



Anais do



SEPE

ISSN 2447-9357

*Seminário de Pesquisa, Pós-
Graduação, Ensino e Extensão*
v. 5, n. 1, 2019

11 a 13 de junho de 2019
Câmpus Anápolis de CSEH

Anápolis - GO

**ANAIS DO SEMINÁRIO DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO, ENSINO E EXTEN-
SÃO (SEPE)**
V edição

**FINANCIAMENTO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO CONTEXTO DAS POLÍTI-
CAS NEOLIBERAIS**

RESUMOS EXPANDIDOS

Universidade Estadual de Goiás, Campus Anápolis de
Ciências Socioeconômicas e Humanas

ISSN 2447-9357

Volume V, 2019

Ficha catalográfica

S471a Seminário de Pesquisa, Pós-graduação, Ensino e Extensão(2019 : Anápolis,GO)
Anais [recurso eletrônico] / Seminário de Pesquisa, Pós-graduação, Ensino e Extensão : financiamento da universidade pública no contexto das políticas neoliberais, 11 a 13 de junho de 2019.
Anápolis, Universidade Estadual de Goiás, Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas,2019.
v.5, n.1

Modo de acesso : <http://www.sepe.ccseh.ueg.br>
ISSN: 2447-9357

1.Educação superior - Pesquisa - Eventos - UEG/CCSEH. 2.Universidade pública - Financiamento - Eventos. 3. Universidade pública - Políticas neoliberais - Eventos.
4.Seminários - Anais - UEG/CCSEH.
I.Universidade Estadual de Goiás.Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas II.Título.
CDU 378:001.8(042.3)

Elaborada por Aparecida Marta de Jesus Fernandes
Bibliotecária/UEG/CCSEH
CRB1/2385

Esta obra é em formato de e-book. A exatidão das referências, a revisão gramatical e as ideias expressas e/ou defendidas nos textos são de inteira responsabilidade dos autores.

Organizadores

Luiza Pereira Monteiro
Marco Antônio Rosa Machado
Elisabete Tomomi Kowata

EXPEDIENTE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

CAMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS

Diretor do Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas
EWERTON DE FREITAS IGNÁCIO

Coordenadora Adjunta de Pesquisa, Iniciação Científica e Tecnológica
LUIZA PEREIRA MONTEIRO

Coordenadora Adjunta de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis
MARIA EUGÊNIA CURADO

Coordenação Pedagógica do Campus
MARCO ANTÔNIO ROSA MACHADO

Coordenação dos cursos

Curso de Administração
MARIA APARECIDA SOUZA MELO (Coord. do Curso)

Curso de Ciências Contábeis
RODRIGO ELIAS RESENDE (Coord. do Curso)

Curso de Ciências Econômicas
ANTÔNIO JORGE DE OLIVEIRA (Coord. do Curso)

Curso de Geografia
LOÇANDRA BORGES DE MORAES (Coord. do Curso)

Curso de História
JULIA BUENO DE MORAIS SILVA (Coord. do Curso)

Curso de Letras
FRANCISCO EDILSON DE SOUZA (Coord. do Curso)

Curso de Pedagogia
VIRGINIA MARIA PEREIRA MELO (Coord. do Curso)

Coordenação Administrativa do Campus
APARECIDA PERPÉTUA NIGRI MOREIRA

Comissão Organizadora

Coordenação Geral

LUIZA PEREIRA MONTEIRO - Coordenadora Adjunta de Pesquisa
Secretaria Geral do evento

FRANCISCO EDILSON DE SOUZA – Coordenador do Curso de Letras

Coordenação da Comissão Científica

MARCO ANTONIO ROSA MACHADO - Coordenador Pedagógico

Comissão de divulgação

JOSÉ SANTANA DA SILVA – Docente Curso de História

Comissão Organizadora Adjunta

Coordenadora Adjunta de Pesquisa, Iniciação Científica e Tecnologia

LUIZA PEREIRA MONTEIRO

Coordenadora Adjunta de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis

MARIA EUGÊNIA CURADO

Coordenação Pedagógica do Campus

MARCO ANTÔNIO ROSA MACHADO

Coordenador do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT)

JOÃO ROBERTO FERREIRA

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado (TECCER)

DIVINA APARECIDA LEONAL LUNAS

Coordenador do Curso de Especialização Lato Sensu em Políticas Públicas e Dinâmicas Territoriais

ANTONIO JORGE DE OLIVEIRA

Coordenadora do Curso de Especialização Lato Sensu em Linguagens e Educação Escolar

VIRGINIA MARIA PEREIRA MELO

Coordenação de Especialização Lato Sensu em Educação Ambiental: perspectivas interdisciplinares e tecnológicas

JANES SOCORRO DA LUZ

Comissões Organizadoras Específicas por Cursos

Curso de Administração

MARIA APARECIDA SOUZA MELO (Coord. do Curso)

ANA EMÍLIA SOARES RIBEIRO (Docente)

PAULO HENRIQUE DE FREITAS MIRANDA (Docente)

Curso de Ciências Contábeis

Comissão Científica

Ana Emília Soares Ribeiro

Andrea Kochhann Machado

Antônio Jorge de Oliveira

Divina Aparecida Leonal Lunas

Eliane Gonçalves Costa Anderi

Elson Marcolino Silva

Francisco Edilson de Souza

Janes Socorro da Luz

João Roberto Ferreira

Jose Santana da Silva

Julia Bueno de Moraes Silva

Kesia Rodrigues dos Santos

Loçandra Borges de Moraes

Luiza Pereira Monteiro

Marcelo de Mello

Maria Idelma Vieira D'Abadia

Mary Anne Vieira da Silva

Maria Aparecida Souza Melo

Marco Antônio Rosa Machado

Maria Eugênia Curado

Nelson Abreu Junior

Rodrigo Elias Resende

Simone de Magalhães Vieira Barcelos

Sônia Maria Rodrigues

Veralucia Pinheiro

Virginia Maria Pereira Melo

RODRIGO ELIAS RESENDE (Coord. do Curso)
Curso de Ciências Econômicas
ANTÔNIO JORGE DE OLIVEIRA (Coord. do
Curso)
JOANA D'ARC BARDELLA CASTRO
Curso de Geografia
LOÇANDRA BORGES DE MORAES (Coord. do
Curso)
JANES SOCORRO DA LUZ (docente)
RAFAEL RIBEIRO DOS SANTOS (discente)
Curso de História
JULIA BUENO DE MORAIS SILVA (Coord. do
Curso)
JOSE SANTANA DA SILVA - DOCENTE
Curso de Letras
FRANCISCO EDILSON DE SOUZA (Coord. do
Curso)
SILVAIR FELIX DOS SANTOS (Docente)
LETÍCIA GOTTARDI (Discente)
Curso de Pedagogia
VIRGINIA MARIA PEREIRA MELO (Coord. do
Curso)
SIMONIA PERES DA SILVA (Docente)
ANA PAULA DE OLIVEIRA LIMA (Discente)

MONITORES – SEPE 2019

1. Administração

Arielly dos Reis Dias.
Cristiane dos Santos Lima
Gabriel de Souza Manoel
Ingrid Gomes Silva
Kátia Manoel da Veiga
Luiz Gabriel de O. Nunes
Pedro Henrique Almeida Machado
Raissa Nakao Vieira
Talissa Teixeira Coelho

2. Ciências Contábeis

Carlos Eduardo Nascimento Fernandes
Gabriel Galdino Leão Padilha
Gislaine Aprigio da Silva
Henrique Caetano Soares
João Marcos da Silva Braga
Josafat Batista de Pina
Joyce da Silva Martins
Lafayette de Lima Ramos
Leide Caroline H. Cardinel da Silva
Pedro Henrique Pereira Rocha
Rebecca Alencar de Almeida

3. Ciências Econômicas

Ailson da Silva Fernandes
Livia Ramêro

4. Geografia

Edjane Rodrigues Nunes
Emanoel Vitor de Oliveira
Leidiane Francisca Ferreira

5. História

Daniela dos Reis Souza
Edson da Silva Fonseca
Eduarda Camargo Rocha
Hágata S. de Oliveira Alencar
Isabel Cristina Medeiros Borges
Maria Eduarda Oliveira
Regiana Geronimo de Moraes
Thainá B. de Oliveira
Thais Aparecida Batista dos Santos

6. Letras

Amanda Eliziário da Gama
Antônio Jesus de Oliveira
Carlos Matheus da Silva Mello
Jean Carlo Fernando Gomes Ataídes
Letícia Mendes da Silva
Marina Jardim da Silva
Mithielly A. Silva
Vitor Emanuel Souza de Lima

7. Pedagogia

Dhenneffer Barbosa Neto
Isabella Luiza Fernandes
Lidiane Fialho Andrade
Pablo Filgueiras Soares da Silva
Raiane Guimarães do Nascimento
Thainá Sampaio Silva
Vitória Dias de Lima

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 14

UNIDADE I

HISTÓRIA, EDUCAÇÃO, LINGUAGENS E EXPRESSÕES ARTÍSTICAS CULTURAIS

Entre o cinema e a realidade: a representação dos estudantes no movimento de ocupação de escolas públicas 18

Gabriel Costa Pereira

Veralúcia Pinheiro

Literatura Comparada: a tradução da personagem Elizabeth Bennet de *Orgulho e preconceito* 23

Gabriela Tonaco Gonçalves dos Santos

Maria Eugenia Curado

Arte e catástrofe: manifestações artísticas pós-modernas sobre o acidente com o Césio 137 em Goiânia 30

Sarah Cabral

Ademir Luiz

A presença de Amália Hermano Teixeira na História de Goiânia 36

Maria Eduarda Ribeiro Nobre

Maria de Fátima Oliveira

Dom Cândido Penso: O missionário do “sertão” Fotografias culturais e sensibilidades no Rio Araguaia 43

Hugo Moreira Rocha

Raquel Miranda Barbosa

A peregrinação de Egéria aos Lugares Santos e sua relação com as Relíquias encontradas 50

Millena Gabrielle da Costa

Renata Cristina de Sousa Nascimento

A Comissão Rondon: O Medo da Malária e o Enfrentamento de Doenças	55
LorenaCristyna Gonçalves Carniello Thais Aparecida B. dos Santos Eliézer Cardoso de Oliveira	
A representação da cultura pagã no cerrado goiano	60
Andreia Marquezan	
A roupa como identidade nos movimentos sociais na década de 1960	66
Natália Julia Lima Giovanna Dias Andrade Oliveira Sandra Rodart Araújo	
A Influência de G. K. Chesterton nas Obras de J. R. R. Tolkien	72
Carlos Alberto O. Neiva Júnior	
Análise feminista de discurso: um projeto em andamento	80
Vanessa da Silva Correia Lúcia Gonçalves de Freitas	
Arte e catástrofe: manifestações artísticas pós-modernas sobre o acidente com o Césio 137 em Goiânia	86
Sarah Cabral Ademir Luiz	
As mulheres Geraizeiras e a lenda do Pequi	92
Yara F. de Farias Veras Giuliana Vila Verde Maria de Fátima Oliveira	
Aspectos Socioeconômicos na Espacialização da Universidade Estadual de Goiás	98
Nelson De Abreu Júnior	
Desenvolvimento da Oficina do Projeto Pibid: Imagens Indígenas	103
Amanda Cristina de Oliveira Eduarda Camargo Rocha Roseli Martins Tristão Maciel	
Educação e movimento social: o potencial educativo das ocupações das escolas públicas	108
Moises de Oliveira Melo Veralúcia Pinheiro	

Elementos pagãos no cristianismo: do Caldeirão de Abundância Celta ao Santo Graal	114
Max Henrik Markezan Silva Renata Nascimento	
<i>Fat Studies</i>, Pressão Estética e Gordofobia: diferenciando conceitos	119
Wilker Ramos Soares Viviane Pires Viana Silvestre	
O Letramento Literário na formação do jovem Leitor	124
Gabriela Souza Louza Maria Eugênia Curado	
O acidente com o céσιο-137 e a não representação nos currículos e livros didáticos de história	129
Ana Paula Moreira P.de Oliveira; Dâmata Caroline M. Gundim Alves Eliézer Cardoso de Oliveira	
O desafio de desconstruir a imagem homogeneizada do Índio em sala de aula	135
Daniela dos Reis Souza José Augusto da Silva Ribeiro Dra. Roseli Martins Tristão Maciel	
O Processo de Implantação da Base Nacional Comum Curricular na Educação Básica: Algumas Reflexões	141
Ivana Alves Monnerat de Azevedo	
Quem forma o Professor de Educação Infantil Bilíngue?	148
Marielly Faria Barbra Sabota	
Relato de Experiência: Estudo sobre os Indígenas	155
Hágata S. de Oliveira Alencar/ Maria Eduarda de Oliveira Roseli Tristão Maciel	
Senhoras do ventre do mundo: a sobreposição do patriarcado sobre o matriarcado no continente africano	160
Ana Luiza Marques Vieira	
Violência simbólica e meios de comunicação na era digital	168
Isabel Victória Lima de Oliveira	

UNIDADE II

QUESTÕES AMBIENTAIS: URBANAS E RURAIS, TERRITORIALIDADE E IDENTIDADES

- Interculturalidade e Práticas Pedagógicas em Escolas Indígenas do Xingu: A Educação Ambiental em perspectiva** 174
Kaio André dos Santos Cordeiro
Poliene Soares dos Santos Bicalho
Josana de Castro Peixoto
- A ocupação territorial do Cerrado Goiano: estudo de caso dos Avá-Canoeiro** 181
Alaor de Abreu Gomes Júnior
Robson Mendonça Pereira
- Anápolis: Uma breve análise das bases cartográficas digitais disponíveis** 185
Pedro Alcantara Cavalcante Neto
Kesia Rodrigues dos Santos
- GOIÂNIA E O RIO MEIA PONTE: da Construção da Capital, às Consequências da Modernidade** 189
Fernando da Silva Ribeiro
Maria de Fátima Oliveira
- Mobilidade Urbana: Casos dos Conjuntos Habitacionais Jardim do Lago e Novo Horizonte em Goianápolis (GO)** 196
Alexander Anderson Moreira da Silva
Janes Socorro da Luz
- O marmelo e a fabricação da marmelada em Goiás, no século XIX** 203
Laura Rodrigues Silva
Mário Roberto Ferraro
- Unidades de Conservação: Atributos Ecológicos e Implicações Econômicas** 210
Alexandre Marques e Sousa
Joana D'Arc Bardella Castro

Apresentação

É com grande satisfação e, ao mesmo tempo, preocupados com os rumos que a Universidade Estadual de Goiás está tomando, que apresentamos os *Anais do V SEPE* (Seminário de Ensino, Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão do Campus CSEH) 2019, volume I, que ocorreu durante três dias no Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis. Esse evento se configura como um tempo-lugar de interação, integração e socialização de conhecimentos resultantes de pesquisas e atividades de extensão realizadas pelos docentes e discentes deste Campus da UEG.

O SEPE ocorre desde 2005, inicialmente na forma de Jornada de Iniciação Científica, integrada no ano seguinte (2006) ao Seminário de Pesquisa dos Professores e, em 2014, aos seminários de pesquisas dos Programas de Pós-Graduação *Strictu Sensu* do Campus: PPG-IELT e TECCER; e, posteriormente, às semanas dos cursos do Campus, como seguem:

Início em 2005, com a jornada de iniciação científica, com a união, em 2006, do Seminário de Pesquisa de Professores e, em 2014, já com dois mestrados sediados no Campus ([PPG-IELT](#) e [TECCER](#)), passando a contar com a participação das pós-graduações *stricto e lato sensu*, juntamente com a extensão.

Ampliação, em 2015, com a inclusão de apresentação de trabalhos (a) de conclusão de curso, (b) dos egressos do CCSEH-UEG, (c) dos discentes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência ([PIBID](#)).

Incorporação, em 2016, dos seguintes eventos: (a) as semanas dos cursos de graduação, tanto das licenciaturas ([Geografia](#), [História](#), [Letras](#) e Pedagogia) quanto dos bacharelados ([Administração](#), [Ciências Contábeis](#) e [Ciências Econômicas](#)) e (b) o Seminário de Pesquisa do [Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias](#) (SEMIPE/PPG-IELT).

Inclusão, em 2017, do Seminário do [Programa de Pós-Graduação em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado](#) (PPG-TECCER) e do Seminário dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*.(SEPE, 2019)¹

O SEPE, a partir de 2017, se constitui como um grande evento do Campus e um dos maiores da UEG, já consolidando a política de integração dos três pilares da Universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão, os quais articuladamente contribuem para fortalecimento da ideia de autonomia universitária, que vem sendo conquistada a duras penas e agora se encontra ameaçada pela política de intervenção do governo estadual, que, sob o discurso de crise

¹ Conferir: http://www.sepe.ccseh.ueg.br/conteudo/16872_apresentacao

econômica do Estado e de reorganização da universidade para melhorar a qualidade do seu tripé: ensino, pesquisa e extensão, estão impondo uma centralização, uma hierarquização e uma burocratização da instituição que atentam justamente sobre aquilo que alegam fortalecer. Tudo isso feito à revelia da comunidade acadêmica, da UEG, por meio de reformas administrativas e pedagógicas, realizadas sem consultas e sem debates no Conselho Superior Universitário, a quem competem as decisões tomadas coletivamente sobre quaisquer tipos de mudanças tão profundas na universidade, como as que ora se apresentam. As reformas não apenas desconsideram os 21 anos de história e de luta dos professores, alunos e servidores administrativos no processo de constituição e consolidação da UEG – criada com a Lei nº 13.456 de 16 de abril de 1999, e organizada na forma de multicampi – como afetam diretamente a qualidade das atividades pedagógicas de formação profissional e científicas dos jovens estudantes.

Diante desse cenário pouco alentador, o V SEPE, em 2019, só pode ser realizado pelo esforço conjunto de professores, alunos e servidores administrativos dos cursos de licenciatura e bacharelado, que se esmeraram e bancaram financeiramente o Seminário de Ensino Pesquisa Pós-Graduação e Extensão, com o intuito de não deixar causar ruptura e descontinuidade nas atividades acadêmicas, resistindo, assim, ao desmantelamento que a UEG vem sofrendo, além de fortalecê-la na construção e na formação profissional de qualidade, baseadas não apenas no ensino no âmbito das disciplinas e sala de aula, mas também por meio da iniciação à pesquisa e da relação dos discentes e docentes com a sociedade, para o conhecimento da realidade social e a socialização de saberes com a comunidade, aproximando assim, universidade e sociedade.

O V SEPE foi organizado em oito eixos temáticos de modo a abarcar todos os grupos e temáticas de pesquisas e extensão existentes no Campus. Assim, os artigos e resumos expandidos foram inscritos nos seguintes eixos: 1) Língua, linguagem e ensino; 2) Literatura, histórias e outras expressões culturais; 3) Questões socioambientais urbanas e rurais; 4) Educação e tecnologia; 5) Política, estado e conflitos; 6) Políticas públicas, educação e escola; 7) territorialidade e identidades e; 8) sociedade, economia e tendências contemporâneas. O evento contou com mais de 800 inscritos, 128 artigos completos e 73 resumos expandidos, totalizando 201 trabalhos apresentados, uma Mostra de filmes Curtas Metragens durante os três dias, com organização e curadoria do Projeto de Extensão *Cine Clube Tribuna Livre: Cinema e Educação* e do LUPA (Laboratório Universitário de Pesquisa e Produção Audiovisual) do Campus CSEH. Também foi realizada uma instalação fotográfica, de autoria de uma docente e um discente do

Curso de Letras, além das tradicionais conferências e mesas redondas nos turnos matutino e vespertino.

Parte do material resultante dessas ricas produções e experiências, realizadas e/ou orientadas/corrigidos pelos docentes orientadores estão publicados em forma de resumos expandidos nestes *Anais*, que estão organizados em duas unidades temáticas, síntese dos oitos eixos disponíveis para a inscrição no site. Unidade I: *História, Educação, Linguagens e Expressões Artísticas Culturais* e Unidade II: *Questões Ambientais: Urbanas e Rurais, Territorialidade E Identidades*.

Os textos da primeira unidade versam sobre os temas da educação, das políticas educacionais para formação de professores, abordando, sobretudo os cortes de verbas e as experiências importantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) para a formação inicial de professores e para as escolas de ensino básico, apontando também a importância da luta das universidades, alunos e professores em favor da manutenção dessa política.

As representações do feminino na literatura goiana na atualidade são aqui discutidas criticamente apontando os estereótipos presentes na literatura acerca do tema, análise de filmes destacando a representação dos estudantes no movimento de ocupação de escolas públicas, literatura comparada, estudos artísticos sobre o acidente com Césio 137 em Goiânia. Outros diversos temas que discutem à educação, às expressões e linguagens artísticas culturais vinculadas às pesquisas educacionais e ao campo das letras e artes, são nesta unidade abordados de modo que ela abarca a maior parte dos textos produzidos para o V SEPE, publicados neste volume.

Na segunda unidade as produções derivadas das pesquisas econômicas, ambientais, territoriais, da ocupação territorial do Cerrado, entre tantos outros afins. Ressalta-se que a organização das publicações não segue a risca a relação dos textos de acordo com a vinculação dos profissionais a cada curso. A lógica de cada unidade segue as afinidades temáticas, desse modo, pesquisas de diferentes áreas podem compor as mesmas unidades.

Os organizadores

UNIDADE I

HISTÓRIA, EDUCAÇÃO, LINGUAGENS E EXPRESSÕES ARTÍSTI- COS CULTURAIS

Entre o cinema e a realidade: a representação dos estudantes no movimento de ocupação de escolas públicas

Gabriel Costa Pereira³

Veralúcia Pinheiro⁴

Introdução

Faz-se mister destacar que o contraditório contexto dos movimentos sociais representados nas mídias escritas associadas à análise cinematográfica do filme *Diaz: Don't Clean Up This Blood* (2012). *Diaz: Não limpe esse sangue* (tradução livre). Esse título busca uma ideia de reminiscência e também de justiça. *Diaz: Política e Violência* na versão brasileira apresenta o cenário de uma ocupação da escola Diaz na cidade de Gênova na Itália em protesto contra o encontro do G8 realizado na mesma cidade em 2001. O filme busca destacar como se deu a forte repreensão ao movimento por parte das autoridades europeias e como a própria mídia italiana colaborou para deslegitimar o movimento e também promovendo uma campanha difamatória, buscando associar todo o processo a ação dos anarquistas e *Black Bloc*. Todavia, contrapondo-se a submissão da grande mídia aos poderosos representantes dos grupos econômicos, os estudantes contaram com os registros de uma mídia impressa livre que acompanhou dentro do próprio movimento e pode assim, apresentar os fatos reais.

É importante dizer que desde a metade do século XX os movimentos estudantis lutam contra a globalização, a partir da compreensão de que, tal ideologia não atende as demandas sociais de indivíduos e grupos que permanecem a margem da chamada globalização. Trata-se de um longo processo que vem desde os movimentos sociais de 1968, período em que a Europa foi palco de movimentos que questionavam a legitimidade do Estado e sua atuação a serviço do capital e conseqüentemente da opressão dos demais segmentos da sociedade. Desse modo, foram muitos os movimentos sociais que questionaram

³ Graduando do Curso de História E-mail: gabriel.erebor@gmail.com.

⁴ Orientador deste trabalho. Docente do Curso de História Doutora em Ciências Sociais pela Universidade de Campinas E-mail: veraluciapinheiro27@gmail.com.

a legitimidade dos partidos políticos, cujas burocracias nunca se comprometeram realmente com as lutas populares.

As ocupações apresentam como estratégia uma espécie de engajamento pacífico, mas que não ocupa o espaço de maneira passiva (no sentido de apenas defender um território pela simples presença inerte dos corpos). Sua ação é localmente transformadora – preservando, cuidando, se incorporando e transformando os tempos e espaços do território da escola. Se na atividade escolar cotidiana os lugares atribuídos aos alunos, como também aos demais profissionais, é estabelecido em função da atividade que desempenham, estamos aqui no cerne das discussões travadas em torno da compreensão da dimensão estética na política. (PAES E PAPINO, 2017, p.14).

Isso é profundamente observável nos eventos de Diaz, uma vez que os manifestantes estão verdadeiramente preocupados não só com suas causas, mas como manter a escola em bom estado, preocupado com as pessoas que precisavam de ambientes adequados para dormir, preocupados com os feridos que voltavam dos conflitos com as forças desproporcionais do Estado, e como se não bastasse, também montaram o *Mídia Center*, onde jornalistas faziam coberturas dentro do próprio movimento. Ninguém foi poupado. Dentre outros aspectos, a análise desse filme nos leva a refletir sobre o papel do Estado, cujo caráter violento se repete em qualquer sociedade capitalista, seja desenvolvido ou subdesenvolvido, o Estado está a serviço de uma classe, busca defender os direitos e propriedades dessa classe, que é necessariamente a classe dominante.

Desenvolvimento

A partir de perspectivas engendradas pelas leituras e análises nota-se que a produção cinematográfica de *Diaz: Política e Violência* (2012) relacionadas com as reflexões de David Bordwell e Kristin Thompson em *A Arte do Cinema* (2013), que busca compreender e interpretar o cinema, para uma leitura mais holística do processo formativo que o cinema é capaz de produzir, os autores partem da premissa de uma abordagem sistematizada e quadripartite que faz uma imersão cinematográfica, buscando entender os aspectos mais gerais de uma obra cinematográfica até as nuances mais detalhadas e significados velados. Bordwell e Thompson discutem que os quatro pontos primordiais de análise são: Referencial,

explícito, implícito e sintomático. Cabendo qualquer informação *sine qua non* a análise tornando-a relevante. Por tudo isso, essa é uma pesquisa qualitativa, a qual segundo Minayo (2002), busca compreender as representações sociais a partir do diálogo com os sujeitos envolvidos na dinâmica de investigação.

