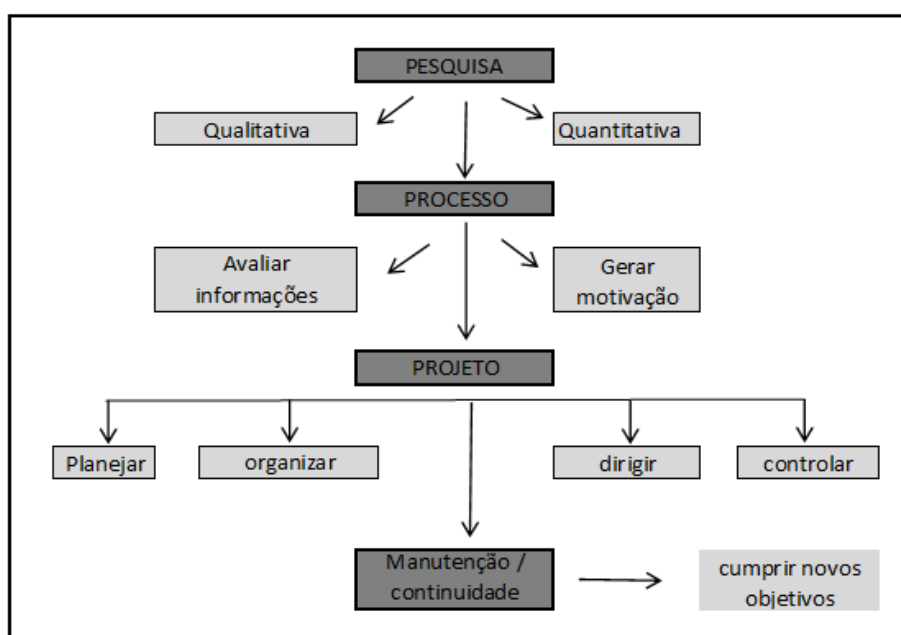
Para que o *marketing* interno seja ainda mais eficiente é preciso que a empresa deixe bem claro aos seus colaboradores a sua meta, missão, valores e visão. Quando se tem acesso a essas informações, é possível tomar as melhores decisões, nivelar o foco da pessoa ao foco da empresa, desenvolver maior desenvoltura para adaptação às mudanças necessárias para que a empresa se mantenha no mercado e implante uma comunicação eficaz para reger estratégias que beneficiem ambas as partes (COSTA, 2014).

Para elaborar um planejamento de *endomarketing* é preciso que se estabeleça uma ideia principal que tenha um conceito claro e alinhado à situação da empresa. Para o estabelecimento do processo de *endomarketing* é necessário levantar informações com o objetivo de obter dados consistentes e confiáveis para instituir uma ideia central e, por fim, projetar um método de comunicação interna. Um bom posicionamento interno deve: representar a empresa, ser flexível às interações, estimular a reflexão e a ação e ser associado aos objetivos da empresa. Mais do que executar um projeto interno, a empresa precisa conquistar as pessoas (BRUM, 2010).

A implantação do *endomarketing* não depende apenas de uma atribuição de ações e de um planejamento que esteja de acordo com a realidade diária da empresa. Trata-se de um projeto cuja aplicabilidade requer que os dirigentes tenham conhecimento do assunto e que preceda de estudo aprofundado das necessidades da empresa (COSTA, 2014). Costa (2014) propõe que o *endomarketing* faça com que cada colaborador tenha uma nova visão sobre a empresa em que trabalha e sobre o mercado em que atua. Entretanto, para se aplicar o *endomarketing* é preciso seguir às seguintes etapas: a) pesquisa – levantamento das

informações que servirão de base para a elaboração do plano estratégico eficaz; b) diagnóstico – interpretação e análise das informações coletadas na etapa de pesquisa; c) projeto – escolhas dos procedimentos a serem colocados em prática e que ajudarão na implantação do *endomarketing* na empresa; e d) manutenção ou continuidade – estágio em que já são percebidos os resultados e se têm novas visões e perspectivas que outrora seriam improváveis (Figura 1).

Figura 1 – Etapas de implantação do *endomarketing*.



Fonte: Elaborado pela autora com base em Costa (2014).

Metodologia

Pesquisa classificada como exploratória por trazer informações sobre o tema abordado e permitir que se faça o delineamento do assunto e suas definições, cujo método utilizado foi o qualitativo. Quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de estudo bibliográfico, de campo e estudo de caso (PRODANOV; FREITAS, 2013).

A amostra foi constituída por uma empresa do segmento de mangueiras, conexões e flexíveis hidráulicos para baixa, média, alta pressão, situada na cidade de Anápolis, Estado de Goiás, e atuante no mercado brasileiro desde 1988. Oferta a fabricação de moldes, matizes e conexões especiais na sua área industrial, bem como, na área comercial, e revende produtos para os seguintes segmentos: industrial, automotivo, agrícola, alimentício, hospitalar e da

Universidade Estadual de Goiás – Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas.

Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiaí - Anápolis-GO. CEP 75.110-390. Fone: (62) 3328-1128.

Texto disponível em: <<http://www.anais.ueg.br/index.php/sepe/issue/view/335>>.

construção civil. Trata-se de uma empresa de pequeno porte que atualmente é dirigida pelo seu fundador e que conta com um quadro de trinta colaboradores (ELKAFLEX, 2017).

A partir do referencial teórico revisado, elaborou-se um questionário para subsidiar na elaboração da entrevista com os principais gestores da empresa. Este constituiu-se de sete questões abertas e 6 itens para a descrição dos dados socioprofissionais dos entrevistados. A entrevista com os principais gestores da empresa Elkaflex ocorreu no dia 7 de novembro de 2017, com resposta em conjunto pelo Diretor geral e pela Gerente geral, o que possibilitou levantar dados sobre a expectativa da implantação do *endomarketing* na empresa e sondar os fatores em termos de conhecimento dos gestores sobre a temática e sua importância. Os resultados da entrevista foram organizados em categorias para subsidiar na etapa seguinte do estudo que se constituiu da elaboração da proposta de plano de *endomarketing* para a empresa. Este processo de categorização de informações colhidas por meio de técnicas de análise das comunicações é denominado de análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Os resultados do estudo são apresentados nesta comunicação de forma resumida em função do limitado espaço para tal.

Resultados e Discussões

A categorização das informações obtidas na entrevista realizada em conjunto com os dois principais gestores da empresa (Diretor Geral e Gerente Geral), a partir do questionário estruturado, possibilitou identificar que os gestores possuem visão sobre o *endomarketing* focada em ações isoladas e que não há um plano formal e organizado de *endomarketing*. As falas dos gestores não configuraram que as ações que são implementadas são estruturadas de maneira organizada e alinhada aos objetivos da empresa, mesmo que as ações por eles mencionadas possam levar a um relacionamento interno que propicie um ambiente prazeroso. Os gestores se mostraram receptivos à implantação do plano de *endomarketing* proposto, pois acreditam que a empresa obterá ganhos positivos com a sua implantação. Entretanto, há de se considerar que a implantação de um plano de *endomarketing* requer profissionais capacitados, com devidos treinamentos e habilidades, conforme salientado por Costa (2014). Por outro lado, nos resultados da entrevista não foi possível identificar que a empresa busca deixar claro para os colaboradores seus objetivos, metas, missão, valores e visão, condições essenciais

para um *marketing* interno eficiente, conforme afirma Costa (2014).

Na sequência, elaborou-se a seguinte proposta de plano de endomarketing para a empresa, aqui apresentada de forma resumida.

1) CARACTERIZAÇÃO DA EMPRESA

Empresa: Elkaflex Conexões e Usinagem Eireli EPP

Missão: Desenvolver, produzir e comercializar com excelência e qualidade as soluções industriais e agroindustriais em conexões e usinagem superando as expectativas de nossos clientes e colaboradores.

Visão: Estar entre as principais empresas de conexões do Estado de Goiás e ser referência em produtos e serviços de usinagem industrial de precisão.

Ação estratégica: Implantação e avaliação do *Endomarketing*.

Envolvimento da administração superior: a administração superior aportará ao projeto os recursos materiais, infraestruturais, humanos e financeiros necessários à implementação e à avaliação do Plano de *Endomarketing* proposto.

Objetivo: implantar ações de *endomarketing* na empresa com vistas a desenvolver nos trabalhadores uma nova visão sobre a empresa em que trabalham e sobre o mercado que atua.

2) ETAPA 1 – PESQUISA

Objetivo: levantar informações para a base de elaboração do plano estratégico eficaz e perceber a natureza dos problemas que a empresa enfrenta, assim como identificar os fatores que motivam os colaboradores internos.

Ações propostas: a) designar um líder para gerenciar o processo de implantação do *endomarketing* na empresa; b) realizar reuniões com grupos de até dez empregados para levantar a percepção dos colaboradores sobre o sistema de comunicação interna da empresa; e c) realizar pesquisa por meio de um questionário a ser elaborado pelo líder do projeto para avaliar o desempenho dos canais internos de comunicação da empresa.

3) ETAPA 2 – DIAGNÓSTICO

Objetivo: organizar os dados coletados na etapa anterior de forma que seja possível analisar e compreender os problemas enfrentados para que a empresa possa se posicionar e tomar

medidas que irão solucioná-los de forma eficaz.

Ações propostas: a) tratar, organizar e estruturar os dados levantados na primeira etapa; b) fazer análise aprimorada das informações apuradas na etapa da pesquisa e interpretá-las; c) elaborar um relatório evidenciando os resultados e possíveis problemas iniciais; d) realizar reuniões com gestores e grupos de empregados para discutir os resultados obtidos e compará-los com outros estudos já realizados, bem como coletar as percepções dos participantes sobre os resultados apresentados com vistas a melhorar o relatório; e e) refinar o relatório a partir das contribuições colhidas nas reuniões.

4) ETAPA 3 – PROJETO

Objetivo: propor a elaboração de um plano estratégico a fim de minimizar ou eliminar possíveis problemas identificados na etapa anterior, relativamente aos processos de *endomarketing* da empresa; criar objetivos e metas gerais e específicas; identificar e apresentar ferramentas que auxiliarão na melhoria do ambiente interno que possam refletir em melhorias no ambiente externo e alcançar resultados positivos.

Ações propostas:

4.1) Iniciação: a) **Escolha dos meios de comunicação interna:** a comunicação interna acontece por meio de um conjunto de meios de comunicação que serão utilizados para repasse de informações necessárias para o processo de decisão diário e interação entre o público interno, além de criar uma forma de relacionamento do cliente interno com o produto que está diariamente ligado. Sabendo-se que a empresa já dispõe de alguns meios de comunicação como *e-mail*, telefone e *skype* é necessário aprimorar estes recursos para que os colaboradores possam ter melhor desempenho e familiaridade com as atividades do seu setor. Para isso, propõem-se algumas ferramentas importantes para aplicação e obtenção de resultados, tais como: realização de reuniões periódicas de planejamento, onde cada colaborador terá a oportunidade de expor suas ideias e sugestões para análise e se possível colocá-las em prática; criação de uma página na Intranet onde somente os colaboradores terão acesso para que tenham conhecimento sobre as informações internas como, por exemplo: conhecimento de novos produtos, data de pagamento de salários, data de reuniões e respectivos assuntos a serem tratados, treinamentos, data para atividades de interação entre empregados; criação de um programa de treinamento para colaboradores veteranos e recém contratados, a fim de

capacitá-los para a execução de sua função e gerar conhecimento sobre a empresa em que atua, além de qualificá-los para possíveis acessos às oportunidades de novas funções surgidas dentro da empresa; b) **Plano de ação 5W2H:** a estratégia do 5W2H nada mais é do que a identificação das etapas do processo e a distribuição de tarefas entre cada envolvido. É necessário responsabilizar as pessoas em suas funções dentro do projeto, ou seja, definir uma pessoa para cada função e fazer com que elas compreendam o motivo e a importância do que está sendo realizado e como fazer; c) **Plano dos 7 P'S:** elaboração de uma estratégia formal voltada ao público interno onde o processo de comunicação atenda à necessidade de interação entre colaboradores e disponha de um sistema de recompensas para que a equipe esteja sempre motivada. Propõe-se, então, que se realizem treinamentos no setor de vendas para aprimorar as formas de abordagem ao cliente e possam gerar conhecimentos quanto às novas estratégias de vendas. Além disso, realizar levantamento de clientes em uma curva ABC de forma que seja possível acompanhar a frequência e valores das compras dos clientes e, com base nestes dados, elaborar uma planilha de contatos separados pelo histórico de compras (valores, itens de produtos, periodicidade etc.). Após, estabelecer a periodicidade de contatos com os clientes considerando o posicionamento de cada um dentro desta curva ABC de clientes, com o objetivo de apresentar novos produtos, realizar promoções e manter um canal de comunicação com o cliente, fazendo com que os clientes se interessem pelo produto e realizem mais compras, mantendo-se fiéis à empresa. Criar um plano de recompensas para o setor comercial da empresa, de maneira que o vendedor que tiver o maior resultado dentro do período analisado receberá uma premiação além de sua comissão. Desta forma, além de gerar um clima competitivo no ambiente interno, a empresa também ganhará vantagem competitiva em seu mercado; d) **Recursos financeiros necessários** – realizar levantamento sobre os recursos financeiros necessários para a implementação do plano de *endomarketing* e sua disponibilidade no tempo; e verificar a viabilidade e restrições por meio de orçamentos para obter as autorizações necessárias para a iniciação do projeto e verificar o valor a ser investido para implantação, manutenção e avaliação do projeto.

4.2) Planejamento: a) elaborar um cronograma para o gerenciamento do processo de *endomarketing*; e b) estabelecer os meios de comunicação a serem utilizados de forma que eles atendam às necessidades de comunicação existentes.

4.3) Execução: a) executar as atividades contidas no planejamento do projeto de

endomarketing; b) realizar programas de treinamento para os empregados (Ex: apresentação dos produtos e serviços que a empresa oferta); c) adaptar as rotinas e os processos aos novos métodos de trabalho, desenvolvendo uma comunicação mais clara e objetiva entre os envolvidos no processo; d) monitorar o processo e controlar as funções exercidas pelos responsáveis pela implementação do plano de *endomarketing*, a fim de verificar a qualidade do projeto em termos de alcance dos objetivos e corrigir possíveis lacunas identificadas; e e) realizar reuniões para discussão sobre o andamento do projeto e avaliar pontos a serem melhorados de acordo com o planejamento para que os resultados obtidos estejam o mais próximo possível do esperado.

5) ETAPA 4 – MANUTENÇÃO E CONTINUIDADE

Objetivo: Identificar novos caminhos a serem seguidos, estabelecer novas metas e definir um novo posicionamento da empresa para manter a motivação dos colaboradores e com resultados do desempenho cada vez melhores.

Ações propostas: a) avaliar os resultados alcançados no plano por meio dos indicadores de mensuração de resultados; b) acompanhar cada etapa para garantir que o processo prossiga o mais próximo possível do planejado; c) atentar aos novos desafios que surgirão através do novo modo de visão e percepção dos resultados, bem como propor o estabelecimento de novos objetivos; e d) implementar ações que façam com que os colaboradores envolvidos no projeto estejam motivados e comprometidos com os objetivos do projeto.

Esta é uma proposta inicial que deverá ser adequada na medida em que acontecerem os processos de acompanhamento e avaliação, para que os resultados do plano de *endomarketing* proposto apresentem melhorias que sejam percebidas por todos os envolvidos.

Conclusão

Realizou-se uma pesquisa exploratória e uma entrevista estruturada com foco em obter o conhecimento e informações necessários à elaboração do plano proposto. Os resultados obtidos por meio da entrevista mostraram que os gestores da empresa estudada tratam o *endomarketing* como ações isoladas, que são pouco reconhecidas pelo seu público interno e percebe-se que inexistente um plano de *endomarketing* estruturado vigente na empresa onde o

estudo se desenvolveu.

Elaborou-se uma proposta de plano de *endomarketing* contendo as linhas gerais das etapas descritas por Costa (2014), a partir do qual a empresa poderá aperfeiçoá-lo para aplicação imediata. Isso porque na entrevista com os principais gestores identificou-se que há interesse na sua aplicabilidade, em função do entendimento de que através desta ferramenta será possível aprimorar e ampliar as ações que a empresa vem desenvolvendo, mesmo que de forma não estruturada.

Sabendo-se que o *endomarketing* é uma forma aprimorada do *marketing* voltado para o ambiente interno das empresas, com o objetivo de simplificar o relacionamento da organização com seu público interno (BEKIN, 2004), entende-se que, por meio dele, é possível fazer com que a empresa seja apoiada e divulgada positivamente pelos seus colaboradores. Costa (2014) expõe que isto só é possível quando o cliente interno é o primeiro a se sentir satisfeito e a perceber o valor agregado naquilo que a empresa oferece ao mercado. Portanto, o *endomarketing* é um plano a ser aplicado e acompanhado diariamente na mesma proporção em que as mudanças organizacionais ocorrem.

Ressalta-se aqui a importância do *endomarketing* como ferramenta de comunicação, vez que esta deve ocorrer de forma completa, ou seja, comunicar e ouvir, pois, quando ela não ocorre desta forma o processo fica incompleto e de caráter apenas informativo, conforme salienta Costa (2014). É preciso que a empresa ouça seus colaboradores para melhor entender e identificar suas necessidades, a partir do que é fortalecida a parceria e intensificado o engajamento dos colaboradores com a organização.

A maior dificuldade encontrada para a elaboração do plano de *endomarketing* ocorreu na busca de referenciais teóricos atualizados disponíveis em livros e outras publicações científicas. Os estudos desta natureza ainda são poucos, o que limitou, também, a elaboração do referencial. Por outro lado, é possível que, para colocar o plano de *endomarketing* em ação na empresa estudada, ocorram resistências por parte dos colaboradores quanto à adequação a novas formas de trabalho, assim como dos gestores em função dos custos envolvidos e das atividades adicionais que foram propostas. É preciso que haja o envolvimento dos gestores neste processo para que a implementação e a manutenção do plano ocorra de forma efetiva para alcançar os resultados esta ferramenta tem a capacidade de gerar.

Considera-se que o objetivo proposto foi alcançado e que os resultados podem agregar

informações ao conhecimento científico na área, da mesma forma em que trouxe bastante conhecimento às pesquisadoras sobre esta temática tão importante para a gestão das organizações nos dias atuais.

Conclui-se que o *endomarketing* é uma ferramenta estratégica que garante vários benefícios à empresa e ao seu público interno, além de ser grande aliada no alcance dos objetivos organizacionais, considerando um mercado em constante transformação em função das inovações tecnológicas e dos públicos cada vez mais exigentes.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução Luiz Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEKIN, Saul F. **Endomarketing**: como praticá-lo com sucesso. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

BRUM, Analisa de Medeiros. *Endomarketing de A a Z: Como Alinhar o Pensamento das Pessoas à Estratégia da Empresa*. 1ª Ed. São Paulo: Integrare, 2010.

BRUM, Analisa de M. **Face a face com o endomarketing**: o papel estratégico das lideranças. Porto Alegre: L&PM, 2005.

COSTA, Daniel. **Endomarketing Inteligente**: a empresa pensada de dentro para fora. 2ª Ed. Porto Alegre: Dublinense, 2014.

ELKAFLEX. **Institucional**. Disponível em: <www.elkaflex.com.br>. Acesso em: 22 Jun. 2017.

PRODANOV, Cleber C.; FREITAS, Ernani C. **Metodologia do trabalho científico**: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2ª Ed. Rio Grande do Sul: Feevale, 2013.

SILVA, Lucas G.; BASCHIERA NETO, Pedro; GIANEZINI, Virgílio de J.; BRANDÃO, João. Stakeholders Organizacionais: identificação, classificação e um modelo estratégico de tomadas de decisões. **Revista Espacios**, 38 (17): 21-36, 2017.

A QUESTÃO REGIONAL NO BRASIL: AVANÇOS E DESAFIOS DA POLÍTICA NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL (PNDR)

Rafaela Carolina Lopes

(Aluna do Mestrado em Desenvolvimento Econômico, Universidade Estadual de Campinas)

Resumo - As desigualdades regionais existentes no Brasil são resultado da formação histórica de um país subdesenvolvido, de tamanho continental e passado colonial como o Brasil. Os variados espaços do amplo território brasileiro foram acionados em momentos distintos, de acordo com o ciclo econômico vigente em cada período de sua história, constituindo, assim, uma clivagem regional no país. O processo de industrialização intensificou essas históricas e persistentes desigualdades, gerando indicadores socioeconômicos bastante diversificados entre as regiões. A formação histórica e econômica do país influenciou sua organização espacial e condicionou a situação regional atual. Em cada momento histórico distinto, a depender do contexto e dos atores envolvidos, a temática regional foi sendo incorporada ou retirada do debate e da agenda política. Em 2007, foi formalizada a Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR), responsável por recolocar a problemática regional no debate político e na agenda governamental, após décadas de esquecimento. Contudo, tem se tornado clara a necessidade de pensar e discutir a questão regional no âmbito de um projeto nacional de desenvolvimento, ou seja, a PNDR deve estar alinhada a um objetivo nacional mais amplo, a um projeto de país.

Palavras-chave: Questão Regional; Desigualdades Regionais; Política Nacional de Desenvolvimento Regional; Estado.

Introdução

Os desequilíbrios socioespaciais constituem característica marcante de um país subdesenvolvido, de tamanho continental e passado colonial como o Brasil. Essas desigualdades regionais se intensificaram com o processo de industrialização e persistem até os dias atuais, gerando indicadores socioeconômicos bastante diversificados entre algumas regiões, como Nordeste e Sudeste.

Embora tenham sido colocadas em prática algumas iniciativas que buscam amenizar ou frear os desequilíbrios regionais, as significativas diferenças socioespaciais ainda persistem no Brasil, com as regiões Sudeste e Sul apresentando os melhores indicadores socioeconômicos, enquanto outras regiões encontram-se em situação bastante inferior, principalmente o Norte e o Nordeste. Dessa forma, na perspectiva de alcançar uma situação regional mais igualitária, com indicadores socioeconômicos de renda, educação e saúde equilibrados e em patamares satisfatórios e a ampliação do acesso a serviços públicos em todas as regiões, torna-se indispensável a intervenção estatal no sentido de enfrentar as desigualdades regionais.

O presente trabalho tem como objetivo discutir a importância desse papel do Estado

no que se refere à intervenção na questão regional e como tal assunto foi incorporado ou retirado da agenda pública, a depender do contexto histórico. Ademais, objetiva-se analisar brevemente os caminhos que levaram à formalização da Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR) em 2007 e os desafios que têm se colocado para sua efetiva e satisfatória realização.

Referencial Teórico

De acordo com Araújo (2013), ao analisar a história da ocupação humana e econômica do território brasileiro, é possível identificar três heranças principais, a saber: a forte concentração no litoral; a diversidade regional e as desigualdades regionais.

Os espaços litorâneos foram fortemente acionados ao longo da história do país, dada sua inserção enquanto colônia de exploração na economia mundial, voltada à exportação de produtos primários, e a manutenção desse modelo primário-exportador até 1930 (ainda que com diferenças entre o período colonial e o período após a Independência). A concentração da população, das principais cidades e da base produtiva no litoral gerou um contraste com as regiões mais interiorizadas do território, embora esses espaços também tenham sido acionados em determinados momentos históricos, com a rotatividade dos ciclos econômicos e migração das atividades produtivas principais para esses espaços (ARAÚJO, 2013).

A forma como historicamente se organizou seu território, sobretudo no período colonial, é fundamental para o entendimento da atuação situação regional brasileira. Os ciclos das atividades econômicas ocorreram em locais distintos e em períodos históricos diversos, o que significa que o território foi ocupado lentamente ao longo história, com base nos efeitos e características de tais atividades – que sempre estavam voltadas à exportação. Desse modo, cada região brasileira foi solicitada em um determinado contexto e período, adquirindo função própria para cada momento histórico.

Considerando as condições naturais e geográficas constituintes de uma base ambiental bastante diversa no território brasileiro, foi possível a instalação de diferentes complexos econômicos, cada qual girando em torno de um produto primário principal, nas variadas regiões brasileiras, o que condicionou uma formação étnico-cultural substancialmente diversa no país (ARAÚJO, 2013).

Araújo (2013) destaca ainda as desigualdades socioeconômicas regionais como herança marcante e persistente deixada pela formação histórica brasileira. Dada sua condição de país continental e subdesenvolvido, algumas regiões, como Sudeste e Sul, desenvolveram-se em um ritmo superior às demais regiões, tendo em vista a inserção de cada uma delas na divisão regional do trabalho.

Constituiu-se uma clivagem regional no país decorrente das heranças de seu passado colonial e da concentração industrial mais recente no Sudeste e Sul. A histórica subordinação aos interesses externos e a inserção periférica do país na divisão internacional do trabalho refletiram em sua organização socioespacial, tendo sido delegado um papel específico para cada região a partir da lógica de acumulação do capital no território brasileiro.

Como resultado, obteve-se uma diferenciação significativa quanto às características fundamentais e definidoras do patamar de desenvolvimento alcançado por cada uma dessas regiões. Entre tais características, tem-se a constituição de relações sociais de produção distintas de uma região para outra; diferentes níveis de integração ao mercado consumidor; diferenças quanto ao acesso aos serviços públicos; etc.

Com o avanço da industrialização, as regiões brasileiras tornaram-se mais “semelhantes” do ponto de vista do modo de produção, já que todas passam a ser subjugadas à lógica do capital. Contudo, é importante destacar que o movimento do capital no território brasileiro gerou rebatimentos diversos nos diferentes espaços nacionais, pois imprimiu a cada região do país uma dada função, influenciando a integração alcançada entre estas. A princípio, a indústria se concentrou espacialmente na região Sudeste do país, principalmente no estado de São Paulo, reivindicando das demais regiões papéis menos complexos do ponto de vista produtivo, mas desencadeando o desenvolvimento destas a partir da complementariedade estabelecida com São Paulo (CANO, 2008).

Pode-se dizer que, guardadas as devidas proporções e especificidades, a relação centro-periferia se reproduzisse internamente, com São Paulo exercendo papel de centro dinâmico da economia e comandando hierarquicamente a rede urbana e regional e os demais constituindo uma periferia nacional. Após a década de 1970, no âmbito do II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), tem início o processo de desconcentração produtiva regional, que alterou os fluxos migratórios brasileiros e possibilitou o desenvolvimento de outras regiões, mas ainda assim os desequilíbrios regionais mantiveram-se acentuados. Cano (2008) chama a

atenção para as duas fases do processo de desconcentração produtiva regional: a primeira, considerada virtuosa, já que as demais regiões passam a apresentar taxas de crescimento superiores as de São Paulo, sendo os nexos inter-regionais fortalecidos e a estrutura produtiva diversificada. A segunda, chamada de desconcentração espúria, ocorreu a partir dos anos 1980, devido ao baixo crescimento econômico da década, fazendo com que o pequeno decréscimo da participação da indústria de São Paulo em vários setores decorresse simplesmente do diferencial de taxas negativas entre os demais estados (CANO, 2008).

Para Macedo e Angelis (2013), a industrialização brasileira foi fundamental para o rompimento do predomínio secular dos “arquipélagos” regionais, que se conformavam devido à integração territorial muito fraca, em detrimento do estabelecimento de relações dependentes com o exterior. A integração inter-regional era baixa a ponto de cada uma das regiões apresentar relativa autonomia regional. Ou seja, até a década de 1930, o Brasil se comportava como uma grande plataforma de exportação, com um território organizado para atender aos interesses externos, quadro que apenas vai se alterar com o processo de industrialização.

Por outro lado, ao integrar essas regiões fortemente distintas, a industrialização elevou a tensão entre os entes federados, sobretudo aqueles mais pobres, que deram início a reivindicações por melhorias em suas condições socioeconômicas através de um modelo de crescimento mais igualitário. Tais reivindicações apenas poderiam ser atendidas pela intervenção do Estado, através da gestão dos recursos públicos para essas regiões mais pobres (MACEDO; ANGELIS, 2013).

De acordo com Araújo (2013), com a ampliação das desigualdades regionais, esse assunto é incorporado à discussão e ganha espaço na agenda nacional. Na década de 1960, o Brasil passa a elaborar políticas regionais explícitas com o intuito de combater os desequilíbrios regionais, destinando seus esforços, sobretudo, ao Norte e Nordeste do país, regiões mais pobres e com base produtiva mais restrita, e, posteriormente, ao Centro-Oeste.

Nesse sentido, ações e arranjos governamentais foram implementados na perspectiva de amenizar as enormes disparidades regionais existentes. A Constituição Federal de 1934 estabelecia a destinação de recursos para combater os efeitos da seca, enquanto a Constituição Federal de 1946 explicitava a necessidade de direcionamento de recursos para o Nordeste e a Amazônia. Nas décadas seguintes foram criados mecanismos diretos de atuação nas regiões

mais pobres, como é o caso da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e da Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA) – que mais tarde se tornaria a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) –, criadas na década de 1950; da instituição do Fundo de Recuperação Econômica do Espírito Santo (FUNRES) e a criação da Superintendência do Desenvolvimento do Centro-Oeste (SUDECO) nos anos 1960; do II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) lançado na década de 1970 e que apresentava como objetivo claro a ampliação da integração territorial. Ademais, a Constituição Federal de 1988 trouxe a criação dos fundos constitucionais de financiamento para as regiões “atrasadas”, com o intuito de ampliar suas bases econômicas ao atrair capital produtivo para as mesmas (MACEDO; ANGELIS, 2013).

A criação desses mecanismos decorreu da percepção de que mesmo com o processo de industrialização, as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste encontravam-se em um patamar de desenvolvimento bastante diferente das regiões Sul e Sudeste. Logo, partiu-se do entendimento de que seria necessário haver uma forte e direta intervenção estatal nessas regiões mais pobres, por meio de mecanismos de planejamento regional que buscavam atrair investimentos e desenvolver essas regiões.

Portanto, até a década de 1990, a perspectiva macrorregional predominou no planejamento regional brasileiro, que, como discutido anteriormente, propunha intervenções sobre o território a partir da atração de investimentos para as regiões delimitadas como alvo. Contudo, essas ações não foram suficientes para solucionar os graves e persistentes problemas de ordem regional existentes no país.

Desde a proclamação da República, em 1889, o Brasil é um país federativo constituído por: União, unidades federativas (estados e Distrito Federal) e municípios, tendo sido definidos como entes federados pela Constituição Federal de 1988. Segundo Macedo e Angelis (2013), do ponto de vista regional, a integração econômica do mercado nacional a partir da industrialização acarretou desequilíbrios em decorrência da concentração espacial da indústria, o que, associado à estrutura federativa brasileira, possibilitou o surgimento da chamada Guerra Fiscal. Em um contexto de crise da União nas décadas de 1980 e 1990, as políticas nacionais e regionais de desenvolvimento foram esvaziadas, levando as unidades federativas e os municípios a iniciarem uma disputa para atrair investimentos de uma área para outra, o que agravou o quadro de desequilíbrios regionais (CANO, 2011).

Com a reestruturação produtiva do capital, desencadeada ainda na década de 1970 em todo o mundo, o papel das regiões e países na divisão internacional do trabalho é redefinido (MACEDO; MORAIS, 2011). São criadas novas regionalizações comandadas pelo capital internacional, “redefinindo a articulação e recombinao os fluxos entre lugares, com visível rebatimento na geografia econômica internacional e na organização espacial dos países” (MACEDO; MORAIS, 2011, p. 83).

Sob a predominância do capital financeiro, o padrão de reprodução do capital adotado pelo Brasil consiste em exportador de especialização produtiva, o que reorganiza seu território à medida que cresce a necessidade de articular o local e o global, sem passar pela mediação nacional. Assim, as áreas dinâmicas especializadas e voltadas para a exportação se subordinam cada vez mais externamente, adaptando-se às exigências dos exportadores. Esse movimento produz um cenário que amplia as desigualdades regionais, uma vez que acirra a competição interna entre as regiões, a partir de uma lógica externa. Corre-se o risco de retomar a configuração espacial baseada em “arquipélagos” regionais, característica do padrão de reprodução primário-exportador, o que consequentemente poderia conduzir a uma fragmentação da nação.

Para Cano (2010), a crise fiscal e o significativo comprometimento do orçamento com o pagamento dos juros, a tendência que se manteve foi de reduzir os recursos para o atendimento das necessidades regionais, tendo como resultado as políticas de desenvolvimento regional se definindo e as instituições historicamente voltadas para atuação no desenvolvimento regional (como a SUDENE e a SUDAM) não conseguindo retomar seu sentido e função original. Segundo o autor:

“Na chamada luta política pela sobrevivência regional, pouco restou aos entes subnacionais (Estados e Municípios), além de intensificarem uma suicida Guerra Fiscal entre todos os territórios, dando ao capital privado recursos escassos que deveriam ser dados ao povo” (CANO, 2010, p. 16).

Entre as tentativas mais recentes baseadas em arranjos federativos ou ações governamentais com a finalidade de amenizar ou frear as desigualdades regionais brasileiras ainda podem ser citadas: o debate acerca da necessidade de uma repactuação federativa; as políticas territoriais e de desenvolvimento implantadas desde o primeiro Governo Lula, sobretudo aquelas implícitas, que indiretamente atuaram no desenvolvimento regional (MACEDO; PIRES; SAMPAIO, 2015).

Metodologia

Com o intuito de elaborar o estudo em questão, procedeu-se à realização de uma revisão bibliográfica acerca da temática regional. Assim, na perspectiva de subsidiar a presente pesquisa, buscou-se livros, artigos científicos e relatórios de estudo (disponibilizados em sítios eletrônicos de institutos de pesquisa e universidades), capazes de contribuir com o entendimento acerca do delineamento da questão regional no Brasil ao longo da história.

Resultados e Discussões

De acordo com Coelho (2014), para a formulação e implantação de uma política efetiva de desenvolvimento regional é necessária a existência prévia de uma política nacional de desenvolvimento socioeconômico, que apresente os objetivos nacionais e oriente a formulação das políticas dela derivadas. Assim, uma política de desenvolvimento regional coerente apenas pode ser elaborada a partir das orientações definidas pelo arcabouço político da política nacional de desenvolvimento – que depende da definição de um projeto de nação.

Embora a problemática regional tenha adquirido importância na Constituição Federal de 1988, durante a década de 1990 e nos primeiros anos da década de 2000, houve enfraquecimento dos mecanismos e programas de planejamento estatal. Com a disseminação do neoliberalismo a partir do Consenso de *Washington* e a deterioração fiscal e financeira decorrente da crise econômica da década de 1980, assistiu-se à drástica redução do papel do Estado na década de 1990, o que conduziu a um esvaziamento das políticas nacionais e regionais de desenvolvimento (CANO, 2011).

A partir daí se deu o crescimento da Guerra Fiscal entre as unidades federativas e os municípios, que, na ausência de políticas regionais, acirraram a disputa para atrair investimentos de uma área para outra. Cano (2011) ainda destaca que esse cenário acarretou a deterioração técnica, política e econômica dos órgãos regionais de fomento, como a SUDENE, a SUDAM e a SUDECO, extintas em 2001 e recriadas novamente apenas em 2007, no Governo Lula, em condições pouco satisfatórias.

No contexto da globalização, o pensamento predominante defende a articulação direta entre o local e o global, dispensando a mediação nacional. Segundo Coelho (2015), esse

movimento de “abandono” da escala nacional e de enfraquecimento do Estado provocou a deterioração dos mecanismos de integração do mercado nacional brasileiro, ao enaltecer a defesa do localismo.

Contudo, como discute Brandão (2003), as esferas subnacionais (unidades federativas e municípios) não dispõem da capacidade de implementação das políticas de desenvolvimento, nem tampouco dos instrumentos necessários para influenciar ou controlar certos determinantes que são restritos à atuação nacional, como a taxa de câmbio, os preços, a taxa de juros e os salários.

Embora o discurso neoliberal e globalizante tente rebaixar a esfera nacional a um plano de relevância inferior, seu caráter indispensável, frente à insuficiência das esferas subnacionais, torna-se evidente. Logo, o Estado nacional constitui-se como ator fundamental no processo de desenvolvimento social e econômico do país, o que revela a importância da formulação de uma política nacional de desenvolvimento que abarque a política de desenvolvimento regional e as demais. Nos dizeres de Myrdal (1968, p.125): “a mudança mais importante a ser realizada nas políticas estatais dos países subdesenvolvidos é a compreensão geral da necessidade de uma política nacional de desenvolvimento econômico”.

Na perspectiva de intervir na realidade regional brasileira tão marcadamente desigual, fez-se então historicamente necessária a elaboração de uma política de desenvolvimento regional, assentada no entendimento do Estado nacional como ator indispensável para tal processo. Em 2003, no primeiro Governo Lula, o Ministério da Integração Nacional se dedicou à formulação da PNDR, que foi posteriormente formalizada no ano de 2007. Essa iniciativa pôde ser vista como um avanço substancial, ainda mais quando se retoma o enfraquecimento da questão regional na agenda política durante os anos anteriores.

De acordo com Brandão (2014), o Governo Lula rompeu com duas décadas de desprezo e abandono da questão regional brasileira pelo poder público. Para tanto, durante seu Governo, foram possibilitadas as institucionalidades necessárias e os avanços no diagnóstico dos problemas socioespaciais do país, com o intuito de formular políticas efetivas de atuação regional.

A Política Nacional de Desenvolvimento Regional avança no sentido de pensar a questão regional brasileira para além do recorte macrorregional que marcou as políticas regionais anteriores. Ademais, a PNDR rompe com o modelo de políticas ditadas de cima

para baixo (do tipo *top down*) e define uma abordagem “de baixo para cima” (do tipo *bottom up*), visando à valorização do espaço local por meio do aproveitamento das diversidades territoriais e socioculturais do país e da participação e controle social (MACEDO; PIRES; SAMPAIO, 2015).

Contudo, ainda que a PNDR tenha concedido destaque à escala local como promotora do desenvolvimento das regiões, não foi definida uma escala única para sua atuação. Segundo Macedo, Pires e Sampaio (2015), a PNDR não se propôs repetir o planejamento centralizador experimentado nas décadas anteriores, embora persistam alguns de seus instrumentos, nem tampouco se deixou cair no discurso reducionista de defesa do localismo, que tendo se disseminado nos anos 1980 e 1990, acirrou a competição entre as regiões e aprofundou sua subordinação ao mercado externo.

Para Coelho (2014), a ausência de um projeto nacional de desenvolvimento, que defina as orientações e estratégias de intervenção, compromete a execução satisfatória da PNDR. Brandão (2014) destaca ainda que dentre os vários motivos pelos quais a PNDR não avançou, podem ser ressaltados: a não criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento Regional; o não funcionamento das instâncias de governança esboçadas; e o fato de a temática não ter adquirido a centralidade necessária na agenda governamental. Outros entraves apontados para a efetividade da PNDR foram: a ausência de uma coordenação estratégica para conduzir a política, que acabou ficando restrita unicamente ao Ministério da Integração nacional; inadequação na destinação dos fundos públicos voltados para o financiamento regional à PNDR; pouca participação da sociedade; pouca ou nenhuma vontade política dos governos estaduais e os próprios limites impostos pela condição macroeconômica do país.

Conclusão

Dadas as dificuldades encontradas na implementação da PNDR, a discussão tem sido retomada com o intuito de criar instrumentos mais efetivos para sua efetivação. Foi realizado um debate ampliado em um processo conferencial (I Conferência Nacional de Desenvolvimento Regional – I CNDR) promovido pelo Ministério da Integração Nacional entre 2012 e 2013, que contou com a participação de mais de 13 mil pessoas de diversos segmentos da sociedade. Como resultado, foram definidos princípios e diretrizes para orientar

a elaboração de uma nova política de desenvolvimento regional: a PNDR II (ALVES; ROCHA NETO, 2014).

Durante a transição da PNDR I para a PNDR II, tem se identificado a necessidade de progredir na repactuação federativa, em todos os níveis de governo, com o objetivo de montar uma estratégia coerente e consistente para o desenvolvimento regional. Assim, em um contexto de fortalecimento da Guerra Fiscal, devem ser pensadas formas de frear a competição exacerbada entre os entes federados e instituir a colaboração entre os mesmos visando o combate aos desequilíbrios regionais. E tem se tornado cada vez mais nítido que isso apenas se concretizará, quando a PNDR for pensada e realizada no âmbito de uma política nacional de desenvolvimento. Isto é, primeiramente, faz-se necessário repensar e discutir um projeto de desenvolvimento para o país, que dada sua amplitude, seja capaz de abarcar também a questão regional. A PNDR deve, dessa forma, estar alinhada a um objetivo nacional mais amplo, a um projeto de país.

Referências

ALVES, Adriana Melo; ROCHA NETO, João Mendes. A nova Política de Desenvolvimento Regional: PNDR II. **Revista Política e Planejamento Regional**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 311-338, jul./dez. 2014.

ARAÚJO, Tânia Bacelar de. **Tendências do desenvolvimento regional recente no Brasil**. In: Pacto federativo, integração nacional e desenvolvimento regional / Carlos Brandão e Hipólita Siqueira (orgs). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

BRANDÃO, Carlos A. *A dimensão espacial do subdesenvolvimento*. Tese (Livre Docência) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

_____. Avançamos na PNDR II, mas falta transformá-la em uma estratégia de Estado.

Revista Política e Planejamento Regional, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, jul./dez. 2014, p. 339-344. Disponível em: <www.revistappr.com.br/artigos/extra/552577c6e121f.pdf>. Acesso em: 08 de jul. 2018.

CANO, Wilson. **Desconcentração produtiva regional do Brasil 1970-2005**. 3 ed. São Paulo: Unesp, 2008.

_____. Uma agenda nacional para o desenvolvimento. **Revista Tempo do Mundo**, Brasília, DF, v. 2, n. 2, 2010.

_____. **Novas determinações sobre as questões regional e urbana após 1980**. Texto para Discussão. IE/UNICAMP, Campinas, n. 193, jul. 2011.

COELHO, Vitarque Lucas Paes. **A esfinge e o Faraó: a política regional brasileira na Era Lula (2003-2010)**. 2014. 148 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

_____. A Política Regional do Governo Lula (2003-2010). **Revista Política e Planejamento Regional**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, julho/dezembro 2015, p. 265 a 286.

MACEDO, Fernando César de; MORAIS, José Micaelson Lacerda. Inserção comercial externa e dinâmica territorial no Brasil: especialização regressiva e desconcentração produtiva regional. **Informe Gepec**, Cascavel, v. 15, p. 82-98, 2011. Disponível em: < <http://e-revista.unioeste.br/index.php/gepec/article/view/5077/4024>>. Acesso em: 15 de jul. 2018.

MACEDO, Fernando César de; ANGELIS, Ângelo de. Guerra fiscal dos portos e desenvolvimento regional no Brasil. **REDES - Rev. Des. Regional**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 1, p. 185 - 212, jan/abril 2013.