Nesse ínterim, as análises foram responsáveis por colaborar na compreensão dos movimentos sociais e estudantis e também sobre a maneira como o cinema pode dar vazão a realidade tornando mais palatável e ao mesmo tempo mais agressiva. A narrativa do cinema torna-se cada vez mais compreensiva e penetra com mais clareza na sociedade. O cinema pode colaborar tanto para o esclarecimento quanto para leitura do Espírito do Tempo⁵. Cristiane Nova (s/d), afirma ainda que o cinema é um testemunho da sociedade que o produziu e, por isso mesmo constitui-se em fonte documental para a ciência histórica. Nenhuma produção cinematográfica está livre dos condicionamentos sociais de sua época. Isso nos permite afirmar que todo filme é passível de ser utilizado enquanto documento.

De modo que, se o cinema com sua narrativa contribui para entender a realidade, a mídia escrita colabora para construir uma versão da realidade, que é imbuída do discurso no qual o veículo midiático está engendrado.

Como se não bastasse, André Gunder Frank e Marta Fuentes chamam atenção para a existência de movimentos que coexistem e que competem pelas causas. “É provável que alguns movimentos sociais tenham uma militância em comum, ou que sejam mais compatíveis entre si e permitam formar coalizões com outros. Também existem movimentos que têm conflitos e competem entre si.” (FRANK E FUENTES, 1989, p. 20). Tais coalisões podem ser observados em *Diaz*, o qual reúne grupos com suas especificidades. Assim, os manifestantes de diferentes bandeiras como o Partido Comunista Italiano (PCI) o movimento *LGBTQ+* e os ocupantes com atuação pacifista, assim como os *Black Blocs*,⁶ engajam-se nas

⁵ *Zeitgeist* é a resposta hegeliana 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.

⁶ Cabe destacar que os *Black Blocs* não são um movimento, mas uma tática que surge na Alemanha Ocidental no final dos anos 1970 dentro de um grupo de anarquistas que trajavam preto que tentavam chamar atenção das forças policiais que usavam força desproporcional contra manifestantes indefesos. Os *Black Blocs* como

questões fundamentais. Na obra em questão também é destacado o dissenso entre os diversos manifestantes, a falta de centralização, o desconforto entre os ocupantes da Diaz e os *BlacksBlocs*.

Compreende-se também que, em casos de manifestações, ocupações e prisões, o Estado se exime de suas funções primordiais, fere o jusnaturalismo, ou seja, os Direitos Naturais do Homem, o caso dos eventos em Diaz também se refletem no Brasil, como a restrição ao *Habeas Corpus*, direito de defesa, alimentação, garantia da vida e da liberdade de expressão. O episódio conhecido como Batalha de Gênova isso se torna ainda mais profundo, com a restrição de direitos internacionais como o recolhimento à embaixada, todos os estrangeiros, mesmos os cidadãos europeus foram extraditados.

Deste modo, existe uma coincidência entre as representações formuladas pela obra *Diaz: Política e Violência* e as ações desencadeadas no processo de ocupação das escolas públicas tanto no Brasil (2015/2016) quanto no Estado de Goiás em 2016, posto que tais movimentos também se pautaram pela liberdade, dispensando a intervenção dos líderes com seus partidos políticos e organizações burocráticas. Trata-se, portanto, de uma análise que tem por base o conceito da verossimilhança.

A força advinda dos grupos midiáticos é visível tanto no filme a ser analisado quanto na realidade das escolas ocupadas. Nesse sentido é emblemática uma cena do filme em que o diretor recorta dos jornais de TV, frase pejorativa para se remeter aos estudantes que participavam da ocupação, tais como, vândalos, desocupados e anarquistas.

Considerações finais

Como última consideração, para que haja um movimento social é necessário que exista um grupo social, no entanto também é necessário que haja determinada situação social e que exista um objetivo para que o movimento protagonize ações. As ações de repreensão feitas pelo Estado em geral são desproporcionais as forças do movimento, pois uma das táticas do Estado é a demonstração de força para desencadear o terror.

ficaram conhecidos, se tornaram comuns em grandes manifestações em todo Ocidente, casos ocorrendo em Seattle, Gênova, São Paulo, Berlim, Hamburgo, Barcelona, Oslo e em Montreal.

Portanto, pensar que os movimentos sociais mesmo que na Europa no início da década passada estão longe da realidade brasileira, é o mesmo que colaborar para manutenção dos mesmos problemas, precisamos compreender que o problema dos europeus é o mesmo que o nosso, um Estado que se agiganta e de exime de suas responsabilidades com a população, tornando-se ainda mais ausente e voraz, capaz de destruir todos os que os ameaçam. É importante que os movimentos sociais rompam com a perspectiva burocrática e se constitua de forma autônoma, afastando-se das ilusões reformistas.

Referências

BORDWELL, D. THOMPSON, K. **A arte do cinema: Uma introdução.** Campinas/São Paulo: Editora Unicamp/Edusp, 2013.

FRANK, André Gunder. FUENTES, Marta. **Dez Teses acerca dos Movimentos Sociais.** São Paulo: Lua Nova, 1989.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NOVA, Cristiane. **O cinema e o conhecimento da História.**
<https://www.academia.edu/300773/O_Cinema_Eo_Conhecimento_Da_Hist%C3%B3ria?auto=download>. Acesso em: 14 fev. 2019.

PAES, Bruno Teixeira. PIPANO, Isaac. **Escolas de luta: cenas de política e educação. ETD – Educação Temática Digital.** Campinas/SP, v. 19, n. 1, p. 3-25, jan./mar. 2017.

VIANA, N.. **Senso comum, representações sociais e representações cotidianas.** Bauru/SP, Edusc,

Literatura Comparada: a tradução da personagem Elizabeth Bennet de *Orgulho e preconceito*

Gabriela Tonaco Gonçalves dos Santos⁷

Maria Eugenia Curado⁸

Introdução

Inserida no campo dos estudos literários, encontra-se a Literatura comparada, cujo perfil historicista abarca questões relativas à fonte e as influências, incitando uma investigação que equipara duas ou mais literaturas, além de observar o diálogo que diferentes literaturas estabelecem nos panoramas nacionais e internacionais (CARVALHAL, 2006). Teóricos como Remak (1961) argumentam que os estudos comparados vão além da comparação entre uma literatura com outra, abrangendo outras esferas da expressão artística humana. Sob esse aspecto dos estudos comparados entre literatura e outras artes, em especial o cinema, que este trabalho se enquadra.

Ao colocar em pauta a relação do cinema com a literatura, Camargo (2003, p. 41 *apud* CURADO, 2007, p. 1) aponta que a literatura “é um sistema ou subsistema integrante do sistema cultural mais amplo, que permite estabelecer relações com outras artes ou mídias” o que facilita a apropriação do cinema sobre a mesma. Percebe-se que a relação entre as duas artes se caracteriza pela intertextualidade (JOHNSON, 2003) e que os textos literários servem como uma base, uma inspiração para as produções cinematográficas. Seguindo essa linha da intertextualidade, que se inicia a discussão sobre a adaptação cinematográfica. Johnson (2003) citando Avellar diz que “o que leva o cinema à literatura é uma quase certeza de que é impossível apanhar aquilo que está no livro e colocá-lo, de forma literária, no filme” (AVELLAR *apud* JOHNSON, 2003), pois possuem linguagens e características diferentes onde cada particularidade da mídia literária e cinematográfica deve ser respeitada e “apreciada de

⁷ Graduanda do Curso de Letras. E-mail: gabitonaco52@gmail.com.

⁸ Orientadora deste trabalho. Docente do Curso de Letras. Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade de São Paulo. E-mail: curadoeugenia@hotmail.com.

acordo com os valores do campo no qual se insere e não em relação aos valores do outro campo” (JOHNSON, 2003, p. 42).

A adaptação necessita ir além da releitura do texto literário, ela deve ser uma transformação de uma linguagem para outra, já que autor e cineasta têm objetivos e perspectivas diferentes a expressar em suas produções. Esse tipo de transformação é chamada de intersemiose, pois os filmes são produções de novos signos baseadas em outros signos já existentes (CURADO, 2007). Portanto, “a adaptação deve dialogar não só com o texto original, mas também com seu contexto, [inclusive] atualizando o livro, mesmo quando o objetivo é identificação com os valores neles expressos” (XAVIER, 2003, p. 62). A diferença da linguagem, do objetivo e do público deve ser colocada em destaque no que diz respeito a adaptação e tem de ser inserida no processo de tradução, afinal, “traduzir é repensar a configuração de escolhas do original, transformando-as em uma outra configuração seletiva e sintética” (PLAZA, 2001, p. 40).

Este trabalho de iniciação científica vinculado ao PIBIC se norteia na análise da personagem protagonista Elizabeth Bennet de *Orgulho e preconceito* (1813) de Jane Austen tanto na linguagem literária do romance quanto na cinematográfica, do filme homônimo dirigido por Joe Wright (2005). Diante tais argumentações e tendo como foco esta obra, a realização deste trabalho justifica-se visando aprofundar não só nas aproximações entre meios e modos diversos de se fazer arte como também trazer à tona a produção de Austen no que tange às traduções intersemióticas com foco na protagonista. Dessa forma, este trabalho se torna relevante tanto para os estudos comparados como também para os estudos sobre Jane Austen e sua obra *Orgulho e preconceito*.

Referencial teórico- metodológico

Esta pesquisa de iniciação científica é de caráter documental na área de estudos comparados entre literatura e cinema. Analisa a obra *Orgulho e preconceito*, de Jane Austen e o filme homônimo de Joe Wright (ORGULHO..., 2005) Trata-se de uma pesquisa com ênfase na tradução intersemiótica proposta por Plaza (2001). A obra literária *Orgulho e preconceito*, publicada pela primeira vez em 1813, e o filme homônimo de Joe Wright (2005) foram

analisados com atenção especial para a protagonista Elizabeth Bennet.

Para tal análise da personagem foram usadas as teorias da personagem de ficção de Candido (2011), Rosenfeld (2011), Gomes (2011) e Brait (2017), teorias essas que dizem respeito a construção e caracterização da personagem, sobre como ela é apresentada nos dois textos, literário e fílmico, e como a tradução intersemiótica funciona em relação à transposição de uma personagem dos papéis para as telas. Em relação a personagem cinematográfica, Mcknee (2006) foi utilizado para apresentar a construção da personagem na escrita dos roteiros e ligado a isso Aumont e Marie (2009) e Maciel (2003) argumentam sobre o papel do ator na caracterização da personagem.

Resultados e discussões

Jane Austen apresenta ao leitor Elizabeth Bennet, uma personagem heroica e intelectual que critica o casamento como única forma de ascensão social e econômica para as mulheres, condenando também a união matrimonial por interesse. Elizabeth é uma personagem marcante para representação feminina na Literatura Universal, visto que é uma literatura escrita por uma mulher e que apresenta a mulher como dona de sua própria voz, de seus pensamentos e de suas ações. Ela foge das expectativas esperadas para as mulheres do século XVIII por seus questionamentos acerca da independência feminina e sobre o casamento.

As personagens são parte fundamental da construção da narrativa já que “é a personagem que com mais nitidez torna patente a ficção e através dela a camada imaginária se adensa e se cristaliza” (ROSENFELD, 2011, p. 21). Para Candido (2011) elas são seres fictícios criados, cujos pensamentos, emoções e sentimentos são orientados pelo enredo da narrativa. Entre as classificações das personagens, a protagonista tem um local de destaque, já que está presente no primeiro plano da narrativa. Ela pode ser um herói, com características e qualificações superiores às outras personagens ou um anti-herói (BRAIT, 2017). Lizzy Bennet se encaixa no perfil da protagonista e heroína pelo fato de ela ser o foco do narrador do romance e suas ações e pensamentos se sobressaírem aos das suas irmãs e das demais personagens. A forma como o romance é narrado influencia na apresentação das personagens

aos leitores e em *Orgulho e preconceito* o foco narrativo é em terceira pessoa e seu narrador é onisciente, no entanto há algumas passagens onde a narrativa passa para a primeira pessoa e dessa forma há uma maior aproximação entre Elizabeth e o leitor: “Ele continuou amável com os meus tios, quando esteve em Londres; mas por que não comigo?...que homem misterioso! Não pensarei mais nele” (AUSTEN, 2017, p. 207).

De acordo com Beth Brait (2017), Elizabeth pode ser classificada como uma personagem redonda, pelo fato de sofrer alterações durante os conflitos do romance e se apresentar como multifacetada e complexa. Ela apresenta em sua individualidade a capacidade de julgamento precoce e de fazer juízos de valor em relação ao caráter do próximo e costuma rotular a personalidade das pessoas levando em considerações apenas as primeiras impressões ou mesmo suposições. Após diversos eventos que a modificam a incitam a se auto criticar, ela sofre alterações e altera os seus juízos de valor: “Elizabeth sentiu então uma vergonha profunda. Não podia pensar em Darcy nem em Wickhman sem ver que ela tinha sido cega, parcial, injusta e absurda” (AUSTEN, 2017, p. 131).

Observa-se em suas falas uma sagacidade e senso crítico envoltos em palavras sutis cobertas de ironia ou sarcasmo “O Sr Darcy é de uma delicadeza sem limites- concluiu Elizabeth sorrindo” (AUSTEN, 2017, p. 21). Ela é uma pessoa que sabe usar de forma eficiente e em seus diálogos irônicos e bem construídos linguisticamente percebemos uma riqueza intelectual da personagem. Elizabeth também é uma mulher realista o que foge à ideia da heroína romântica idealista: “São poucas as pessoas a quem eu quero realmente, e menos ainda aquelas das quais eu tenho uma boa opinião. Quanto melhor eu conheço o mundo, menos ele me satisfaz; ” (AUSTEN, 2017, p. 90).

A personagem cinematográfica em sua essência é constituída pela linguagem audiovisual e é nessa linguagem que se observa a caracterização dos atores como personagens. É o que permite a Elizabeth uma mobilidade no tempo e espaço físico, que não é possível à personagem romanesca. Pode-se dizer que a personagem cinematográfica é um ser composto por imagens e sons e é considerada como um elemento fundamental da diegese, pois de acordo com Gardies (2008) “a personagem faz então parte do sistema complexo que é o texto fílmico; mais precisamente, é um símbolo que funciona no seio do sistema textual” (2008, p. 80). Na película, o diretor Joe Wright em seu trabalho de conduzir a narrativa

permite à Elizabeth o uso do discurso direto, recurso que propicia à personagem se apresentar ao espectador e narrar a sua própria história, “é um artifício linguístico que dissipa a separação rígida entre câmera e personagem, uma vez que lhe confere autonomia para auscultar uma interioridade que não poderia ser captada pela observação externa” (BRAIT, 1993, p. 56).

McKee (2006) argumenta que a construção de uma personagem começa a partir da caracterização da personagem. Segundo o autor, a caracterização é tudo o que for cabível de observação: aparência física, gestos, fala, personalidade, atitudes, valores. A personagem Elizabeth Bennet interpretada por Keira Knightley se apresenta como uma jovem caucasiana, magra com cabelos e olhos castanhos. A aparência e idade de Knightley é coerente com a de Elizabeth, descrita por Austen no romance. Os gestos dela durante as cenas são leves, o que combina com a atmosfera vitoriana e elegante do filme “começou a achá-la especialmente inteligente pela bonita expressão de seus olhos pretos[...] admitia que era uma figura graciosa e agradável[...] apesar de considerar os seus modos muito aquém do mundo elegante, cativaram-no pela sua graciosidade simples” (AUSTEN, 2017, p. 18-19). A atitude de Elizabeth pode ser vista na sua postura altiva durante todo o filme, em suas falas que carregam humor, criticismo e sinceridade e em sua sagacidade ao dialogar com as outras personagens. Percebemos que a personalidade de Lizzy Bennet na película é muito mais expressiva do que nos livros por conta dos gestos, das expressões, dos diálogos e dos *close-ups* que são frequentes no filme.

Considerações finais

As comparações entre romances e suas adaptações tendem a empobrecer as películas, já que os filmes estão ligados à indústria cinematográfica que tem como objetivo primordial lucrar com as produções de longas metragens, portanto são produzidas para atingir um público de massa, o que conseqüentemente pode levar a um empobrecimento da obra cinematográfica. No entanto, para se comparar é necessário que haja a assimilação de que essas artes possuem linguagens diferentes, com objetivos e técnicas diferentes, para públicos diferentes. Portanto, é importante primeiramente analisar as obras dentro das suas

peculiaridades para em seguida estabelecer o processo de comparação. Os filmes ao utilizar a linguagem audiovisual trazem para a obra fílmica e para as personagens imagens, sons, iluminação e ritmo, o que as enriquece “de uma indeterminação psicológica que as aproxima singularmente do mistério em que banham as criaturas da realidade.” (GOMES, 2011, p. 112)

A direção de Wright, o roteiro de Moggach e a atuação de Knightley conseguiram adaptar um clássico da Literatura Inglesa para as telas do mundo todo de forma com que os leitores e espectadores se conectem à Elizabeth e ao seu romance com o Sr. Darcy. Essa conexão os leva a evadirem para o universo criado por Austen. A personagem Elizabeth Bennet e suas traduções intersemióticas perpassam por entre três séculos e ainda conseguem nos surpreender com as suas complexidades e singularidades o que a transforma em mais do que uma personagem e sim em clássico que permanece imortal tanto nas páginas dos livros quanto nas telas.

Referências

AUSTEN, Jane. *Orgulho e preconceito*. Tradução de Georgia Vicente. São Paulo: Editora Pé de letra, 2017.

BRAIT, Beth. **A personagem**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1993.

_____. _____. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

CANDIDO, Antonio, GOMES, Paulo Emílio Salles, ROSENFELD, Anatol *et al.* **A personagem de ficção**. São Paulo, Perspectiva 2011.

CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura Comparada**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2006.

CURADO, M. E. “Literatura e Cinema: Adaptação, Tradução, Diálogo, Correspondência ou Transformação?”. In: **Temporis[ação]** v. 1, n. 9, p. 88-102. Revista eletrônica da Universidade Estadual de Goiás, 2007.

JOHNSON, Randal. Literatura e cinema, diálogo e recriação: o caso de Vidas Secas. In: PELLEGRINI, Tânia *et all.* (2003) **Literatura, cinema e televisão**. São Paulo: Editora Senac São Paulo: Instituto Itaú Cultural.

MCKEE, R. Story: **Substância, Estrutura, Estilo e os Princípios da Escrita de Roteiros**. Curitiba: Arte & Letra, 2006.

PLAZA, Julio. (2001) **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva.

REMAK, H. (1961) Comparative Literature, Its Definition and Function. In: STALLK-
NECHT, N.P. Stallknecht, N.P. and Frenz FRENZ H., Eds., **Comparative Literature:
Method and Perspective**, Southern Illinois University Press, Carbondale p. 3.

XAVIER, Ismail (Org.). **A experiência do cinema: antologia**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

Filmografia

ORGULHO e preconceito. Direção: Joe Wright. Inglaterra: StudioCanal e Working Title
Films, 2005. 1 DVD (127 min.) Título original: Pride and prejudice.

Arte e catástrofe: manifestações artísticas pós-modernas sobre o acidente com o Césio 137 em Goiânia

Sarah Cabral⁹

Ademir Luiz¹⁰

Introdução

No ano de 1987 a cidade de Goiânia, mais precisamente no mês de setembro, foi palco de um desastre radioativo decorrente da liberação de 17 gramas de Césio 137 em alguns setores da capital. Tal contaminação se alastrou devido a abertura de um aparelho de radioterapia que foi descartado de maneira imprópria pelo Instituto Goiano de Radioterapia (IGR), o que ocasionou a comercialização de partes do aparelho por meio de catadores de papel que coletaram a máquina e a “desmantelaram” para venda, e conseqüentemente para a distribuição do “pó do césio” a outras pessoas. Muito além de suas repercussões imediatas, em termos de mortes e sequelas físicas, simbolicamente, esse acidente radiológico colocou em xeque a propalada vocação da cidade de Goiânia para a modernidade.

A capital goiana foi planejada a fim de ser uma cidade moderna, com aspectos de uma cidade-jardim com ruas retas, largas e arborizadas, com um forte intuito de se demonstrar a modernidade que aqui viria a ser referenciada. Porém, conforme OLIVEIRA (2006), a população que se preocupava em construir uma imagem de desenvolvida e cosmopolita, após o ano de 1987 teve seu orgulho ferido e passa a ser alvo de insultos e chacotas. “A cidade, que, no passado, era o lugar fechado e seguro por antonomásia, o seio materno, torna-se o lugar da insegurança. Da inevitável luta pela sobrevivência, do medo, da angústia, do desespero” (Argan, 2005, p.214).

A Comissão Nacional de Energia Nuclear (CNEN), tratou o acontecimento como um

⁹ Estudante no Mestrado de Territórios e Expressões Culturais do Cerrado – UEG E-mail: sarahcabral.arq@gmail.com.

¹⁰ Orientador deste trabalho. Docente do Curso de História, Doutor em História pela UEG E-mail: Ademir.hist@bol.com.br.

acidente, por meio de seu ponto de vista nuclear e biomédico, o que centrou sua abordagem na radiação emitida e propagada e no controle e descontaminação dos indivíduos e locais. Entretanto, SILVA (2017), refere-se ao evento do Césio como um desastre, por ser tido como um fenômeno processual, caracterizado por múltiplas e conflitantes narrativas, em que mais que analisado somente pelos danos físicos causados à população e a cidade também é válido ressaltar os danos psicológicos da dor e trauma ocasionados pelo acidente. E que, portanto, ao ser afirmado pela CNEN de que em dezembro de 1987, após a cidade ser descontaminada, dizer que o acidente era uma página virada na história da cidade. Podemos questionar se realmente tal “página” foi realmente virada, há considerar as vítimas ainda sobreviventes e a memória da população que, mesmo que passados 30 anos desde o desastre, ainda se recordam do fato.

A experiência moderna nas artes plásticas, em Goiás, está em consonância ao arranjo identitário, iniciado no Estado, no início do século XX. A construção de Goiânia redefine o ingresso da região no projeto imaginário de nação. Goiânia aglutina símbolos, desejos, possibilidades e pessoas, dimensionando, em um contexto favorável, a emergência de efervescências culturais (Borela, 2015, p. 279)

Se a afirmação da pesquisadora Marcela Borela é válida para o processo de criação de Goiânia, deve ser considerado também em outros momentos de sua história. Afinal, passados cerca de 30 anos do acidente radiológico, a percepção estética sobre ele permanece a mesma? As novas gerações possuem memória ou mesmo se importa com o fato em si? Os artistas das novas gerações, que não foram impactados diretamente pelo acidente, apresentam qual tipo de postura diante do Césio 137 quando o abordam como tema?

Segundo OLIVEIRA (2006), a ciência não se relaciona de forma positiva com as catástrofes, devido as considerarem uma afirmação do fracasso do projeto Iluminista de eliminar o mal do mundo, enquanto a arte, mais antiga que o Iluminismo, nunca teve como missão livrar o mundo do mal. E, talvez devido a isso em que se é tida a afinidade entre a arte com as catástrofes. No que ADORNO Apud OLIVEIRA (2006), reconhece ao dizer que “Agora é virtualmente apenas na arte que o sofrimento pode ainda achar a sua própria voz, consolação, sem ser imediatamente traído por ela”.

Portanto, o acidente do Césio 137, mais do que um fatídico evento marcado na

história da cidade de Goiânia, também tornou-se uma tragédia relevante a ser retratada em diversos campos de conhecimento, que ora abordam sob a ótica das consequências trazidas a economia, ora a vida social e físicas das vítimas, mas ora também ao imaginário da população que se recorda do desastre. Afinal, “a arte constitui um meio para o reconhecimento de uma cultura; no anterior, a própria arte constitui um objeto de conhecimento” (Danto, 2015, p. 121). Por isto, o acidente segue sendo tema de livros, filmes, telas, murais, esculturas etc.

Desenvolvimento

O acidente radiológico com o Césio 137 inspirou obras artísticas desde os primeiros dias, semanas, meses e anos de sua ocorrência. Tais obras podem ser desde charges do cartunista Jorge Braga ironizando a incompetência do governo em lidar com o problema, publicadas quase que em tempo real na década de 1980, até filmes em longa-metragem como *Césio 137 – O Pesadelo de Goiânia*, lançado em 1991, curtas como *Amarelinha*, do cineasta Ângelo Lima, e até romances de autores consagrados como *Pão Cozido Debaixo de Brasas*, de Miguel Jorge, lançado na década de 1990.

Mas essas obras possuíam a característica de retratarem a urgência do momento. Os artistas responsáveis ou vivenciaram de perto os acontecimentos ou os acompanharam pelos jornais, sendo fragrantemente influenciados por suas experiências pessoais. E quanto as obras contemporâneas que tomam o Césio 137 como tema? É possível que a tragédia, a catástrofe, ganhe sentido fundamentalmente estético com o passar do tempo, diminuindo seu senso de “denúncia” ou mesmo seu aspecto melodramático? O que parece ser fato é eu “na arte tradicional, procurava-se imitar a vida; na arte moderna interpretá-la; já na pós-moderna, procura-se fundir a vida com a arte” (OLIVEIRA, 2008B, p. 229).

O romance *As Pequenas Mortes*, do premiado escritor Wesley Peres, que era criança na época do acidente, é um exemplo interessante, na medida em que aborda as repercussões psicológicas da catástrofe na mentalidade de um personagem que cresce na cidade de Goiânia, sob a sombra das mortes que a cidade testemunhou.

Outro exemplo é a história em quadrinhos “137” narra a história de um grupo de jovens abastados que viajam em um fim de semana para Abadia de Goiânia com o intuito de

comemorar a despedida de solteiro de um casal entre eles. A princípio nada de incomum há, ninguém cita sobre o acidente do Césio 137, mas com o decorrer da trama a família da fazenda vizinha é apresentada e então a memória da contaminação por radiação é referenciada. Idealizada por Ronaldo Zacharijs e Rodrigo Spiga, após 30 anos desde a catástrofe do Césio, os dois artistas criam uma história inspirada de acordo com suas memórias do acidente, demonstrando que, mesmo não tendo vivenciado o ano de 1987, ainda assim faz parte de seus imaginários toda a repercussão que a contaminação radioativa foi.

Primeiramente a 137 não é a adaptação do ocorrido, apenas introduzimos o acidente com o césio na história do próprio estado, o que muitas pessoas o esquecem de fazer, esse acidente por aqui é tratado como tabu [...] Ele trouxe certas consequências para algumas pessoas. Infelizmente em nosso mundo ficcional para algumas pessoas, como os mutantes, as consequências foram ainda maiores (SPIGA, 2016).

Inspirada em filmes thrillers, a história traz o medo, o terror assombroso e angustiante de forma sublime, trazendo um acontecimento catastrófico, tal qual o Césio 137, como clímax da história, demonstrando assim a capacidade da arte em narrar acontecimentos trágicos e convertê-los em um produto final sublime. Como BURKE apud OLIVEIRA (2006) referência que a arte tem o poder de nos possibilitar experimentar as infelicidades e misérias, vivenciar o mal e o crime como uma testemunha assustada pelos horrores narrados, sentindo assim todos os medos e pânicos, todas as emoções violentas que a arte possa vir a narrar.

Na obra, aqui evidenciada como foco de estudo, nota-se que há um sentido encrustado em cada parte de sua concepção, em que mesmo representando o mal, o medo e o sofrimento, ela ainda é um objeto de leitura, tornando-se legível e ampliando os horizontes dos leitores. Sendo assim, como afirma OLIVEIRA (2006), se a representação de uma catástrofe por meio da arte é possível e legítima, tem-se assim a necessidade de analisar a especificidade de sua representação.

Referencial Teórico

A fim de melhor compreender o acidente radiológico em Goiânia, será feita, inicialmente, a leitura dos textos de Patrícia Machado (jornalista) e Telma Silva

(antropóloga): *Césio 137 – 30 anos: Fotorreportagem do acidente radioativo em Goiânia e Política da Memória: Reconstituindo as lembranças no caso do desastre radiológico de Goiânia*, respectivamente. O texto de Machado apresenta um compilado 158 imagens junto à textos da Comissão Nacional de Energia Nuclear (CNEN), C.A.R.A, jornal O Globo e O Popular, em registra-se e narra a história do desastre, desde o momento em que se inicia a contaminação aos dias atuais. O texto de Silva, faz uma abordagem crítica ao acontecimento do Césio 137, em que aborda pontos de vistas não oficiais, discorrendo sobre as vítimas não oficiais e a memória do desastre refletida na contemporaneidade.

Em seguida, pretendemos explorar o conceito de “estética da catástrofe” desenvolvido pelo historiador e sociólogo Eliézer Cardoso de Oliveira em uma série de livros, artigos e entrevistas. Tal conceito vai nortear as reflexões acerca dos fatos e das obras pesquisadas, no tocante ao fato de que “a estética da catástrofe é um monumento de sensibilidade” (OLIVEIRA, 2008, p. 14). Nos interessa perceber quais sensibilidades criam as obras enfocadas.

Considerações finais

Tratando-se de um trabalho em desenvolvimento, em um primeiro momento é compreendido que a forma em que as gerações iniciais, os artistas da segunda fase do modernismo em Goiás, abordaram a catástrofe do Césio 137 em uma narrativa historicista, tentando trazer relatos e questionamentos da população e vítimas, o que pode ter advindo de uma memória própria com o evento, por terem vivenciado de variadas formas com o impacto que foi gerado.

A geração contemporânea de artistas que trazem o Césio 137 em sua obra acontece de modo diferente dos artistas pioneiros, alguns apresentando poucas memórias vívidas do assunto, por serem crianças no período, e outros por nem sequer terem nascido no ano de 1987 em que a catástrofe acontece. Com esses artistas percebe-se que o evento é minimizado, trago como memória goiana mais banalizada, refletindo assim na estética de suas obras.

Referências

ARGAN, Giulio Carlo. **História da arte como história da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DANTO, Arthur C. **O abuso da arte**. São Paulo: Editora WMF / Martins Fontes, 2015.

BORELA, Marcela Aguiar. Goiânia e modernismo de fronteira: surgimento de um mundo artístico em Goiás. In: SILVA, Ademir Luiz da; OLIVEIRA, Eliézer Cardoso de; MELO, Marcelo (Org.). **Território, cidades e cultura no cerrado**. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2012. p. 279-313.

JORGE, Miguel. **Pão cozido debaixo de brasas**. Porto Alegre: Mercado aberto, 2004.
MACHADO, Patrícia Almeida da Silva. **Césio 137 – 30 anos: Fotorreportagem do acidente radioativo em Goiânia**. Goiânia: Kelps, 2017.

MENNA, Edu. ZAHARIJS, Ronaldo. **137**. Goiânia: Contato Comunicação, 2016.

MONTEIRO, Ângelo. **Arte ou desastre**. São Paulo: E Realizações, 2011.

OLIVEIRA, Eliézer Cardoso de. **As representações do Medo e das Catástrofes em Goiás**. 2006. Tese (Doutorado em Sociologia). – Faculdade de Sociologia da UNB. Universidade de Brasília. Brasília, DF.

OLIVEIRA, Eliézer Cardoso de. O Acidente com o Césio 137 e a pós-modernidade em Goiânia. In: SERPA, ÉlioCantalicio; MAGALHÃES, Sônia Maria de (orgs). **História de Goiás: memória e poder**. Goiânia: Ed. da UCG, 2008. p. 227 – 263.

OLIVEIRA, Eliézer Cardoso de. **Estética da catástrofe: cultura e sensibilidades**. Goiânia: Ed. da UCG, 2008.

PERES, Wesley. **As pequenas mortes**. São Paulo: Rocco, 2013.

READ, Herbert. **O sentido da arte**. São Paulo: Ibrsa, 1978.

SCRUTON, Roger. **Beleza**. São Paulo: E Realizações, 2013.

SILVA, Telma Camargo da. **Política da Memória: Reconstituo as lembranças no caso do desastre radiológico de Goiânia**. Memória Goiânia, Goiânia, 117-138, 1998.

A presença de Amália Hermano Teixeira na História de Goiânia

Maria Eduarda Ribeiro Nobre¹¹

Maria de Fátima Oliveira¹²

Introdução

Essa pesquisa é sobre uma personagem pouco conhecida, mas que desempenhou importante papel em diversos campos da História de Goiás e da nova capital, Goiânia: Amália Hermano Teixeira. Suas contribuições podem ser observadas na área da cultura, da educação, do direito, do jornalismo e da botânica, nos primórdios da História de Goiânia, fundada na década de 1930. A especificidade da abordagem está no foco, na análise dos escritos de Amália Hermano sobre Goiânia e de sua atuação na cidade, abarcando diversos períodos, como, por exemplo, o contexto de sua construção, a instalação da sede administrativa, o Batismo Cultural da nova capital, bem como a visão de Amália Hermano sobre as transformações ambientais ocorridas na cidade ao longo de sua História, sua atuação contra a devastação da natureza e em defesa da preservação de espaços verdes de Goiânia. Vale ressaltar que apesar da relevante atuação de Amália Hermano em vários setores da vida pública na nova capital, o conhecimento sobre suas atividades ainda é bastante escasso.

Amália Hermano 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 o 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 também com revistas como a Revista Oeste e a Revista de Educação de Goiás. Além de professora, foi advogada, ensaísta, ficcionista, produtora cultural, historiadora, orquídocófila e folclorista.

Segundo Luciana da Silva Martins (2018), quando Amália Hermano se mudou para a Cidade de Goiás, seu pai instalou na cidade a Pensão Manduca, onde ela começou a estabele-

¹¹ Graduanda do Curso de História e bolsista PIBIC/UEG. E-mail: nobremaria88@gmail.com

¹² Docente do Curso de História da UEG. Doutora em História (UFG). E-mail: proffatima@hotmail.com

cer os primeiros contatos com intelectuais goianos, como Bernardo Elis e Maximiano da Mata Teixeira que se tornaria mais tarde, seu marido.

A pesquisa tem como objetivos: revisitar a História de Goiânia, buscando na documentação deixada por Amália Hermano Teixeira um novo olhar sobre o tema; compreender aspectos da História de Goiânia vistos por uma mulher que participou ativamente das atividades desenvolvidas na nova capital de sua origem até a década de 1990; e explorar as imagens do acervo de Amália Hermano Teixeira voltadas para o tema da construção e mudanças ocorridas na cidade nesse longo período.

Optou-se pela discussão desse tema, a presença de Amália Hermano Teixeira na História de Goiânia, porque embora já haja um número significativo de pesquisas e publicações sobre a História de Goiânia, a visão de uma personagem feminina que atuou no cenário goiano em cargos públicos é diferente das demais, ainda pouco explorada por pesquisadores.

Desenvolvimento

A década de 1930 foi marcada por mudanças políticas e econômicas no cenário brasileiro e goiano. A política goiana era marcada pelo poder coronelístico, que impedia um desenvolvimento econômico e político do Estado. É nesse mesmo período de mudanças que Pedro Ludovico entra em cena, sendo nomeado Interventor de Goiás inovando com proposta de mudanças na educação, na política, na economia e colocando em prática a proposta da mudança da Capital. Segundo Chaul:

Goiânia pode assim ser encarada como a imaginação utópica da época. Perspectiva de uma nova vida, de um novo tempo, ideologicamente disseminado pela Revolução de 30. Esperança de dias melhores, de ruptura com o passado, de um sonho a ser conquistado, enfim, de concretização de um projeto humano resultante de relações humanas (CHAUL, 1988, p.83).

Como afirma a União Brasileira de Escritos de Goiás (UBE,1986,p.16) Amália Hermano Teixeira mudou-se para a Cidade de Goiás, antiga capital do Estado aos dez anos de idade, onde cursou o primário no Grupo Escolar de Goiás, com a professora Emília Perillo Argenta recebendo o certificado do secundário em 1934 pelo Lyceu de Goiás, tornando-se

normalista em 1935 pela Escola Normal Oficial de Goiás.

Aos vinte anos, devido à oportunidade dada por seus mestres foi ao Rio de Janeiro, onde frequentou o Curso de Extensão Rural com grau universitário. Esse curso foi promovido pela Sociedade dos Amigos de Alberto Torres (SAAT), uma sociedade civil fundada em 1932, com o intuito de promover estudos na área da sócia economia, abordando assuntos relacionados a educação rural, a imigração e o aproveitamento dos recursos naturais como fonte de energia. Voltou para Goiás visando despertar nos alunos o amor à natureza e a terra, iniciando assim uma campanha para a implantação de Clubes Agrícolas nas escolas, lembrando que ela foi a grande pioneira do Ensino Rural no Estado de Goiás (UBE, 1986, p. 16). Segundo (NICOLAU, 2015), a Educação Rural foi marcada pela luta de classes e por embates dentro da própria classe dominante, esses Clubes Agrícolas tinham o interesse em um aumento da produtividade agrícola por meio do preparo das crianças e jovens que frequentavam os clubes. As crianças eram ensinadas a cultivar o amor pela terra, a cuidar das hortas e dos jardins, proteger os animais e mostrar os perigos do urbanismo e do abandono dos campos.

Amália Hermano casou-se em fevereiro de 1937 com o advogado Maximiano da Mata Teixeira, professor da Faculdade de Direito, desembargador do Tribunal de Justiça de Goiás, responsável pela fundação do Jornal “O Araguantis”.

A mudança da Capital representou um divisor de águas entre o velho e o novo, foi símbolo de progresso, do moderno. Pedro Ludovico cercou-se de profissionais preparados e era considerado por Amália como um herói construtor de realidades. A educação também esteve presente no discurso de Pedro Ludovico, como afirma Martins nesse trecho: “ Logrou-se um ideário de necessidade de renovação, de buscar uma escola mais ativa, que atendesse a essa nova população brasileira e ao novo cenário, no qual, o país se encontrava”.(Martins, 2018, p.38). Neste período, a intelectual já atuava em jornais e revistas da época, como a revista Oeste e a Revista de Educação de Goiás. Sua importância pode ser comprovada, por homenagens dedicadas a ela em Goiânia, tendo seu nome em duas instituições públicas como o Jardim Botânico de Goiânia e o Colégio Estadual Amália Hermano Teixeira e em uma rua de Goiânia.

Embora o objetivo não seja o de fazer uma biografia de Amália Hermano, a seguir algumas considerações teóricas sobre os estudos biográficos são colocadas. A biografia se

apresenta como uma importante fonte histórica, relatando a sociedade e as ações de um personagem, sendo de importância ao historiador devido sua gama de informações da vida privada de um homem. Esse tipo de fonte possibilita ao historiador, a partir de uma análise do contexto social do biografado, a identificação de costumes e valores de diversos grupos sociais, considerando assim as ações coletivas. A biografia histórica não está voltada apenas a revelar o sujeito, mas a relação dele com seus atos e fatos.

Nas últimas décadas a produção de estudos que utilizam biografias como fonte histórica tem contribuído muito para a renovação do conhecimento histórico. Nesse sentido, Teresa Malatian (2008) afirma que esse gênero narrativo, embora acompanhado de certo mal-estar explícito ou implícito, nunca esteve ausente das reflexões historiográficas. Na primeira metade do século XX, os estudos dessa natureza alcançaram certa expressividade a partir dos trabalhos de LucienFebvre e Fernand Braudel, entretanto, foi preciso esperar os anos 70 e 80 para que ocorresse uma maior aceitação das biografias históricas. Importante salientar que um estudo biográfico não se limita ao registro apenas do biografado, mas pode favorecer uma reflexão mais ampla e subjetiva sobre uma determinada região e sobre um grupo social. É essa a abordagem proposta neste estudo. Como afirma 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”. Desse modo, reafirma-se que o estudo voltado para a análise de um determinado personagem pode ser um campo rico de possibilidades para o historiador. Importante ressaltar que não seja a intenção dessa pesquisa a de fazer um estudo biográfico, mas o de se utilizar de todo o acervo documental sobre a vida de Amália Hermano Teixeira para compreender aspectos da História de Goiânia.

Na elaboração deste trabalho, utilizou-se o método bibliográfico (MARTINS, 2018) e se fez união de informações e fontes diversas que servem como base para a construção do trabalho proposto. Foram usadas diferentes obras sobre a construção de Goiânia e sobre a vida de Amália Hermano Teixeira. Dissertações de discentes e docentes, análise e interpretação de dados, publicações em jornais foram de suma importância para a produção deste escrito.

Considerações finais

Ao longo da pesquisa pode-se concluir que Amália Hermano Teixeira foi uma mulher atuante em diversos campos da nova capital Goiânia, com presença em defesa das causas ambientais, educacionais e culturais. Seus escritos sobre a História de Goiás e de Goiânia foram importantes, pois enriqueceram a historiografia com temas e abordagens de aspectos relevantes para a compreensão da época estudada.

Atuando no campo do jornalismo foi a primeira mulher a desempenhar o cargo de Diretora da Imprensa Oficial de Goiás nomeada pelo Governo Estadual em 1945. Teve destaque na revista “Oeste” e “Revista da Educação de São Paulo” após escrever diversos artigos. Teve importante destaque no campo do Direito, obtendo a inscrição na Ordem dos Advogados em 1943, e após um ano foi certificada em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito de Goiás, localizada em Goiânia. Foi inscrita no quadro da OAB, como advogada em 1945. Sendo homenageada por juízes e advogados da Cidade de Campos no Rio De Janeiro. Alcançou o cargo de Diretora da Revista de Jurisprudência e Legislação de Goiás. (UBE,1986,p.19).

Segundo a (UBE, 1986, p. 16), aos vinte anos trabalhou com Joaquim Câmara Filho, que também contribuiu para a história goiana, sendo um dos fundadores do jornal “O Popular” e responsável a convencer o povo goiano a apoiar a transferência da capital e consolidar a mudança. E foi também, ao lado do Agrônomo Manoel Alves de Almeida, que implantou a Escola Profissional de Rio Verde. Sendo pioneira do Ensino Rural do Estado, liderou o Serviço de Clubes Agrícolas Escolares, exercendo os conhecimentos absorvidos no curso feito na Universidade Rural Brasileira.

Com seu trabalho sobre Ensino Rural, teve uma acentuada atuação no Primeiro Congresso Estadual de Educação, ocorrido em 29 de outubro de 1937 em Goiânia. Participou também do 8º Congresso Brasileiro de Educação, publicando o texto “Problemas do Ensino Rural Brasileiro” nos Anais do evento. Esteve presente no Batismo Cultural de Goiânia, a nova Capital de Goiás em 1942. Nesse mesmo período já era professora titular por concurso de geografia da Escola Normal Oficial (UBE, 1986, p. 16).

Defensora da Escola Nova, Amália Hermano publicou “*O Curioso Caso da Escola*

Normal Oficial”, onde faz críticas aos métodos habituais de ensino. Segundo a (UBE, 1986, p. 16), com todas as contribuições sobre o ensino em Goiás, conseguiu integrar a delegação goiana à X Conferência Nacional da Educação em novembro de 1950 no Rio de Janeiro, organizada pela Associação Brasileira de Educação (ABE). E após ganhar Bolsa de Estudos do Ministério da Educação e Cultura, para pesquisa de história no Rio de Janeiro e São Paulo em diversas instituições, como na Biblioteca Nacional e Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, coordenou a Revista da Educação entre 1958 e 1963.

Amália Hermano também contribuiu para o aperfeiçoamento da educação de adultos no Brasil, participando ativamente na Campanha para a educação desses, representando Goiás no II Congresso Nacional da Educação de Adultos, em 1958 no Rio de Janeiro (UBE, 1986, p. 17).

Ainda de acordo com esta fonte, Amália liderou o ensino de História do Brasil e de Goiás na Universidade Federal de Goiás na cidade de Goiânia em 1944, e no II Simpósio de Professores Universitários de História realizado em 1962 na cidade de Curitiba, expôs e defendeu a propriedade e o uso da terra.

A partir dessa análise foi possível mostrar os campos de atuações de Amália Hermanno Teixeira dentro do contexto da construção de Goiânia na década de 1930 e no período subsequente. Pode-se afirmar que sua participação se refletiu de modo positivo nos aspectos educacional, cultural, jurídico, ambiental e jornalístico da nova capital, Goiana.

Referências

CHAUL, N.F. *A construção de Goiânia e a transferência da capital*. Goiânia: Centro editorial e gráfico da UFG, 1988.

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

MARTINS, Luciana da Silva. *A participação da intelectual Amália Hermano Teixeira no movimento escolanovista em Goiás-1937 a 1963*. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2018.

NICOLAU, N.S.A. *Educação construída nos Clubes Agrícolas: O Papel da Professora no*

Ensino de Crianças e Jovens do Meio Rural. (1945-1960). Florianópolis: XXVIII Simpósio Nacional de História, 2015.

SILVA, Ademir; OLIVEIRA, Eliézer Cardoso de. *Goiânia em Mosaico: visões sobre a capital do cerrado.* Goiânia: PUC, 2015.

UNIÃO BRASILEIRA DE ESCRITORES DE GOIÁS (UBE). *Escritores em ação! Trinta anos de atividade cultural.* Goiânia: Poligraf, 1986.

Dom Cândido Penso: O missionário do “sertão” Fotografias culturais e sensibilidades no Rio Araguaia.¹³

Hugo Moreira Rocha
Raquel Miranda Barbosa

Introdução

Esta pesquisa cuja proposta é discutir as transformações que ocorreram na cidade de Goiás durante o bispado do Bispo Dom Cândido Penso tendo em vista as mudanças no perfil da cidade, que durante os anos de 1930 foi destituída da condição de Capital do Estado de Goiás. A pesquisa contribuirá para desfazer preconceitos como a ideia de atraso, que passou a estar relacionada à cidade de Goiás após a transferência da capital. Para entendermos como se deu esse processo apoiaremos nas fontes iconográficas que retratam as vivências da sociedade vilaboense na década de 1930.

Assim, pensa-se como enfoque principal da referida pesquisa a análise das imagens fotográficas, que para entendermos os seus aspectos teóricos trabalharemos à luz dos teóricos Boris Kossoy e Peter Burke que entendem essas fontes como testemunhos da história intrincadas às narrativas de um tempo cultural específico. Assim, pensando nas transformações vivenciadas na cidade de Goiás, percebe-se que suas adjacências ficaram ainda mais distantes da “ideia de progresso” pensada pelo interventor Pedro Ludovico para o Estado de Goiás.

No que se refere à Fundamentação desta pesquisa, a proposta é de que tudo pode ser historicizado salvaguardando o que está explícita na nova história cultural promovida pela revista dos *Annales*. Esse processo ocorrido em meio a transformações e revoluções nas estruturas culturais aprofundou o estudo histórico. Peter Burke um dos autores mais expressivos da história cultural trabalhou no intuito de demonstrar a importância das imagens como fontes históricas, dessa maneira, ele afirma em seu livro “testemunha ocular” escrito tanto para enco-

¹³. Relatório parcial da Bolsa de iniciação científica (PIBC) vinculada ao projeto intitulado de “ARTE E CULTURA NA CIDADE DE GOIÁS: A “INVENÇÃO” DA CIDADE PATRIMONIO EM GOIANDIRA DO COUTO (1965-2001)”. UEG, Campus Cora Coralina.

rajar o uso de tais evidências quanto para advertir os usuários em potencial a respeito dos possíveis perigos” (BURKE, 2004, p. 11).

Entende-se que é nesse paradoxo que as leituras visuais feitas pelo bispo e fotógrafo tem um potencial informativo que colocam em cheque o conceito de atraso imposto àqueles que viviam entre a antiga capital e a região do Araguaia. Assim, ao historiador cabe à narrativa. Por isso, devemos extrair a fala destes documentos é o que se pretende com os métodos de análise a serem aplicados e corroborando com o que diz Burke sobre o potencial das imagens.

Nesta argumentação sobre a importância das imagens se destaca também o autor Boris Kossoy. Para ele, a fotografia tem uma trajetória, ele cita que: “Toda fotografia tem atrás de si uma história” (KOSSOY, 1941, p.45). Nesta problematização em que a Nova História se encaixa, utiliza-se vários aspectos relacionando as fontes históricas, entre elas: as imagens, que deram importância ao problematizar o uso das imagens em relação ao tema proposto desta pesquisa. Com isso um dos principais motivos para a utilização das imagens neste estudo é desfazer ideias de atraso que são aplicadas a antiga capital de Goiás.

Dentro de muitos aspectos vale a pena destacar que no visível de sua produção fotográfica o Bispo Dom Cândido Penso, buscou retratar pessoas e paisagens em diferentes situações do seu dia a dia, que por sua vez, se fazia em meio ao cotidiano dos seus personagens. Este dado fortaleceu a hipótese de que seu legado visual valorizou de alguma forma o que era visto como secundário marginal ou invisível. Com isso, é no jogo entre o que se vê e o que não se vê formalmente numa imagem que encontramos respostas para o que não parece evidente à primeira vista.

Vale destacar que a produção fotográfica do bispo Dom Cândido Penso passa pela figura do índio. Assim o território goiano foi ao longo do tempo um território pluralístico no quesito étnico, grandes populações aqui habitaram, contudo a formação da população indígena e ribeirinha de Goiás passou por um processo bastante difícil, isso porque muitas das etnias que aqui residiam foram dizimadas, esse processo ocorreu em meio a colonização onde a procura por riquezas e o desbravamento do território colocou frente a frente índios e “explorador”. Este, detentor de uma malícia e compulsão por riquezas acabou se digladiando com as populações indígenas, o que ocasionou a morte de dezenas dessas populações. Com isso observamos o quanto esses conflitos deixaram fortes marcas no contexto indígena em Goiás.

Entender essa dinâmica exposta acima é parte importante deste trabalho. Neste aspecto, é preciso repensar que muitas vezes segregados e deixados de lado essas populações são de extrema importância para se entender sobre a cultura goiana.