MACEDO, Fernando César de; PIRES, Murilo; SAMPAIO, Daniel. Uma avaliação da Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR): Diagnóstico da aplicação dos recursos do Fundo Constitucional de Financiamento do Nordeste (FNE), do Norte (Norte) e do Centro-Oeste (FCO). **Relatório de Pesquisa** (Projeto de Cooperação para Descentralização de Crédito IPEA/MI nº 31/2013). Brasília: IPEA, 2015. Disponível em: <<http://www.mi.gov.br/web/guest/desenvolvimento-regional/publicacoes>>. Acesso em: 15 de jul. 2018.

MYRDAL, Gunnar. **Teoria Econômica e Regiões Subdesenvolvidas**. Rio de Janeiro, Ed. Saga, 1968.

EXPANSÃO E INTERIORIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR: UMA POLÍTICA IMPLÍCITA DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL?

Rafaela Carolina Lopes

(Aluna do Mestrado em Desenvolvimento Econômico, Universidade Estadual de Campinas)

Resumo: Embora a formalização da Política Nacional de Desenvolvimento Regional tenha ocorrido em 2007, discute-se que os avanços mais satisfatórios alcançados na dinâmica regional brasileira no século XXI resultaram de políticas implícitas, que indiretamente impactaram na problemática regional, como é o caso da política de expansão e interiorização das instituições federais de ensino superior. O presente trabalho objetivou discutir a dinâmica regional brasileira e os principais vetores atuantes sobre ela a partir de 2003, enfatizando o papel de tal política na redução das desigualdades regionais e melhorias de condições socioeconômicas nas regiões brasileiras. Para a elaboração do estudo, fez-se uma revisão bibliográfica acerca da temática em questão e procedeu-se ao levantamento e tratamento dos dados de bases estatísticas de instituições competentes. A despeito de alguns percalços, houve um importante avanço na democratização da educação pública superior no Brasil, o que impactou positivamente na redução de desequilíbrios de ordem regional, contribuindo para o desenvolvimento de regiões historicamente mais pobres.

Palavras-chave: Desenvolvimento Regional; Políticas Implícitas de Desenvolvimento Regional; Desequilíbrios Regionais; Expansão e Interiorização das Instituições Federais de Ensino Superior.

Introdução

Após mais de duas décadas de baixo crescimento, o Brasil conseguiu sustentar a partir de 2003 maiores taxas de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) e reduzir de forma significativa a parcela da população pertencente à classificação de extrema pobreza.

Essa nova dinâmica brasileira foi possível graças a um conjunto de fatores internos e externos ao país. Em relação aos fatores internos, destaca-se a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva nas eleições de 2002, dada a insatisfação com o modelo neoliberal adotado pelo Governo FHC, e as políticas de fortalecimento do mercado interno por ele adotadas (como a expansão do emprego, a ampliação do crédito ao consumidor, a valorização do salário-mínimo e as políticas de transferência de renda). Já no que se refere aos fatores externos, merece destaque o *boom* das *commodities*, possibilitado pelo chamado “efeito China”. Em linhas gerais, afirma-se que a economia brasileira passou a ser puxada primordialmente pelo aumento do consumo interno e das exportações de produtos primários.

Ao assumir o poder em 2003, o Governo Lula representou a ruptura com um período

de vinte anos em que as persistentes e históricas desigualdades regionais brasileiras foram praticamente ignoradas pelo poder público. Embora, a priori, tenha conservado os pilares básicos da macroeconomia ortodoxa, seu governo demonstrou certa preocupação com a constituição de um projeto desenvolvimentista, uma vez que políticas de corte setorial, mas que impactaram de forma significativa na questão regional do país, conquistaram maior visibilidade e concretude. Assim, o presente trabalho se dedica a questionar os impactos efetivos de uma dessas políticas – a política de expansão e interiorização das instituições federais de ensino superior – no desenvolvimento regional do país, tendo como objetivo a identificação de tais impactos e da mudança de cenário resultante em termos regionais.

Referencial Teórico

De acordo com Coelho (2014), a chegada de Lula ao poder, em 2003, provocou mudanças significativas no quadro político brasileiro. Constituiu-se naquele momento um amplo pacto social, que marcaria o início de uma fase notadamente distinta na história do país. No segundo mandato de Lula, pode-se afirmar que houve maior flexibilização na condução da política econômica: com a ampliação do crédito ao consumidor; a política de valorização real do salário mínimo, a adoção dos programas de transferência de renda direta; a criação do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC); a ampliação da atuação do Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e a adoção de medidas anticíclicas no combate à crise financeira internacional de 2008 (PINTO, 2013).

A despeito de ter mantido os pilares básicos da macroeconomia ortodoxa, houve uma importante mudança de rota com a adoção de um projeto desenvolvimentista de governo, tendo a política social sido tratada como prioridade. Ademais, podem ser destacadas inúmeras iniciativas que afetaram, ainda que indiretamente, a questão regional brasileira.

Segundo Araújo (2013), essas iniciativas (políticas de corte setorial ou mesmo políticas territoriais, como a política de apoio à agricultura familiar) podem ser consideradas políticas implícitas de desenvolvimento regional, uma vez que acarretaram resultados socioespaciais satisfatórios, contribuindo para a redução das desigualdades regionais. Inclusive, a autora discute que tais políticas obtiveram melhores resultados regionais que a própria Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR), que consiste em uma

política explícita de desenvolvimento regional.

No próprio texto da PNDR II, afirma-se que outras políticas que não estejam voltadas explicitamente para a questão regional, sendo, portanto, de caráter setorial, podem impactar fortemente na dinâmica regional, tendo inclusive resultados muitas vezes mais satisfatórios que a própria política regional explícita (MACEDO; PIRES; SAMPAIO, 2015).

Conforme afirmam Macedo, Pires e Sampaio (2015), houve uma maior formalização do emprego e foi implementada a política de valorização real do salário mínimo, que propiciaram o aumento da renda e do crédito e a ampliação do acesso ao mercado de consumo, sobretudo nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Outra medida importante adotada nesse período consiste na expansão dos benefícios previdenciários e assistenciais, com a criação de mecanismos de transferência de renda que beneficiaram principalmente as áreas mais pobres (em sua maioria, rurais) das regiões Norte e Nordeste. Esse conjunto de iniciativas contribuiu para a elevação da capacidade de consumo das populações mais pobres das regiões mais “atrasadas”, possibilitando a melhoria de suas condições materiais de vida e a redução das desigualdades sociais e regionais. Ademais, através do PAC, o Governo Lula conseguiu ampliar o nível de investimentos públicos e privados e direcioná-los para as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, na perspectiva de possibilitar uma desconcentração produtiva no sentido dessas regiões (COELHO, 2014).

Araújo (2013) menciona ainda como importante iniciativa do Governo Lula (e que continuou com o Governo Dilma) a política de expansão e interiorização das instituições federais de ensino superior, que ampliou o acesso a esse nível de educação naquelas regiões que até então não eram atendidas por tais instituições.

No que se refere aos fatores externos, destaca-se o “efeito China”, responsável pela forte elevação do volume e valor das exportações de *commodities* brasileiras durante os anos 2000, impactando positivamente no saldo comercial brasileiro (com destaque para as regiões Norte e Centro-Oeste, especializadas na produção desses produtos primários) (PINTO, 2013).

Esse cenário possibilitou um período de forte crescimento puxado pela exportação das *commodities*, levando à adoção de um novo padrão de crescimento focado na produção e consumo de massa, que impactou de forma diferenciada em cada região do país, favorecendo principalmente o Norte e o Nordeste e suas regiões mais pobres (ARAÚJO, 2013). Entretanto, de acordo com Coelho (2014), apesar dos reconhecidos avanços regionais em termos

socioeconômicos e do reconhecimento de que as políticas sociais empreendidas mitigaram a pobreza extrema nas periferias nacionais, ainda persistiu um padrão de diferenciação entre as macrorregiões brasileiras, com o Norte e Nordeste permanecendo com os piores indicadores socioeconômicos e o Centro-Oeste se aproximando do Sul e Sudeste, com indicadores melhores. Segundo Araújo (2013), dentre as políticas setoriais que impactaram na dinâmica regional recente brasileira, a de expansão e interiorização das instituições de ensino superior pode ser vista como uma das mais importantes, uma vez que apresentou uma expressão regional bastante positiva.

Metodologia

Para a elaboração deste estudo, fez-se uma revisão bibliográfica acerca da temática em questão, buscando livros, artigos científicos e relatórios de estudo que pudessem contribuir para o melhor entendimento das políticas e dos vetores que dinamizaram o desenvolvimento regional a partir de 2003. Ademais, com o intuito de verificar a ocorrência e os efeitos da política de expansão e interiorização da educação superior nesse contexto, foram realizados levantamento e tratamento dos dados de bases estatísticas de instituições como: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Ministério da Educação (MEC).

Resultados e Discussões

A expansão da educação superior tem sido uma realidade no Brasil desde o Governo Lula. O objetivo desse movimento é garantir maior acesso àquelas camadas sociais mais baixas, que há algumas décadas não teriam a oportunidade de ingressar e cursar o ensino superior. Ao olhar mais a fundo o caso brasileiro, é possível identificar desde 2003 iniciativas com o intuito de ampliar e interiorizar o ensino superior – seja por meio de instituições públicas ou privadas.

Ao longo da década de 1990, a educação superior pública, sobretudo federal, vivenciou um contexto de forte restrição, enquanto abria-se caminho para o substancial avanço do mercado privado de ensino superior, com a proliferação de instituições privadas.

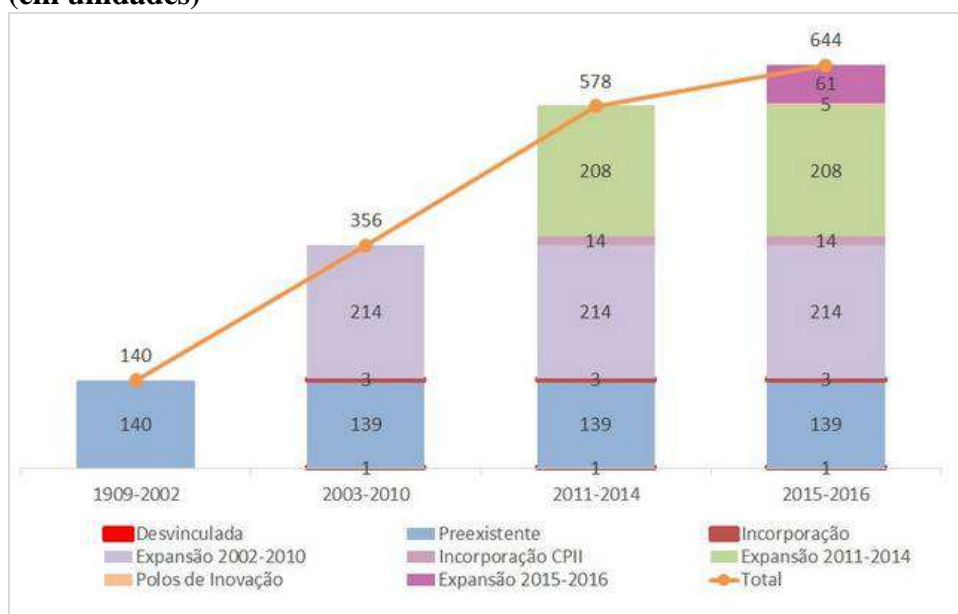
No âmbito das reformas neoliberais, desencadeadas pelo *Consenso de Washington*, a política educacional e o desenvolvimento científico e tecnológico do país foram relegados a um plano de menor relevância (SANTOS, 2004).

Como resultado, gerou-se uma crescente deterioração da infraestrutura educacional pública existente, além de enorme desvalorização dos recursos humanos presentes nas instituições federais de ensino superior. De acordo com Santos (2004), o bem público universitário e as políticas sociais em geral, perderam prioridade nesse contexto, acarretando a descapitalização das instituições públicas de ensino superior. Isso porque houve uma redefinição do papel do Estado no contexto das reformas neoliberais, o que se materializou na formulação e condução das políticas sociais, incluindo a política educacional.

A partir de 2003, tal processo sofre uma inflexão no sentido de restaurar as condições favoráveis à oferta de educação pública no país. No que se refere à educação superior, o MEC instituiu inúmeros programas com o objetivo de expandir o acesso ao longo do território brasileiro, entre os quais podem ser citados: o programa Expandir; o programa Universidade para Todos (ProUni); o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB); o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

Outra iniciativa para expandir o acesso às instituições federais de educação superior foi a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica por meio da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em 2008. A Rede Federal data de 1909, quando foram criadas as Escolas de Aprendizes e Artífices que mais tarde se transformaram em Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs). Até 2002, a Rede era constituída por 140 escolas técnicas em todo país. Entre 2003 e 2016, foram construídas mais de 500 novas unidades no âmbito do plano de expansão da Rede, totalizando 644 campi em funcionamento, conforme pode ser observado na figura 01.

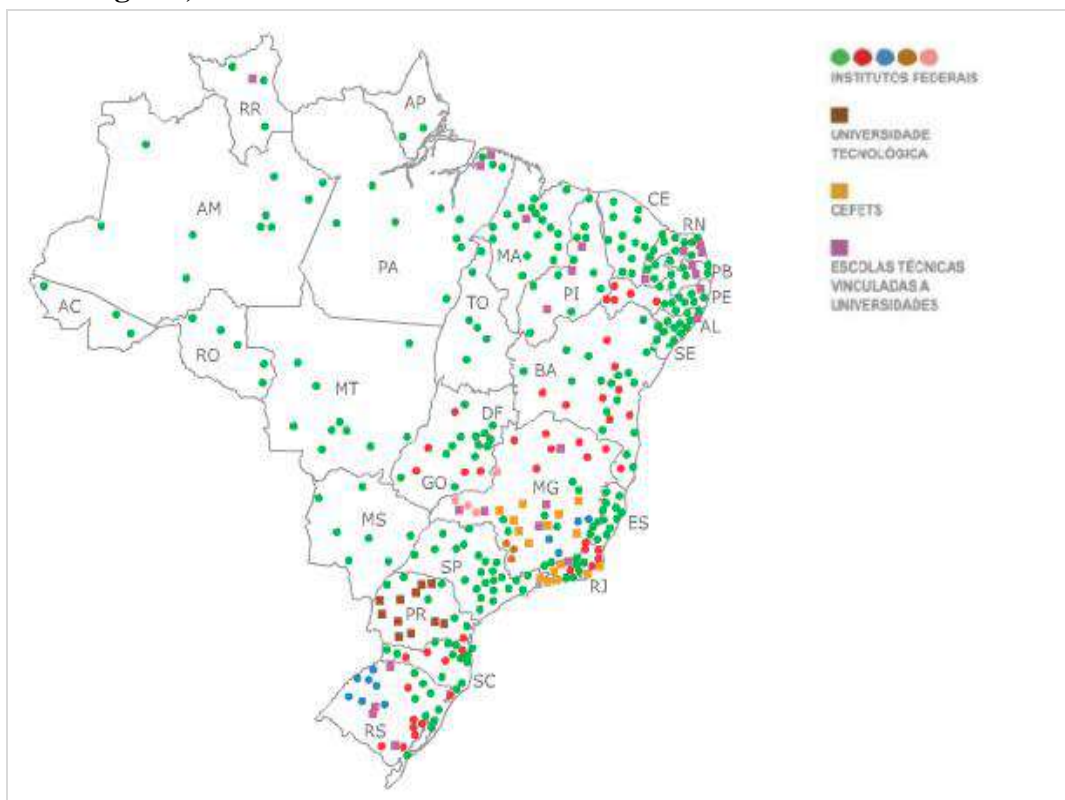
Figura 01. Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (em unidades)



Fonte: Ministério da Educação – MEC (2018).

Como pode ser verificado na figura 02, após a política de expansão e interiorização adotada desde 2008, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica passou a ser constituída por 38 Institutos Federais, com diversos *campi* presentes em todos estados, oferecendo cursos de qualificação, ensino médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas e ainda por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas que também oferecem educação profissional em todos os níveis: dois Cefets, 25 escolas vinculadas a Universidades Federais, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica, todos com inúmeros *campi*.

Figura 02. Interiorização da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica*, 2017.



Fonte: Ministério da Educação – MEC (2018).

*Exceto o Colégio Pedro II, localizado no Rio de Janeiro.

Com a expansão da Rede Federal, tem crescido significativamente o número de municípios contemplados com a chegada de instituições federais de ensino superior (conforme figura 03). Segundo Araújo (2013), a interiorização desses *campi* apresenta um impacto imediato e significativo na vida cultural dessas cidades, dinamizando também o comércio e os serviços locais.

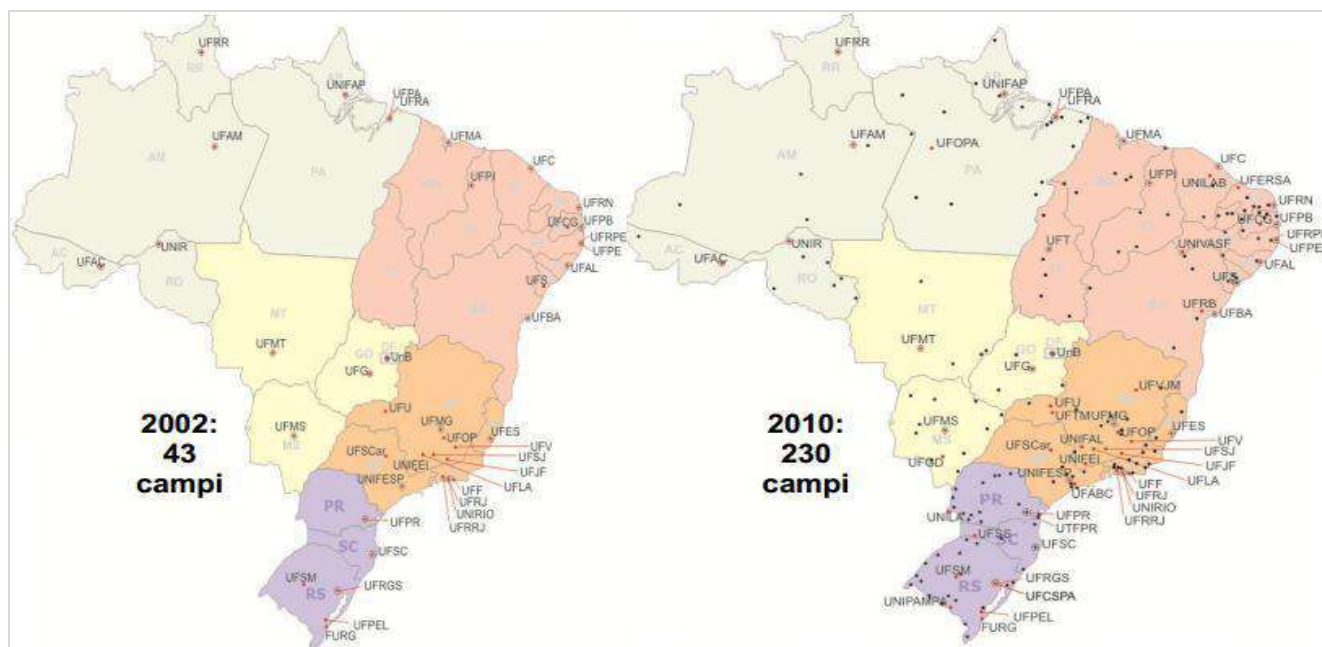
Figura 03. Quantidade de Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: Ministério da Educação – MEC (2018).

Segundo dados do Ministério da Educação, com a expansão da Rede Federal de Educação Superior, o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114 em 2003 para 237 até o final de 2011. A figura 04 mostra que em 2002, o Brasil possuía apenas 43 campi de universidades federais, sendo que sua localização geográfica revelava uma concentração no litoral, sobretudo nas regiões Sudeste e Sul. Em 2010, durante a ampliação proposta pelo Reuni, o número de *campi* cresceu para 230, e a figura evidencia que do ponto de vista regional, houve forte tendência de desconcentração regional e interiorização das universidades federais, possibilitando expandir o acesso ao ensino superior por grande parte do território brasileiro (ARAÚJO, 2013).

Figura 04. Expansão e Interiorização das Universidades Federais (2002 e 2010)



Fonte: Araújo (2013).

Na tabela 01 é possível verificar o crescimento significativo no número de matrículas em cursos de graduação presenciais de instituições federais de ensino superior no interior em 2014, quando comparado ao ano de 2003, quando teve início a política de interiorização da educação superior no país. É notável que o número de matrículas também cresceu nas capitais, mas de forma menos expressiva, proporcionalmente, que no interior. A região Nordeste se destaca como a que apresentou maior taxa de crescimento do número de matrículas no interior (359%), sugerindo que até o início dos anos 2000, grande parte de sua população que vive no interior não tinha acesso à educação superior, quadro que melhorou substancialmente em 2014. Na tabela ainda é possível verificar que no caso do Brasil como um todo, no ano de 2014, o número de matrículas em cursos de graduação presenciais das instituições federais de ensino superior do interior praticamente se igualaram ao da capital.

Tabela 01. Brasil e Macrorregiões: Número de matrículas em Cursos de Graduação presenciais de Instituições Federais de Ensino Superior por área geográfica - 2003 e 2014

Área Geográfica	2003		2014	
	Capital	Interior	Capital	Interior
Brasil	376.818	190.283	542.809	540.777
Norte	60.979	31.504	85.077	55.598
Nordeste	135.676	29.706	192.406	136.295
Sudeste	70.661	79.987	108.940	218.019
Sul	64.268	30.013	84.925	94.113
Centro-Oeste	45.234	19.073	71.461	36.752

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Elaboração Própria.