A priori destaca-se que as populações indígenas de Goiás já habitavam essas terras antes mesmo da chegada dos colonizadores. Neste contexto, o livro índios de Goiás retrata bem esta passagem: “Antes da chegada dos ‘brancos’ toda região do cerrado goiano era habitada por numerosos povos indígenas, com o acentuado predomínio dos pertencentes ao tronco linguístico Jê”. Laraia (2006, p.11), tendo dados como este é possível entender um pouco mais sobre as populações que habitaram Goiás. Dentro desta perspectiva de habitação à qual referimos acima será possível também apontarmos como era a visão que o colonizador possuía sobre os índios, dentro deste processo. O livro índios de Goiás retrata sobre essa perspectiva, assim destaca:

o presidente da província de Goiás, D. José de Assiz Mascarenhas, apresentou relatório à Assembleia legislativa, na sessão Ordinária de 1839, na qual afirma que “em seu relatório existe uma página negra, destinada a contar os horrores e as atrocidades praticadas contra os nossos, pelo Índio selvagem (grifo Nosso); a pena a traçar o quadro de estragos e barbaridades que temos sofrido muito recentemente. (LARAIA, Roque, 2006, p13).

Entende-se, portanto como era a visão existente sobre os índios no período colonial, considerava o índio um atraso e, desta forma, acabavam não entendendo o ideal do índio que era defender a terra da destruição o que era recorrente, principalmente para a extração de minérios.

Neste processo descrito na obra coordenado pela autora Marlene Castro Ossami de Moura, os índios são considerados pelos colonizadores como selvagem, ou seja, não havia nenhum tipo de apreciação do índio como ser humano, ao contrário, entendiam o índio como um animal, assim não entendendo a preocupação do mesmo em salvar as terras nas quais viviam.

Dentro de toda essa luta travada entre índios e “brancos” acabou anos mais tarde os “brancos” tomando conta da situação, neste processo o livro índios de Goiás destaca:

Apesar de todas as resistências, no final do século XIX, os “brancos” tinham conseguido o domínio total da situação. Os grupos Jê, que se destacavam por sua adapta-

ção ao cerrado, onde possuíam grande aldeias foram praticamente dizimados [...] (LARAIA, 2006, p14).

Com essa perspectiva apontada pela coordenadora do livro, onde o grupo indígena dos Jê, foram praticamente dizimados, isso também passou sistematicamente ao decorrer dos anos acontecer com várias outras tribos indígenas, como por exemplo, “Os Akroá; os Xakriabá foram expulsos do território goiano; os xavante não integrados em aldeamentos migraram para o Mato Grosso” (CASTRO, 2006, p14). Esse processo apontado pela autora é sistêmico na história dos índios em Goiás.

Dentro dessas perspectivas lançadas acima entendemos sobre a visão pejorativa que existia por parte dos colonizadores contra os índios, e também um pouco sobre a diminuição do número de índios. Procuraremos, a partir deste momento, elencar informações sobre a situação dos grupos indígenas no século XX. Nesta concepção o livro índios de Goiás nos traz mais uma contribuição plausível:

Segundo o informante Jaraguense, dos inícios do século XX até a década de 1920, por ocasião da romaria de nossa senhora da Abadia do Muquém, vários habitantes de Jaraguá se dirigiram para o santuário daquele local, a fim de venerar a santa. Viajavam a cavalo e em determinados pontos entre os atuais municípios de Goianésia e Barro alto, na antiga estrada cavaleira, deveriam deixar alimentos para os índios se quisessemter uma viagem sem perigo e sem molestações indígenas. (PEDROSO, Dulce, 2006, p 105-106).

Com essa afirmação contida no livro índios de Goiás observamos que embora ainda no século XX ainda avia um número considerável de índios, contudo o grande número de dizimações continuavam em grande escala, desta forma o que observamos é que não entendiam o que era a cultura indígena de valor a terra aos rios, esses que vieram estavam somente preocupados na maioria dos casos em enriqueceres com o acúmulo de ouro tirados em terras goianas.

Outro processo bastante marcante em relação a diminuição do numero de índios esta ao aumento da criação de gado, sobre este processo o livro índios de Goiás destaca:

Na década de 1950, iniciava-se a criação de gado na região da bacia do Araguaia, nas proximidades da ilha do bananal. O gado foi introduzido naquela região em virtude da pastagem nativa. A partir de 1953, segundo entrevistados, iniciava-se a ocupação do gado na ilha do bananal na época seca” (PEDROSO, Dulce, 2006, p113).

Buscamos introduzir este período, pois para a referida pesquisa é de extrema importância. Durante períodos como esse, o bispo Dom Cândido Penso fazia suas desobrigas pelo rio Araguaia, desta forma observamos que a partir desta época o confronto dos índios com os brancos já havia diminuído bem.

Com todas as abordagens deste tópico podemos concluir que a política indigenista no Brasil nunca foi tratado à risca, isso porque só pensavam em determinada política quando iam atacar os índios, com todas essas amostragens ficou notório que o respeito à cultura indígena não existiu e ainda existe pouco, relacionam a figura do índio como um animal, e pior ainda o senso comum tende a dizer que o índio é preguiçoso, desta forma não valorizando e não respeitando a classe indígena. Nesta perspectiva do respeito, pode-se começar pelo saber fazer, no qual é bem plausível a figura indígena, poucos sabem fazer a plantação de alguma espécie como mandioca, ou artesanato como eles. É preciso desvencilhar do senso comum para entender a cultura indígena como se deve.

Objetivos

Compreender como a produção artística e fotográfica de Dom Cândido Penso, o bispo fotógrafo da diocese de Goiás, durante os anos de 1957 até 1959 contribuiu para divulgar as belezas naturais da região do Rio Araguaia e implementar o turismo na região de Aruanã durante o período de ressignificação cultural da Cidade de Goiás, ocorrida entre os anos de 1940 a 1965.

Analisar as fotografias de Dom Cândido Penso como testemunhos da revalorização da Cidade de Goiás e suas adjacências. Neste caso, a região do Araguaia nas proximidades de Aruanã. - Investigar a trajetória episcopal do protagonista Dom Cândido Penso para entender suas escolhas artísticas (ângulo, luz, personagens) captadas pela lente fotográfica do religioso.

- Perscrutar o processo de produção, circulação e recepção das imagens produzidas por ele para buscar confirmar ou não a hipótese de que sua produção fotográfica implementou o interesse pelo turismo ecológico que movimenta aquela região nos dias atuais.

Metodologia

A pesquisa no que se refere ao campo metodológico se apoiará nas figuras dos teóricos Boris Kossoy e Peter Burke que evidenciam a importância das imagens na pesquisa historiográfica deixando claro a importância e a potencialidade das imagens como fontes históricas.

Para compreendermos um pouco mais sobre o trabalho do bispo Dom Cândido Penso analisaremos as imagens fotografadas tanto da cidade de Goiás quanto do seu campo missionário, o Rio Araguaia. Essas fontes visuais possuem, em si, indagações intrínsecas à relação do bispo com seu espaço, associadas a arte e a fé congeladas de modo representativo na sua vivência religiosa. Esses documentos testemunham seu contato com as diferentes culturas goianas que, a nosso ver, vem ao encontro da ideia de valorização do potencial cultural e turístico da Cidade de Goiás e suas adjacências. Estas, por sua vez, conjugam-se às ações da pintora Goiandira do Couto, em relação a ressignificação da cidade de Goiás no cenário estadual, após a perda do status de sede do poder político e administrativo.

Visa-se por meio destas fotografias traçar um parâmetro que evidencie que a rota da cidade de Goiás ganhou visibilidade por meio do campo religioso e se une as artes para evidenciar os recursos naturais, a diversidade cultural e como a Igreja se envolvia com ambos.

Referências

Fontes impressas:

ORLANDINI, Reginaldo *Frei*. *Dom Cândido Penso: bispo e fotógrafo*. Goiânia: Gráfica e editora Líder, 1996.

Bibliografia:

BURKE, Peter. **Testemunha Ocular**. In: *História e imagem*. Bauru: EDUSC, 2004.

FERNANDES, Ana Rita Vidica. **Clube da objetiva**. Curitiba: Appris, 2013.

HERNANDEZ, Fernando. O lugar das imagens na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.
In: **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. MARTINS, Raimundo;
TOURINHO, Irene (Org.). Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013, p 79- 83.

KOSSOY, Boris. **História e Fotografia**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

MOURA, Marlene Castro Ossami. **Índios De Goiás**. Goiânia: Ed. Da UCG/Ed. Vieira, 2016.

PAIVA, Eduardo França. **História e imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

A peregrinação de Egéria aos Lugares Santos e sua relação com as Relíquias encontradas

Millena Gabrielle da Costa¹⁴

Renata Cristina de Sousa Nascimento¹⁵

Introdução

Egéria, ou também chamada por Etéria, foi autora de um livro de viagens no século IV intitulado por *Peregrinação à Terra Santa no século IV*, tudo indica que nasceu em Galiza, Comunidade Autónoma Espanhola, entretanto, há autores que situam seu nascimento na Aquitânia. Há relatos que dizem que possuía boa relação com o imperador Teodósio (347 – 395 d.C.), possivelmente uma relação de parentesco. Durante os anos 381 a 384, Egéria realizou uma viagem sozinha - fato importante para a época, pois, as mulheres neste tempo eram restritas apenas aos ambientes domésticos - pelas estradas romanas montada em um burro ou mula, sendo a Terra Santa seu destino. Durante essa viagem, a mesma relatava os diversos acontecimentos, objetos que encontrava, entre outros aspectos. Egéria foi uma das poucas mulheres escritoras no Império Romano e a primeira mulher cristã (de forma comprovada) a compor uma obra que contivesse acontecimentos reais, fatos, uma obra de não ficção. Esta obra, garantiu a Egéria um lugar na história pelo seu pioneirismo como autora cristã e, ainda, a partir de suas descrições, sendo também a iniciadora dos guias de viagens.

Este trabalho, tem como intuito central, apresentar o tema de uma proposta de pesquisa a ser iniciada em agosto de 2019. Nisto, será analisado o contexto religioso-pessoal em que se encontrava Egéria, os motivos que levaram a mesma a percorrer a Terra Santa e a relação de sua peregrinação com as relíquias. O relato de Egéria aproximadamente por 700 anos, o que se conhece hoje é uma cópia do manuscrito original escrito no século XI, em Arezzo, e ainda, o mesmo só foi descoberto em 1884. Além disso, o documento está incompleto, dessa

¹⁴ Graduanda do Curso de História e bolsista PIBIC/CNPQ. E-mail: millenagabriellec@gmail.com.

¹⁵ Orientadora deste trabalho.

forma, é possível recolher apenas as impressões de Egéria entre sua viagem pelo Sinai - momento inicial do documento- e a vivência que pôde experimentar em Jerusalém -momento final-. É possível perceber a valorização que a peregrina tem a respeito da igreja local, dos monges, bispos, fiéis da religião que vivem -ou viveram- na Terra Santa, ainda, mostra um fascínio pela liturgia e festividades da região.

Referencial Teórico-metodológico

Segundo Maria Cristina Martins (2017, p. 33), o peregrino tem como ‘incentivo’ para iniciar sua trajetória, um desejo de reviver acontecimentos bíblicos já narrados em locais específicos, esses acontecimentos são considerados como suas ‘verdades de fé’. O peregrino busca revitalizar sua fé, entretanto, uma recompensa material ou espiritual através do contato com as relíquias presentes na região considerada um Lugar Santo, é de suma importância para que o mesmo tenha logrado sua viagem.

Ao ler a obra de Egéria, pode-se observar que a mesma possui uma finalidade maior nesta viagem que está engajada na causa cristã, pois a mesma, tem por objetivo, informar e contar aos homens e mulheres que compartilhavam da mesma fé que ela, suas principais experiências durante a viagem, assim, para Egéria, esta viagem torna-se um dever. Sendo assim, Alexandra Mariano (1998) afirma que,

[...] a viagem assume-se, então, como trajecto de enriquecimento funcional, de aprendizagem, de desvendamento e de revelação para a narradora, mas também para as demais personagens que partilham, de forma mais ou menos activa e imediata, desta experiência. Referimo-nos aos seus interlocutores – os monges, clérigos, bispos que guiam a monja aos pretendidos lugares santos, que esclarecem a sua significação religiosa, relacionando-os com as Sagradas Escrituras, que a incentivam a continuar e que a recebem nos seus mosteiros de forma hospitaleira. É evidente que as destinatárias beneficiam também desta aprendizagem; é a elas, aliás, que se dirige e dedica o relato, e é o gozo expectante da leitura, que se adivinha, que motiva, em última instância, o processo de produção textual (MARIANO, 1998, p.54-55).

Para a produção deste trabalho, será utilizado o método bibliográfico e o de compilação, usando diferentes autores que falam sobre o relato de Egéria em dissertações de discentes e docentes e livros teóricos a respeito de peregrinações na Idade Média. Serão feitas

também pesquisas em documentários e nos acervos disponíveis no Centro de Documentação (CEDOC) da Universidade Estadual de Goiás – Campus de Ciências Socioeconômicas de Humanas de Anápolis (UEG - CCSEH).

Resultados

O relato de Egéria retrata uma das várias peregrinações realizadas aos Lugares Santos, esta, tem um objetivo de testemunhar Deus, e não como um ‘método’ para buscar perdão pelos pecados. Atrás do objetivo de testemunhar Deus, há um desejo por parte do peregrino que influenciam em sua viagem, e curiosidade de conhecer os cenários sagrados, isto, acaba sendo ‘medido’ também pela humildade de saber que o que se faz, é em nome de Deus. Em sua obra, a mesma, se mostra como uma viajante cheia de curiosidade, faz comentários entusiasmantes sobre as diversas paisagens e construções como os montes íngremes e os férteis vales.

Espera-se encontrar nesta pesquisa os motivos específicos que levaram Egéria a essa viagem, visto que a mesma não estava em busca de perdão pelos seus pecados, mas, como já dito, procurava vivenciar novas experiências espirituais e contá-las ao ‘seu povo’. Além disso, o entendimento das viagens de peregrinos de forma geral será de suma importância para os resultados esperados. Esse tipo de pesquisa pode influenciar na vida cotidiana de religiosos que possuem acesso a elas, visto que muitos procuram saber sobre determinados objetos pertencentes a um personagem que faz parte de sua religião. Além disso, segundo Nascimento (2017, p. 102), “A lembrança da paixão de Cristo na Palestina elevou o status espiritual da região. Tornando-se também santa para os cristãos, homens e mulheres que desejavam peregrinar até lá para viverem uma experiência mística especial.”; sendo assim, o religioso também possui uma afeição maior pelas obras que dissertam a respeito desse local, a Terra Santa.

Considerações finais

Em sua maioria, a motivação de um peregrino para iniciar uma viagem de peregrina-

ção, é ver e venerar uma relíquia num determinado local, visto que não é possível um local ser de peregrinação sem haver um elemento concreto ou abstrato que possa ser objeto de veneração, culto ou/e vislumbre. O termo “relíquia” significa -do latino ao grego- “o que foi deixado para trás”; as mesmas são de fato ‘restos’ de um acontecimento ou personagem do passado. Sendo assim, a Palestina é considerada um lugar santo, pois foi o local em que viveu Cristo e, ainda, são as relíquias que ‘determinam’ os lugares de peregrinação. Assim, a peregrinação, sendo sua base uma razão religiosa, pode possuir dois grandes objetivos: o que mantém algum sentindo primitivo, em que se destaca a viagem por si só, e o outro que seria o destino final da viagem. No relato de Egéria, pode-se constatar que a mesma não se limitou apenas a um destes objetivos, mas, procurou demonstrar os detalhes durante a viagem e em seu destino final.

Referências

ARCE, Agustín. **Itinerario de la Virgen Egeria**. Madrid, Ed. Biblioteca de Autores Cristianos (BAC), 1980.

_____. Egeria, peregrina y reportera del siglo IV. In: **Tierra Santa**, 53, 1978.

_____. Egeria con los monjes de su tiempo. In: **Tierra Santa**, 53, 1978.

_____. El Nombre y la Patria de la Virgen Egeria, la fecha y el manuscrito de su «Itinerario» 381-384. In: **Tierra Santa**, 51, 1976.

CARDOSO, José. **Egéria – Peregrinação aos Lugares Santos do Médio Oriente (do ano 381 ao ano 384)**. Braga, Ed. APPACDM, 1999.

COSTA, Paula Pinto e NASCIMENTO, Renata Cristina de Sousa. **A visibilidade do Sagrado. Relíquias Cristãs na Idade Média**. Curitiba: Prismas, 2017.

FREIRE, José Geraldes. Três Notas sobre a origem de Egéria: accedere, collum, pullus. **Actas do Colóquio sobre o ensino do latim**. Lisboa, 1987.

GALDO, MaríaXosé Rodriguez (coord.) **Textos para a Historia das Mulleres en Galicia**. Ed. Consello da Cultura Galega.

GONZÁLEZ-HABA, Mercedes. El «ItinerariumEgeriae» un testimonio de la corriente cristiana de oposición a la cultura clásica. In: **Estudios Clásicos**, 20, 1976.

GRÜN, Anselm. **El Camino a través del desierto.** (Trad. Maria del Carmen Blanco Moreno) Bilbao, Ed. Desclée De Brouwer, 2010 (Título original: Der Weg durch die Wüste, publicado em 2000).

HOFSTÄTER, Hans H. e PIXA, Hannes. **História Universal Comparada de 139 a 715.** (Trad. de Ana Rabaça e Franco de Sousa). Lisboa: Círculo de Leitores, 1985 (Título original VergleichendeWeltGeschichte, publicado em 1984).

LE GOFF, Jacques. **A Civilização do Ocidente Medieval.** Vols. I e II (2ª edição), (Trad. Manuel Ruas) Lisboa: Ed. Estampal 1995 (Título original La Civilisation de l'OccidentMédiéval, publicado em 1964).

LENTSMAN, Iakov. **A Origem do Cristianismo.** Lisboa, Ed. Caminho. (s. d.).

MARIANO, Alexandra B.; NASCIMENTO, Aires A. **Egéria, Viagem do Ocidente à Terra Santa, no séc. IV.** Lisboa: Ed. Colibri, 1998.

MORATÓ, Cristina. **Viajeras Intrépidas y Aventureras.** Barcelona: Plaza y Janés, 2001.

OTERO PEDRAYO, Ramón. **Ensaio Histórico sobre a Cultura Galega.** Vigo: 1982.

POPEANGA, Eugenia. **El viaje iniciático. Las peregrinaciones, itinerários, guias y relatos.**In: FilologiaRomânica, Anejo I, Madrid: Ed. Universidad Complutense, 1991. p. 27-37.

PRIETO, Victorino Pérez. **Prisciliano na Cultura Galega – Un Símbolo Necesario.** Vigo: Ed. Galaxia, 2010.

TORRES, Casimiro. **Egeria, protótipo de los peregrinos del siglo V.** In: Cuadernos de Estudios Gallegos, 10, 1955. p. 314-320.

A Comissão Rondon: O Medo da Malária e o Enfrentamento de Doenças

LorennaCristyna Gonçalves Carniello

Thais Aparecida B. dos Santos

Dr. Eliézer Cardoso de Oliveira

Introdução

Em meio a um cenário imerso em ideologias nacionalistas e patriotismo exacerbado, a necessidade em povoar o noroeste brasileiro e inserir nos regionais a ideia de nação surge a Comissão Rondon. Liderada por Cândido Mariano da Silva Rondon,(1865-1958) um marechal do exército brasileiro. A Comissão tinha como intuito construir Linhas Telegráficas no Estado do Mato Grosso e expandir a linha até os limites da fronteira com o Paraguai e a Bolívia.

Rondon e sua comissão foram responsáveis não somente pela construção das linhas telegráficas, mas acabaram influenciando também no cenário social e ambiental do noroeste. Com as construções das estações, acabaram surgindo vilas e povoados, estimulando atividades econômicas como a pecuária e a agricultura em áreas onde antes não eram se quer habitadas. Além de tudo podemos encontrar influencia de Rondon sobre os indígenas, que com seu ideal de nação, o oficial quis incorporar o índio e inserir sobre ele um sentimento de pertencimento e patriotismo.

As linhas foram construídas, grande parte em terrenos hostis e desconhecidos, onde a natureza bruta era o único cenário, levando aos trabalhadores a necessidade de superar os obstáculos encontrados, e o maior entre eles era a própria natureza. Á começar, sobretudo, com a alta incidência de casos de malária, que levavam muitos trabalhadores ao óbito e ainda havia outras doenças, menos frequentes, que começaram a assolar os trabalhadores, como por exemplo o beribéri, não na mesma proporção da malária, porém também eram fatais em alguns casos. Consequentemente, a baixa produtividade dos homens atrasava o andamento das obras. O medo das doenças os fazia recuar e buscar práticas de enfrentamento dessas endemias.

Desenvolvimento

No Brasil do século XIX e início do século XX havia uma divisão exorbitante entre as terras e populações da costa e do restante do país. Podemos exemplificar este fato citando a Guerra do Paraguai que se iniciou em 1865 com a invasão dos paraguaios ao sul mato-grossense e que só chegaria ao conhecimento das autoridades cariocas seis semanas depois, e durante a guerra as informações levavam semanas para serem entregues. A dificuldade de comunicação também esteve presente na proclamação da República que só chegou ao conhecimento dos habitantes do Mato Grosso um mês depois.

A partir daí surgiu a ideia da necessidade da comunicação entre o Estado central e os Estados do interior brasileiro, e para solucionar esse problema se deu a construção de telégrafos no noroeste do Brasil, baseada na doutrina de “integração nacional”.

Em 1890 Rondon foi designado para a construção de uma linha telegráfica com extensão de 580 km ligando Cuiabá a uma cidade e estação goiana localizada no oeste do Estado, onde seria o ponto de conexão com o resto do Brasil.

Em 1900, por estratégia militar, Rondon foi designado a comandar uma comissão militar responsável para a construção de uma linha principal ligando norte-sul com ramais conectados a povoações ao longo da fronteira do Brasil com o Paraguai e a Bolívia.

Entre 1900 e 1906 foram inaugurados quase 1800 km de linhas telegráficas e 32 pontes. Rondon e seus homens, segundo estimativas do próprio Rondon, exploraram aproximadamente 4 mil quilômetros no território do Mato Grosso e mapearam, muitas vezes pela primeira vez boa parte das terras desse estado. (DIACON, 2006, p. 29).

A relação da comissão com o meio ambiente é uma via de mão dupla com prejuízos e contribuições. A comissão não estava somente ligada ao Ministério da Guerra mas também à Secretaria dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas do Ministério da Indústria Viação e Obras Públicas. E através dessas relações, a Comissão realizou inúmeros estudos sobre as populações, fauna e flora das regiões interioranas do Nordeste, principalmente das regiões do Mato Grosso e do Amazonas, realizou levantamento topográfico, reconhecimento, medição, demarcação de terras e identificação e construção de caminhos. Através de relatórios de cientistas da Comissão, foram identificadas e catalogadas

novas espécies de animais e plantas.

No campo geográfico também houve bastante colaboração por parte da Comissão que através dos seus trabalhos, corrigiu erros cartográficos, descobriu rios até então desconhecidos pela civilização, além de estudar etnias indígenas.

As contribuições da Comissão nos campos da Zoologia, Geologia e Botânica foram diversas, porém, não podemos ignorar os impactos negativos.

A própria natureza se tornou um obstáculo para a construção dos telégrafos, onde a linha que ligava Cuiabá cidade de Corumbá, foi abandonada graças as dificuldades de construir através da vastidão alagadiça do Pantanal.

O fator de maior obstáculo enfrentado pela Comissão, foi a presença das Doenças. A partir de análises dos relatórios médicos da comissão, podemos dar destaque a duas doenças, primeiro o Beribéri, apesar de aparecer com menos frequência também foi responsável pela morte de vários trabalhadores e em segundo, sem dúvidas, com mais destaque a Malária- Uma Doença típica da região tropical, que adoecia e matava muitos trabalhadores, inclusive os índios participantes da Comissão. A Doença chegou a abater até mesmo o próprio Rondon.

A combinação de constantes chuvas e grande quantidade de rios causa a formação de poças d'água parada ao longo de parte do trajeto da linha telegráfica. Desse modo, a própria construção que empreendiam era também um espaço propício á reprodução dos mosquitos transmissores da malária. A maioria dos médicos era militar, porém, era deficiente o número desses profissionais que empenharam papéis importantes no enfrentamento da malária, e demais doenças. O “medo e assombro das doenças ocasionaram o desenvolvimento e atenção ao estudo das chamadas doenças tropicais”. Antes precárias e ausentes de utensílios médicos, as instalações para o tratamento dos doentes foram ampliadas, através de uma política sanitária rigorosa e recrutamento de profissionais para combater a propagação dos mosquitos naquela área.

Entretanto, as práticas não se efetivaram concretamente, no sentido de diminuir os números de doentes e mortos. Estima-se que houve uma redução pequena de doentes e mortos após essas políticas preventivas.

A comissão também provocou impactos ambientais, por exemplo, o desmatamento para a construção das linhas. Com a construção de estações e a necessidade de manutenção

acabaram surgindo vilas em torno das estações, provocando mais desmatamentos para a construção de casas, mas, ao mesmo tempo, surgindo a agricultura como modo de vida dos aldeões.

Outro impacto da Comissão seja talvez o social. Com a construção das linhas era necessária a Mão de obra, que não conseguia ser suprida pelos praças e oficiais do exército enviados. Rondon então com a sua formação, ideia positivista e militar, impunha aos índios sua visão de pátria e de cidadão trabalhador, incluindo os índios e moradores locais como trabalhadores da comissão, reforçando uma política indigenista. Apesar de ser um grande defensor dos índios, a cultura indígena acabou sendo desrespeitada e sufocada pela Comissão, especialmente por Rondon que tinha em si a necessidade de inserir o patriotismo e nacionalismo a todos os cidadãos, indígenas ou não .

Metodologia

Para a pesquisa foram utilizados relatórios médicos da própria comissão, presentes nos arquivos do exército brasileiro, também utilizamos de livros, artigos e imagens, usados como base para análise.

Considerações finais

A comissão Rondon foi sem duvidas uma grande aliada as ciências naturais, mas talvez nem tanto do próprio meio ambiente ou dos nativos das terras interioranas. Apesar de contribuir cientificamente para catalogar novas espécies, houve destruição da fauna e da flora, além da destruição cultural e dízimo de etnias indígenas através de propagação da malária, através de políticas evasivas.

Apesar de Rondon se mostrar ser um protetor dos índios, podemos observar a opressão cultural sofrida pelos indígenas, tendo impostos sobre si uma identidade que não pertencia a sua cultura.

A alta incidência de doentes e mortos pela malária, o medo e o adentramento no noroeste, possibilitou uma atenção maior ás “doenças tropicais”, maior envolvimento da

medicina e práticas sanitárias. Todavia, a doença que abateu os homens, contribuiu para a velocidade mínima na construção dos telégrafos.

Graças aos relatórios médicos e sanitários da comissão podemos fazer um estudo das condições sociais, ideias da época e principalmente sobre os surtos de doenças e o avanço da medicina. A malária sem dúvidas era uma das maiores vilãs na área da saúde e a principal para o desenvolvimento da comissão.

Referências

CASER, Arthur Torres; SÁ, Dominichi Miranda de. O medo do sertão: a malária e a Comissão Rondon(1907-1915). **História, Ciências, Saúde– Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.18, n.2, abr.-jun. 2011, p. 471-497.

DIACON, Todd A. **Rondon: O marechal da floresta**. São Paulo: Companhia das letras,2006.

SÁ, D. M. **A natureza amazônica nas viagens científicas da Comissão Rondon**. São Paulo: ANPUH, julho 2011.

SAMPAIO, Vanúbia dos Santos. O processo de ocupação de Rondônia e o impacto sobre as culturas indígenas. Itabaiana: **Gepiadde**, ano 80, v.16. julh./dez. De 2014

A representação da cultura pagã no cerrado goiano

Andreia Marquezan¹⁶

Introdução

A valorização da mulher é um tema que abrange inúmeros trabalhos, principalmente no que concerne ao movimento feminista¹⁷. Entretanto, existem poucos estudos acerca deste assunto no âmbito religioso reservado às doutrinas que não pertencem à matriz judaico-cristã. Geralmente, este tema é tratado à luz dos aspectos políticos, econômicos e culturais que apresentam o movimento feminista em si e seus efeitos na vida da sociedade como um todo, com ênfase no direito à igualdade de gênero, principalmente no tocante ao mercado de trabalho. Esses elementos são fundamentais ao entendimento do papel da mulher no mundo, e, com certeza, não se pode perpassar o aspecto religioso sem agregá-los.

Não é despropósito afirmar que nas principais transformações decorridas no mundo, a figura da mulher foi subjugada, depreciada e até desonrada, em decorrência da perspectiva crescente do patriarcalismo que suplantou a personificação feminina e, como discorre Pierre Bourdieu em sua obra *A Dominação Masculina* (2016), a tornou símbolo da perpetuação do poder masculino.

O princípio da inferioridade e da exclusão da mulher, que o sistema mítico-ritual ratifica e amplia a ponto de fazer dele o princípio de divisão de todo o universo, não é mais que a dissimetria fundamental, a do sujeito e do objeto, do agente e do instrumento, instaurada entre o homem e a mulher no terreno das trocas simbólicas, das relações de produção e reprodução do capital simbólico, cujo dispositivo central é o mercado matrimonial, e que estão na base de toda a ordem social: as mulheres só podem aí ser vistas como objetos, ou melhor, como símbolos cujo sentido se constitui fora delas e cuja função é contribuir para a perpetuação ou o aumento do capital simbólico em poder dos homens. (BOURDIEU, 2016, p. 66).

¹⁶ Graduanda do Curso de História. E-mail: andreiamarquezan@gmail.com.

¹⁷ O Movimento Feminista tem sua origem na França durante o século XIX. Inspiradas pelas conquistas adquiridas na Revolução Francesa, pautada sobre os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, as mulheres reivindicam a extensão dessas conquistas para as causas feministas (Nota da autora).

Apesar de relevante, não é cerne deste trabalho o conteúdo histórico do desprestígio da mulher, sendo exclusivamente abordado como gerador do conagraçamento da divindade feminina, manifesto em uma vertente religiosa pagã, denominada Wicca¹⁸, distinta das religiões fundamentadas no mundo e que tem persuadido a forma de pensar, sentir e agir o espaço social.

As formas de religiosidade alternativas tornaram-se um tema recorrente no estudo da religião, nos últimos anos. Diversas crenças têm conquistado um espaço cada vez maior na sociedade, criando um amplo campo para pesquisas e um problema potencial para os educadores que precisam lidar com a perspectiva de um ensino religioso multifacetado e incluyente. (DUARTE, 2012).

A expansão da Wicca também está relacionada a uma busca por modelos alternativos aos tradicionais papéis de gênero, pois prega uma primazia do feminino (CORDOVIL, 2015). Embora intimamente vinculado à dominação masculina, o ressurgimento do paganismo na segunda metade do século XX resgata suas origens pré-cristãs em conformidade com o mundo contemporâneo, fundamentando seu significado na doutrina que conduz cada vez mais pessoas a conhecê-la, seja pelo aspecto religioso, pela égide feminista ou, meramente, pela conotação cultural.

Nesse contexto, surge a Tradição Diânica, uma vertente do neopaganismo que possui como ponto principal o culto à deusa Diana. Sob liderança da sacerdotisa Mavesper Cy Ceridwen e inserido no cerrado goiano, esta tradição é representada pelo Templo da Deusa, uma chácara situada em Brasília-DF, com sede própria, onde são realizadas várias atividades no âmbito religioso e cultural, e se trata do objeto de estudo deste projeto. Mas, como esta vertente religiosa neopagã de matriz pré-cristã se apresenta no cenário contemporâneo e fundamenta a valorização cultural e ambiental por meio de seus dogmas?

¹⁸ Do inglês antigo, “wiccan”, que quer dizer “dobrar”. Nesse sentido, os wiccanos seriam pessoas que saberiam moldar suas vidas com a magia. Também relacionado ao verbo, também do inglês antigo, “witan” (saber), dessa forma, a bruxaria, em inglês witchcraft (craft quer dizer arte) seria “a arte dos sábios”. Muitos wiccanos chamam sua religião de “A Arte” (BEZERRA, 2010, p. 100. Disponível em: https://www.academia.edu/7123866/Conhecendo_a_Wicca_princ%3ADpios_b%3A1sicos_e_gerais).

Desenvolvimento

O Wiccan Village Templo da Deusanasceu da necessidade de estabelecer, no território goiano, uma prática místico-religiosa que evoca o sagrado por meio da magia dos povos antigos e das antigas religiões. É um lugar que procura disseminar os princípios wiccanos através da espiritualidade e da prática cultural. Mesmo sendo uma chácara de proporções consideráveis e que apresenta uma gama também considerável de oferta de serviços, a chácara é desconhecida pela grande maioria dos habitantes do cerrado.

O Templo da Deusa é um local de encontro, de convivência experimental, espiritual e mágica. Um lugar onde você pode desvendar os mistérios da Mãe Terra, através de treinamentos, cursos e vivências de imersão. Aqui nós estimulamos, através de ensinamentos, o desenvolvimento pessoal, o autoconhecimento, a busca do sagrado em cada um de nós, a conexão com a natureza que nos rodeia, imersos num espaço de verde vivo. (TEMPLO DA DEUSA, 2015).

Os cursos disponibilizados pelo templo auxiliam o indivíduo a se desenvolver melhor e a encontrar o seu equilíbrio físico, emocional e espiritual. Não obstante as dificuldades encontradas, a comunidade oferece moradia, sob a condição de se obter, de seus adeptos, contribuições com o propósito de custeios dos gastos de manutenção, bem como àqueles inerentes aos cursos por ela ofertados.

Através da figura de sua sacerdotisa, Mavesper, e dos preceitos pagãos alicerçados na essência da Tradição Diânica, o Templo da Deusa oferece um suporte relevante na preservação da cultura e do meio ambiente do Cerrado Goiano e do Brasil. O estudo da influência que este templo exerce no território goiano pode ajudar na propagação das riquezas culturais impressas nos modos de vida das religiões pagãs, além de ser um forte instrumento de combate à dominação masculina ainda vigente nas relações sociais: a wicca trata a figura feminina como sagrada. Diante disso, considera-se importante para a observação das relações sociais dentro de uma perspectiva histórica, a análise dos impactos que as atividades praticadas dentro do templo produzem dentro da esfera religiosa do cerrado e de como esses impactos podem auxiliar na conotação de um novo paradigma nesse âmbito.

Durante o desenvolvimento deste projeto, serão estudados e discutidos preferencialmente os conceitos de Religião, Cultura, Paganismo, Dominação Masculina e Sagrado Feminino. Para trabalhar o conceito de religião e cultura, serão utilizadas duas obras de Max We-

ber, *Sociologia das Religiões* (2015) e *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo* (2013), de Max Weber. Na primeira obra, a cultura é interpretada num contexto de confrontos sociais, onde os indivíduos lutam para provar seus valores e serem aceitos pelos outros. Weber apreende os fenômenos culturais como uma construção histórico-cultural suscetível de diversas interpretações. Na segunda obra, a religião é vista como fonte causadora de mudanças sociais. Para o autor, as concepções religiosas são fundamentais na vida do homem que sempre buscou o significado de sua existência e um ajuste emocional para enfrentar o sofrimento.

Paul Tuitéan e Estelle Daniels, em *Wicca Essencial* (2004), tratam do conceito de paganismo, das suas origens pré-cristãs até seu ressurgimento no século XX. A obra expõe de forma completa todos os princípios wiccanos e traz uma biografia de seu fundador Gerard Gardner. Os autores evidenciam a importância do paganismo enquanto base para uma análise detalhada de elementos éticos e morais que norteiam sua doutrina. O livro é considerado um manual completo que ensina os fundamentos da religião e suas práticas.

Em *A Dominação Masculina* (2018), Pierre Bourdieu analisa o tema como uma construção arbitrária do biológico que fundamenta as divisões sexuais, demonstrando que a exclusão feminina está historicamente inserida em todos os setores sociais que a neutralizam e a tornam algo natural. A obra explora como a violência simbólica é invisível às mulheres, acentuando de maneira suave o poder masculino e desconsiderando completamente o sagrado feminino, último conceito trabalhado e apresentado na coletânea *Imaginários da Divindade: textos e interpretações* (2008), organizada por Ivone Richter Reimer. Este livro apresenta, além de uma linha do tempo da mitologia cristã, o poder do sagrado feminino em civilizações primitivas que alicerçaram o paganismo. De grande relevância para este estudo, pois mostra a significância feminina não só nas sociedades pré-cristãs, mas, também, na própria mitologia cristã.

Fora os autores apresentados, neste projeto pretende-se realizar, também, uma entrevista com Mavesper Cy Ceridwen sobre a Wicca e a sede da Tradição Diânica em Brasília, estendendo-se à biografia desta sacerdotisa que tem levado a novos patamares o neopaganismo no Brasil.

Considerações finais

A Wicca, como religião neopagã, exalta suas divindades representadas de acordo com cada tradição ou cada panteão¹⁹, como, da mesma forma, exalta a natureza que representa a essência de seu mistério. Logo, na perspectiva desses dois vieses, tradição e natureza, que se ligam intimamente através das representações culturais, acredita-se que a Tradição Diânica em Brasília contribui de forma relevante tanto na difusão cultural dentro do cerrado, pois enaltece elementos culturais locais, quanto no respeito e preservação ambiental, porquanto reverencia os elementos da natureza. Além de propagar, por meio das visitas e das atividades realizadas em sua sede, esses princípios que defendem, justificando, desta forma, sua atuação absolutamente concordante com a valorização cultural e ambiental. Outro fator de valorização cultural do Templo da Deusa é o reconhecimento do feminino e a convicção da função da mulher dentro da sociedade.

Referências

- BEZERRA, Karina Oliveira. Conhecendo a Wicca: princípios básicos e gerais. Revista **Paralellus**, ano 1, n. 2, jul/dez. 2010, p. 100. Disponível em: <https://www.academia.edu/7123866/Conhecendo_a_Wicca_princ%C3%ADpios_b%C3%A1sicos_e_gerais>. Acesso em 14 dez. 2016.
- BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. 3. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2016.
- CORDOVIL, Daniela. O poder feminino nas práticas da Wicca: uma análise dos “Círculos de Mulheres”. **Estudos Feministas**. Florianópolis, maio-agosto de 2015.
- DUARTE, Jan. **A Wicca – uma religião do novo milênio**. Casa do Bruxo. 2008. Disponível em: <<http://www.casadobruxo.com.br/textos/magia100.htm>> Acesso em 14 dez. 2016.
- REIMER, Ivone Richter (Org.). **Imaginários da Divindade: textos e interpretações**. Goiânia: UCG, São Leopoldo: Oikos, 2008.
- TUITÉAN, Paul; DANIELS, Estelle. **Wicca Essencial**. São Paulo: Editora Pensamento,

¹⁹ Etimologicamente deriva de "pan" todo e "théos" deus, significa, literalmente, o conjunto de deuses de determinada religião (Nota da autora).

2004. 1ª Edição.

WEBER, Max. **A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo**. São Paulo: Martin Claret, 2015. (Coleção A Obra Prima de Cada Autor).

WEBER, Max. **Sociologia das Religiões**. Coleção Fundamentos da Filosofia. 2. ed. São Paulo: Ícone. 2015.

WICCAN VILLAGE. **Templo da Deusa**. 2015. Disponível em:
<<http://www.templodadeusa.com.br/sobre.html#>> Acesso em 14 dez. 2016.

A roupa como identidade nos movimentos sociais na década de 1960

Natália Julia Lima²⁰

Giovanna Dias Andrade Oliveira²¹

Sandra Rodart Araújo²²

Introdução

A roupa de uma determinada época pode contar uma história, mostrar costumes, intenções, opiniões, cargos, posições sociais dentre outras coisas. Na história ocidental podemos encontrar grandes personalidades, que através da moda conseguiram transformações na sociedade. Como exemplo, a rainha Maria Antonieta, obteve participação notória na estética da nobreza francesa no século XVIII, através de sua influência no vestuário.

Com a revolução industrial, no século XIX, a produção em larga escala vendia a ideia de uma moda universal, de que seria possível consumir o que se produzia, porém as diferenças de classes eram prontamente enxergadas através das vestimentas.

A industrialização gerou tendências à massificação de padrões. O trabalhador se ‘uniformizou’ para o novo universo do trabalho e a produção em série eliminou antigas marcas distintivas. Conforme essa padronização aumentava, tornava-se reflexo do proletariado, gerando entre as classes mais abastadas uma paixão pela unicidade, pela exaltação de atributos de personalidade que se concretizou através do consumo e que se tornou evidente através da ‘moda do absurdo’ e da confusão estilística que imperou nas últimas décadas do século XIX. (BRANDINI, 2008, p.5)

Cada vez mais foi possível perceber que as diferenças sociais eram notáveis através do trajar. No entanto, daremos enfoque nos movimentos de contracultura nos EUA, que buscaram contestar com os padrões impostos pela sociedade e promover mudanças, e um dos

²⁰ Graduando do Curso de História E-mail: njullima@gmail.com

²¹ Graduando do Curso de História E-mail: giovanna.dao@hotmail.com

²² Orientador deste trabalho Docente do Curso de História Doutoranda em História pela Universidade Federal de Uberlândia E-mail: sandrarodart@hotmail.com

aspectos muito importante e forte desses movimentos de contracultura é a roupa. Os novos grupos de identidade subversiva que surgiram dentro das sociedades capitalistas eram reconhecidos não só pelas suas ideologias, mas principalmente pelas suas características estéticas. As indumentárias se tornaram símbolos e meio de expressão.

Na década de 1960, o movimento *hippie*, processo originalizado nos Estados Unidos, propôs mudanças nos comportamentos sociais convencionais. Esse e outros movimentos protagonizados por jovens, almejavam um estilo de vida mais libertário e através do vestuário, expressavam um tipo de liberdade. A presença de novos estilos musicais, a cultura oriental foram grandes incentivadores.

No Brasil, o movimento tropicalista, que aconteceu no final da década de 1960, conservava os mesmos conceitos dos movimentos norte-americanos. Enquanto vivíamos em anos de ditadura militar, esse movimento foi um dos responsáveis por desafiar a repressão do poder vigente, além da influência na música e na cultura popular, em prol da liberdade.

Koselleck (2006), diz que as decisões políticas tomadas sob a pressão de prazos e compromissos, o efeito da velocidade dos meios de transporte e de informação sobre a economia ou sobre ações militares, a permanência ou instabilidade de determinadas formas de comportamento social no âmbito das exigências econômicas e políticas temporalmente determinadas, tudo isso conduz obrigatoriamente — seja através de um processo de atuação e ação recíproca ou de uma relação de dependência — a um tipo de determinação temporal que, sem dúvida, é condicionada pela natureza, mas que também precisa ser definida especificamente sob o ponto de vista histórico. E assim a vestimenta se torna marca de um comportamento social.

Desenvolvimento

No período que se refere à baixa Idade média, a moda começa a ter outros princípios que carregam um certo tipo de “ressignificação social”. Seria essa uma nova proposta que diz respeito às mudanças ocorridas no período gótico, período também, marcado pelas formações das monarquias na Europa, em que, a economia urbana é restabelecida e novas técnicas agrícolas desenvolvidas, resultando em um grande impacto no comércio e na vida cultural. Nesse

momento, aparecem as peculiaridades na indumentária medieval, aqui nasce uma identidade de grupos sociais, onde a aparência representava a sua condição econômica. A nobreza reinventa o trajar, e se torna o espelho da moda, da “boa aparência” e exemplo de sofisticação. É exatamente esse ponto que queremos chegar: O impacto da indumentaria na sociedade.

Isso se dava, pois, a noção de identidade dos indivíduos estava fortemente atrelada a seu pertencimento a certa classe social, portanto, a moda ditada do topo da pirâmide social não encontrava oposição, pois, praticamente todos queriam se assemelhar ao máximo as classes superiores, e faziam isto reproduzindo seu modo de vestir. (ROCHA, 2017, p.24).

Analisando esses aspectos, a indumentária ocidental foi desde o século XII ao início do século XX, moldada pelos princípios e domínio de classes dominantes. Esta perspectiva se transforma na década de 1950, mais precisamente após a segunda guerra mundial. Vejamos o contexto. Estados Unidos e União Soviética estava em uma guerra ideológica e política, que dividira o mundo, na análise de Eric Hobsbawm, em dois: os países adeptos ao socialismo e os adeptos ao capitalismo. A guerra fria acompanha uma grande mudança social: o avanço tecnológico e a modernização. Essas mudanças irão afetar diretamente o comportamento social, e as estruturas econômicas. No início do século XX, as demandas de mão-de-obra nas cidades promovem um êxodo rural maior, assim a população urbana aumenta e a vida urbanística começa ser controlada pelas máquinas.

Toda essa vasta população, portanto, tem sua vida administrada por uma complexa engenharia de fluxos, que controla os sistemas de abastecimentos de água corrente, esgoto, fornecimento de eletricidade, gás, telefonia e transportes, além de planejar as vias de comunicação, trânsito e sistemas de distribuição de gêneros alimentícios, de serviços de saúde, educação e segurança pública. (SEVCENKO, 2001, p.62).

Sendo assim, a massa popular se torna consumidora, e ao mesmo tempo que a indústria têxtil precisa determinar os padrões de vestuário, ela necessita desse bloco popular para se sustentar. Em meio a guerras civis, disputas ideológicas, imposições sociais e repressão por parte do estado, uma grande parte de jovens se rebelavam contra o sistema. O pensamento subversivo popular fora resultado dos que se opunham ao imaginário progressista nacionalista. Essas revoltas, resultaram em uma contracultura, onde representou um movimento de rebeldia e insatisfação que rompeu com diversos padrões na década de 1960, ao contestar de

forma radical comportamentos da cultura dominante.

Se durante as duas guerras mundiais os padrões de roupas eram pautados em um viés patriarcal e conservador, os movimentos de contracultura (termo utilizado por Theodore Roszak em 1969), promoveram uma moda esteticamente voltada para a cultura oriental, que representava a fuga de uma vida norte americana conservadora e conflituosa. Além disso recebiam influências religiosas orientais como o budismo e o hinduísmo, aspecto que também fora contribuinte no sentimento pacifista. Em busca da individualidade acima da massificação, a roupa se transforma em uma forma de se expressar, de se manifestar. A exemplo disso, nos EUA, temos as mulheres *hippies*, no início da década de 60 introduzindo o uso da calça jeans, traje até então considerado masculino. Era o símbolo da libertação feminina dos moldes patriarcais.

A maioria desses jovens eram brancos e universitários, que devido ao grande aumento das universidades, tornaram-se um grupo bastante significativo. São eles os principais idealizadores do movimento *hippie* e adoção de uma vida mais simples, sustentável e pacificadora.

[...] as insatisfações dos jovens não eram amortecidas pela consciência de ter vivido épocas de impressionante melhoria, muito melhores do que seus pais algum dia esperavam ver. Os novos tempos eram os únicos que os rapazes e moças que iam para a universidade conheciam. Ao contrário, eles sentiam que tudo podia ser diferente e melhor, mesmo não sabendo exatamente como. (HOBSBAWN, 1995, p.295).

Um fato marcante fora o surgimento, ou melhor dizendo, a mudança no cenário musical *dorock'n'roll*. Essa rebeldia tão agradável aos olhos dos jovens insurgentes e adaptadas nas letras musicais serviu, de certa forma, como apoio. A banda britânica The Beatles, por exemplo, surgiu a princípio com uma imagem de “bons moços”, bem vestidos e comportados. Logo, seguindo de encontro a esses movimentos sociais, se transformam em uma banda que agregam valores políticos, subversivos e contestadores. Os rapazes de Liverpool começam a transparecer esses sentimentos em suas composições e na aparência da banda, logo chamando a atenção para dois efeitos: o agrado aos jovens que apoiam essa nova estética e começam se inspirar nela, e os mais conservadores que reprovam essas mudanças.

A moda seria a adoção de novos estilos pela classe mais alta, sendo essa imitada pela

classe mais baixa. Já a “antimoda”, como cita Baudot (2008, p.225), compreendem a contracultura, e teve grande importância para a democratização da moda, inaugurando um novo sistema de tendências. A “antimoda” tem o intuito de fugir dos valores da sociedade capitalista, são os estilos que estão de fora dessas mudanças de estilo.

Como dito, a indústria têxtil e a moda necessitam dessa maioria popular para se manter, sendo assim, ocorrerá a apropriação da “antimoda” pela moda, que usará as tendências vindas de baixo e inseri-las nas manobras de consumo. Assim, surge várias tendências inspiradas nesses movimentos, adaptando os estilos mais “populares” em estilos mais “sofisticados”.

O que esses novos estilos fizeram foi revolucionar o mundo da moda, que historicamente falando, foi padronizada por uma elite econômica. Mesmo esses movimentos sociais terem sido usados como manobras do mercado, não podemos ignorar sua relevância nessas mudanças sociais, e suas quebras nos paradigmas da sociedade. A indumentaria, de certa forma sempre marcou uma época, um povo, ou uma cultura. Ela representa manifestações individuais ou coletivas que transmitem valores que nos permitem avaliar uma determinada sociedade ou um determinado tempo.

Considerações finais

Ao mesmo tempo em que a sociedade se transforma, a moda contribui para essa transformação, alterando os moldes padrões e conceitos ultrapassados de uma sociedade conservadora. Porém ao mesmo tempo em que se prega uma ideologia libertadora se torna refém do consumismo característico do capitalismo, e um movimento que antes se dava na rua chega as passarelas.

Neste contexto, o jovem na década de 60 encontra na moda uma maneira de contestar o poder estatal e convencional e expressar suas vontades diante do contexto mundial daquela época. Por fim, é interessante perceber que este movimento de contestação pela moda, aconteceu em diferentes lugares, como na Europa, EUA e Brasil. Se para Koselleck, o tempo histórico é marcado por diversas experiências, sendo elas de sistemas e indivíduos, podemos dizer que esse pensamento libertador e contestador, foi um marco no pensamento individual

gerado por um sistema comum nesses países.

Referências

BAUDOT, François. **Moda do século**. 4. ed. revista. São Paulo, 2008.

BRANDINI, Valéria. **Moda, Comunicação e Modernidade no Século XIX. A fabricação sociocultural da imagem pública pela moda na era da industrialização**. Interin, vol. 6, núm. 2, Curitiba, 2008.

HOBBSBAWN, Eric. **A era dos extremos: o breve século XX. 1941-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KIEVEL, Luiz Gustavo. **Moda e política na revolução francesa: Maria Antonieta e Sans-culottes**. Novo Hamburgo, 2015.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.

ROCHA, GianneZaramella. **Contracultura e os estilos de antimoda: Uma nova proposta a ser trabalhada nos produtos de moda**. Apucarana, 2017.