A tabela 02 mostra o percentual de jovens de 18 a 24 anos matriculados no ensino superior, evidenciando que de 2000 para 2010 houve crescimento em todas as macrorregiões, com destaque para as regiões Norte e Nordeste que praticamente triplicaram sua taxa de escolarização do ensino superior. A expansão da oferta de educação superior foi bastante significativa no período do governo Lula e com a política de interiorização, as regiões menos desenvolvidas do país foram alcançadas.

Tabela 02. Brasil e Macrorregiões: Taxa de Escolarização Bruta do Ensino Superior (%)

Área Geográfica	Taxa de Escolarização Bruta (%)**	
	2000	2010
Brasil	10,0	23,4
Norte	5,2	16,5
Nordeste	5,2	14,1
Sudeste	12,4	27,1
Sul	14,6	34,6
Centro-Oeste	11,6	28,5

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP/MEC. Elaboração própria.

**Compara o total de matrículas do ensino superior com a população na faixa etária adequada a esse nível (18 a 24 anos)

Araújo (2013) aponta que as políticas implícitas foram as principais responsáveis pelas mudanças regionais ocorridas no século XXI no Brasil, uma vez que impactaram mais fortemente do que as políticas explícitas de desenvolvimento regional no combate aos desequilíbrios e na redução das diferenças socioeconômicas entre as regiões do país.

Conclusão

A dinâmica regional brasileira a partir de 2003 foi afetada de forma mais significativa pelas políticas de corte setorial que não tinham a questão regional como foco e pelo aumento das exportações de *commodities*, em virtude da elevação da demanda internacional (especialmente da China), uma vez que as políticas regionais explícitas não ocuparam lugar central e prioritário na agenda política ou se depararam com entraves. Essas políticas de desenvolvimento implementadas após 2003 tiveram como resultado: a expansão e interiorização da educação superior; o crescimento do emprego formal; a valorização real do salário mínimo; o avanço das políticas de transferência de renda; a expansão do acesso ao crédito, etc.

A expansão e interiorização da educação superior pode ser compreendida como um processo de inclusão por meio da democratização espacial do acesso ao nível superior. Através dessas iniciativas, as instituições federais de ensino superior chegaram a áreas até então não contempladas, gerando oportunidades de melhores condições de vida e impactando positivamente naquelas realidades. Antes desse período, o cenário era outro: aqueles indivíduos que não possuíam condições financeiras de se deslocar até as capitais e metrópoles para estudar, permaneciam no interior, muitas vezes sem ter acesso sequer ao ensino superior privado. Essa política de expansão e interiorização das instituições federais de ensino superior contribuiu, portanto, para a construção de um país menos desigual regionalmente.

Com a mudança desse cenário (já que essas políticas setoriais têm sido paulatinamente abandonadas e o *boom* das *commodities* retrocedeu) faz-se necessário propor novos mecanismos e instrumentos de atuação regional, sem perder de vista a importância dessa problemática em um país subdesenvolvido, de dimensões continentais e de passado colonial como o Brasil, características que condicionaram uma conformação espacial tão desigual.

A conjuntura atual é ainda afetada pelos efeitos da crise financeira internacional de

2008 e do esgotamento do padrão de crescimento adotado pelo governo brasileiro desde 2003. Há também que se destacar a crise política e institucional instaurada desde as eleições de 2014 e que culminou no *impeachment* da Presidenta Dilma, em 2016. O desafio que se coloca é que essa instabilidade política, econômica e institucional gerada não acarrete um retrocesso no que se refere às melhorias alcançadas na dinâmica regional brasileira ainda que por meio das políticas implícitas. Desde o início do Governo Temer, esse cenário tem sofrido fortes mudanças e as melhorias das condições socioeconômicas e de acesso aos serviços públicos, como é o caso da educação pública superior, encontram-se seriamente ameaçadas.

Referências

ARAÚJO, Tânia Bacelar de. **Tendências do desenvolvimento regional recente no Brasil.**

In: Pacto federativo, integração nacional e desenvolvimento regional / Carlos

Brandão e Hipólita Siqueira (orgs). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**, 2007. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>.

Acesso em: 08 de jul. de 2018.

COELHO, Vitarque Lucas Paes. **A esfinge e o Faraó: a política regional brasileira na Era Lula (2003-2010).** 2014. 148 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

MACEDO, F.; PIRES, M.; SAMPAIO, D. Uma avaliação da Política Nacional de Desenvolvimento Regional (PNDR): Diagnóstico da aplicação dos recursos do Fundo Constitucional de Financiamento do Nordeste (FNE), do Norte (Norte) e do Centro-Oeste (FCO). **Relatório de Pesquisa** (Projeto de Cooperação para Descentralização de Crédito IPEA/MI nº 31/2013). Brasília: IPEA, 2015. Disponível em:

<<http://www.mi.gov.br/web/guest/desenvolvimento-regional/publicacoes>>. Acesso em: 15 de jul. 2018.

PINTO, Eduardo Costa. **Dinâmica econômica e regional no Brasil dos anos 2000: efeito china, desconcentração espacial e Bloco no poder.** In: Pacto federativo, integração nacional e desenvolvimento regional / Carlos Brandão e Hipólita Siqueira (orgs). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.** São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção questões da nossa época; v.120)

AS INFLUÊNCIAS DAS BASES DO PODER ORGANIZACIONAL: UMA ANÁLISE NA PERCEPÇÃO DE TRABALHADORES DE EMPRESAS DE DIFERENTES TAMANHOS E SEGMENTOS DE ATUAÇÃO

Simone Gomes Ferreira¹,

1 Graduada do Curso de Administração do Campus Anápolis de CSEH/UEG.

2 Doutora e Pós-doutora em Medicina Tropical e Saúde Pública, Docente da Universidade Estadual de Goiás – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Administração.

Resumo: Com os avanços do estudo do Comportamento Organizacional, surge a variável Poder, integrante do nível macro-organizacional, considerada uma das causas que mais se aproxima da Liderança e precursora da Administração. As teorias que ligam o poder às relações sociais de troca desenvolveram-se na década de 1950, sustentada em cinco bases que mediam como um tipo de liderança de uma pessoa sobre a outra. Este estudo objetivou investigar quais seriam as principais bases de poder presentes nos dias atuais em distintas organizações de tamanhos e atividades diferenciados, na percepção dos seus colaboradores. Adotaram-se as abordagens descritiva e quantitativa, com uso da Escala de Bases de Poder do Supervisor – EBPS, em uma amostra de 52 trabalhadores de três empresas de tamanhos e segmentos de atuação distintos. As bases de poder mais frequentemente foram as de perícia ($M=4,231$), de poder legítimo ($M = 3,865$), de poder de recompensa ($M = 3,216$) e as bases de poder de coerção ($M = 2,199$) foram com menor utilização. Considerando que o poder tem limites, vez que as pessoas são influenciadas até certo ponto, o tempo que os supervisores exercerão o poder sobre seus liderados dependerá de o quanto eles têm qualidades de liderança.

Palavras-chave: Escala de Bases de Poder do Supervisor – EBPS. Liderança. Poder. Bases de poder. Comportamento Organizacional.

Introdução

O campo de estudo do comportamento organizacional é compreendido por três áreas distintas, a saber: o comportamento micro-organizacional que tem como foco de estudo os indivíduos, cujas origens teóricas são ancoradas na Psicologia experimental, clínica e organizacional; o comportamento meso-organizacional que estuda as pessoas em grupos, com fundamentação na Comunicação, Psicologia social e a Sociologia interacionista; e o comportamento macro-organizacional que investiga as organizações como um todo e tem como base a Sociologia, a Ciência política, a Antropologia e a Economia. O comportamento macro-organizacional busca compreender os comportamentos das organizações como um todo, ou seja, os relacionados ao poder, conflito, negociação, controle, cultura, competição e eficiência de acordo com (WAGNER III; HOLLENBECK, 2012).

A temática deste estudo, o poder, como uma variável de investigação do comportamento organizacional, é variável que integra o nível macro-organizacional. No

Universidade Estadual de Goiás – Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas.

Av. Juscelino Kubitschek, 146 - Jundiá - Anápolis-GO. CEP 75.110-390. Fone: (62) 3328-1128.

Texto disponível em: <<http://www.anais.ueg.br/index.php/sepe/issue/view/335>>.

entanto, “a base da liderança é o poder. Líderes têm poder sobre seus seguidores, e manejam esse poder para exercer sua influência. Os vários tipos de poder podem ser usados de muitas maneiras diferentes”. Isto leva à necessidade de entender os significados destas duas importantes variáveis do comportamento organizacional: o poder e a liderança (CARAVANTES; PANNO; KLOECKNER, 2005, P. 508).

O poder é tido como “a causa mais próxima da liderança e o precursor do processo na administração” (GRIFFIN, 1994, P. 52) e é definido como “a habilidade de um ator para induzir outro a seguir sua orientação” (ETZIONI, 1967 *apud* FARIA, 1991, p. 161). É classificado em cinco tipos básicos: o poder legítimo, de recompensa, coercitivo, de especialização e poder referente. Assim, há diversas maneira pelas quais o poder pode ser usado e, independentemente da habilidade do gestor, o poder sempre tem limites. Como regra geral, estabelece-se que “as pessoas somente podem ser influenciadas até certo ponto” (CARAVANTES; PANNO; KLOECKNER, 2005, p. 509).

Inexiste definição única para a liderança e seus conceitos estão associados ao exercício da influência do poder do líder sobre os demais, assim como à capacidade de fazer com que os outros façam aquilo que se deseja que façam e se sintam satisfeitos em fazê-lo. Liderar se refere à “capacidade de construir e comunicar uma visão de futuro”, de motivar a equipe a perseguir a imagem desenhada pelo líder; “de agregar significado ao trabalho, de mobilizar os colaboradores, de gerir conflitos” e “de contar histórias que retratem a cultura organizacional e inspirem os subordinados a adotá-la; o alinhamento entre os objetivos organizacionais e os esforços das pessoas” (COSTA, 2014, p. 5).

A partir do interesse pelo estudo sobre os tipos de poder presentes em diferentes tipos de organizações nos dias atuais, surgiu a seguinte questão de estudo: Quais os tipos de poder presentes nos dias atuais em organizações de tamanhos e tipos de atividades que exercem distintos, na percepção dos colaboradores? Assim, este artigo objetivou investigar as bases de poder presentes em distintas organizações de tamanhos e atividades diferenciados, na percepção dos seus colaboradores. O tema foi escolhido por ter uma abordagem com poucos estudos desenvolvidos no contexto atual das organizações e, principalmente, porque a avaliação das bases de poder constitui-se em instrumento básico que, a partir de uma simples abordagem, pode-se analisar a gestão da maneira como ela é percebida em termos positivos ou negativos pelos colaboradores.

Referencial Teórico

A visibilidade e os primeiros estudos sobre o conceito de liderança surgiram, em 1950, com a teoria das necessidades de Abraham Maslow, e seus métodos estão ligados diretamente às raízes sociológicas do poder político e da burocracia institucional. O primeiro e mais importante estudo sobre os tipos de liderança que, para a administração, se tornou parâmetros foi o proposto por Mc Gregor, com a Teoria X e Y ao apontarem que “os valores do líder sobre as intenções de seus liderados determinariam um processo de influência mais autoritários (Teoria X) ou mais participativo (Teoria Y), modelo este que se tornou um dos pilares da teoria da administração (LIMONGI-FRANÇA; ARELLANO, 2002, p. 259-260).

A liderança descentralizada, como parte vital para o estudo das bases de poder, apresenta destaque quando as empresas percebem que oferta e demanda se atualizam freneticamente e se deparam com a necessidade de delegar aos seus gerentes e gestores uma série de responsabilidades definidas por metas a serem cumpridas. Assim, ocorrem as trocas de poder, mostrando que existem ações de determinadas pessoas sobre as outras (GUIMARÃES; MARTINS, 2008).

Um líder não é simplesmente uma pessoa com características autoritárias e capaz de inserir as burocracias empresariais na equipe. “Uma pessoa não se torna um líder por possuir alguma combinação de traços; o padrão das características pessoais do líder precisa manter alguma relação relevante com características, atividades e objetivos dos seguidores” (STOGDILL, 1948 *apud* LIMONGI-FRANÇA; ARELLANO, 2002, p.260). Um líder pode ser denominado como alguém que mesmo sem nomeação para tal posição, qualquer que ela seja, dentro ou fora de uma organização, consegue obter a aceitação e o respeito de alguma forma por terceiros, mostrando sua capacidade de interagir e reunir grupos, tendo em mãos o poder de representação desses grupos e, tudo isso, por ter uma afinidade pré-estabelecida com os outros (FARIA, 1991). Assim, um líder bem aceito na organização, desde o início, tende a atender à satisfação de seus liderados, atingindo também metas estabelecidas, conforme analisado pela teoria dos estilos de liderança (LIMONGI-FRANÇA; ARELLANO, 2002).

“As relações de poder, quando bem administradas, podem desempenhar importante papel como agente mediador na prevenção e na resolução de conflitos, assegurando a manutenção do equilíbrio e do crescimento organizacional”. Esse papel é desenvolvido pelo

desempenho do líder e é nesse aspecto que está ligado o poder de equilíbrio na estrutura organizacional (VARGAS, 1998, p. 90). No entanto, a liderança é considerada fenômeno complexo, de maneira que “não há um estilo, uma base de poder, um conjunto de comportamentos, um uso de habilidades em particular que se encaixe em todas as situações e que possa ser recomendado universalmente para os gerentes” (CARAVANTES; PANNO; KLOECKNER, 2005, p. 525). Assim, os gerentes atuais devem compreender os distintos estilos e bases de poder, assim como as diversas combinações possíveis de comportamentos e habilidades e moldá-los para que se encaixem às situações de gerenciamento diversas que são enfrentadas no decorrer das suas atividades.

De acordo com a maneira como estruturação da empresa vai se estabelecendo, o poder vai tomando forma e direcionamentos, mostrando sempre uma melhor base de apoio para quem está à frente da liderança. O poder é tido como “a habilidade de um ator para induzir outro a seguir sua orientação”; é a linha de frente mais presente nas organizações como ferramenta da administração (ETZIONI, 1967 apud FARIA, 1991, p. 161), cujas bases são o poder coercitivo, o poder remunerado e o poder normativo, e ressalta que o poder normativo tem como base a persuasão, manipulação ou sugestão para controle de atos (FARIA, 1991).

French e Raven (1959) desenvolveram uma teoria que ligava o poder social às relações sociais de troca e, tais trocas, tinham relações de influências, cujo método de influências era sustentado por cinco bases de poder e essas bases serviam como um tipo de liderança de uma pessoa sobre a outra, o que gerava dependência de uma parte com a outra.

French e Raven (1959 apud MARTINS, 2008, p. 21), descreveram as cinco bases de poder em: “poder de recompensa, poder coercitivo, poder legítimo, poder de perícia e poder de referência”. No decorrer da pesquisa desses autores, foi também analisada uma sexta base, o “poder da informação” considerado sem êxito, pois foi identificado que esta base dependia do poder de referência e de perícia. O poder mais identificado em todos os ambientes de trabalho, sem a realização de pesquisas, tem sido o de influência, pois esta apresenta “como base no controle sobre os recursos materiais e recompensas por meio da distribuição de pagamentos e benefícios” (ETZIONI, 1974 apud BERNARDES, 1990, p. 92).

Reconhece-se, então, por poder de recompensa, segundo French e Raven (1959), como aquele que se baseia na habilidade de uma pessoa fornecer à outra algo considerado como um prêmio ou na capacidade de a primeira remover ou diminuir possíveis punições destinadas à

última. O poder de coerção possui sentido contrário ao poder de recompensa e envolve a habilidade de uma pessoa ter sob seu controle coisas importantes para a outra. Quem exerce o poder de coerção, sustenta-se na expectativa de acerto do outro, pois a pessoa de alguma forma poderá puni-lo caso ele venha a falhar. Então, o poder de coerção depende do quanto uma pessoa se sente controlada pela outra, o que, de certa forma, é uma probabilidade de o quão negativa é a influência e da probabilidade de a outra pessoa poder evitar as punições advindas de erros. Para French e Raven (1959), o poder legítimo tem por fundamentos o reconhecimento de uma parte de que a outra tem poder legítimo, convincente, de influência sobre a pessoa e que ela tem como dever aceitar todas as exigências e influências. O poder de perícia tem como base o reconhecimento de uma pessoa que a outra domina certo conhecimento sobre determinado assunto e, sendo assim, não tem autoridade alguma para questioná-la. A base de poder de referência é aquela que uma parte sustenta a ideia de que a outra é um espelho, um ideal a ser seguido.

O poder tem limites, independentemente da habilidade do gerente, pois, como regra geral, “as pessoas somente podem ser influenciadas até certo ponto”. Além disso, a duração do tempo que uma pessoa segue outra pode ser pouca, vez que são poucos os líderes que obtêm apoio de longo prazo para suas ideias e programas empresariais, principalmente quando ocorrem erros ou falhas em suas decisões (CARAVANTES; PANNO; KLOECKNER, 2005, p. 509).

Alguns estudos que investigaram as bases de poder utilizadas nas organizações brasileiras com o uso da EBPS são encontrados na literatura. Dentre eles, o de Guimarães e Martins (2008, p. 66), em uma amostra de 148 trabalhadores formais de Uberlândia (MG), cujos principais resultados apontaram “que o uso pelo supervisor do tipo de poder de perícia prediz positivamente” o comprometimento afetivo com a equipe e a base de poder de recompensa exercida pelo supervisor tem impacto positivo no comprometimento afetivo, porém o conflito intragrupal de relacionamentos se sobressai inversamente ao tipo de comprometimento exercido.

Metodologia

Pesquisa descritiva e quantitativa com a utilização de instrumentos padronizados para

a obtenção de dados planejados sobre o tema estudado (PRODANOV; FREITAS, 2013). Adotou-se como instrumento a Escala de Bases de Poder do Supervisor (EBPS), desenvolvida por Hinkin e Schriesheim, em 1989, e que conta com 20 itens que compõem quatro bases de poder – Poder legítimo, Poder de perícia, Poder de coerção e Poder de Recompensa – foram traduzidos e adaptados à língua portuguesa por Martins e colaboradores (2006), com validação por meio de análises fatoriais exploratórias (MARTINS, 2008). A EBPS objetiva avaliar as cinco bases de poder social estipuladas por French e Raven (1959) e contém opções de respostas com pontuação em uma escala tipo Likert de cinco pontos, na qual o participante é solicitado a indicar o seu grau de concordância ou discordância com os enunciados de cada um dos itens, os quais variam de ‘Discordo totalmente’ a ‘Concordo totalmente’. Para este estudo, adicionalmente, elaboraram-se oito questões para levantar os dados socioprofissionais dos respondentes.

A amostra foi selecionada por conveniência em três organizações distintas, duas privadas, uma de grande e outra de pequeno porte, obedecendo à classificação do Banco Nacional do Desenvolvimento (BNDES, 2018) e em uma instituição pública. A amostragem ocorreu de maneira não-probabilística e por acaso, ou seja, selecionada conforme foram surgindo sujeitos voluntários da população-alvo (MORESI, 2003).

As respostas foram organizadas em planilha Excel e, posteriormente, transferidas para o sistema *Statistical Package for Social Science (SPSS) for Windows*, versão 20.0, para a realização de análises estatísticas que envolveram análises de frequência, percentual, percentual acumulado, média, desvio padrão e o teste de confiabilidades alfa de Cronbach.

Resultados e Discussões

Participaram do estudo 52 trabalhadores, a maioria pertencente à empresa do segmento industrial (48,1%), do sexo feminino (57,7%) e casada/união estável (48,1%). A média de idade dos participantes foi de 33,8 anos; a escolaridade foi variada, com a maioria contendo o ensino superior (50,0%) e a renda mensal com maior representatividade ficou entre 1 e até 3 salários mínimos (53,8%). Por se tratar de uma amostra de trabalhadores de três organizações diferentes, a área de trabalho e o cargo que ocupam tais profissionais foram bastante difusos, no entanto, houve certa predominância daqueles que trabalham na área financeira (23,1%) e

ocupantes dos cargos de assistente ou analista (32,7%).

A análise da confiabilidade da escala, obtida pelo coeficiente α de Cronbach, foi de 0,617, o que demonstra fraca confiabilidade dos dados. Conforme salientado por Oviedo e Arias (2005, p.577), “o valor mínimo aceitável para o coeficiente alfa de Cronbach é 0,70; abaixo desse valor, a consistência interna da escala utilizada é fraca”. Uma análise da confiabilidade das quatro dimensões da escala foi realizada, no entanto encontrou-se baixa confiabilidade, o que pode ter ocorrido em função de correlações negativas entre itens. Oviedo e Arias (2005, p.577) ressaltam, ainda, que tal resultado “significa que esse coeficiente deve ser usado para saber a consistência interna em escalas unidimensionais, não em escalas multidimensionais”. Acrescenta-se também o exposto por Streiner (2003 *apud* PINTO; CHAVEZ, 2012, p. 5), no sentido que o alfa de Cronbach “é uma propriedade inerente do padrão de resposta da população estudada, não uma característica da escala por si só; ou seja, o valor de alfa sofre mudanças segundo a população na qual se aplica a escala”. Os valores encontrados nesta amostra poderão ser explicados pela pequena quantidade de sujeitos amostrais, além do fato de se tratar de grupos de trabalhadores de três organizações de tamanhos e segmentos econômicos distintos, com amostras selecionadas muito aleatoriamente em função das dificuldades encontradas no processo de seleção.