SEVCENKO, Nicolau. **A corrida para o século XXI: No loop da montanha-russa**. Companhia das letras, São Paulo, 2001.

A Influência de G. K. Chesterton nas Obras de J. R. R. Tolkien

Carlos Alberto O. Neiva Júnior²³

É possível notar, após um estudo atento, a influência do filósofo G. K. Chesterton sobre o autor de *O Senhor dos Anéis*, J. R. R. Tolkien. Chesterton foi um escritor muito popular na época em que Tolkien era estudante em Oxford, e a conversão do jornalista ao catolicismo, após publicar *Ortodoxia* (1908), com certeza faria com que o católico devoto que era Tolkien o admirasse. Tolkien não apenas faz menções diretas a Chesterton, como em seu ensaio “Sobre contos de fadas”, como nota-se as ideias de GKC em seus escritos.

Gilbert Keith Chesterton tem como obra mais célebre *Ortodoxia* (1908), tida como sua autobiografia espiritual (GUROIAN, 1998), é uma exposição não sistemática²⁴ daquilo que Chesterton tinha buscado como resposta aos disparates das escolas de pensamentos de sua época. O que foi uma surpresa para o filósofo, e assim foi demonstrado na obra, é que tudo aquilo que ele buscou definir como sua filosofia já havia sendo pregado pelo catolicismo há anos, fato esse que justifica o título: “Tentei encontrar uma heresia para mim e, quando já lhe tinha dado os últimos retoques, descobri que se tratava da ortodoxia.” (CHESTERTON, 2001, p. 27)²⁵. Chesterton como elemento fundamental na discussão da discussão filosófica das virtudes com uma obra literária do tipo fantástica é o terceiro capítulo de *Ortodoxia*, que está intitulado como “A Ética da Terra dos Elfos”.

O título do capítulo é sem dúvidas intrigante, mas um fator importante a se considerar quando o assunto é Chesterton, é que sua filosofia está pautada no *common sense*²⁶, ou

²³ Licenciado em Letras pela Universidade Estadual de Goiás e graduando em Filosofia pela Faculdade Católica de Anápolis. E-mail: caneiva@live.com.

²⁴ Apesar de ser considerada uma obra apologética de defesa da fé, *Ortodoxia* deve ser classificada como uma obra filosófica. “[Ortodoxia] é realmente sobre filosofia. Não é um livro sobre filosofia sistemática, mas é sobre filosofia.” (PAINE, 2008, p. 105).

²⁵ “Ortodoxia” é uma palavra grega que significa “reto caminho”, e é utilizada para referir-se ao ramo cristão que permaneceu-se firme contra as grandes heresias da antiguidade, a Igreja Católica Apostólica Romana e mais algumas igrejas orientais.

²⁶ Optou-se por utilizar *common sense* em inglês, pois a palavra “senso comum” em português tem outra conotação, geralmente relacionado a algo errôneo por parte da massa popular. Uma possível tradução seria

seja, aquilo que pode ser, e de fato é, visto por todos os homens, sobretudo os mais humildes. “Chesterton era o porta voz do homem comum e de seu universo comum.” (Ibid, p. 13). Pois, para Chesterton “os homens que encontram elfos ou anjos não são místicos ou os mórbidos sonhadores, mas pescadores, agricultores, homens, enfim, que, de maneira geral, são, ao mesmo tempo, rudes e prudentes” (CHESTERTON, 2001, p. 195). Por *common sense*, deve-se entender, portanto, a noção das coisas construída a partir da simples observação, comum a todos os homens, da realidade. “Chesterton iniciou sua busca pelo senso comum ao observar que a base dele estava na aceitação fundamental que esclarece tudo o mais” (PAINE, 2008, p. 164).

E se o *common sense* é a base para conceber de forma adequada a realidade, é nessa fonte que se deve buscar a sabedoria. O homem comum tem observado a realidade e feito constatações, e essas constatações têm sido mantidas pela tradição. A forma do jornalista londrino conceber a tradição é muito requintada. Sabendo que a democracia é algo muito bem quisto e defendido no ocidente, Chesterton diz que todos têm direito ao voto, mas todos mesmo, até os que já morreram. Pois a tradição é concebida como um direito dos antepassados ainda opinarem na sociedade. “A tradição pode ser definida como uma extensão do direito de voto, pois significa, apenas, que concedemos o voto às mais obscuras de todas as classes, ou seja, a dos nossos antepassados. É a democracia dos mortos. A tradição se recusa a submeter-se à pequena e arrogante oligarquia daqueles que parecem estar por aí meramente de passagem.” (CHESTERTON, 2001, p. 69).

Apesar de aparentemente mórbido, esse pensamento poético e sensato de Chesterton está baseado no fato de que o autor acredita que uma recusa do passado possa destruir as bases de uma civilização construída em milênios (com erros ou acertos, mas sempre com aprendizados). E é com esse aprendizado dos antepassados que foram cunhados os contos de fadas, cheios de lógica e sensatez, e que a tradição guardou e repassou até os dias de hoje (através das mães, avós e babás).

Para Chesterton, os contos de fadas estão repletos de sabedoria e verdades filosóficas extremamente racionais. E a tese central do ensino ético através da terra do elfos encontra-se

“bom senso”, mas mesmo assim não abarca todo o contexto que o termo original, visto que a perda da palavra “common” (comum) remove o caráter natural e universal do termo.

no seguinte trecho:

O que me interessa agora é aquela ética e filosofia que nasceu dos velhos contos de fadas. Se me propusesse a descrevê-la, pormenorizadamente, poderia apontar os muitos nobres princípios contidos em tais contos. Temos a lição de cavalheirismo que nos é dada por Jack, o Matador de Gigantes: os gigantes devem ser mortos porque são gigantescos. É uma revolta humana contra o orgulho considerado como tal. [...] Temos a lição da Cinderela, que é a mesma do Magnificat: exaltavithumiles. Há a grande lição contida em A Bela e a Fera: uma coisa deve ser amada antes que seja digna de amor. Há a terrível alegoria de A Bela Adormecida, que nos mostra como uma criatura foi presenteada com todas as dádivas ao nascer, apesar de amaldiçoada com a morte, e como a morte também pode, talvez, ser suavizada pelo sono. (Ibid, p. 71-72).

O que Chesterton faz é estabelecer novamente entre o mundo dos homens e dos elfos uma ponte, tal como a mágica *Bifrost*²⁷. Chesterton eleva a dignidade dessas histórias que pareciam mera tolice infantil e demonstra como estão recheadas de verdades filosóficas, sobretudo questões éticas. “*Musing on the wisdom and ethics of the fairy tale, G. K. Chesterton observes that the genre sparks a special way of seeing that is indispensable to morality.*” (GUROIAN, 1998, p. 18)²⁸. Sendo assim indispensável, faz-se necessário aproximar a filosofia da literatura, pois esta “*invites us to draw analogies between its imaginary world and the world in which we live.*” (Ibid, p. 23)²⁹. Afinal, para Chesterton, a fantasia confere a oportunidade de enxergar a realidade com o devido deslumbramento e respeito que lhe é devida, por exemplo, para Chesterton, o homem não precisava refletir sobre a ecologia, pois tinha esse respeito ao meio ambiente aprendido via fantasia: “As velhas babás não falam às crianças a respeito da grama, mas lhe falam das fadas que dançam sobre ela. E os velhos gregos não podiam ver as árvores por causa das ninfas dos bosques.” (p. 71).

Tolkien não só era um admirador de G. K. Chesterton, ele compartilhava de suas ideias. É possível notar em seus escritos uma similaridade tal que Ives Gandra Martins Filho (2017, p. 86) chama de: “tese tolkien-chestertoniana da restauração da alma pela literatura

²⁷ *Bifrost* era, na mitologia nórdica, a ponte mágica do arco-íris que dava acesso a *Asgard*, o mundo dos deuses, composta de palácios de ouro e prata. Ao mundo dos homens dava-se o nome de *Midgard*, sendo ao todo nove mundos, cada qual com seu habitante. *Alfheim* era o mundo dos elfos. (BULFINCH, 2006).

²⁸ Meditando sobre a sabedoria e ética do conto de fadas, G. K. Chesterton observa que o gênero desencadeia uma maneira especial de ver que é indispensável à moralidade. (Tradução livre).

²⁹ [...] nos convida a fazer analogias entre o mundo imaginário e o mundo em que vivemos. (Tradução livre).

fantástica”. Tolkien afirmava a exaltação do mundo real por meio do mundo fictício. Esse pensamento está ligado à terra dos elfos de Chesterton. “Para Chesterton, *este* mundo é o lugar extraordinário, e os verdadeiros contos de fadas, longe de nos afastar do mundo real, ajudam-nos a compreender a ‘realidade concreta imediata’ como sendo ela mesma a terra natal das maravilhas.” (Ibid, p. 136, grifos do autor). E é por isso que Chesterton afirmava:

Pode-se escrever uma história de um herói entre dragões, mas não uma história de um dragão entre dragões. O conto de fadas aborda o que um homem são fará em um mundo louco: o romance realista, com toda sua sobriedade, mostra-nos o que um indivíduo essencialmente lunático fará em um mundo estúpido. (CHESTERTON, 2001, p. 32).

Em uma forma literária, mas com a mesma lógica, apenas trocando dragões por elfos, Tolkien fala que o homem é o centro dos contos de fada:

A maioria dos bons “contos de fadas” trata das aventuras dos homens no Reino Perigoso ou nos seus sombrios confins. É natural, pois, se os elfos são de verdade, e de fato existem independentemente de nossas histórias sobre eles, então também isto é verdade: os elfos não se interessam primordialmente por nós, nem nós por eles. Nossos destinos são distintos, e nossas trilhas raramente se encontram. Mesmo nas fronteiras do Reino Encantado só os encontramos em algum cruzamento fortuito de caminhos. (TOLKIEN, 2013, p. 10, grifos do autor).

Um discurso parecido está presente em *O Senhor dos Anéis*, Tolkien o põe na boca de um elfo, Gildor Inglorion, quando este encontra o protagonista, Frodo Bolseiro, e seus amigos: “Os elfos têm suas próprias dores e seus próprios labores, e não se preocupam muito com os assuntos dos hobbits, ou de qualquer outra criatura sobre a terra. Nossos caminhos se cruzam raramente, por acaso ou de propósito.” (TOLKIEN, 2009a, p. 87).

Tal é a noção de Tolkien da realidade e do *common sense*, que levou-o a ver nos contos de fada um resgate da estupefação diante da realidade que se tinha perdido e se devia recuperar. “Precisamos encontrar o centauro e o dragão, e talvez depois contemplar de repente, como os antigos pastores, os carneiros, os cães, os cavalos – e os lobos. Os contos de fadas nos ajudam a realizar essa recuperação. Nesse sentido só o gosto por eles pode nos tornar, ou manter, infantis.” (Id, 2013, p. 55). Note-se que Tolkien quer a mesma estupefação pueril que Chesterton: “As escolas e sábios mais insondáveis nunca alcançaram a gravidade que existe nos olhos de um bebê de três meses de idade. É a gravidade do espanto perante o universo, e o

espanto perante o universo não é misticismo, mas um transcendente bom senso.” (CHERTON, 2015, p. 91). Por isso, Tolkien achava que os contos de fada deviam ser lidos não só por crianças: “[...] na minha opinião os contos de fadas não deveriam ser *especialmente* associados às crianças. Eles são associados a elas naturalmente, porque crianças são humanas e os contos de fadas são um gosto humano natural (porém não necessariamente universal)” (TOLKIEN, 2013, p. 41).

Se Chesterton tinha na babá a grave sacerdotisa da democracia e da tradição, Tolkien via nessas histórias contadas pelas mães, babás e avós, de igual forma, uma sabedoria real deste mundo transformada em mito ou lenda. E ele fez questão de expressar isso por meio de uma personagem: “Então não preciso dizer mais nada – disse Celeborn. – Mas não despreze a tradição que vem dos anos longínquos; talvez as velhas avós guardam na memória relatos sobre coisas que alguma vez foram úteis para o conhecimento dos sábios.” (TOLKIEN, 2009a, p. 398). É a mesma filosofia do bom senso tirada das histórias do povo simples, atento (com admiração) ao mundo real.

Ainda afirma o Prof. Tolkien (2013, p. 9-10): “O Reino Encantado contém muitas coisas além de elfos e das fadas, e além de anões, bruxas, trolls, gigantes ou dragões; contém oceanos, o sol, a lua, o firmamento e a terra, e todas as coisas que há nela: árvore e pássaro, água e pedra, vinho e pão, e nós mesmos, seres humanos mortais, quando estamos encantados”. E ainda no que tange a valorização da realidade, o autor coloca:

A Fantasia é feita do Mundo Primário, mas um bom artífice ama seu material e tem um conhecimento e uma sensibilidade da argila, da pedra e da madeira que só a arte de fazer pode proporcionar. Ao forjar Gram o ferro frio foi revelado; ao fazer Pégaso os cavalos foram enobrecidos; nas Árvores do Sol e da Lua, raiz e tronco, flor e fruto manifestam-se em glória. (Id, 2013, p. 57).

Escrevendo isto em um ensaio na mesma época em que escreveu sua obra de ficção. “Também foram escritas na mesma época em que *O Senhor dos Anéis* começava a se desenvolver” (Id, 2013, p. VII). Se torna possível afirmar que as mesmas ideias estão contidas na ficção: “Um homem pode fazer as duas coisas – disse Aragorn. – Pois não seremos nós, mas os que vierem depois, que farão as lendas de nossa época. A terra é verde, você diz? Este é um grande assunto para as lendas, embora você pise nela sob a luz do dia.” (Id, 2009b, p. 28).

Portanto, se há uma terra dos elfos com muitas verdades a ensinar, e essa terra é aqui, Tolkien coloca não só os elfos para povoá-la, mas anões, dragões, orcs, ents e hobbits, e demonstra que ela não é outro mundo, mas aqui: Terra-Média é a tradução moderna de *Midgard*, a terra dos homens da mitologia nórdica da qual Tolkien apoiou-se (vale ressaltar que Tolkien era filólogo especializado em línguas antigas). Note bem: não é *Asgard*, nem *Alfheim* ou *Svartalfheim* (mundo dos anões, também chamado *Nidavelir*), é *Midgard*: a terra média, o mundo dos homens. (BULFINCH, 2006).

Portanto, tal como Chesterton queria salvar a razão da loucura das filosofias modernas através da poesia e do *common sense*, assim o quer Tolkien. “Chesterton afirma ter sido a *razão* que o destruiu; e que apenas a poesia pode recuperá-lo.” (PAINE, 2008, p. 111, grifos do autor). Por isso Tolkien afirma:

A Fantasia é uma atividade humana natural. Certamente ela não destrói a Razão, muito menos a insulta; e não abranda o apetite pela verdade científica nem obscurece a percepção dela. Ao contrário. Quanto mais astuta e clara a razão, melhor a fantasia se produzirá. Se os homens estivessem num estado em que não pudessem perceber a verdade (fatos ou evidências), então a Fantasia definharia até que eles se curassem. Se chegarem a atingir esse estado (não parece totalmente possível), a Fantasia perecerá e se transformará e Ilusão Mórbida. (TOLKIEN, 2013, p. 53).

O que o filólogo tem – e isso ele aprendeu do jornalista – é aquela fórmula mágica que transforma a realidade banal em encantadora, sem sequer alterá-la, ou seja, encanta o próprio conjurador do feitiço:

E existe (especialmente para os humildes) *Mooreffoc*, ou Fantasia chestertoniana. *Mooreffoc* é uma palavra fantástica, mas podia-se vê-la escrita em todas as cidades deste país. É a palavra *Coffe-room*, vista de dentro através de uma porta de vidro, como Dickens a viu num escuro dia londrino; foi empregada por Chesterton para denotar a estranheza das coisas que se tornaram triviais, quando de repente são vistas por um novo ângulo. (Id, 2013, p. 56, grifos do autor).

Portanto, o que Tolkien propõe é ver o mundo ao encantamento “*Mooreffoc*”, para entender que ele é verdadeiro, bom e belo. “Não digo ‘ver as coisas como elas são’, pois assim me envolveria com os filósofos, mas posso arriscar-me a dizer ‘ver as coisas como devemos (ou deveríamos) vê-las’ – como coisas separadas de nós.” (Ibid, p. 56). Por isso, *O Senhor dos Anéis* é uma obra que possui ensinamentos sobre a Amizade e sobre o bem e o mal,

pois este é o mesmo tanto para os homens, quanto para os elfos e anões: “O bem e o mal não mudaram desde o ano passado; nem são uma coisa para os elfos e anões e outra para os homens. É papel de um homem discerni-los, tanto na Floresta Dourada como em sua própria casa.” (Id, 2009b, p. 31).

O que há de mais fantástico na obra de Tolkien é aquilo que é exatamente mais humano: a bravura, a Amizade, a fidelidade, a humildade e a alegria. O próprio autor tinha afirmado: “Pois é o ser humano que é sobrenatural (e muitas vezes de estatura diminuta) em comparação com as fadas, ao passo que elas são naturais, muito mais naturais que ele.” (Id, 2013, p. 5), mais um fato que demonstra a influência de G. K. Chesterton (2001, p. 68): “As coisas ordinárias têm mais valor do que as extraordinárias; podemos dizer, até, que são mais extraordinárias que as extraordinárias”.

O presente trabalho teve por objetivo principal demonstrar a influência das ideias filosóficas de G. K. Chesterton nas obras do autor de J. R. R. Tolkien. Assim sendo, obteve-se uma prova prática da tese de que Literatura e Filosofia traçam um estreito diálogo e juntas podem cooperar na busca para a uma melhor compreensão do homem e dos seus desejos e receios.

E porque entrelaçar a arte poética com a busca pela razão? Ora, a Literatura pode trazer uma vivência que não é possível ao discurso lógico e dialético. Quando se deixa permear pela poesia, marca necessária em toda boa Literatura, seja em poema ou prosa, passa-se a ver o mundo com olhos de admiração. Essa admiração, pensava G. K. Chesterton, é necessária para poder falar das coisas e suas últimas causas com o devido cuidado que lhes são devidas, pois são únicas, verdadeiras e boas, são distintas do observador. Tanto o filósofo quanto o poeta se ocupam da mesma coisa, do *mirandum*, ou como diria Chesterton, do *wondering*. E a célebre obra de Tolkien está cheia dessa admiração.

Referências

- BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia**: histórias dos deuses e heróis. 34. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.
- CHESTERTON, Gilbert Keith. **O Defensor; Tipos Variados**. São Paulo: Ecclesiae, 2015.

_____. **Ortodoxia**. São Paulo: LTR, 2001.

_____. **Tremendas Trivialidades**. São Paulo: Ecclesiae, 2012.

GUROIAN, Vigen. **Tending the Heart of Virtue**: how classic stories awaken a child's moral imagination. Oxford: University Press, 1998.

MARTINS-FILHO, Ives Gandra. **Ética e Ficção**: de Aristóteles a Tolkien. 2. ed. Rio de Janeiro: GZ, 2017.

PAINE, Scott Randall. **Chesterton e o Universo**. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

TOLKIEN, John Ronald Reuel. **Árvore e Folha**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

_____. **O senhor dos anéis**: a sociedade do anel. São Paulo: Martins Fontes, 2009a.

_____. **O senhor dos anéis**: as duas torres. 2. ed. São Paulo: Martins

Análise feminista de discurso: um projeto em andamento

Vanessa da Silva Correia³⁰

Lúcia Gonçalves de Freitas³¹

Introdução

Neste texto, apresentamos sucintamente o trabalho de Iniciação Científica que vimos desenvolvendo sobre o que chamamos aqui de “Análises Feministas de Discurso”. O projeto objetiva a produção de uma revisão bibliográfica sobre estudos discursivos de viés feminista além da produção de uma compilação dos trabalhos de Análise Feminista Crítica de Discurso (AFCD), proposta por Michelle Lazar (2005, 2007) nos textos: “Feminist critical discourse analysis: Gender, power and ideology in discourse” e “Feminist Critical Discourse Analysis: Articulating a Feminist Discourse Praxis”.

A autora foi escolhida devido à sua relevância como precursora da noção de Análise Feminista Crítica de Discurso. A compilação dos textos e conseqüentemente das ideias e teorias de Lazar demonstram o intuito de construir uma bibliografia que apresente em que consiste o trabalho dessa autora. Além disso, optamos por trabalhar também com a obra “O que é lugar de fala?”, de Djamila Ribeiro (2018), já que, ao mostrar a importância de se estabelecer o rótulo feminista aos estudos de análise discursiva, destacamos a relevância de se falar sobre determinado assunto a partir de um determinado local de fala.

Utilizamos ainda o texto “The Feminist Foundations of Language, Gender, and Sexuality Research, de Mary Bucholtz” (2014), que reafirma a fundação feminista de uma ampla gama de pesquisas sobre linguagem, gênero e sexualidade, destacando e ilustrando os numerosos posicionamentos feministas tomados em vários estudos ao longo do desenvolvimento do campo. A aplicação das teorias de Análise Crítica de Discurso Feminista

³⁰ Graduando do Curso de Letras, Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas. E-mail: vanessa.correia.8@hotmail.com.

³¹ Orientadora deste trabalho. Docente no Programa de Pós-Graduação IELT, do Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas. Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail: luciadefreitas@hotmail.com.

numa tentativa própria de análise de discurso de perspectiva feminista está prevista para futuras publicações referentes a esse mesmo projeto de pesquisa. A seguir, apresentamos sucintamente, nosso estudo em andamento.

Situando a pesquisa no campo e seus objetivos

Os estudos discursivos de viés feminista se desenvolvem no campo de diferentes vertentes, especialmente a partir de correntes teóricas canônicas, através da reapropriação das ferramentas analíticas dessas correntes, com propósitos feministas de denunciar, desconstruir e superar os códigos da linguagem que neutralizam e perpetuam sistemas sexistas (Freitas e Mendes, 2017). Muitos trabalhos direcionados a essa desnaturalização vêm sendo feitos no campo da Linguística dentro do rótulo de “estudos de gênero”, contudo, é importante mencionar que nem todos os estudos que analisam questões de gênero no discurso são, necessariamente, feministas:

[...], nem todo o conhecimento sobre a intersecção da linguagem com o gênero e a sexualidade faz parte do campo, porque nem todos compartilham um compromisso político com a justiça social. De fato, um corpo considerável de pesquisas tradicionais em ciências sociais procura simplesmente correlacionar padrões de linguagem com categorias de gênero e / ou sexualidade e não se engaja de maneira significativa nem com a teoria feminista nem com a linguística feminista. (BUCHOLTZ, 2014. p. 23 e 24).

Nesse contexto, para além dos já bastante difundidos estudos de gênero, há no campo acadêmico da Linguística uma série de pesquisas feministas realizadas por uma ampla comunidade de pesquisadoras em diferentes locais ao redor do mundo que têm aliado pesquisa feminista dentro de vertentes de estudos linguístico-discursivos como Análise Crítica de Discurso (LAZAR, 2005, 2007), Análise da Conversa (KITZINGER, 2000), Pragmática (CHRISTIE, 2000), Estilística (MILLS, 1995), entre outros, campos em que se destacam como figuras dominantes uma maioria de homens brancos e heterossexuais. O trabalho feminista nessas vertentes não tem a intenção de excluir a relevância dos estudos realizados por tais homens, mas sim reivindicar a necessidade de se dispor de estudos e teorias que busquem compreender a presença das relações de gênero na linguagem e no discurso, sob uma perspec-

tiva feminista. Estabelecer o rótulo feminista nos estudos discursivos é, ainda, uma questão de visibilidade já que o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir (RI-BEIRO, 2018). Assim, é importante reivindicar que as vozes de grupos que são estruturalmente silenciados sejam ouvidas.

Considerando-se que estudos discursivos com perspectiva feminista dentro da Linguística Aplicada estão presentes em grande número nos espaços acadêmicos de Língua Inglesa, mas ainda são escassos no Brasil, o projeto que vimos desenvolvendo busca contribuir para a formação de um corpus textual composto por publicações relacionadas à análise feminista de discurso em Língua Portuguesa. Este poderá, inclusive, contribuir para as realizações de futuros trabalhos pertencentes a tal campo de estudos.

Além desse interesse, nosso projeto busca estabelecer uma análise de discurso de perspectiva feminista própria, trabalhando com as narrativas produzidas no âmbito do projeto de extensão “Mulheres que fazem sabão caseiro: receitas, performances e narrativas”, ação executada durante o ano de 2018, numa cooperação entre o Curso de Pedagogia do Campus da UEG Jaraguá e o Curso de Cinema e Áudio Visual do Campus de Laranjeiras. Nossa pesquisa de Iniciação Científica busca produzir uma revisão de bibliografia sobre o tema em questão e, compilando teorias de Análise Feminista Crítica de Discurso, produzir uma análise feminista do discurso dessas mulheres ao transmitir umas as outras receitas de sabão caseiro.

Desenvolvimento

Foucault (1969) percebe o discurso como um conjunto de enunciados que se relacionam a uma mesma formação discursiva, sendo assim papel da análise do discurso estabelecer regras que viabilizem a orientação da formação dos discursos. Dessa forma, a Análise Crítica do Discurso (ACD) pode ser compreendida como uma prática cujo interesse fundamental consiste em investigar criticamente como a desigualdade social é expressa, sinalizada, constituída e legitimada no discurso. Considerando além do texto (oral ou escrito), o sujeito e o contexto no qual ele está inserido, a ACD busca identificar o discurso como veículo ideológico de dominação e poder (WODAK, 2004).