Os resultados das análises dos itens e dos fatores que compõem a Escala de Bases de Poder do Supervisor (EBPS), com suas médias, desvio padrão e índices de precisão dos fatores estão descritos na Tabela 1. Para interpretar os resultados é importante considerar os ensinamentos de Martins (2008), no sentido que quanto maior for o valor da média fatorial, mais aquela base de poder é utilizada pelo supervisor e que valores maiores que 4 indicam que a base de poder é bastante utilizada e valores menores do que 2,9 indicam que a base é pouco utilizada. Assim, a análise dos escores médios de cada dimensão aponta que a base de poder mais utilizada é a de poder de perícia ($M = 4,231$), seguida pelo poder legítimo ($M = 3,865$) e poder de recompensa ($M = 3,216$). A base de poder de coerção foi a com menor média, indicando ser menos utilizada. Assim, nesta amostra, de maneira geral, pode-se dizer que os trabalhadores das organizações estudadas reconhecem em seus supervisores o domínio do conhecimento, que eles têm poder legal para influenciá-los e, por isso, eles têm a obrigação de aceitar esta influência. O poder de recompensa que se refere ao fato de o supervisor ter a capacidade de remover ou diminuir prêmio ou punições tem média de

utilização ($M = 3,216$), enquanto que o poder de coerção que se refere ao supervisor ter o controle de coisas importantes que os ameaçam constitui-se em base pouco utilizada nesta amostra ($M = 2,199$).

Tabela 5 – Médias, desvio padrão e índice de precisão dos fatores da Escala de Bases de Poder do Supervisor (EBPS) ($N = 52$).

Fatores	Itens (Meu supervisor pode...)	Média	Desvio padrão	Índices de precisão
Base de poder legítimo	2 – Fazer-me sentir que tenho compromissos a cumprir.	3,981	0,8282	-1,692
	5 – Fazer-me perceber como eu deveria cumprir as exigências do meu trabalho.	3,808	0,8641	
	13 – Fazer-me perceber que eu tenho responsabilidades para cumprir.	3,827	0,9229	
	14 – Fazer-me reconhecer que eu tenho tarefas para realizar.	3,846	0,8941	
	Escore Médio da dimensão	3,865	0,7500	
Base de poder perícia	3 – Dar-me boas sugestões técnicas sobre meu trabalho.	4,115	1,0224	-1,387
	7 – Dividir comigo suas experiências ou treinamentos importantes.	4,288	0,6668	
	10 – Fornecer para mim conhecimento técnico necessário ao trabalho.	4,173	0,8336	
	15 – Dar-me dicas relacionadas ao trabalho.	4,346	0,6533	
	Escore Médio da dimensão	4,231	0,5553	
Base de poder de coerção	4 – Tornar meu trabalho difícil para mim.	2,288	1,1261	0,499
	11 – Tornar as coisas desagradáveis para mim.	2,173	1,3536	
	12 – Tornar meu trabalho desagradável.	2,135	1,3866	
	Escore Médio da dimensão	2,199	1,190	
Base de poder de recompensa	1 – Aumentar meu salário.	2,942	1,3636	-0,175
	6 – Influenciar a empresa para conseguir um aumento de salário para mim.	3,404	1,2088	
	8 – Conseguir benefícios especiais para mim.	3,115	1,14888	
	9 – Influenciar a empresa para me dar uma promoção.	3,327	1,0613	
	Escore Médio da dimensão	3,216	0,8688	

Fonte: Dados da pesquisa.

Os testes de diferenças entre as médias foram realizados para identificar possíveis especificidades da amostra quando levadas em conta as características socioprofissionais dos respondentes. Poucas foram as diferenças comprovadas estatisticamente, no entanto, de

maneira geral, pode-se dizer que os trabalhadores da instituição pública percebem mais presentes as bases de poder de coerção em seus supervisores ($M = 3,123$); que as pessoas do gênero feminino percebem como mais presentes as bases do poder de perícia ($M = 4,325$); que os trabalhadores com renda mensal entre 1 e 3 salários mínimos percebem menos presentes as bases de poder de coerção ($M = 1,679$) e mais presentes as bases de poder de recompensa ($M = 3,4821$) em seus supervisores.

Conclusão

Pela análise dos escores médios de cada dimensão da EBPS, pode-se dizer que, de maneira geral, os trabalhadores das organizações estudadas reconhecem em seus supervisores o domínio do conhecimento, que eles têm poder legal para influenciá-los e, por isso, eles têm a obrigação de aceitar esta influência. O poder de recompensa que se refere ao fato de o supervisor ter a capacidade de remover ou diminuir prêmio ou punições obteve média utilização ($M = 3,216$), na percepção dos respondentes, enquanto que o poder de coerção que se refere ao supervisor ter o controle de coisas importantes que os ameaçam constituiu-se em base pouco utilizada nesta amostra ($M = 2,199$).

Esses resultados são compatíveis com os obtidos por Costa e Martins (2011) que encontrou maior percepção das bases de poder legítimo entre trabalhadores da área de enfermagem; e com os encontrados no estudo Guimarães e Martins (2008) que também mostrou maior percepção das bases do poder legítimo entre trabalhadores formais de Uberlândia (MG). Porém, são diferentes dos identificados na pesquisa de Martins (2008) em uma amostra aleatória de 312 trabalhadores em que as bases de poder de coerção se fizeram mais presentes.

A pesquisa obteve resultados satisfatórios em termos do alcance dos objetivos propostos, pois foi possível identificar, mesmo em pequena escala, cada tipo de bases de poder desempenhado pelos supervisores se encontram presentes nas organizações integrantes da amostra. Entretanto, o estudo deixa como lacuna a confiabilidade fraca dos dados amostrais, mas que poderá ser sanada por meio da condução de estudo mais robusto para investigar a existência de diferentes bases de poder presentes em organizações de tamanhos e atividades econômicas distintos.

O poder tem limites. “As pessoas somente podem ser influenciadas até certo ponto”. O tempo que um supervisor poderá exercer seu poder sobre seus liderados irá depender de o quanto ele tem qualidades de liderança (CARAVANTES; PANNO; KLOECKNER, 2005, p. 509). Desta feita, é importante que em investigações futuras sejam averiguadas as características de lideranças mais presentes nos líderes em que são mais presentes as diferentes bases do poder do supervisor nas organizações participantes deste estudo.

Referências

BERNARDES, Cyro. **Sociologia Aplicada à Administração: O Comportamento Organizacional**. São Paulo: Atlas, 1990.

BNDES – Banco Nacional do Desenvolvimento. Guia do Financiamento. **Quem pode ser cliente**. Disponível em: <<https://www.bndes.gov.br/wps/portal/site/home/financiamento/guia/quem-pode-sercliente/>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

CARAVANTES, Geraldo R.; PANNO, Cláudia C.; KLOECKNER, Mônica C. **Administração: teorias e processos**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

COSTA, Silvia Generali. **Comportamento organizacional: cultura e casos brasileiros**. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

COSTA, Daniele T.; MARTINS, Maria C. F. Estresse em profissionais de enfermagem: impacto do conflito no grupo e do poder do médico. **Rev. Esc. Enferm. USP**, vol. 45, n.5, pp.1191-1198, 2011.

FARIA, Albino N. **Chefia e Liderança**. Rio de Janeiro: Didática e Científica, 1991.

FRENCH, John R. P.; RAVEN, Bertram. The bases of social power. In: CARTWRIGHT, D. (Ed.). *Studies in social Power. Classics of organization theory*, v. 7, p. 259-269, 1959.

GRIFFIN, Gerald R. **Maquiavel na administração como jogar e ganhar o jogo do poder na empresa**. São Paulo: Atlas, 1994.

GUIMARÃES, Vanessa F.; MARTINS, Maria C. F. Bases de poder do supervisor, conflitos intragrupais e comprometimento organizacional e com a equipe. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, v. 8, n. 2, p. 54-78, 2008.

LIMONGI-FRANÇA, Ana C.; ARELLANO, Eliete B. Liderança, poder e comportamento organizacional. In: FLEURY, Maria T. L. **As pessoas na organização**. Editora Gente, 2002.

MARTINS, Maria C. F. Bases do poder organizacional. In: SIQUEIRA, Mirlene M. M.; e Colaboradores. **Medidas do comportamento organizacional: ferramentas de diagnóstico e**

gestão. Porto Alegre: Artmed, p. 21-28, 2008.

MENDONÇA, José R. C.; DIAS, Sônia M. R. C. De French e Raven (1959) ao modelo poder/interação de influência interpessoal: uma discussão sobre poder e influência social. **Cadernos Ebape.** BR, n. 4, p. 1-19, 2006.

MORESI, Eduardo. **Metodologia da Pesquisa.** Tese (Doutorado) – Universidade Católica de Brasília – UCB, Pró-Reitoria de Pós-Graduação – PRPG. Programa De Pós-Graduação em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação. Brasília-DF, 2003, p. 108.

OVIEDO, Heidi C.; ARIAS, Adalberto C. Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. **Revista colombiana de psiquiatria**, v. 34, n. 4, p. 572-580, 2005.

PINTO, Giselle A.; CHAVEZ, Jose R. A. O uso do coeficiente alfa de Cronbach nos resultados de um questionário para avaliação dos serviços no setor de transporte urbano por ônibus. **XXXII ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO** – Desenvolvimento Sustentável e Responsabilidade Social: as contribuições da Engenharia da Produção. Bento Gonçalves (RS), 15 a 18 de out de 2012.

PRODANOV, Cleber C.; FREITAS, Ernani C. **Metodologia do trabalho científico:** Métodos de Técnica de Pesquisas e Trabalhos Acadêmicos. 2013. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2017.

VARGAS, Miramar R. M. Configuração de poder nas organizações: o caso da Embrapa. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 2, n. 3, p. 89-107, 1998.

WAGNER, John A; John R. HOLLENBECK. **Comportamento organizacional:** criando vantagem competitiva. Tradução Silvio Floreal Antunha. São Paulo: Saraiva, 2012.

A SATISFAÇÃO NO TRABALHO NA PERCEPÇÃO DE TRABALHADORES DE UM ÓRGÃO PÚBLICO MUNICIPAL

**Tainara Lopes Nascimento¹,
Maria Aparecida de Souza Melo²**

¹ Graduada do Curso de Administração do Campus Anápolis de CSEH/UEG.

² Doutora e Pós-doutora em Medicina Tropical e Saúde Pública, Docente da Universidade Estadual de Goiás – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Administração.

Resumo: A satisfação no trabalho é tema de interesse de estudiosos do Comportamento Organizacional (CO) desde as primeiras décadas do século passado, vez que a satisfação tem consequências para o indivíduo e para organização, pois afeta o comportamento e a saúde física e mental do trabalhador. Este estudo avaliou o nível de satisfação no trabalho em uma amostra de trabalhadores da secretaria municipal de saúde da cidade de Terezópolis de Goiás. Participaram 60 servidores que responderam à Escala de Satisfação no Trabalho (EST), composta de cinco dimensões para avaliar o grau de satisfação com os colegas de trabalho, com o salário, com a natureza do trabalho, com a chefia e com as promoções. Os dados foram tratados através do software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) e os resultados mostraram que os servidores do órgão estão satisfeitos com os colegas, com a chefia e com a natureza do trabalho; indiferentes com as promoções e insatisfeitos com o salário. Os resultados poderão ser utilizados pelos gestores do órgão estudado para melhorar o desempenho e a qualidade de vida no trabalho dos funcionários, pois a satisfação interfere nos desempenhos, com reflexos na qualidade dos serviços prestados.

Palavras-chave: Comportamento organizacional. Satisfação no trabalho. Gestão Pública. Gestão de pessoas.

Introdução

Os estudos sobre o comportamento das pessoas no trabalho tiveram origem no conhecido experimento de Elton Mayo na fábrica *Western Electric Company*, localizada no bairro de *Hawthorne*, em Chicago, cujos resultados mostraram a importância das relações humanas no trabalho (SILVA, 2001). A partir daí, surgiram diversas escolas que tiveram como objetivo investigar as relações humanas no trabalho e que originaram várias teorias, como a das relações humanas que, mais tarde, levou ao estudo do denominado Comportamento Organizacional (CO). Trata-se de um campo de investigação voltado para prever, explicar, entender e modificar o comportamento das pessoas no contexto das empresas (WAGNER III; HOLLENBECK, 2012).

Pesquisas desenvolvidas sobre o CO são abordadas em três áreas distintas que são o comportamento micro-organizacional, relativamente ao indivíduo ao trabalhar sozinho; o meso-organizacional, que investiga as tarefas desenvolvidas entre grupos e equipes; e o macro-organizacional, cujo foco são as organizações como um todo (WAGNER III;

HOLLENBECK, 2012). O CO é um campo que estuda os indivíduos e os grupos nas organizações e seu conhecimento pode ser aplicado em todas as áreas nas empresas, independentemente do porte e finalidades em termos de serem organizações sem ou com fins lucrativos (SCHERMERHORN JR; HUNT; OSBORN, 2007 *apud* SANTOS, 2016). A satisfação no trabalho constitui-se de uma variável que integra os estudos no nível micro-organizacional. É tida como o resultado da avaliação que o empregado faz sobre seu trabalho ou realizações de seus valores por meio das tarefas que desenvolve na empresa e constitui-se de um sentimento positivo de bem-estar (LOCKE, 1969 *apud* MARQUEZE; MORENO, 2005).

Não há um único fator que determina a satisfação no trabalho, pois estes dependem de como o empregado se sente realizado ao exercer as tarefas e do ambiente de trabalho, de maneira que a identificação desses fatores poderá ser determinante para se efetivar programas de melhoria da satisfação no trabalho. Além disso, deve-se considerar que a satisfação no trabalho tem consequências para o indivíduo e para a organização, pois afeta aspectos comportamentais e a saúde física e mental do trabalhador (MARQUEZE; MORENO, 2005).

O estudo sobre as atitudes e comportamentos das pessoas é importante, vez que fornecerá aos gestores informações que possibilitam a adoção de medidas que possam melhorar a satisfação do empregado, com reflexos positivos para os trabalhadores e para a organização. A área da saúde tem apresentado demandas crescentes por melhoria na gestão e esforço na profissionalização do setor para alcançar níveis mais elevados de eficiência e eficácia organizacional, de maneira que compreender os fatores que impactam direta ou indiretamente no desempenho da instituição torna-se importante (PENA; MALIK, 2011). Um dos motivos que afeta o equilíbrio interno de um sistema como o hospitalar é a satisfação/motivação das pessoas que ali trabalham, de forma que a influência de motivação resulta em trabalhadores mais equilibrados e produtivos, questão de suma importância para o bom prosseguimento e desenvolvimento das atividades (ANTUNES; ANNA, 1996).

Avaliar a satisfação dos trabalhadores da área da saúde em uma instituição pública municipal é importante por servir de ponto de partida para os gestores na tomada de decisão com vistas a empreender planos e ações que melhorem os níveis de satisfação dos funcionários, com reflexos positivos para a organização e para a assistência à saúde da população como um todo. Partindo da problemática: ‘é possível avaliar a satisfação de

trabalhadores de instituições públicas de saúde com a adoção de instrumento para a medida desta variável que tem sido usado em grupos de trabalhadores de outros segmentos econômicos?’, este estudo objetivou analisar a satisfação no trabalho em uma amostra de trabalhadores da secretaria municipal de saúde da cidade de Terezópolis de Goiás, medida pela Escala de Satisfação no Trabalho (EST).

Referencial Teórico

A satisfação no trabalho é uma atitude geral, em relação ao próprio trabalho, ou seja, a diferença entre as recompensas recebidas, de fato, pelo empregado e aquilo que ele acredita merecer. Uma pessoa que tem elevado nível de satisfação com seu trabalho apresenta atitudes positivas em relação a ele, enquanto aquela pessoa insatisfeita apresenta atitudes negativas (ROBBINS, 1999 *apud* AIRES, 2003).

A satisfação no trabalho é o resultado da avaliação que o empregado tem sobre seu trabalho ou realizações de seus valores por meio dessa tarefa, sendo um sentimento positivo de bem-estar. A satisfação no trabalho é um estado emocional, pois o sentimento procede dos valores que o indivíduo possui para a organização, sendo assim, por se tratar de um estado emocional, a satisfação possui fenômenos: o de alegria (satisfação) e o de sofrimento, desprazer (insatisfação) (LOCKE, 1969 *apud* MARQUEZE; MORENO, 2005)

Pesquisar satisfação no trabalho significa avaliar o quanto os retornos ofertados pela empresa em forma de salários e promoção, o quanto a convivência com os colegas e as chefias e o quanto a realização das tarefas propiciam ao trabalhador emoções gratificantes ou prazerosas. A satisfação no trabalho representa a totalização de quanto o trabalhador vivencia experiências prazerosas no contexto das organizações. Portanto, cada uma das cinco dimensões de satisfação no trabalho absorve um foco, uma fonte ou uma origem de tais experiências agradáveis, sendo, portanto, utilizadas as expressões ‘satisfação com’ (o salário, os colegas, a chefia, as promoções e o próprio trabalho) (SIQUEIRA, 2008).

Wagner III e Hollenbeck (2012) enfatizam que há três componentes-chave que definem a satisfação no trabalho: valores (aquilo que o indivíduo deseja obter consciente ou inconscientemente através do trabalho e que não são as mesmas coisas que as necessidades), importância dos valores (importância que os indivíduos atribuem na determinação de seu grau

de satisfação no trabalho) e percepção (reflete a satisfação do indivíduo na situação atual em relação aos seus valores).

No estudo feito por Marqueze e Moreno (2005) foram encontradas várias concepções sobre a satisfação no trabalho que os levaram a concluir que a determinação da satisfação no trabalho e suas consequências na saúde do trabalhador nem sempre estão expostas. Alguns fatores podem apresentar tanto como determinante quanto como consequência da satisfação. Um exemplo bem comum é o relacionamento entre os colegas de trabalho, pois em determinada situação, se este aspecto estiver negativo pode causar insatisfação no trabalho e, através da mesma causa, também problemas de relacionamento no ambiente de trabalho. Esses autores ressaltam que não há um único fator que determina a satisfação no trabalho, os quais dependem de como o empregado se sente realizado ao exercer tal tarefa e do seu ambiente de trabalho. No entanto, identifica-los é determinante para se efetivar programas de melhoria na satisfação no trabalho.

A relação entre satisfação no trabalho e saúde é bastante mencionada no cotidiano das pessoas, porém “tem sido insuficientemente aplicada e pesquisada”. O conhecimento estruturado sobre como se deve configurar e os resultados da conexão entre satisfação e saúde são bastante relevantes para que estes conhecimentos sejam utilizados como um incentivo na “concepção, implementação e avaliação de medidas preventivas e corretivas no ambiente psicossocial no trabalho, visando à promoção e proteção da saúde do trabalhador” (MARTINEZ, 2002 *apud* MARTINEZ; PARAGUAY, 2003, p. 59-60).

Metodologia

Estudo de abordagem quantitativa, pois considera que opiniões e informações, tudo, pode ser quantificado, ou seja, traduzido em números para serem classificadas e analisadas (MORESI, 2003). Teve como foco os servidores da Secretaria de Saúde do município de Terezópolis de Goiás, uma população de 73 servidores. Para se atingir o nível de confiança de 95%, pretendia-se alcançar o número de 62 sujeitos amostrais. No entanto, a amostra foi constituída de 60 sujeitos, com nível de confiança de 90% e margem de erro de 4,53%. A amostragem ocorreu de maneira não-probabilística e por acaso (MORESI, 2003).

O instrumento de coleta de dados de campo continha duas etapas: a primeira para

levantar os dados socioprofissionais dos respondentes e a segunda constituída pela Escala de Satisfação no Trabalho (EST), de domínio público, desenvolvida por Siqueira (2008), composta por 25 itens com opções de respostas com pontuação tipo Likert de 7 pontos, na qual o participante é solicitado a indicar o seu grau de satisfação ou insatisfação em cada um dos itens, os quais variam de Totalmente insatisfeito a Totalmente satisfeito. Tais itens são organizados em cinco dimensões para avaliar o nível de satisfação no trabalho do empregado na organização. As definições e índices de precisão alfa de Cronbach da EST estão assim organizadas: ‘Satisfação com os colegas’: contentamento com a colaboração, a amizade, a confiança e o relacionamento mantido com os colegas de trabalho ($\alpha = 0,86$); ‘Satisfação com o salário’: contentamento com o que recebe como salário se comparado com o quanto o indivíduo trabalha, com sua capacidade profissional, com o custo de vida e com os esforços feitos na realização do trabalho ($\alpha = 0,92$); ‘Satisfação com a chefia’: contentamento com a organização e capacidade profissional do chefe, com o seu interesse pelo trabalho dos subordinados e entendimento entre eles ($\alpha = 0,90$); ‘Satisfação com a natureza do trabalho’: contentamento com o interesse despertado pelas tarefas, com a capacidade de elas absorverem do trabalhador e com sua variedade ($\alpha = 0,82$); e ‘Satisfação com as promoções’: contentamento com o número de vezes que já recebeu promoções, com as garantias oferecidas a quem é promovido, com a maneira de a empresa realizar promoções e com o tempo de espera pela promoção ($\alpha = 0,87$) (SIQUEIRA, 2008, p. 269).

Para medir os níveis de satisfação dos trabalhadores é necessário que o escore médio de cada dimensão seja calculado somando-se os valores obtidos pelos participantes da pesquisa a cada item referente à dimensão e dividir esse resultado pela quantidade de itens nela contidos. O resultado deve ficar entre 1 e 7, de modo que quanto maior for o valor do escore médio, maior será o nível de satisfação do trabalhador com aquela dimensão de seu trabalho (SIQUEIRA, 2008). Para este estudo, realizou-se a adequação da escala de 7 para 5 níveis de concordância, com foco em obter melhor compreensão do instrumento pelos sujeitos amostrais, considerando a diversidade de níveis de formação acadêmica desta amostra. Adotando-se esses mesmos postulados, na interpretação dos resultados, deve-se considerar que valores entre 1,0 e 2,7 são considerados insatisfeitos; valores entre 2,8 e 3,6 indiferentes e os valores entre 3,7 e 5,0 considerados satisfeitos.

Após autorização formal da Secretaria de Saúde do município de Terezópolis de

Goiás, os dados foram coletados, no local de trabalho dos participantes, no período de 2 de outubro a 6 de novembro de 2017, ocasião em que eram repassadas as informações sobre a adesão voluntária ao estudo e a preservação da identidade dos participantes.

Os dados foram tabulados em planilha *Microsoft Office Excel* 2007 e transferidos para o programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) for Windows, versão 20.0, o que possibilitou o tratamento estatístico e a apresentação dos resultados no item seguinte.

Resultados e Discussões

A amostra de 60 trabalhadores foi composta, em sua maioria, por pessoas do gênero feminino (80%), faixa etária de 36 a 40 anos (28,33%), estado civil casado ou união estável (53,33%), com filhos (56,67%), trabalham na instituição de saúde pesquisada de 1 e até 5 anos (31,67%), com vínculo efetivo com o órgão público (61,67%), com ensino médio completo ou incompleto (40%), exerce cargo técnico de área específica (33,33%) e com renda familiar mensal de 1 e até 3 salários mínimos (56,67%).

Os resultados das avaliações obtidos na Escala de Satisfação no Trabalho (EST) são apresentados na Tabela 1. O índice de precisão geral da escala, considerando todos os seus itens, foi de 0,770, e das quatro dimensões da escala ficaram entre 0,680 e 0,772. Esses valores indicam moderada confiabilidade dos dados, uma vez que o valor mínimo aceitável para um instrumento é maior ou igual a 0,70, pois, abaixo deste número, a consistência interna é considerada baixa. No entanto, ressalta-se que o “alfa de Cronbach é uma propriedade inerente ao padrão de resposta da população estudada, não uma característica da escala por si só; ou seja, o valor de alfa sofre mudanças segundo a população na qual se aplica a escala” (STEEINER, 2003 *apud* PINTO; CHAVEZ, 2012, p.5).

As médias de cada item de análise nas dimensões da Escala Satisfação no Trabalho (EST) variaram entre 2,4000 e 4,2667 em uma escala que vai de 1 a 5. As percepções dos servidores de modo geral, variaram entre satisfação e insatisfação de acordo com as dimensões de satisfação no trabalho. Comparando as dimensões da satisfação no trabalho, a denominada ‘Satisfação com a chefia’ obteve o maior escore médio ($M = 4,10$), indicando satisfação dos servidores, seguida da dimensão ‘satisfação com os colegas’ ($M = 4,05$) que também indica satisfação. O escore médio mais baixo alcançado nesta amostra foi na

dimensão ‘satisfação com o salário’ ($M = 2,88$) indicando indiferença. A média da dimensão ‘satisfação com as promoções’ foi a segunda menor média dos escores ($M = 3,19$) indicando, também, indiferença. Finalizando, a dimensão ‘satisfação com a natureza do trabalho’ com escore médio igual a 3,84 indica satisfação dos servidores. Com estes escores médios, pode-se verificar que em nenhuma das dimensões foram encontrados resultados de insatisfação dos servidores, o que ocorreu em apenas itens específicos de avaliação da escala.

Tabela 1 – Médias, desvio padrão e índice de precisão das dimensões da Escala de Satisfação no Trabalho (EST) (N = 60).

Dimensão	Item	Média	Desvio padrão	Índice de Precisão
Satisfação com os colegas.	1. Com o espírito de colaboração dos meus colegas de trabalho.	4,1000	0,774	0,747
	6. Com o tipo de amizade que meus colegas demonstram por mim.	4,1167	0,8252	
	14. Com a maneira como me relaciono com os meus colegas de trabalho.	4,1333	0,7240	
	17. Com a quantidade de amigos que eu tenho entre meus colegas de trabalho.	4,0000	0,9019	
	24. Com a confiança que eu posso ter em meus colegas de trabalho.	3,8833	0,7831	
	Escore médio	4,05		
Satisfação com o salário	5. Com o meu salário comparado com o quanto eu trabalho.	3,0333	1,2208	0,772
	8. Com o meu salário comparado à minha capacidade profissional.	3,1667	1,2778	
	12. Com o meu salário comparado ao custo de vida.	2,4000	1,0923	
	15. Com a quantia em dinheiro que eu recebo desta instituição ao final de cada mês.	2,9167	1,0462	
	21. Com o meu salário comparado aos meus esforços no trabalho.	2,8667	1,1419	
	Escore médio	2,88		
Satisfação com a chefia	2. Com o modo como meu chefe organiza o trabalho do meu setor.	4,1000	0,7295	0,722
	9. Com o interesse de meu chefe pelo meu trabalho.	3,9000	0,7059	
	19. Com o entendimento entre eu e meu chefe.	4,1167	0,7611	
	22. Com a maneira como meu chefe me trata.	4,1167	0,7831	
	25. Com a capacidade profissional do meu chefe.	4,2667	0,6604	
	Escore médio	4,10		
Satisfação com a natureza de	7. Com o grau de interesse que minhas tarefas me despertam.	4,0667	0,6069	0,723
	11. Com a capacidade de meu trabalho absorver-me.	3,6667	0,8165	
	13. Com a oportunidade de fazer o tipo de trabalho que faço.	3,9000	0,8576	
	18. Com as preocupações exigidas pelo meu trabalho.	3,6833	0,9476	

Dimensão	Item	Média	Desvio padrão	Índice de Precisão
trabalho	23. Com a variedade de tarefas que realizo.	3,8833	0,7611	
	Escore médio	3,84		
Satisfação com as promoções	3. Com o número de vezes que já fui promovido nesta instituição.	3,1500	0,9884	0,680
	4. Com as garantias que a instituição oferece a quem é promovido	3,2833	0,9930	
	10. Com a maneira como esta instituição realiza promoções de seu pessoal.	3,4000	0,9057	
	16. Com as oportunidades de ser promovido nesta instituição.	3,1500	0,9535	
	20. Com o tempo que eu tenho de esperar para receber uma promoção nesta instituição.	2,9500	0,8522	
	Escore médio	3,19		

Fonte: dados da pesquisa.

Os testes de diferenças entre as médias dos escores obtidos foram significativos em poucas dimensões quando correlacionadas com as variáveis socioprofissionais.

Conclusão

Os resultados mostram de maneira geral que os trabalhadores da secretaria de saúde municipal de Terezópolis de Goiás estão satisfeitos nas dimensões ‘satisfação com os colegas’, ‘satisfação com a chefia’ e ‘satisfação com a natureza do trabalho’; e indiferentes nas dimensões ‘satisfação com as promoções’ e ‘satisfação com os salários’. Esses resultados são parecidos com os encontrados nos estudos de Tonetto (2013), em uma amostra de servidores públicos estaduais, e de Lima, Zille e Soares (2015), em uma empresa multinacional de Minas Gerais, que também encontraram satisfação com os colegas de trabalho, com a chefia e com a natureza do trabalho, porém insatisfação nas dimensões ‘satisfação com os salários’ e ‘satisfação com as promoções’. Contudo, o estudo de Souza, Tadeu e Salomão (2016), utilizando uma amostra de trabalhadores de uma empresa varejista do ramo de confecções, encontrou níveis de indiferença nas dimensões ‘satisfação com os colegas’, ‘satisfação com a chefia’ e ‘satisfação com a natureza do trabalho’ e nas dimensões ‘satisfação com o salário’ e ‘satisfação com as promoções’ encontrou insatisfação. Também, o estudo WU (2014), que investigou a satisfação dos servidores de um órgão público municipal, encontrou satisfação com os colegas e com a chefia, insatisfação com o salário e com as promoções e indiferença com a natureza do

trabalho. Ao que parece, os trabalhadores da saúde, representados na amostra deste estudo, tendem a ter satisfação com a natureza do trabalho, se compararmos com os demais trabalhadores de outros setores públicos ou privados.

O estudo da satisfação no contexto das organizações públicas de saúde pode contribuir para a melhoria das condições de trabalho dos profissionais deste setor, vez que os gestores terão conhecimento, através de métodos científicos, sobre o que motiva tais trabalhadores. Isso poderá contribuir para o enfrentamento das demandas e pressões que o setor tem enfrentado (PENA; MALIK, 2011).

Os objetivos propostos neste estudo foram alcançados, pois possibilitou realizar a pesquisa na secretaria de saúde municipal de Terezópolis de Goiás, de maneira que os resultados poderão ser utilizados como base pelos gestores ou gerentes deste órgão, com foco de melhorar o desempenho e a qualidade de vida no trabalho dos funcionários. Espera-se que os resultados desta investigação instiguem os gestores a implementarem medidas com foco em melhorar o nível de satisfação dos servidores para que tenham melhores desempenhos em suas atividades, com reflexos positivos na qualidade nos serviços prestados.

O estudo apresenta fragilidades atreladas a uma amostra difusa em termos de caracterização socioprofissional, além do reduzido número de participantes, o que refletiu em dados frágeis para a execução das análises estatísticas que se pretendia realizar. Sugere-se a condução de estudos desta natureza em outras instituições públicas de saúde, em amostras maiores e mais homogêneas, com vistas a possibilitar a identificação de fatores da satisfação que possam ser caracterizados mais presentes ou ausentes em indivíduos deste segmento econômico. Isso possibilitaria o desencadeamento de estudos que envolvam outras dimensões de análise da satisfação no trabalho para diferentes categorias de trabalhadores, vez que este é um questionamento que fica no ar ao concluir este estudo: a satisfação dos trabalhadores da área da saúde pública encontra-se associada às mesmas variáveis que determinam a satisfação dos trabalhadores dos outros segmentos da atividade econômica? Cabe investigar para compreender como, apesar de tantas dificuldades vivenciadas pela saúde pública brasileira, ainda é possível encontrar trabalhadores, de um órgão público municipal de saúde, satisfeitos nas dimensões da escala de satisfação com o trabalho, em especial na dimensão 'satisfação com a natureza do trabalho'.

Referências

AIRES, Gardenia. **Clima organizacional x satisfação no trabalho**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, Faculdade de Ciências da Saúde – facs. Brasília, jun 2003.

ANTUNES, Arthur V.; ANNA, Ligia R. S. Satisfação e motivação no trabalho do enfermeiro. **Rev. Bras. Enferm.** Brasília, v. 49, n. 3, p. 425-434, jul/set. 1996.

LIMA, Anilton J.; ZILLE, Luciano P.; SOARES, Maryelle G. Um olhar sobre a satisfação no trabalho: Estudo em organização multinacional do setor de usinagem no estado de Minas Gerais. **Revista Gestão & Planejamento**, Salvador, v. 16, n. 3, p. 310-325, set./dez. 2015.

MARQUEZE, Elaine C.; MORENO, Claudia R. de C. Satisfação no trabalho: uma breve revisão. **Rev. bras. saúde ocup.** [online], vol.30, n.112, p.69-79, 2005.

MARTINEZ, Maria C.; PARAGUAY, Ana I. B. B. Satisfação e saúde no trabalho: aspectos conceituais e metodológicos. **Cad. psicol. soc. trab.** [online]. vol.6, p. 59-78. 2003.

MORESI, Eduardo. Metodologia da Pesquisa. Tese. Universidade Católica De Brasília – UCB. Pró-Reitoria de Pós-Graduação – PRPG. Programa De Pós-Graduação *Stricto Sensu* Em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação. Brasília-DF, 2003, p. 108.

PENA, Fábio P. M.; MALIK, Ana M. Gestão estratégica em saúde. In: VECINA NETO, Gonzalo; MALIK, Ana M. **Gestão em Saúde**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011, p. 113-126.

PINTO, Giselle A.; CHAVEZ, Jose R. A. O uso do coeficiente alfa de Cronbach nos resultados de um questionário para avaliação dos serviços no setor de transporte urbano por ônibus. XXXII ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO – Desenvolvimento Sustentável e Responsabilidade Social: as contribuições da Engenharia da Produção. Bento Gonçalves (RS), 15 a 18 de out de 2012.

SANTOS, Jessica A. **Satisfação no trabalho**: Uma revisão sistemática de publicações científicas no período de 2006-2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Estadual de Goiás, Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis – GO, 2016.

SILVA, Reinaldo O. **Teorias da Administração**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001. 1ª reimpr. da 1 ed. de 2001.

SIQUEIRA, Mirlene M. M. (org). **Medidas do comportamento organizacional**: ferramentas de diagnóstico e de gestão. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOUZA, Ana P.; TADEU, Sumaya A. O.; SALOMÃO; Aretha H. M. Avaliação da satisfação dos funcionários de uma empresa de pequeno porte. **Revista Eletrônica Machado Sobrinho**.

Juiz de Fora - MG, v.12, n.01, p.32-41. 2016.

TONETTO, Rosana C. Z. **A SATISFAÇÃO NO TRABALHO:** Um estudo com os Servidores Públicos Estaduais do Poder Judiciário de Catuípe –RS. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul DACEC – Departamento de Ciências Administrativas, Contábeis, Econômicas e da Comunicação. Curso de Administração. Ijuí RS, 2013.

WAGNER, John A.; HOLLENBECK, John R. **Comportamento organizacional:** criando vantagem competitiva. Tradução Silvio Floreal Antunha. São Paulo: Saraiva, 2012.

WU, Kun Lin. **Satisfação no trabalho:** um estudo na percepção dos trabalhadores de um órgão público municipal. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Estadual de Goiás, Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis – GO, 2014.

O MIRANTE E O TELESCÓPIO DOS LÍDERES VISIONÁRIOS

Tanise Knakievicz¹

¹ (Docente no Campus de Niquelândia, UEG).

Resumo: Hoje vive-se na Era da Desestabilização com desigualdades sociais extremas, violências, depressão ao lado do intenso desenvolvimento tecnocientífico. Neste cenário, o grande desafio é criar comunidades sustentáveis e pacíficas. Sabe-se que a primeira responsabilidade do líder é descrever a realidade e a segunda é oferecer a sua visão. Para tal, à luz das dimensões do Direito Fundamental e da evolução histórica das ondas civilizatórias, duas ferramentas foram estudadas: a Teoria U e o Ikigai. Essas ferramentas podem vir a auxiliar o observador comum a encontrar o topo de uma montanha do contexto social e equipá-lo com lentes de análise, capacitando-o a ser um *stakeholder*¹⁰ assertivo e ético. Essas ferramentas podem vir a ser um caminho de aprendizagem coletiva de uma mentalidade econômica centrada na ação consciente do que é o melhor para todos. Portanto, ambas as ferramentas são prováveis recursos de empoderamento social e liderança responsável ao alcance de todos.

Palavras-chave: Ikigai. Teoria U. Mentalidades Econômicas. Direito Fundamental.

Introdução

O mundo está em constante mudanças e transformações. Desde os primórdios da humanidade três grandes ondas de transformação civilizatórias ocorreram: a Revolução Agrícola - 1ª onda, a qual surgiu junto com a civilização humana e dominou a Terra até os meados dos anos de 1650 ou 1750; a Revolução Industrial - 2ª onda, que perdurou até meados de 1950; e a Revolução Tecnológica - 3ª onda, a qual estamos vivenciando atualmente. Essa atual Era Tecnológica está forjando o surgimento de uma nova organização cultura e econômica, a 4ª onda civilizatória, a emergência da Era da Conscientização Ecológica. O que será o futuro? No futuro próximo as pessoas serão cada vez mais cientes da própria responsabilidade na tomada de decisões e das demandas de competências para fazê-las (TOFFLER, 2012). Assim, os avanços tecnocientíficos trazem consigo o preço da responsabilidade, ou seja, a necessidade de estar consciente das consequências futuras das escolhas do agora.

Mesmo com todos os avanços tecnológicos, os problemas sociais, econômicos, morais e ecológicos parecem intensificar-se dia a dia, caracterizando a Era da Desestabilização. Cabe

¹⁰ Stakeholder é uma pessoa ou um grupo que legitima as ações de um grupo, comunidade ou organização e que tem um papel direto ou indireto na gestão e resultados dessa mesma instituição, organização ou empresa.

perguntar: esses avanços são revolucionários ou evolucionários? O que estamos fazendo hoje, é um processo revolucionário ou evolucionário? Para responder a essa questão é preciso antes refletir acerca da diferença entre Revolução e Evolução. Revolução é lutar contra a realidade, buscando manter presente o que já passou. O movimento revolução consiste em rejeitar o que existe hoje. A revolução é feita por aqueles que não aprenderam nada durante o percurso que a precedeu, pois não aceitam a realidade como está. Enquanto que o movimento evolucionário aceita as mudanças e as transformações tais como são ou estão, tanto as equivocadas quanto as afortunadas. O processo evolutivo agrega e não segrega (GASA, 2016). Portanto, os agentes destas mudanças em curso, se revolucionárias ou evolucionárias, são todos os cidadãos, conscientes ou não do lugar interno a partir do qual agem.

A partir do ponto de vista sistêmico, as únicas soluções viáveis são as soluções sustentáveis. Uma definição simples, clara e elegante foi apresentada por Lester Brown, do Worldwatch Institute "Uma sociedade sustentável é aquela que satisfaz suas necessidades sem diminuir as perspectivas das gerações futuras." O grande desafio do nosso tempo é criar comunidades sustentáveis — isto é, ambientes sociais e culturais onde podemos satisfazer as nossas necessidades e aspirações sem diminuir as chances das gerações futuras. Um caminho para alcançar tais desafios é por meio da aprendizagem coletiva de uma nova mentalidade econômica, uma mentalidade econômica centrada na ação coletiva consciente do que é o melhor para todos (SHARMER, 2014).

É objetivo deste estudo analisar comparativamente a ferramenta filosófica japonesa ikigai de construção de uma vida significativa, as dimensões do Direito Fundamental e as Mentalidades Econômicas propostas por Otto Sharmer com o intuito de verificar se elas corroboram entre si na busca de soluções sustentáveis, aos problemas desta atual Era da Desestabilização.

Quadridimensionalidade da razão para viver

Segundo a cultura japonesa, todas as pessoas têm um ikigai, “razão para ser/viver” (GARCIA; MIRELLES, 2018). Decompondo o termo ikigai é possível identificar os significados de vida, iniciativa, liderança, elegante, belo. Algumas pessoas têm consciência do seu ikigai, outros ainda o procuram, mesmo carregando-o dentro de si. O ikigai geralmente

está escondido e é preciso descobri-lo por meio de uma investigação paciente. Para alguns, um método rápido e simples de identificar o ikigai é por meio do questionamento da razão pela qual se levantam todos os dias de manhã (Figura 1).

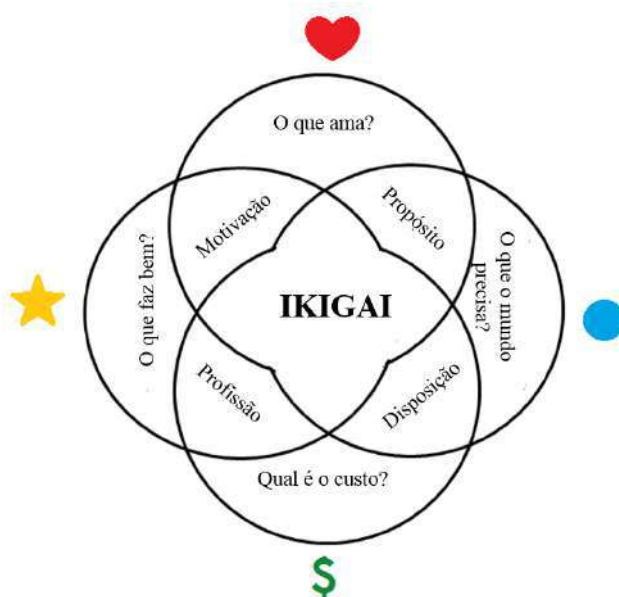


Figura 1. Diagrama dos 4 princípios do Ikigai. Motivação, propósito, disposição e profissão. Os quais são investigados por meio de 4 perguntas em torno do amor, do mundo, do custo e da expertise.

O teste que identifica o ikigai consiste de 4 perguntas: O que você ama? No que você é bom? O que o mundo precisa? Qual é o custo, as consequências? As respostas a essas perguntas promovem reflexões e escolhas quanto a quatro instâncias importantes na vida: Motivação¹¹, Propósito¹², Disposição¹³, Profissão¹⁴. Uma vez encontradas as respostas e o equilíbrio entre essas 4 dimensões da atuação pessoal, pode ser traçar um caminho para viver com propósito, ou seja, com sentido. O ikigai de cada pessoa é personalíssimo, e podem variar desde ser um grande líder mundial até cuidar dos próprios netos. Não existe mais e menos importante, se tratando de ikigai. O que realmente importa é viver com ética, sentido e propósito (GARCIA; MIRELLES, 2018).

¹¹ Motivação: Entusiasmo, encorajamento, incentivo, razão, justificativa, ânimo.

¹² Propósito: Deliberação, determinação, decisão, resolução, plano, aplicação.

¹³ Disposição: inclinação; tendência; vocação; predisposição, simpatia, interesse.

¹⁴ Profissão: Trabalho, ocupação, ofício, emprego, atividade.