Tendo em vista a importância de estudar como relações de poder hegemônicas e uma

ordem social hierárquica — ambas pautadas nas diferenças de gênero — são (re)produzidas e sustentadas através do discurso, surgiram no campo da ACD estudos discursivos com temáticas de gênero e sexualidade que, gradativamente, passaram a assumir uma postura feminista. De acordo com Michelle Lazar (2007), a motivação para se explicitar um rótulo feminista da ACD é, primeiramente, o fato de que grande parte dos estudos dessa área com enfoque de gênero já adotam uma visão crítica das relações de gênero visando a necessidade de transformar as condições de existência dessas relações. Em segundo lugar, destaca-se a importância de se basear em princípios feministas ao teorizar e analisar a natureza aparentemente inofensiva e opressora do gênero em uma série de práticas sociais. Por último, observa-se a circunstância em que a ausência de auto nomeação desses estudos acaba por representar uma série de analistas feministas críticas do discurso que não possuem organização suficiente para unirem-se em um fórum comum.

Nesse contexto, destaca-se a relevância do trabalho de Michelle Lazar, primeira teórica a propor, por meio da obra *Feminist Critical Discourse Analysis Gender, Power and Ideology in Discourse* (2005), o estudo da ACD no âmbito dos estudos feministas. Ao propor uma Análise Feminista Crítica de Discurso (AFCD) Michelle Lazar — objetivando compreender como funcionam o poder e a ideologia no discurso que sustenta ordens sociais hierarquizadas de gênero — esboça uma análise feminista crítica de discurso na relação entre a análise crítica do discurso e os estudos feministas.

O trabalho de Michelle Lazar é uma versão explicitamente feminista da análise crítica do discurso que tem sido extremamente influente. Dentro da linguística feminista, a obra de Lazar emerge das teorias neomarxistas da linguagem que examinam como o poder ideológico é encenado, especialmente através de discursos institucionais como a mídia, a política e a educação. Essa abordagem tem raízes nos ramos marxistas e socialistas do feminismo material que defende que a subordinação das mulheres é uma consequência da opressão de classe (BUCHOLTZ, 2014). Como esclarecido por Lazar em seu artigo *Feminist Critical Discourse Analysis: Articulating a Feminist Discourse Praxis*, de 2007, o interesse de seu trabalho vai além da desconstrução acadêmica de textos e fala, preocupando-se ainda com os efeitos transformadores que as questões tratadas podem gerar para determinados grupos de homens e mulheres, visando uma compreensão do modo como poder e ideologia atuam dentro

do discurso para sustentar os arranjos sociais de gênero.

Considerações finais

É incontestável a importância da relação benéfica de via de mão dupla que se estabelece entre a ACD e os movimentos feministas, visto que é extremamente significativo implementar o rótulo feminista a ACD, assim como é relevante para o feminismo estudar criticamente o discurso sob um viés feminista. Isso se deve — além dos motivos mencionados anteriormente — ao fato de que o estudo discursivo crítico de viés feminista vai além da análise de textos, preocupando-se ainda em funcionar como um instrumento de transformação da sociedade e das relações de poder que permeiam diferentes práticas sociais. Nesses estudos, a intenção é analisar e criticar os discursos que alimentam o sistema social patriarcal vigente, fortalecendo a estrutura que privilegia homens como grupo social ao passo em que enfraquece e diminui mulheres como grupo social.

Dessa forma, o que vimos desenvolvendo é um relevante primeiro passo na empreitada de construção de um corpus textual composto por estudos discursivos críticos de perspectiva feminista em Língua Portuguesa, tanto para formação de corpo bibliográfico quanto para inspiração de futuros trabalhos desta mesma área de estudos.

Referências

BUCHOLTZ, Mary. The Feminist Foundations of Language, Gender, and Sexuality Research. In: EHRLICH, Susan; MEYERHOFF, Miriam; HOLMES, Janet (Ed.). **The handbook of language, gender, and sexuality**. John Wiley & Sons, 2014.

CHRISTIE, C. **Gender and Language: Towards a Feminist Pragmatics**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2000.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. (título original: *L'Archéologie du Savoir*, 1969).

KITZINGER, C. Doing Feminist Conversation Analysis. **Feminism & Psychology**, v. 10, n. 2, p. 163-193, 2000.

LAZAR, Michelle (Ed.). **Feminist critical discourse analysis: Gender, power and ideology**

in discourse. Springer, 2005.

LAZAR, M. M. Feminist Critical Discourse Analysis: Articulating a Feminist Discourse Praxis. **Critical Discourse Studies**, v. 4, n. 2, p. 141-164, 2007.

MENDES, Isadora Costa; FREITAS, Lúcia. Abordagens feministas de análise de discurso: a formação de um campo. REIS, Marlene Barbosa de Freitas; LIMA, Sostenes (Org.). **Pesquisas em Educação e Linguagem**. Editora UEG, 2017.

MILLS, Sara. **Feminist stylistics**. London: Routledge, 1995.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Letramento Editora e Livraria, 2018.

WODAK, R. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. esp., p. 223-243, 2004. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/ficheiros/Linguagem_em_Discurso_v_4_n.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2018.

Arte e catástrofe: manifestações artísticas pós-modernas sobre o acidente com o Césio 137 em Goiânia

Sarah Cabral³²

Ademir Luiz³³

Introdução

No ano de 1987 a cidade de Goiânia, mais precisamente no mês de setembro, foi palco de um desastre radioativo decorrente da liberação de 17 gramas de Césio 137 em alguns setores da capital. Tal contaminação se alastrou devido a abertura de um aparelho de radioterapia que foi descartado de maneira imprópria pelo Instituto Goiano de Radioterapia (IGR), o que ocasionou a comercialização de partes do aparelho por meio de catadores de papel que coletaram a máquina e a “desmantelaram” para venda, e conseqüentemente para a distribuição do “pó do césio” a outras pessoas. Muito além de suas repercussões imediatas, em termos de mortes e sequelas físicas, simbolicamente, esse acidente radiológico colocou em xeque a propalada vocação da cidade de Goiânia para a modernidade.

A capital goiana foi planejada a fim de ser uma cidade moderna, com aspectos de uma cidade-jardim com ruas retas, largas e arborizadas, com um forte intuito de se demonstrar a modernidade que aqui viria a ser referenciada. Porém, conforme Oliveira (2006), a população que se preocupava em construir uma imagem de desenvolvida e cosmopolita, após o ano de 1987 teve seu orgulho ferido e passa a ser alvo de insultos e chacotas. “A cidade, que, no passado, era o lugar fechado e seguro por antonomásia, o seio materno, torna-se o lugar da insegurança. Da inevitável luta pela sobrevivência, do medo, da angústia, do desespero” (ARGAN, 2005, p.214).

A Comissão Nacional de Energia Nuclear (CNEN), tratou o acontecimento como um

³² Estudante no Mestrado de Territórios e Expressões Culturais do Cerrado – UEG E-mail: sarahcabral.arq@gmail.com

³³ Orientador deste trabalho. Docente do Curso de História, Doutor em História pela UEG E-mail: Ademir.hist@bol.com.br

acidente, por meio de seu ponto de vista nuclear e biomédico, o que centrou sua abordagem na radiação emitida e propagada e no controle e descontaminação dos indivíduos e locais. Entretanto, Silva (2017), refere-se ao evento do Césio como um desastre, por ser tido como um fenômeno processual, caracterizado por múltiplas e conflitantes narrativas, em que mais que analisado somente pelos danos físicos causados à população e a cidade também é válido ressaltar os danos psicológicos da dor e trauma ocasionados pelo acidente. E que, portanto, ao ser afirmado pela CNEN de que em dezembro de 1987, após a cidade ser descontaminada, dizer que o acidente era uma página virada na história da cidade. Podemos questionar se realmente tal “página” foi realmente virada, há considerar as vítimas ainda sobreviventes e a memória da população que, mesmo que passados 30 anos desde o desastre, ainda se recordam do fato.

A experiência moderna nas artes plásticas, em Goiás, está em consonância ao arranjo identitário, iniciado no Estado, no início do século XX. A construção de Goiânia redefine o ingresso da região no projeto imaginário de nação. Goiânia aglutina símbolos, desejos, possibilidades e pessoas, dimensionando, em um contexto favorável, a emergência de efervescências culturais (BORELA, 2015, p. 279).

Se a afirmação da pesquisadora Marcela Borela é válida para o processo de criação de Goiânia, deve ser considerado também em outros momentos de sua história. Afinal, passados cerca de 30 anos do acidente radiológico, a percepção estética sobre ele permanece a mesma? As novas gerações possuem memória ou mesmo se importa com o fato em si? Os artistas das novas gerações, que não foram impactados diretamente pelo acidente, apresentam qual tipo de postura diante do Césio 137 quando o abordam como tema?

Segundo Oliveira (2006), a ciência não se relaciona de forma positiva com as catástrofes, devido as considerarem uma afirmação do fracasso do projeto Iluminista de eliminar o mal do mundo, enquanto a arte, mais antiga que o Iluminismo, nunca teve como missão livrar o mundo do mal. E, talvez devido a isso em que se é tida a afinidade entre a arte com as catástrofes. No que Adorno (Apud OLIVEIRA 2006), reconhece ao dizer que “Agora é virtualmente apenas na arte que o sofrimento pode ainda achar a sua própria voz, consolação, sem ser imediatamente traído por ela”.

Portanto, o acidente do Césio 137, mais do que um fatídico evento marcado na

história da cidade de Goiânia, também tornou-se uma tragédia relevante a ser retratada em diversos campos de conhecimento, que ora abordam sob a ótica das consequências trazidas a economia, ora a vida social e físicas das vítimas, mas ora também ao imaginário da população que se recorda do desastre. Afinal, “a arte constitui um meio para o reconhecimento de uma cultura; no anterior, a própria arte constitui um objeto de conhecimento” (DANTO, 2015, p. 121). Por isto, o acidente segue sendo tema de livros, filmes, telas, murais, esculturas etc.

Desenvolvimento

O acidente radiológico com o Césio 137 inspirou obras artísticas desde os primeiros dias, semanas, meses e anos de sua ocorrência. Tais obras podem ser desde charges do cartunista Jorge Braga ironizando a incompetência do governo em lidar com o problema, publicadas quase que em tempo real na década de 1980, até filmes em longa-metragem como *Césio 137 – O Pesadelo de Goiânia*, lançado em 1991, curtas como *Amarelinha*, do cineasta Ângelo Lima, e até romances de autores consagrados como *Pão Cozido Debaixo de Bragas*, de Miguel Jorge, lançado na década de 1990.

Mas essas obras possuíam a característica de retratarem a urgência do momento. Os artistas responsáveis ou vivenciaram de perto os acontecimentos ou os acompanharam pelos jornais, sendo fragrantemente influenciados por suas experiências pessoais. E quanto as obras contemporâneas que tomam o Césio 137 como tema? É possível que a tragédia, a catástrofe, ganhe sentido fundamentalmente estético com o passar do tempo, diminuindo seu senso de “denúncia” ou mesmo seu aspecto melodramático? O que parece ser fato é eu “na arte tradicional, procurava-se imitar a vida; na arte moderna interpretá-la; já na pós-moderna, procura-se fundir a vida com a arte” (OLIVEIRA, 2008b, p. 229).

O romance *As Pequenas Mortes*, do premiado escritor Wesley Peres, que era criança na época do acidente, é um exemplo interessante, na medida em que aborda as repercussões psicológicas da catástrofe na mentalidade de um personagem que cresce na cidade de Goiânia, sob a sombra das mortes que a cidade testemunhou.

Outro exemplo e a história em quadrinhos “137” narra a história de um grupo de jovens abastados que viajam em um fim de semana para Abadia de Goiânia com o intuito de

comemorar a despedida de solteiro de um casal entre eles. A princípio nada de incomum há, ninguém cita sobre o acidente do Césio 137, mas com o decorrer da trama a família da fazenda vizinha é apresentada e então a memória da contaminação por radiação é referenciada. Idealizada por Ronaldo Zacharijs e Rodrigo Spiga, após 30 anos desde a catástrofe do Césio, os dois artistas criam uma história inspirada de acordo com suas memórias do acidente, demonstrando que, mesmo não tendo vivenciado o ano de 1987, ainda assim faz parte de seus imaginários toda a repercussão que a contaminação radioativa foi.

Primeiramente a 137 não é a adaptação do ocorrido, apenas introduzimos o acidente com o césio na história do próprio estado, o que muitas pessoas o esquecem de fazer, esse acidente por aqui é tratado como tabu [...] Ele trouxe certas consequências para algumas pessoas. Infelizmente em nosso mundo ficcional para algumas pessoas, como os mutantes, as consequências foram ainda maiores (SPIGA, 2016).

Inspirada em filmes thrillers, a história traz o medo, o terror assombroso e angustiante de forma sublime, trazendo um acontecimento catastrófico, tal qual o Césio 137, como clímax da história, demonstrando assim a capacidade da arte em narrar acontecimentos trágicos e convertê-los em um produto final sublime. Como BURKE apud OLIVEIRA (2006) referência que a arte tem o poder de nos possibilitar experimentar as infelicidades e misérias, vivenciar o mal e o crime como uma testemunha assustada pelos horrores narrados, sentindo assim todos os medos e pânico, todas as emoções violentas que a arte possa vir a narrar.

Na obra, aqui evidenciada como foco de estudo, nota-se que há um sentido encrustado em cada parte de sua concepção, em que mesmo representando o mal, o medo e o sofrimento, ela ainda é um objeto de leitura, tornando-se legível e ampliando os horizontes dos leitores. Sendo assim, como afirma Oliveira (2006), se a representação de uma catástrofe por meio da arte é possível e legítima, tem-se assim a necessidade de analisar a especificidade de sua representação.

Referencial Teórico

A fim de melhor compreender o acidente radiológico em Goiânia, será feita, inicialmente, a leitura dos textos de Patrícia Machado (jornalista) e Telma Silva

(antropóloga): *Césio 137 – 30 anos: Fotorreportagem do acidente radioativo em Goiânia e Política da Memória: Reconstituindo as lembranças no caso do desastre radiológico de Goiânia*, respectivamente. O texto de Machado apresenta um compilado 158 imagens junto à textos da Comissão Nacional de Energia Nuclear (CNEN), C.A.R.A, jornal *O Globo* e *O Popular*, em que se registra e se narra a história do desastre, desde o momento em que se inicia a contaminação até os dias atuais. O texto de Silva, faz uma abordagem crítica ao acontecimento do Césio 137, em que aborda pontos de vistas não oficiais, discorrendo sobre as vítimas não oficiais e a memória do desastre refletida na contemporaneidade.

Em seguida, pretendemos explorar o conceito de “estética da catástrofe” desenvolvido pelo historiador e sociólogo Eliézer Cardoso de Oliveira em uma série de livros, artigos e entrevistas. Tal conceito vai nortear as reflexões acerca dos fatos e das obras pesquisadas, no tocante ao fato de que “a estética da catástrofe é um monumento de sensibilidade” (OLIVEIRA, 2008, p. 14). Nos interessa perceber quais sensibilidades criam as obras enfocadas.

Considerações finais

Tratando-se de um trabalho em desenvolvimento, em um primeiro momento é compreendido que a forma em que as gerações iniciais, os artistas da segunda fase do modernismo em Goiás, abordaram a catástrofe do Césio 137 em uma narrativa historicista, tentando trazer relatos e questionamentos da população e vítimas, o que pode ter advindo de uma memória própria com o evento, por terem vivenciado de variadas formas com o impacto que foi gerado.

A geração contemporânea de artistas que trazem o Césio 137 em sua obra acontece de modo diferente dos artistas pioneiros, alguns apresentando poucas memórias vívidas do assunto, por serem crianças no período, e outros por nem sequer terem nascido no ano de 1987 em que a catástrofe acontece. Com esses artistas percebe-se que o evento é minimizado, trago como memória goiana mais banalizada, refletindo assim na estética de suas obras.

Referências

ARGAN, Giulio Carlo. **História da arte como história da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DANTO, Arthur C. **O abuso da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

BORELA, Marcela Aguiar. Goiânia e modernismo de fronteira: surgimento de um mundo artístico em Goiás. In: SILVA, A. L.; OLIVEIRA, E. C. de; MELO, M. (Orgs). **Território, cidades e cultura no cerrado**. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2012. p. 279-313.

JORGE, Miguel. **Pão cozido debaixo de brasas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2004.

MACHADO, Patrícia Almeida da Silva. **Césio 137 – 30 anos: Fotorreportagem do acidente radioativo em Goiânia**. Goiânia: Kelps, 2017.

MENNA, Edu; ZAHARIJS, Ronaldo. **137**. Goiânia: Contato Comunicação, 2016.

MONTEIRO, Ângelo. **Arte ou desastre**. São Paulo: E Realizações, 2011.

OLIVEIRA, Eliézer Cardoso de. **As representações do Medo e das Catástrofes em Goiás**. 2006. Tese (Doutorado em Sociologia). – Faculdade de Sociologia da UNB. Universidade de Brasília. Brasília, DF.

OLIVEIRA, Eliézer Cardoso de. O Acidente com o Césio 137 e a pós-modernidade em Goiânia. In: SERPA, ÉlioCantalicio; MAGALHÃES, Sônia Maria de (orgs). **História de Goiás: memória e poder**. Goiânia: Ed. da UCG, 2008. p. 227-263.

OLIVEIRA, Eliézer Cardoso de. **Estética da catástrofe: cultura e sensibilidades**. Goiânia: Ed. da UCG, 2008.

PERES, Wesley. **As pequenas mortes**. São Paulo: Rocco, 2013.

READ, Herbert. **O sentido da arte**. São Paulo: Ibrsa, 1978.

SCRUTON, Roger. **Beleza**. São Paulo: E Realizações, 2013.

SILVA, Telma Camargo da. **Política da Memória: Reconstituo as lembranças no caso do desastre radiológico de Goiânia**. Memória Goiânia, Goiânia, 117-138, 1998.

As mulheres Geraizeiras e a lenda do Pequi

Yara F. de Farias Veras

Giuliana Vila Verde

Maria de Fátima Oliveira

Introdução:

O presente estudo conta uma lenda que está entre as tradições das mulheres Geraizeiras que habitam os vales e chapadas do Cerrado, mais especificamente na Comunidade de Cacimbinha/Arroz, no oeste da Bahia. Segundo as narradoras da história, no fim da escravidão quando os capitães do mato encontraram o último quilombo, morreram muitos homens, mulheres, jovens e crianças. Neste quilombo havia uma jovem audaz que estava grávida e conseguiu fugir por entre os gerais do Cerrado.

Embora tenha corrido por dias e noites sem parar e acabou morrendo aos pés de uma árvore infrutífera. Seu corpo em decomposição transformado em húmus trouxe fertilidade a essa árvore, o pequizeiro, que passou a nutrir toda a comunidade com seus frutos perfumados e saborosos. Assim, o pequi é um fruto sagrado para a comunidade, pois os remete à vida dos antepassados, utilizado na cura de males do corpo, agrega as pessoas no trabalho de colheita coletiva e os acolhe sob suas sombras nos festejos em honra a Nossa Senhora da Conceição. Palavras – chave: Geraizeiras, Pequizeiro, Lenda

Desenvolvimento:

Com a perspectiva de realizar uma investigação sobre as tradições da mulher dentro de sua comunidade. Mais especificamente de um povo que vive numa faixa de terras que se localiza na transição do cerrado com a caatinga num ponto de ligação de dois rios de grandiosa importância, o Rio Pardo e o Rio Preto.

Nesta localidade, encontram-se comunidades de povos tradicionais conhecidos como Geraizeiros. Esse nome advém da sua localização geográfica que é caracterizado por

chapadas e vales. Nesta região que vai do Norte de Minas Gerais até o Oeste da Bahia as regiões do Cerrado são conhecidas como Gerais. É sabido que nestas comunidades o senso comunitário e a tomada de decisões são comuns a todos os membros do grupo.

A Constituição Federal diz que “Povos e Comunidades Tradicionais são grupos que possuem culturas diferentes da cultura predominante na sociedade e se reconhecem como tal. Esses grupos devem se organizar de forma distinta, ocupar e usar territórios e recursos naturais para manter sua cultura, tanto no que diz respeito à organização social quanto à religião, economia e ancestralidade”. (BRASIL, 1988).

As comunidades tradicionais do cerrado têm traços dos agricultores familiares, este bioma abriga um grupo, específico de pessoas que vivem em comunidade os Geraizeiros, que se auto - denominam herdeiros dessas terras. São agrupamentos humanos de profunda sabedoria e respeito ao meio ambiente; com expressivo senso comunitário, além, claro de outros tantos traços advindo de origens diversas.

Nesse sentido trabalhamos com a situação problema: Quem são os geraizeiros? Onde estão localizadas suas comunidades? Como segue a tradição da oralidade dos contos dessas e de outras lendas e tradições?

Os povos e as comunidades tradicionais do cerrado são a representação atual dessa sociobiodiversidade, como conhecedores e guardiões do patrimônio ecológico e cultural da Região. Eles convivem com o cerrado, o conservam e o respeitam.

Para ser reconhecido como comunidade tradicional, precisa trabalhar com desenvolvimento sustentável e neste aspecto as comunidades tradicionais tem uma importância fundamental na conservação e proteção do meio ambiente, levando em consideração que sua organização social serve como contraponto à nociva relação empreendida pelas grandes sociedades de consumo.

Ademais, os saberes tradicionais oriundos dessas comunidades demonstram o quanto é possível estabelecer uma relação saudável entre a natureza e o homem, relação essa que aqui denominamos de socioambientalismo. Este estudo promove o reconhecimento das tradições destes povos na figura da mulher, destacando entre os seus saberes tradicionais o conto de uma lenda, a lenda do pequi.

Os geraizeiros e geraizeiras tentam manter o cerrado como herdaram de seus

primeiros habitantes, os povos indígenas que datam historicamente como os primeiros habitantes dessas terras. Eles caçam, pescam, produzem artesanato de qualidade, mas também enfrentam conflitos agrários e dificuldades imensas de inclusão social. São povos que resistem junto com outras populações tradicionais do Cerrado e que aprenderam ao longo de séculos a retirar do cerrado recursos para alimentação, utensílios e artesanatos. São povos que a cada dia lutam para não perder mais terras, mais natureza, mais valores culturais, mais vida. Povos que dependem da consciência das gerações presentes e futuras para continuarem preservando a biodiversidade do Cerrado, mantendo vivas suas tradições culturais nas cerimônias religiosas bem como na gastronomia entre outras.

Paul Oliver, no verbete “tradição e transmissão” da *Encyclopédia of Vernacular Architectur e* enuncia que se consideram tradicionais “aqueles aspectos do comportamento, dos costumes, do ritual ou do uso de artefatos que foram herdados das gerações anteriores”. A tradição teria, então, uma dimensão necessariamente conservadora: o presente repetiria o passado através daquilo que foi herdado nesse sentido a tradição seria entendida como um segmento inerte, de uma estrutura social, uma “sobrevivência do passado”, muitas vezes sendo vista como uma dimensão cristalizada, imóvel da cultura.

No entanto, a ligação que a tradição estabelece entre o passado e o presente é mais complexa que se possa parecer à primeira vista: se as tradições são permanências do passado, elas existem no presente, onde desempenham normalmente a função de emprestar sua chancela de autoridade a atos do presente. Para cumprir tal função, a tradição será como aponta Raymond Williams, sempre seletiva, “uma versão intencionalmente seletiva de um passado modelador de um presente pré – modelado, que se torna poderosamente operativa no processo de definição e identificação social e cultural” (WILLIAMS 1979 p.118).

É nesse sentido que Oliver denomina tradicional uma sociedade “que depende da autoridade de suas tradições para afirmar pensamentos e ações do presente”.

Para isso, tomaremos como inspiradores para essa pesquisa, os conceitos de Michel Foucault, Frans Boas, Marx Weber, Durkein e ainda, de forma a estabelecer uma conexão com a mulher geraizeira, Fabregat, Gellner, Allies, Soja, Bordieu, Roberto Cardoso de Oliveira, Agieur, Hall e também autores como Purano, Mônica Nogueira, Sérgio Pacheco, Maria de Fátima Oliveira, Fábio Resende Braga servirão como embasamento teórico para sistematizar

essa escrita.

Justificativa:

Pensando em promover uma conscientização de que o Cerrado possui uma vasta cultura, rica de tradições, danças, músicas e diversas outras representações muito coloridas, nos mostra o quão grandioso se faz esse bioma. Perceber a necessidade de cuidar e preservar e reflorescer esse território nos faz entender a importância de se ter o conhecimento acerca desse assunto. Conhecer as populações que habitam nessas terras, sua organização social no povoado tradicional e perceber seus anseios, consiste em conhecer todas as representações do nosso povo ancestral, saber como viviam e como estão esses povos nos remete a entender a importância da preservação da natureza e reconhecimento dessas pessoas que lutam para manter vivas algumas tradições e deixar o legado para as gerações futuras.

No caso desta pesquisa, além de uma transcrição, investiga e conhece para registrar de forma singular a importância dos povos do Cerrado.

Considerações finais

O Cerrado abriga uma gama de características que o torna único na sua condição. Analisar suas facetas mostra quão rico se faz esse bioma. Conhecer as pessoas que habitam e convivem em uma íntima relação de interdependência com o meio, nos faz querer avançar em pesquisas que evidencie essas condições. É sabido que nas regiões de vales e chapadões existem, aqueles que habitam essas terras desde o seu descobrimento e que retiram desta área a sua sobrevivência e ainda ajudam a preservar o bioma do cerrado.