Quadridimensionalidade Direito Fundamental

As quatro dimensões do Direitos Fundamentais humanos abrangem os direitos mais básicos de todo e qualquer cidadão; os quais correspondem a interesses universais e invioláveis, surgidos aos poucos em consonância com a demanda social de cada época (DIÓGENES JÚNIOR, 2012; PESTANA, 2017). Os Direitos Fundamentais podem ser didaticamente divididos em 4 dimensões, com base no lema da revolução francesa: liberdade (Direito Público), igualdade (Direito Privado) e fraternidade (Direito Social); acrescidos da dimensão do direito aos avanços biotecnológicos (Direito Cósmico). Eles não se sobrepõem nem são suplantados uns pelos outros, ou seja, são complementares e integrados. Portanto, os direitos fundamentais são frutos do processo histórico social e são essenciais na construção das sociedades, pois visam garantir a evolução social e a proteção da dignidade humana em primeiro lugar e, em segundo, dos demais seres do planeta (Figura 2).

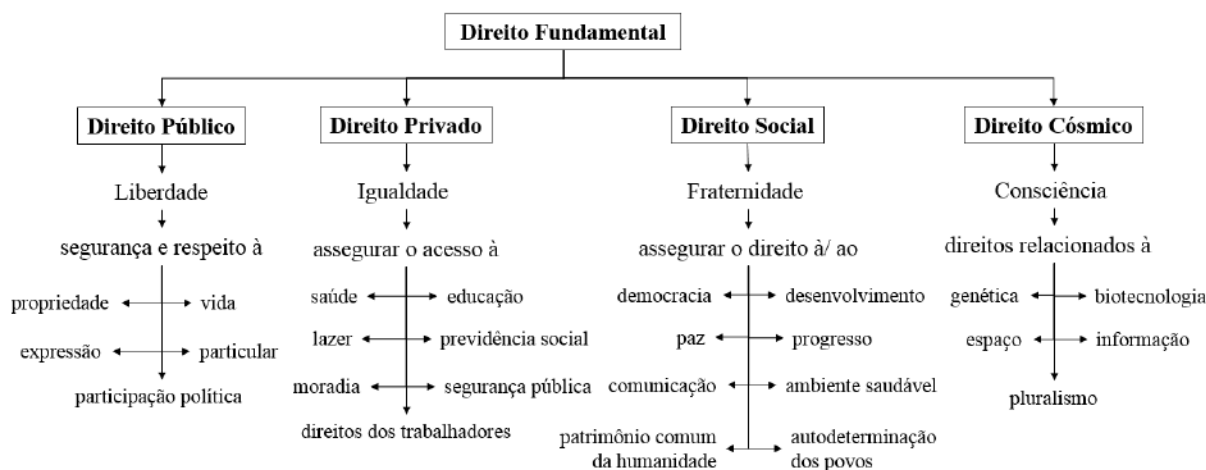


Figura 2. Mapa conceitual dos Direitos Fundamentais. Direito Público, Privado, Social e Cósmico.

Os Direitos Fundamentais de primeira dimensão, também denominados de Direito Público, referem-se aos primeiros direitos conquistados pela Humanidade, relativos à luta pela liberdade e segurança do indivíduo frente ao Estado, marco da Revolução Francesa. Eles representam uma proibição ao Estado, ou seja, não é permitido o abuso de poder. O Direito Público à vida; à propriedade; à liberdade de expressão, de religião, de participação política – são exemplos dos direitos civis e políticos da 1ª dimensão do Direito (DIÓGENES JÚNIOR,

2012; PESTANA, 2017).

Os direitos de segunda dimensão, Direito Privado, asseguram o princípio da igualdade material entre todos os seres humanos e assim impõem ao Estado uma obrigação de fazer. Cabe ao Estado, nesta dimensão do direito, o papel de agir, de assegurar e garantir a igualdade entre as pessoas quanto ao acesso à saúde, educação, previdência social, lazer, segurança pública, moradia, direitos dos trabalhadores. Tais direitos visa assegurar a igualdade material básica, a redução das desigualdades extremas, ou seja, assegurar as condições mínimas para exercer o direito à liberdade. A Revolução Industrial foi o grande marco dos direitos de segunda geração, a partir do século XIX, promovendo a luta do proletariado, a defesa dos direitos essenciais básicos de: alimentação, saúde, educação, etc (DIÓGENES JÚNIOR, 2012; PESTANA, 2017).

Os direitos de terceira dimensão, ou Direito Social, tratam dos princípios da solidariedade ou fraternidade quanto as implicações de natureza universal. A Primeira Grande Guerra, no início do século XX, foi o marco da fixação de direitos sociais. Os direitos sociais tratam dos direitos de trabalho, de culturais e dos direitos econômicos, coletivos ou de coletividades, como por exemplo o direito ao desenvolvimento e ao progresso, ao ambiente saudável, à autodeterminação dos povos, à democracia, direito de comunicação, de propriedade sobre o patrimônio comum da humanidade e o direito à paz. Direito social surgiu para compensar, no plano jurídico, o natural desequilíbrio travado, no plano fático, entre o capital e o trabalho. Esses direitos possuem uma visão geral, preocupando-se com as gerações humanas, presentes e futuras (DIÓGENES JÚNIOR, 2012; PESTANA, 2017).

Quanto aos direitos fundamentais de quarta dimensão, o Direito Cósmico, ainda não há consenso entre os especialistas da área. Pode-se tratar dos direitos relacionados à engenharia genética, biotecnologia e conquista do espaço ou aos relacionados à democracia, à informação e ao pluralismo. A consolidação destes direitos é a base da concretização da sociedade aberta do futuro, maxifraterna e universalista, para a qual parece o mundo inclinar-se no plano de todas as relações de convivência (DIÓGENES JÚNIOR, 2012; PESTANA, 2017).

Quadridimensionalidade das Mentalidades Econômicas

Toda criação de valor econômico envolve a aplicação de conhecimento e tecnologia, tanto na lavoura, na produção industrial quanto na era da informação digital. A tecnologia evolui em ondas, a primeira onda surgiu na forma de ferramentas e habilidades manuais, a segunda onda veio na forma de máquinas que substituíram a mão de obra humana. A terceira onda, muitos operadores de máquinas têm sido substituídos pela automação na forma de algoritmo matemático (TOFFLER, 2012).

Mesmo com todas essas tecnológicas (ferramentas, máquinas e automação), as quais tem melhorado enormemente a vida das pessoas, inúmeros problemas permanecem intactos, outros intensificados e novos surgem. Os incômodos causados pelos problemas da sociedade moderna têm promovido a busca por soluções, e assim surge a quarta onda. A conscientização ecossistêmica está fortalecendo-se em torno de contextos de intensas inovações nas áreas de informação, comunicação, energia renovável, inteligência artificial e tecnologias sociais. A demanda de conscientização é voltada a atender o melhor para todos. Assim, a quarta onda, a conscientização ecossistêmica, atende a necessidade de valorização do bem-estar de todos os outros e promoção de bem-estar do todo (SHARMER, 2018).

Essas ondas de inovação tecnológicas têm como fontes modelos mentais, que criam estruturas sociais. Essas estruturas sociais podem ser observadas no processo histórico da evolução da civilização humana através da Era Agrícola, Era Industrial, da Era Tecnológica e da Era da Conscientização Ecossistêmica que está começando a emergir. Otto Scharmer (2014) propôs que modelos mentais forjam e sustentam essas estruturas sociais e econômicas: as Mentalidades Econômicas 1.0; 2.0; 3.0 e 4.0 respectivamente (Figura 3).

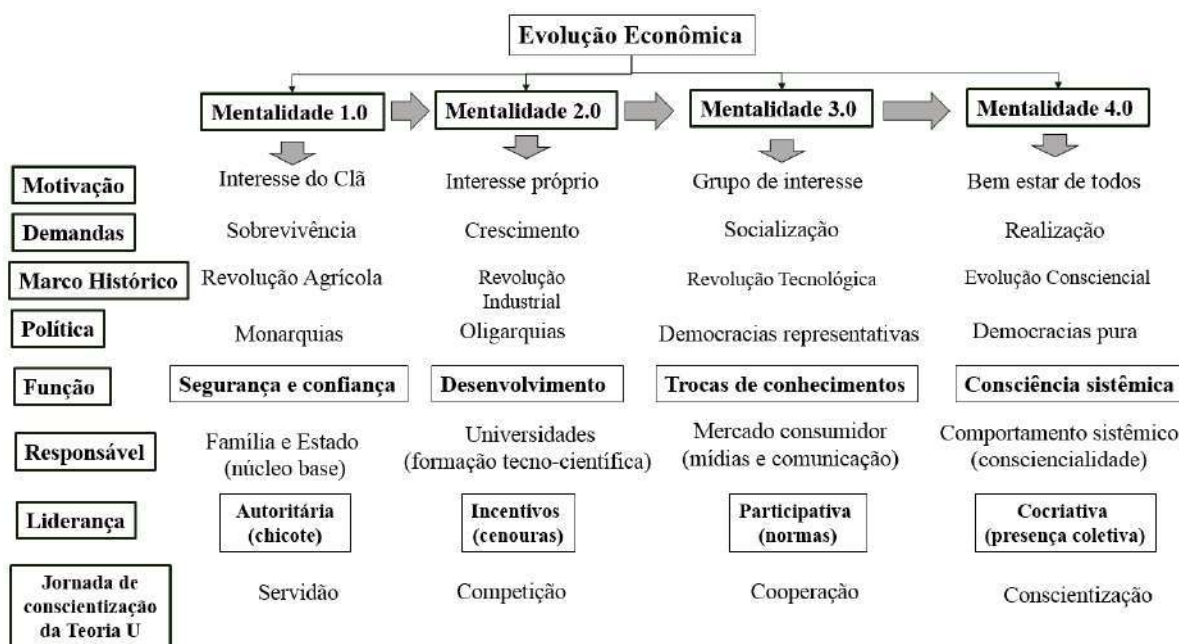


Figura 3. Esquema conceitual das Mentalidades Econômicas – Mentalidade 1.0; Mentalidade 2.0; Mentalidade 3.0; Mentalidade 4.0. As Mentalidades Econômicas são complementares, não substituíveis e hierárquicas em complexidade. As sociedades atendem as motivações, em primeiro, de sobrevivência; em segundo, de crescimento, em terceiro, compreensão; e então de equilíbrio, harmonia e justiça (SHARMER, 2014).

As Mentalidades Econômicas surgem e evoluem a partir do atendimento das necessidades básicas das sociedades humanas de segurança, crescimento, interação social e autorrealização, são a força motriz de cada era civilizatória. A Mentalidade 1.0, atende a necessidade de segurança e pertencimento a um grupo social, ou nação; é o cerne do Estado Mínimo. Uma vez estabelecida as demandas de segurança e pertencimento, a Mentalidade 2.0 pode aflorar e prosperar. A Mentalidade 2.0 atende necessidades de crescimento e aprimoramento das competências individuais. A cultura da excelência, do aprimoramento acadêmico, intelectual, artístico, esportivo e tecno-científicos forjaram e sustentam a produção industrial de bens e serviços. A Mentalidade 3.0, atende as demandas de interação social, comunicação e socialização, hoje vive-se na Era da Informação e da Tecnologia, sendo a base do Neoliberalismo. A abundância de interações sociais e troca de saberes está promovendo o surgimento da Mentalidade 4.0. A Mentalidade 4.0 diz respeito à conscientização ecossistêmica, e ao melhor para todos (SHARMER, 2014), ideais que provavelmente serão consolidadas através da implementação da democracia direta ou pura, sem representantes (VASCONCELOS, 2017).

Metodologia

Este estudo parte da análise conjunta das diretrizes básicas dos seguintes conhecimentos:

- a) Ikigai – ferramenta de identificação da razão para ser/viver.
- b) Dimensões do Direito Fundamental
- c) Mentalidades Econômicas e a Teoria U

Esta análise tem por base os 4 pontos de interconexão entre esses conhecimentos, do local ao global e do pessoal ao social. Uma sobreposição preliminar e inicial foi feita, a partir da qual pode verificar que essas linhas do saber corroboram entre si na preposição de ações éticas e sustentáveis diante dos problemas contemporâneos.

Resultados e Discussões

Os pontos em comum entre o Ikigai, as dimensões do Direito Fundamental e as Mentalidades econômica são que todos apresentam 4 dimensões, que são complementares, não substituíveis e hierárquicas em complexidade, ou seja, partem do individual e local ao coletivo e global. A partir do detalhamento no referencial teórico de cada uma destas linhas do conhecimento em particular, os pontos de interconexão entre elas foram analisados.

Segundo Monbiot (2017), a humanidade é naturalmente anticapitalista, mas sob condições de estresse disputa recursos tornando-os cada vez mais escassos. Portanto, o principal desafio da atual Era da Abundância é desaprender a mentalidade da escassez, e criar leis e regras para conviver com a abundância de modo seguro e próspero. Otto Scharmer (2010) desenvolveu uma ferramenta para auxiliar as comunidades compreenderem os processos de mudanças e agirem a partir do inédito, o futuro de abundâncias que emerge. A Teoria U é uma ferramenta que auxilia os grupos, perceberem e identificarem a mentalidade da qual fazem parte.

A mentalidade está para as pessoas tal com a água para os peixes ou como a gravidade era para os humanos antes de ser percebida por Isaac Newton: desconhecida e invisível, mesmo estando sempre presente. A origem tanto dos problemas financeiros sistêmicos quanto das soluções pode estar na identificação da fonte a partir da qual se age. Assim, perceber a

mentalidade (a força motriz) é o primeiro passo para o tratamento dos problemas sociais, do mesmo modo que o diagnóstico médico é o primeiro passo do tratamento das doenças do corpo humano, lembrando que segundo Vladimir Safatle, não são as ideias que trazem grandes transformações, mas os afetos. Os afetos podem ser identificados tanto pela ferramenta Ikigai quanto pela Teoria U

O conceito japonês ikigai, “razão para ser/viver”, é uma ferramenta para identificar o propósito pessoal, ou seja o sentido da vida. Por sua vez, o Direito Fundamental busca garantir a dignidade humana a cada novo contexto social; os quais foram forjados a partir de mentalidades econômicas, de modo a atender as necessidades genuínas das comunidades humanas em cada um destes novos contextos históricos. Assim, para transcender os conflitos locais, é preciso observar o cenário de modo integral e distanciado o suficiente para ver o todo, e ao mesmo tempo estar perto o suficiente para ver o importante, e compreender as consequências das ações do local ao global, do pessoal ao social, do particular ao público (Figura 4).

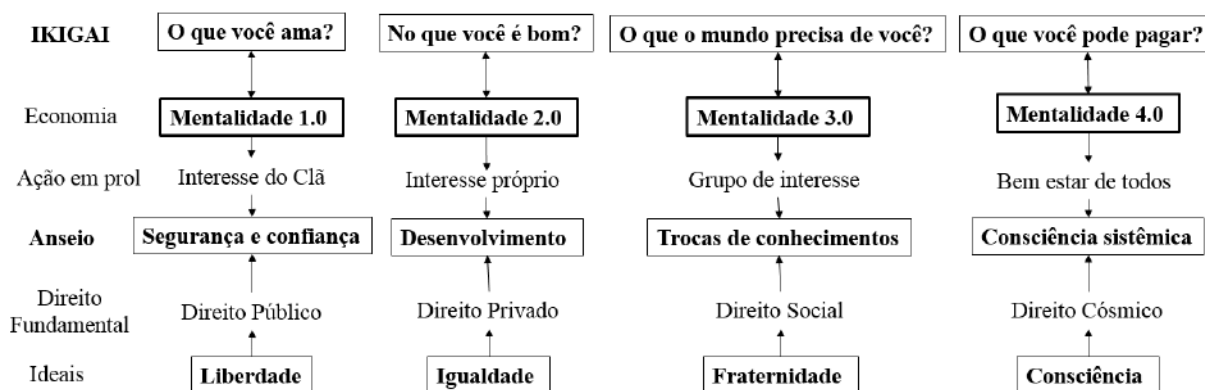


Figura 4. Esquema da análise quadridimensional comparativa entre o Ikigai, a Mentalidade Econômica e o Direito Fundamental.

Além de identificar o ikigai pessoal é necessário também diagnosticar a mentalidade econômica da comunidade. Uma ferramenta para detectar ou perceber a mentalidade econômica é a Teoria U (SCHARMER, 2010). A Teoria U consiste de um roteiro de sete passos bem definidas, com começo, meio e fim: 1. Suspender. 2. Redirecionar. 3. Deixar ir. 4. Estar presente. 5. Deixar vir. 6. Decretar a lei. 7. Incorporar. Esses passos permitem criar, inovar, ou seja, agir a partir do novo, do desconhecido, o futuro, após reflexão e ponderações

realistas, para que esse novo seja sustentável, pacífico e ético. Portanto, o *ikigai* é uma ferramenta de uso pessoal, a Teoria U é uma metodologia voltada para fazer uma equipe inteira aprender algo novo.

Essas ferramentas, a Teoria U – o mirante e o *ikigai* – telescópio, permitem situar o observador no topo da montanha cultural e equipá-lo com seu próprio telescópio. A visão fornecida do alto do mirante através do telescópio é diretamente proporcional a profundidade das autoanálises e da robustez e diversidade dos dados coletados dos cenários em análise. Quando mais detalhados os dados dos cenários frente a racionalidade das ponderações, melhor será a visão obtida. A primeira responsabilidade do líder é descrever a realidade (MAXWELL, 2011) e a segunda é oferecer a sua visão (VITALE, 2006). Portanto, ambas as ferramentas são recursos de empoderamento e liderança ao alcance de todos.

Conclusão

As comparações entre o conceito *ikigai* e as mentalidades econômicas pode contribuir para expandir a compreensão das ações do contexto pessoal ao global. Por exemplo, a mentalidade 1.0 está voltada a cuidar e proteger de quem se ama (segurança). Sabe-se que em situações de pobreza extrema as famílias desestruturam, a corrupção e a criminalidade aumentam, a coesão social diminui, levando a fragmentação de todos os níveis: o cultural, o social e o econômico. Portanto, a atuação dos *stakeholders*, ciente das mentalidades econômicas, é determinante para o destino das comunidades. Quanto mais realista e ética for a visão dos *stakeholders*, mais o Estado vê-se comprometido na promoção de igualdades de oportunidades sociais de partida e não de chegada (COTLER, 2011). Só através de uma visão sistêmica alinhada ao desenvolvimento das estruturas sociais de base, as diretrizes do Direito Fundamental (em suas quatro dimensões; liberdade, igualdade, fraternidade e consciencialidade) podem ser plenamente respeitadas.

Nesta análise comparativa entre *ikigai*, dimensões do direito fundamental e mentalidades econômicas foi constatada que a tomada de consciência pessoal e grupal da motivação dos movimentos sociais, econômicos, empresariais e políticos pode contribuir para o diagnóstico e resolução dos atuais problemas decorrentes da desigualdade social. A construção de uma sociedade pacífica e digna a todos é possível se os *stakeholders* forem

cientes da importância de cada uma das mentalidades econômicas na homeostase sistêmica. O acesso a mentalidade 4.0 pode ser alcançado pela Teoria U e pelo ikigai. Todavia, ambas as ferramentas requerem dedicação no aprimoramento pessoal, em especial, nas habilidades de raciocínio lógico, de observação e de empatia frente aos acontecimentos cotidianos e mundiais.

Referências

COTLER, J. . Desigualdades, pobreza e crise política na America Latina. **Cátedra Juan Carlos Portantiero: Estado, Nação e Democracia no Peru** PTI, Sala Florestan Fernandes 1, dias 13, 14 e 15 de julho de 2011.

DIÓGENES JÚNIOR, José Eliaci Nogueira. Gerações ou dimensões dos direitos fundamentais? In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XV, n. 100, maio 2012. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11750>. Acesso em 22 jul 2018.

GASA, Guilherme. Revolução X Evolução. **Blog Espaço Emprestado**. Disponível em: <<http://espacoemprestado.blogspot.com.br/2009/03/revolucao-x-evolucao.html>>, acesso em 10 de out de 2016.

GRACIA, Héctor, MIRELLES, Francese. Ikigai: os segredos dos japoneses para uma vida longa feliz. Tradução Elisa Menezes. 1 ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2018.

MAXWELL, John C. **O Livro de Ouro da Liderança: O Maior Treinador de Líderes da Atualidade Apresenta as Grandes Lições de Liderança que Aprendeu na Vida**. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2011.

MONBIOT, George. Entrevista a Mark Karlin. A condição humana é anticapitalista. **Outras Palavras**. Publicado em 03 nov 2017. Disponível em: <<http://outraspalavras.net/capa/condicao-humana-e-anticapitalista/>>, acesso em 04 nov. 2017.

PESTANA, Barbara Mota. Direitos fundamentais: origem, dimensões e características. **Conteúdo Jurídico**, Brasília-DF: 17 out. 2017. Disponível em: <<http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.589755&seo=1>>. Acesso em: 22 jul. 2018.

SHARMER, C. Otto. **Liderar a partir do Futuro que Emerge. A evolução do Sistema Econômico ego-cêntrico para o eco-cêntrico**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014. 302 p.

SHARMER, C. Otto. **Teoria U: como liderar pela percepção e realização do futuro que emerge**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010. 403 p.

TOFFLER, A. A terceira onda. Tradução de João Távora Rio de Janeiro: Editora Record,

2012. 491 p.

VASCONCELOS, José. **Democracia Pura**. 8ªed. São Paulo: Exterior Editora, 2017.

VITALE, Joe. **O Manual de Instruções que você deveria ter Recebido ao Nascer**. São Paulo: Landscape, 2006.

O CUSTO DA MEDICINA POPULAR

Lanielle Francisco Ribeiro¹

Tamara de Fátima Santos²

Yasmin Ferreira Cecote³

Joana D' Arc Bardella⁴

¹Graduandas do curso de Ciências Econômicas do Campus Anápolis - UEG.

²Graduandas do curso de Ciências Econômicas do Campus Anápolis - UEG.

³Graduandas do curso de Ciências Econômicas do Campus Anápolis - UEG.

⁴Doutora em Ciências Econômicas e Docente da Universidade estadual de Goiás.

Introdução

Ao fazer uma análise da população, percebe-se que desde os tempos remotos os indivíduos utilizam as plantas medicinais ou se beneficiam de tratamentos fitoterápicos, por vários motivos, entre eles, a duração do tratamento, custo acessível, não é necessária passar por um profissional da saúde especializado na área. São dispensadas todas as formalidades que o ministério da saúde rege-la em relação à medicina convencional.

Ao iniciar o tratamento com o uso de plantas medicinais e fitoterápicos no SUS (Sistema Único de Saúde), a OMS (Organização Mundial da Saúde) buscou em desenvolver políticas públicas. Com intuito de estudar as plantas para reduzir o custo dos medicamentos e ampliar a distribuição no Sistema Único de Saúde.

A pesquisa tem como intuito a identificação do padrão de comercialização das plantas medicinais. Como verificar os custos de manutenção para venda, incluindo: aluguéis, impostos, compra de matéria prima; fidelidade por parte dos consumidores; lucro anual; produtos mais procurados; variação de preço e diferencial da mercadoria e, por fim, fatores sociodemográficos, que interferem nos resultados.

Referencial Teórico

As plantas medicinais são extremamente antigas, por volta de 3000 a.c., no qual os grupos primitivos buscavam por alimentos, acabavam descobrindo plantas que auxiliavam nas

Universidade Estadual de Goiás – Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas.

Av. Juscelino Kubitschek, 146 – Jundiá – Anápolis-GO. CEP 75.110-390. Fone: (62) 3328-1128.

Texto disponível em: <<http://www.anais.ueg.br/index.php/sepe/issue/view/335>>.

suas enfermidades. Há pesquisadores que estudam a serventia no tratamento de algumas doenças, como pneumonia, infecção intestinal, anemia e afecções renais, isso pode ser visto na cidade de João Pessoa, Pernambuco (REVISTA DE FARMACOGNOSIA, 2000).

Em seu dever organizacional, o Ministério da Saúde expande muitas ações em conjunto a diferentes órgãos governamentais e não-governamentais para o desenvolvimento de políticas públicas destinadas à introdução de plantas medicinais e da fototerapia no SUS e ao avanço setorial. E convenientemente, as plantas medicinais, as preparações fitoterápicas e os produtos naturais isolados representam um mercado que mobiliza bilhões de dólares, tanto em países que estão no processo de desenvolvimento tanto nos industrializados (SKELLY, 1996).

O produtor precisa de parâmetros em sua produção, é algo complexo, as folhas precisam ser secadas em lugares arejados, com muita luz e cuidado em seu manejo. Não pode haver interesse apenas em usá-las como fonte de negociações, a maioria buscam por fornecedores ou colhem as plantas em vizinhos que as cedem sem qualquer custo, no qual o comerciante terá total lucro em suas vendas (MENGUES, 2001).

Metodologia

A investigação, realizada no intervalo de março a junho de 2018, é uma pesquisa exploratória que se refere a uma análise descritiva e de campo, a amostra casual, composta por 14 vendedores, quatro se recusaram a responder o questionário, que estão localizados especificamente na parte central da cidade de Anápolis.

De acordo com Gil (1999) a pesquisa exploratória refere-se, a uma análise descritiva e de campo, foi realizada com base na amostra casual, como nas ruas e no mercado municipal. Efetuado no intervalo de março a junho de 2018, ocupa-se com o uso de medicamentos e/ou fitoterápicos. A população foi composta por todos os vendedores, que estão localizados especificamente na parte central da cidade de Anápolis.

Segundo Vergara (2000), justifica que o estudo descritivo evidencia as particularidades de determinada população ou evento, estipula em média correlações entre variáveis e define seu âmbito. Não têm o engajamento de explicar os eventos que descreve, embora sirva de sustentação para tal explanação.

Resultados e Discussões

Para uma interação mais abrangente do assunto, foram aplicados questionários para atender especificamente os pontos a serem abordados. Dos 14 indivíduos encontrados, quatro se recusaram a fornecer informações, por motivos como, a banca não os pertenciam, estavam tímidos, estudo limitado, outrora era a cômica que prestava o atendimento, devido seu companheiro ter se retirado para resolver situações do cotidiano.

Na maior parte dos casos, existe uma maior concentração de vendas dessas especiarias no mercado Municipal, seguido da Rua Rui Barbosa e subsequentemente a Praça Dom Americano. O gênero masculino representa 70% da amostra casual. A faixa etária variou de 21 a 65 anos e a idade predominante foi entre 41 a 65 anos.

A circunstância elementar a ser discorrida, são os custos de qualquer natureza, desde os custos de produção, até o custo final do comprador. Isso pode ser observado, por exemplo, na percepção de alguma diferença nos valores dos produtos comercializados, que transcorrem devido à fatores como quantidade e localidade da banca.

Os valores dos produtos localizados dentro do Mercado Municipal de Anápolis, são superiores aos dos que estão nas ruas. O preço padrão encontrado foi de R\$ 5,00, entretanto, os valores oscilavam entre R\$ 6,00 e R\$ 7,00. Outrora havia algumas especiarias que custavam de R\$ 25,00 a R\$ 300,00¹ e só eram comercializadas sob encomendas, como óleos e ervas finas.

Devido não possuírem seu estabelecimento próprio, alguns dos raizeiros são pagantes de aluguel. Dos lugares pesquisados o valor do locatário no mercado municipal, é em média, R\$ 1.000,00 por mês e, os comerciantes ambulantes, não pagam aluguel, apenas contribuições anuais garantidas por lei.

O contribuinte tem que possuir alvará de licença ou de renovação de localização e funcionamento, de acordo com o secretário da Fazenda Pública Municipal de Anápolis. São recolhidas as taxas devidas, sob pena de embargo de todas as suas atividades de licença de localização e funcionamento, desde que previamente paguem seus débitos.

¹ Dados para o ano de 2018, salário mínimo equivalente a R\$ 954,00.

Via de regra, os custos de manutenção do negócio são repassados nas mercadorias com o intuito de maximizarem seus lucros. Dispunham de um nível de preço mínimo padrão, como um custo sustentável, para não cessar o capital de giro dos mercadores, neste caso, é maior o custo de entrada do que o de saída. Se não houver capital mínimo para manutenção, não tem barreira no que diz respeito à custos de encerramento.

O empecilho maior para desfecho, pode ser a oscilação de mercado, pois teriam que se introduzir em outro nicho, o que pode vir a ser um inconveniente, pois a maioria dos interrogados possuía diminuta formação. Isso é comprovado através da familiaridade do empreendimento, longos anos no ramo passando de geração a geração.

De modo consequente a esses fatores pode ocorrer descapitalização - perder ou diminuir o capital - pelos sucessores em benefício próprio; situações em que prevalece o emprego de parentela; falta de participação efetiva do restante dos funcionários que são membros consanguínea em diversas atividades do ramo.

É imprescindível saber o momento certo de sair ou entrar no nicho, por ser um ramo setorial competitivo, não tem obstruções a entrada, o produto é homogêneo, nível de preço semelhante. O investimento é coerente até o momento em que há retorno dos lucros ou, pelo menos, lucro econômico, pois o objetivo do engajamento é a maximização dos mesmos, por esses fatores têm que saber o momento mais coerente de introduzir ou ausentar-se.

Um amplo investimento em pesquisa que garanta um retorno imediato com baixo custo e, por consequência, promoveria um melhor ajuste deste método no SUS. Foi adaptado com intuito de baratear os cofres da nação, contudo, garantir uma complexa habilidade e diminuir a necessidade de importar matérias primas para produção de medicamentos sintéticos e expandir a utilização do que o país oferece de vasta.

A evolução deste setor de plantas medicinais e fitoterápicos pode se caracterizar como, considerável estratégia para combater as desigualdades regionais que existem em no país, pode fornecer uma oportunidade necessária para a integração socioeconômica dos habitantes do território que são caracterizados de baixa atividade econômica e indicadores sociais contingentes.

Logo nessa linha, a medida de estruturação de cadeias produtivas destinadas e voltadas a grande exploração comercial e de fitoterápicos e plantas medicinais, podem contribuir para redução das discrepâncias de renda distribuída entre as várias regiões do país.

Conclusão

Os ervanários, tinham conhecimento razoável acerca do objeto de estudo, entretanto, eram perceptíveis algumas omissões no conhecimento dos custos, fornecedores, manuseios, lucratividade e serventia de certos produtos, em resumo, a figura feminina. Isso é comprovado através da familiaridade do empreendimento, longos anos no ramo passando de geração a geração.

O aperfeiçoamento deste setor de plantas medicinais e fitoterápicos pode se caracterizar como, considerável estratégia para combater as desigualdades de rentabilidade da cidade de Anápolis, Goiás. Posto que, a comercialização é livre, é de caráter milenar e cultural, os vendedores ambulantes, possuem menor custo do que locatários, de dentro do Mercado Municipal, na manutenção dos custos. Isto é, enquanto houver resposta de lucratividade na comercialização, os ervanários permanecerão nesse nicho.

Referencial Bibliográfico

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE (MS), **Secretaria de Políticas de Saúde. Política nacional de medicamentos**. Brasília: MS; 1999.

BRASIL. Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. **Conselho Nacional de Saúde**. Brasília, DF, 10 de outubro de 1996.

GIL AC. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**, São Paulo: Atlas, 2012.

MENGUES & SCHENKEL. Uso de Plantas Medicinais na Gravidez. **Revista Brasileira de Farmacologia**, 2001.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Tratamento com o uso de plantas medicinais e fitoterápicos no SUS**, 2006.

SKELLY, A. **The Blooming of Botanicals. The Nutrition**, [S.l.], Summer, 1996.

VERGARA, SC. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: FOME ZERO E AGRICULTURA SUSTENTÁVEL, EM ANÁPOLIS/GO.

Pollyana Cristina Garcia de Oliveira¹

Fernando França²

Hanne Rhakel de Almeida³

Joana D'arc Bardella Castro⁴

¹ (Graduando em Ciências Econômicas pela Universidade Estadual de Goiás).

² (Graduando em Ciências Econômicas pela Universidade Estadual de Goiás).

³ (Graduando em Ciências Econômicas pela Universidade Estadual de Goiás).

⁴ (Professora do curso de Ciências Econômicas da Universidade Estadual de Goiás).

Introdução

Neste trabalho buscamos debater a temática, dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) a partir de seu segundo item: “Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável”. Para isso temos como objeto de estudo as diversas formas para alcançar este objetivo na cidade de Anápolis/GO.

Investigar sobre como a cidade está trabalhando para atingir o as metas estabelecidas pela segunda ODS é extremamente importante tendo em vista que há ainda na cidade bolsões de pobreza em diversas regiões, torna-se importante entender como está sendo distribuída a riqueza, consequentemente, como está sendo realizado programas a nível nacional, regional e municipal, que atinja a cidade de Anápolis. Apesar de ser uma cidade vista como industrial há uma forte presença de produtores rurais e uma presença massiva de agricultura familiar, na região rural do município.

Este trabalho busca entender, através de pesquisa bibliográfica, entender como a agricultura familiar e agricultura sustentável é realizada no município; quais os impactos este tipo de atividade trás no combate à fome e a questão da segurança alimentar.

Esperamos com este trabalho que os resultados encontrados aqui possam orientar estratégias de superação da fome no município, proporcionando melhor aplicação de recursos à população mais carente, oportunizando além de acesso à comida, que esta seja de qualidade, livre de agentes tóxicos à saúde.

AGENDA 2030: OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

No âmbito do objetivo 2 da ODS estabelecido pela ONU (2017) O Objetivo de Número dois representa – Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável, este artigo concorda em ressaltar o conceito de Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), conforme documento elaborado pelo subgrupo do ODS 2 do Grupo Assessor das Nações Unidas no Brasil sobre a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável: “foi estabelecido no Brasil (o SAN) por meio de um processo amplamente participativo e, por isso, reflete uma visão complexa, abrangente e integrada”.

AGRICULTURA SUSTENTÁVEL E SEGURANÇA ALIMENTAR

Segundo Ehlers (2009) a Agricultura sustentável parte de um conceito desenvolvimentista ao qual há a interrelação entre o progresso e a sustentabilidade, portanto não constitui algum conjunto de práticas especiais, mas sim um objetivo: alcançar um sistema produtivo de alimentos e fibras.

O conceito de Agricultura Sustentável no Brasil estava ligado à questões tecnológicas, especialmente de bases alternativas, para solucionar os problemas ambientais e sociais. (ALMEIDA, 2009, p. 48). Por influência americana, a agricultura sustentável ganhou diversas definições, incorporando diversos itens:

- (a) manutenção a longo prazo dos recursos naturais e da produtividade agrícola; (b) mínimo de impactos adversos ao ambiente; (c) retornos financeiro-econômicos adequados aos agricultores; (d) otimização da produção das culturas com o mínimo de insumos químicos; (e) satisfação das necessidades humanas de alimentos e de renda; e (f) atendimento das necessidades sociais das famílias e das comunidades rurais. (ALMEIDA, 2009, p. 45)
- (b)

O Pequeno Agricultor, juntamente com a ideia de Agricultura Familiar depara-se com diversas barreiras na cadeia produtiva do agronegócio nacional. “Pode-se citar a falta de estrutura de escoamento da produção, carência de recursos e políticas públicas, distância do mercado consumidor e a distribuição do produto no que se refere ao acesso ao mercado e custos das transações.” (CELESTRINO, 2017, p. 71). Uma estratégia de diferenciação para os agricultores familiares e que contribui para a competitividade é a produção de alimentos

orgânicos. A expressão “agricultura familiar” vem auferindo legitimidade sociopolítica, sua importância nacional e seu papel são reafirmados em uma perspectiva diferenciada de desenvolvimento. (CELESTRINO, 2017, p. 74)

Metodologia

Para a constituição deste trabalho utilizar-se-á, como ferramenta de pesquisa, a pesquisa bibliográfica, através da base de trabalhos encontrados pelo sistemas *Scielo*, *Google Acadêmico* e *Dialnet*, não descartando nenhum outro banco de dados. A pesquisa bibliográfica deve ser desenvolvida a partir de materiais já elaborados, constituído, principalmente de livros e artigos científicos. É importante para o levantamento das informações básicas e diretamente ligado ao tema proposto por este trabalho.

Para os objetivos desta pesquisa utilizar-se-á a pesquisa de base descritiva que tem como a principal função descrever um fenômeno observável. Segundo Gil (1999), as pesquisas descritivas têm como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas aparece na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados.

Resultados e Discussões

Tendo como premissa objetiva, este trabalho busca estabelecer um paralelo entre a erradicação da fome com o desenvolvimento da agricultura sustentável por meio da agricultura familiar. O conceito de agricultura sustentável para Almeida (2009), Celestrino, (2001), Ehlers (1999), partem da premissa de que não poderá gerar danos à população circunvizinha nem tão pouco ao ambiente, mantendo a longo prazo os recursos naturais e da produtividade agrícola; gerando o mínimo de impactos adversos ao ambiente; otimização da produção das culturas com o mínimo de insumos químicos prejudiciais à saúde; satisfação das necessidades humanas de alimentos e de renda; atendimento das necessidades sociais das famílias e das comunidades rurais.

Anápolis/GO destaca-se no cenário nacional como uma cidade industrial, porém há em sua conjuntura econômica uma grande importância agropecuária. Segundo o Instituto Mauro Borges (2006) a cidade possui 1126 estabelecimentos de produção agropecuária.

Segundo o estudo de Freitas (2017) o perfil dos agricultores familiares de Anápolis se assemelha aos números apresentados por órgãos como a FAO, que mostra que 72% das propriedades do mundo são pertencentes ao modelo de Agricultura Familiar, esses produtores são em maioria proprietários dessas terras.

Por ser considerada uma cidade ao qual sua relação PIB por Habitantes ser muito alto, a cidade encontra-se fora do mapa da fome, porém há bolsões de pobreza. A cidade comporta diversos tipos de problemas relacionados a pobreza, porém nada relacionado a fome.

Segundo dados do Instituto Mauro Borges (2006) a cidade de Anápolis possui 143 unidades de lavouras temporárias, 145 unidades de lavoura permanente, 112 de horticultura ou floricultura, 710 de pecuária, revelando uma predominância de forma de produção familiar.

Para (FREITAS e WANDER, 2017) a característica de produção da agricultura em Anápolis é de característica familiar, caracterizando cerca de 70% da produção agrícola da cidade.

Segundo dados do (ATLASBRASIL, 201- *apud* PNUD, 201-) no que diz a pobreza em Anápolis, a cidade teve uma evolução em taxas de 6,35% de pobres em 1991 para 3,61% em 2000 para 1% em 2010, para extrema pobreza, o que representa uma significativa melhora, em especial quando se fala em metas para eliminação da cidade do mapa da pobreza. Enquanto que a porcentagem em relação aos pobres caiu de 25,17% para 5,74% entre 1991 e 2010. Isso revela que tem sido cada vez mais efetivas as políticas de combate a pobreza, claro que acompanhado com a evolução econômica da cidade.

Os estudos aqui realizados indicaram que os aumentos em investimentos da agricultura familiar, através da PRONAF, puderam incrementar o desenvolvimento desta atividade, que corresponde a 70% dos produtos consumidos no Brasil. Porém pela não participação do Estado de Goiás nos estudos relacionados a Segurança Alimentar (MDS, 2014) não foi possível realizar uma ligação entre os dois pontos. Porém foi percebida uma correlação entre o combate a pobreza, segurança alimentar e a agricultura familiar.

Conclusão

Este trabalho teve como missão averiguar as correlações entre a pobreza na cidade de Anápolis/GO, a segurança alimentar e a agricultura familiar. Sendo assim os estudos apontam para uma correlação entre os fatores.

Através deste estudo verifica-se ainda uma carência grande de documentos para pesquisas relativas as áreas, as estruturas governamentais não permitem ou omitem, grande parte dos documentos oficiais para que o resultado possa ser comparado. Há ainda as dificuldades em se correlacionar as questões relativas à agricultura familiar com a fome, já que por mais que o abastecimento no Brasil corresponda em grande parte a esta modalidade de produção, ela não chega a camadas sociais mais pobres, pois falta a estes indivíduos a renda que dá acesso aos produtos de forma saudável. Pode-se constatar que a preocupação com a fome é recente, sendo que só houveram programas realmente efetivos a partir da década de 90 do século passado. Aliado a isso a segurança alimentar não se dá simplesmente pela correlação que esta faz com a agricultura familiar, mas também deve-se levar em consideração hábitos alimentares, que em geral, em cidades mais industrializadas são os mais variados, indo desde uma alimentação saudável a comidas enlatadas.

Neste trabalho esperamos que através de políticas públicas para melhoria das condições dos mais necessitados, programas de incentivo a agricultura familiar e programas de proteção a saúde alimentar possamos, em Anápolis/GO superar as metas e objetivos do milênio.

Referências

ALMEIDA, J. Da Ideologia do Progresso à Ideia de Desenvolvimento (rural) Sustentável. In: ALMEIDA, J.; NAVARRO, Z. **Reconstruindo a agricultura**. 3°. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 33-35.

ATLASBRASIL. AtlasBrasil.org.br. **AtlasBrasil.org.br**, 20-. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/anapolis_go>. Acesso em: 5 jun 2018.

BELIK, W.; SILVA, J. G. D.; TAKAGI, M. Políticas de Combate à Fome no Brasil. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 119-129, Dec 2001. ISSN ISSN 0102-8839.

BRASIL. Governo. **Agricultura familiar produz 70% dos alimentos consumidos por brasileiro**, 2015. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/economia-e>

emprego/2015/07/agricultura-familiar-produz-70-dos-alimentos-consumidos-por-brasileiro>.
Acesso em: 03 Jun. 2018.

CELESTRINO, R. B. et al. Novos olhares para a produção sustentável na agricultura familiar: avaliação da alface americana cultivada com diferentes tipos de adubações., Tupã, v. 3.

RECoDAF – Revista Eletrônica Competências Digitais para Agricultura Familiar, Tupã, v. 3, n. 1, p. 66-87, Jan/Jun 2017. ISSN: 2448-0452.

CONTI, I. L.; SHROEDER, E. **Convivência com o Semiárido Brasileiro: Autonomia e Protagonismo Social**. Brasília: FAURGS/REDEgenteSAN/IABS/AECID/MDS, 2013.

EHLERS, E. **Agricultura Sustentável: Origens e Perspectivas de um novo Paradigma**. 2. ed. Guaíba: EMBRAPA, 1999.

FREITAS, W. D.; WANDER, A. E. O Perfil Socioeconômico da Agricultura Familiar Produtora de hortaliças em Anápolis (GO, Brasil). **Revista de Economia da UEG**, Anápolis, Jan/Jun 2017.

GRISA, C.; SCHENEIDER, S. Três Gerações de Políticas Públicas para Agricultura Familiar de Interação entre Sociedade e Estado no Brasil. **Revista de Economia Social. Rural**, Anápolis, 2014. 125-146.

INSTITUTO MAURO BORGES - IMB. **Censo Agropecuário 2006 - Resultados Consolidados**. Instituto Mauro Borges. Goiânia. 2006.

MDS. **Mapeamento de Segurança Alimentar e Nutricional nos Estados e Municípios - Resultados Preliminares**. Ministério do Desenvolvimento Social. Brasília. 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Documentos Temáticos: Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. ONU. Brasília. 2017.

VASCONCELOS, F. D. A. G. D. Combate à fome no Brasil: Uma Análise Histórica de Vargas a Lula. **Revista Nutrição**, Campinas, Ago 2005. 439-457.