Nessas terras, foram encontradas famílias que vivem e que fazem do Cerrado a sua casa, o seu bem maior. Pessoas que se organizaram em comunidades para usufruir da variedade de plantas, frutas, e água existentes no cerrado. Essas pessoas constituem os povos tradicionais do cerrado, mais especificamente, os Geraizeiros que explicam sua denominação devido ao fato da sua localização em terras conhecidas como “Gerais”. Essa comunidade concentra suas atividades no plantio de subsistência e criação de animais soltos em pequena

escala. Extraem do cerrado plantas medicinais, frutas para o próprio consumo ou para comercializar em outras comunidades vizinhas. Suas famílias são constituídas por homens e mulheres que fazem da terra o seu meio de sobrevivência.

A maior preocupação dessas famílias é em manter preservado o Cerrado, pois esse se faz um bem maior, para toda a humanidade. Esse povo possui tradições muito antigas e que são mantidas a fim de garantir a continuidade do seu trabalho e da sua identidade cultural. Dentre elas destacamos a lenda do pequi que nos remete a tempos antigos, datados do fim da escravidão onde alguns conseguiram fugir e se estabelecer nessas regiões o que desencadeou um processo rico de desbravamento dessas terras e de sua mata nativa, promovendo um conhecimento único sobre frutos, sementes e plantas do cerrado, bem como da árvore mais tradicional do cerrado que a passou a ser conhecida como pequizeiro.

O conto desta lenda nos remete ao sentido sagrado que foi incorporado ao fruto que segundo este povo só foi gerado através dos restos mortais de um dos seus antecessores. Hoje o pequi é um fruto muito conhecido na culinária de várias regiões do Brasil e comercializado em vários setores, incluindo pesquisas científicas a respeito de suas propriedades medicinais.

Referências:

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

CASTRIOTA, Leonardo Barci (1) **Mestrado em Meio Ambiente Construído e Patrimônio Sustentável**. UFMG.

BORDIEU, Pierre. Espaço Social e Poder Simbólico. 1996.

LARAIA, Roque. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

PACHECO, Sérgio. **A lenda do Pequi**. Recanto das letras, 2007.

LOBO, E.S. **A classe operária tem dois sexos**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

NOGUEIRA, Mônica, 2017. **Gerais a dentro e a fora: identidade e territorialidade entre Geraizeiros do Norte de Minas Gerais**. Anuário Antropológico, II/2017, 405-408.

OLIVEIRA, M. F. (Org). **Festas, Religiosidade e Saberes do Cerrado**. Anápolis: Editora UEG, 2015.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Sociedade 1780 – 1950**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979.

Aspectos Socioeconômicos na Especialização da Universidade Estadual de Goiás

Nelson de Abreu Júnior³⁴

Introdução

O presente estudo se insere na temática do planejamento de sistemas universitários estaduais brasileiros, tendo referente o caso da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Trata-se de uma pesquisa documental combinada com a análise de dados estatísticos acerca da educação superior pública estadual em Goiás. Analisará a UEG em sua distribuição espacial no estado de Goiás sob a perspectiva da política de expansão e interiorização da matrícula de graduação e pertinência com o desenvolvimento socioeconômico.

A UEG pode ser classificada como uma Instituição Sistema (ABREU JÚNIOR, 2017) por ser, com exclusividade, o próprio sistema estadual goiano de educação universitária, mantida pelo Fundo Público Estadual, única com natureza administrativa de universidade cujo desenho é o de uma Instituição Multicampi Radial Heterogênea, considerando a existência de seus campi dispostos radialmente em torno da administração central da universidade, que os congrega e os regula, estando eles em igualdade de poder decisório nos colegiados superiores, mas apresentando diferenças significativas em tamanho e/ou amadurecimento acadêmico.

A criação de universidades multicampi está ligada à história da constituição de uma dada universidade, quase sempre como forma de reorganização de um sistema, via de regra, constituída a partir da junção de estabelecimentos de educação superior, pela incorporação de instituições menores por outra maior, pela consolidação de unidades que surgiram como experimentais e/ou avançadas ou, ainda, como objeto de reformas políticas e administrativas, planos diretores, planos estratégicos etc.

A interiorização da educação superior pode ser considerada uma espécie de ação afirmativa de universalização da matrícula e redução das diferenças entre regiões, na medida

³⁴ Docente do campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas da UEG. Doutor em Educação pela Universidade de Brasília

em que o fenômeno do adensamento populacional em torno dos centros urbanos vem se agravando, trazendo consigo diversos problemas sociais derivados, tais como violência, caos no transporte, impossibilidade de políticas habitacionais eficazes, distribuição de água e esgoto, entre outras, e o incremento da demanda pelos diversos níveis de educação, entre elas a de nível superior. Não se tratasse a interiorização de uma política afirmativa, a educação superior seria natural e preferencialmente ofertada nos maiores centros urbanos, considerando que a maioria dos professores e alunos habita esses grandes centros.

Dos 246 municípios goianos, apenas 10% deles produzem 60% de todo o PIB da Unidade da Federação. O município de Goiânia produz cerca de 27% do PIB, a Região Metropolitana de Goiânia 36,8%. Cerca de 20% dos municípios respondem, quando somados, a 1% da economia goiana. O índice de Pobreza Humana em Goiás alcança 14% da população (IMB, 2017).

A rede atual de instituições públicas de educação superior existente no estado de Goiás é composta pelas: Universidade Federal de Goiás, com 4 regionais em diferentes cidades, Universidade Estadual de Goiás, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, com 14 campus, e mais 4 instituições municipais, distribuídas em várias regiões do estado, além das instituições inteiramente privadas de ensino superior, com 76 estabelecimentos. A rede de educação superior goiana realizou 252.397 matrículas e o número de concluintes foi de 34.125, ou seja, pouco mais de 13% de taxa de escolarização líquida (IMB, 2017).

Um aspecto que permite reflexões sobre a interiorização e a densidade populacional nos municípios em que a UEG se instalou é de que apenas 11 campi, do total de 42, estão localizados em municípios com mais de 100 mil habitantes. 6 campi estão localizados em municípios com menos de 20 mil habitantes. Nos municípios com 30 mil habitantes ou menos, a UEG se faz presente em 15 deles.

A UEG oferta três modalidades de cursos de graduação, como são chamados nos seus documentos institucionais, ou três diferentes graus acadêmicos: 76 cursos de licenciaturas, 39 bacharelados e 19 tecnológicos.

Em 2015, se fez presente em 39 municípios com 42 campi, além de mais dois em fase de instalação. Se utilizarmos como critério a população dos municípios, pode ser

observada a presença da Universidade naqueles de maior número de habitantes, com a exceção de nove municípios que, apesar do número de residentes, não tiveram campus instalados em seus domínios. São eles: Rio Verde, Águas Lindas, Valparaíso, Novo Gama, Planaltina, Santo Antônio do Descoberto, Cidade Ocidental, Cristalina e Padre Bernardo. Com exceção de Rio Verde, todas são integrantes da chamada Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno.

Entre aquelas que poderiam integrar a lista de municípios com maior densidade populacional, temos: Bela Vista, Nerópolis, Goianira – municípios integrantes da Região Metropolitana de Goiânia –, além de Catalão e Goiatuba, ambas pertencentes à Mesorregião do Sul Goiano.

Também utilizando o critério populacional, não deveriam pertencer ao conjunto de 39 municípios em que a UEG se faz presente os campi: Ipameri, Itapuranga, Goiás, Pirenópolis, São Miguel do Araguaia, Campos Belos, Silvânia, Jussara, Crixás, Edeia e Sanclerlândia. Essas duas últimas cidades possuem menos de 12 e 8 mil habitantes, respectivamente. (IBGE, 2016).

Há que se perguntar quais critérios foram utilizados na escolha das cidades que viriam receber novos campi, para depois perguntar quais os cursos deveriam ser ofertados.

Discussão e resultados

Para analisar a pertinência econômica dos cursos oferecidos pela UEG em suas diversas localidades, foi considerado a caracterização econômica dos municípios goianos, pela atividade industrial, agropecuária, administração pública e serviços – e seus respectivos pesos nos Valores Adicionados específicos no município, bem como no estado.

Foi utilizada a caracterização proposta Romanatto *et al.* (2015), utilizando os dados do PIB de 2011, em que propôs, a título de caracterização econômica, o seguinte agrupamento dos municípios goianos: a) Grupo 1, integrado por municípios com forte dependência de recursos da administração pública; b) Grupo 2, integrado por municípios em que a indústria tem relevância; c) Grupo 3, composto por com indústria e serviços de relevância; d) Grupo 4, composto por aqueles municípios com a economia caracterizada pela produção agropecuária.

Também foi cotejado, além da população do município, o número de egressos do Ensino Médio, o perfil econômico segundo Romanatto et al, as potencialidades identificadas pela Secretaria de Gestão e Planejamento do Estado de Goiás, bem como o número de estabelecimentos formais com registro na Junta Comercial do Estado de Goiás (IMB, 2017).

Aparentemente a iniciativa de criação dos campi partiu do Poder Executivo estadual e não encontrou resistência significativa entre os campi originários da UEG. Quanto à inserção social da UEG nas localidades do estado de Goiás, os critérios são intrigantes. Alguns dos municípios mais importantes do ponto de vista da densidade populacional e da capacidade socioeconômica deixaram de ser contemplados, ao passo que outros contemplados têm dificuldade até em formar suficientemente egressos do Ensino Médio.

Já outras localidades apresentam potencial para oferta de novos cursos, todavia esse assunto tem sido tratado com parcimônia, uma vez que sobre a expansão da UEG, em número de campus e número e tipo de cursos, há um consenso: precisava ser estancada. As iniciativas de reformulação na oferta e graduação provocam reações muito intensas na comunidade. Alguns campi apresentam boa correlação com o perfil de sua localidade, ao passo que outros nem tomam conhecimento da atividade econômica ou perfil socioeconômico do seu entorno.

Conclusão

O presente estudo analisou se a UEG instalou naqueles municípios de maior ou menor expressão em número de habitantes, de maior ou menor PIB e PIB *per capita* ou, ainda, com maior ou menor concentração de renda. Como resultado, não foi possível identificar, entre os critérios para a instalação de campus da UEG, nem o número de habitantes, nem o PIB ou o PIB per capita, tampouco o índice de Gini.

Algumas localidades, de tão pequenas, sofrem com a ausência de setores produtivos que gerem emprego e renda e, ainda, há o vazio de aparatos estatais, como hospitais, universidades públicas, quartéis, fóruns etc. A UEG se revela como uma instituição que diminui esse vazio, gerando alguns empregos diretos e formando pessoas que não teriam, na localidade, outra oportunidade de formação. A reflexão aqui proposta é se esse preenchimento não poderia se dar com maior qualidade acadêmica, garantindo-se, assim, a equidade,

mediante a redistribuição do conhecimento e ampliação equitativa das oportunidades propiciadas pela educação superior e com maior pertinência referente aos problemas, às necessidades e às potencialidades do entorno.

A instalação dos campi da UEG, bem como o número de cursos oferecidos, na forma como está, parece concorrer com o conceito de instituição estratégica para o desenvolvimento do estado de Goiás.

Referências

ABREU JÚNIOR, N. **Universidade multicampi e sua gestão acadêmica: o caso da Universidade Estadual de Goiás**. 284 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística do Ensino Superior: 2015**. Brasília: 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>> Acesso em: 8 mar. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Brasil em síntese**. 2016. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/panorama>>. Acesso em: 22 abr. 2017.

INSTITUTO MAURO BORGES DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SÓCIOECONÔMICOS (IMB). 2017. **Goiás: visão geral**. Disponível em: <<http://www.imb.go.gov.br/visaogeral/index.html>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

ROMANATTO, E. *et al.* Caracterização econômica dos municípios goianos segundo valor adicionado dos setores de atividade. **Revista Economia Ensaios**, Uberlândia, v. 30, n. 1, p. 113-139, jul./dez. 2015.

Desenvolvimento da Oficina do Projeto Pibid: Imagens Indígenas

Amanda Cristina de Oliveira³⁵¹

Eduarda Camargo Rocha³⁶²

Roseli Martins Tristão Maciel³⁷³

Introdução

Neste trabalho, visamos apresentar o que foi desenvolvido no projeto do Pibid, denominado por) programa institucional de bolsas de iniciação à docência o Pibid um projeto no qual é oferecido bolsas à alunos de cursos presenciais em licenciatura que participam semanalmente de estágios em escolas públicas. Como o próprio nome diz o projeto é uma experiência para o início à docência, e o seu principal objetivo segundo o site do Ministério da educação (MEC).

Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. A intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Entre as propostas do Pibid está o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica: ciência e matemática de quinta a oitava séries do ensino fundamental e física, química, biologia e matemática para o ensino médio. (online)

Além dos alunos, há participação da coordenadora Roseli Martins Tristão Maciel Licenciada em História pela Universidade Católica de Goiás (1992), doutora em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2014) a qual acompanha em reuniões o projeto e também auxilia nas pesquisas realizadas em nosso estudo, o estágio feito na escola estadual Polivalente Frei João Batista é de acompanhar a professora Patrícia Cristina Viana supervisora Graduada em História pela Universidade Estadual de Goiás, em suas aulas,

³⁵ Graduanda do Curso de História. E-mail: mandis-cris@hotmail.com.

³⁶ Graduanda do Curso de História. E-mail: camargoeduarda1@gmail.com.

³⁷ Orientador deste trabalho. Docente do Curso de História, Doutora em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail:roselitristaomaciel@gmail.com.

ministradas nos 8º e 9º anos.

Desenvolvimento

Terá como foco, a oficina desenvolvida, pelas duas autoras deste trabalho na sala de 9º A, sendo utilizado para montagem destas oficinas textos, de referência passados pela coordenadora do projeto, também por recursos de multimídia, que foram estudados nas reuniões semanais, onde foi buscado desenvolver pesquisas tendo como tema os Indígenas no Brasil, abordando toda perspectiva indígena em geral, focados na desconstrução dos preconceitos da imagem indígena, passando por toda cultura dos mesmos, abordando também a pluralidade de sua identidade dependendo de sua tribo. Estas discussões foram utilizadas, para agregar conhecimento para serem passados através de oficinas para os alunos.

A imagem indígena foi um dos temas mais debatidos no projeto, por se tratar de um tema carregado de estereótipos e de senso comum, como diz o Autor, Edson Silva (2012):

Onde estão os índios? A imensa maioria da população brasileira – até mesmo pessoas mais esclarecidas – responde que não sabe. O pouco conhecimento está associado basicamente à imagem do indígena tradicionalmente veiculada pela mídia: um ‘índio genérico’, com biótipo formado por características correspondentes aos indivíduos de povos habitantes da Região Amazônica e do Xingu: cabelos lisos, pinturas corporais e abundantes adereços de penas, nus, moradores das florestas, de culturas exóticas, falantes de uma língua estranha.

Mesmo após ser entendido a identidade indígena, encontramos também o problema, de não entenderem a pluralidade das culturas dos mesmos, de que como Brasileiros existem diferenças culturais, a partir de sua demografia, se tem o mesmo com os indígenas, como diz o autor:

Não existe uma identidade cultural única brasileira, mas diversas identidades que, embora não formem um conjunto monolítico e exclusivo, coexistem e convivem de forma harmoniosa, facultando e enriquecendo as várias maneiras possíveis de indianeidade, brasilidade e humanidade. Ora, identidade implica a alteridade, assim como a alteridade pressupõe diversidade de identidades, pois é na interação com o outro não idêntico que a identidade se constitui. O reconhecimento das diferenças individuais e coletivas é condição de cidadania quando identidades diversas são reconhecidas como direitos civis e políticos, conseqüentemente absorvidos pelos sistemas políticos e jurídicos no âmbito do Estado Nacional. (Baniwa, 2006, p.49)

No dia 10 de maio de 2019 realizamos a oficina na turma do 9º "A" do Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista, no turno vespertino, a intenção era que cada dupla, realizasse as mesmas em um dos seus dias na escola, utilizando um dos temas abordados nas reuniões, sendo o nosso tema, a imagem indígena. A professora Patrícia cedeu uma aula inteira para que pudéssemos desenvolver as atividades com os alunos. Antes de dar início a essas atividades pedimos os alunos para que formassem grupos e fizemos algumas perguntas para eles sobre a imagem que eles tinham em relação aos indígenas. Ao responderem que a primeira coisa que vem na cabeça deles quando se trata de índios são pessoas peladas que vivem na floresta, que praticam danças esquisitas, logo percebemos o quanto a imagem do índio é carregada de estereótipos e preconceitos, sendo assim, falamos para eles que a maioria das pessoas pensam dessa forma, pensam que os índios só vivem em florestas, que andam nus, com corpo pintado, que vivem da caça e da pesca, consideram os índios selvagens e algumas pessoas até os consideram inferiores, isso pelo simples fato de possuírem uma cultura diferente, com isso explicamos a eles que essa visão do indígena é errada, tendo em vista que muitos índios usam roupas normais, possuem acesso à tecnologia como TV e internet, vivem em cidades e também frequentam universidades e nem por isso perdem a sua identidade indígena, ou seja, ao longo da aula nós buscamos desconstruir essa imagem preconceituosa sobre os indígenas.

Depois de explicar os sobre a questão de identidade realizamos uma atividade com base no cartaz que fizemos que continha imagens de indígenas de três formas diferentes, indígenas estrangeiros, brasileiros e pessoas fantasiadas de índios, com isso pedimos aos alunos para que identificassem quais as imagens que representavam os índios brasileiros, quais eram pessoas fantasiadas e quais eram índios de outros países, sendo três imagens de cada tipo. Ao concluir a atividade percebemos que nenhum dos alunos conseguiu identificar todas as imagens de forma correta, eles se confundiram principalmente pelo fato de o cartaz conter imagens de índios brasileiros fazendo uso do celular e por esse motivo julgaram que essas fossem as pessoas fantasiadas, ou seja mais uma vez uma visão baseada em estereótipos criados pela sociedade de que os indígenas só vivem isolados na floresta e não possuem acesso à tecnologia, o que não é verdade.

A próxima atividade realizada foi com base em outra pergunta que fizemos aos

alunos, questionamos a eles se conheciam alguma tribo indígena, se já haviam visitado alguma tribo e somente duas pessoas disseram que sim, então entregamos a eles mapas do Brasil para que pudessem marcar as regiões que achavam ser habitadas por tribos indígenas, e ao recolher esses mapas observamos que a maioria deles não haviam marcado as regiões onde se encontram as grandes cidades, como por exemplo São Paulo e Rio de Janeiro, e outra vez foi possível perceber uma visão repleta de estereótipos e preconceitos em relação aos indígenas; então explicamos a eles que existem tribos indígenas em todas as regiões brasileiras, incluindo as cidades grandes.

Por fim, pedimos aos alunos que expressassem em forma de desenho, texto ou como preferissem, algo sobre o que eles aprenderam durante a aula, e obtivemos ótimos textos e desenhos, que continham uma visão completamente diferente da que percebemos no começo da aula.



Oficina realizada em Colégio Estadual Frei João Batista, 10 de maio.

Considerações Finais

Diante do exposto por Edson Silva (2012) podemos então observar a necessidade e a importância de quebrar com estereótipos e o mesmo ainda diz:

É necessário, ainda mais, problematizar as ideias e afirmações de identidades gerais como a mestiçagem no Brasil – um discurso bastante utilizado para negar, desprezar e suprimir as sociodiversidades existentes no país. Reconhecer, afirmar e respeitar o direito às diferenças é, pois, questionar o discurso da mestiçagem como identidade nacional, usado para esconder a história de índios e negros na História do Brasil.

Sendo assim, podemos notar que por mais que a identidade indígena, seja um tema que atualmente esteja sendo abordado bastante na mídia, essa forma de abordagem tem se dado negativa, sendo necessário, trazer isso para sala de aula, para retirar os estereótipos, que tem sido passados socialmente aos alunos.

Referências

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/Secad; Rio de Janeiro: Museu Nacional/UFRJ, 2006

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **PIBID – Apresentação** disponível em <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em: 1 de junho. 2019

SILVA, Edson. **O ensino de História Indígena**. Revista de História e Ensino ANPUH, Brasil 2012.

Educação e movimento social: o potencial educativo das ocupações das escolas públicas

Moises de Oliveira Melo³⁸

Veralúcia Pinheiro³⁹²

RESUMO: Neste artigo apresentamos os resultados da análise sobre o potencial educativo das ocupações que ocorreram nas escolas públicas em 2016, no Estado de Goiás e que foram registradas pela mídia escrita. Os dados construídos e o diálogo com os autores que se debruçaram no esforço de compreender os movimentos sociais e a educação no Brasil mostram que as ocupações das escolas pelos estudantes romperam parcialmente com as concepções autoritárias e hegemônicas de poder quase sempre presentes nos movimentos estudantis e desse modo contribuiu com a formação política dos estudantes ao possibilitar/promover debates e reflexões voltadas para o desenvolvimento do pensamento crítico daqueles que participaram das ocupações.

Palavras Chave: escolas, mídia, potencial.

Introdução

Neste artigo apresentamos de forma sucinta os resultados da pesquisa acerca do potencial educativo das ocupações das escolas públicas que ocorreu em 2016 no Estado de Goiás e que foram bastante exploradas pela mídia escrita. Partimos do pressuposto de que as ocupações das escolas pelos estudantes no período delimitado inauguraram um novo campo de possibilidades na experiência dos jovens com a política não partidária em Goiás. Estas experiências podem contribuir para o rompimento com antigas concepções individualistas, hegemônicas no campo da educação e da sociedade. Portanto, iremos discutir as contribuições deste movimento para o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes.

Em nossas análises a importância do movimento de ocupação das escolas pelos estudantes em Goiás/2016 reside no fato de que ele reforçou o processo de rompimento com as formas tradicionais de organização dos movimentos estudantis, cuja organização, historicamente se pautou por uma relação hierárquica, onde os estudantes quase sempre

³⁸ Graduando do Curso de Licenciatura em História, PIBIC/UEG, Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas moisesccsurf@hotmail.com.

³⁹ Orientador deste, Docente do curso de História, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis/GO veraluciapinheiro27@gmail.com.

ligados a partidos políticos assumiam a condução do movimento. Ao contrário, nas ocupações das Escolas Públicas em Goiás (2016), a organização horizontal obteve primazia, isso evitou que indivíduos e grupos desenvolvessem relações verticais de poder, possibilitando assim, um maior aprendizado por parte do coletivo de estudantes e ao mesmo tempo potencializou o caráter educativo que acontece nos movimentos sociais. Evidentemente que os partidos e sindicatos procuraram inserir no movimento e desse modo, dirigir e manipular os estudantes. Houve, porém resistência. Nesse sentido, defendemos a ideia de que até mesmo os conflitos advindos dessa tentativa de inserção da burocracia partidária e sindical no interior do movimento de ocupação das escolas são educativos.

Referencial Teórico

Desde os anos 2000 os estudantes secundaristas da América Latina passaram a se organizar e realizar ações em defesa da escola pública. Um dos instrumentos utilizados pelos estudantes secundaristas foi à ocupação de escolas, essas se deram após o esgotamento das possibilidades de diálogo e/ou acordo. Tais ocupações inspiraram estudantes em São Paulo em 2015, as quais por sua vez ensinaram os estudantes que ocuparam as escolas públicas em Goiás, em 2016.

Braga (2016) discute o maio de 68, cujos protagonistas foram os estudantes. Para o autor, foi somente a partir de fins da década de 1960, que as lutas das camadas populares ingressaram em um estágio mais avançado, ou melhor, autônomo. Nesse sentido, as principais características que diferem as lutas autônomas das lutas espontâneas é a realização de ações coletivas que envolvem panfletagem, reuniões, assembleias etc., e também a ausência nas lutas autônomas das vanguardas que se auto intitulam dirigentes dos movimentos. Em geral, essas ditas vanguardas integram os partidos políticos ou são dirigentes de sindicatos. Porém, o autor, defende que o divisor principal entre um modelo e outro de movimento social, encontra-se no fato de que as lutas autônomas se desenvolvem contra o capital, enquanto as lutas espontâneas são individualistas ou buscam mudanças pontuais.

As discussões sobre as ocupações de escolas em 2016 implicam na necessidade de se buscar que esclarecimento sobre o conceito de movimento social. Movimento é uma categoria

que se refere a deslocamento, seja no tempo e/ou espaço. No entanto, para uma categoria ser transformada em conceito, é necessário que ela se una com algo real, concreto, dessa forma Viana (2016, 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.

O termo grupo social, diz respeito a um conjunto de indivíduos que possuem aspectos em comum, tais como cultura, projeto político, constituição física, demandas sociais etc. Em síntese “um grupo social é um conjunto de indivíduos que possuem algo em comum que os integra de forma específica na sociedade e por isso são sociais” (VIANA, 2008, p. 25).

De acordo com Viana (2016) as ações de um movimento social somente são desencadeadas a partir de uma situação social específica, como necessidades não atendidas, opressão, descontentamento com a sociedade etc., de modo que, para que exista um movimento social é preciso que o grupo social que se apresenta como os sujeitos desta ação tenha um objetivo e realize mobilizações. Mas, um grupo social só produz movimento social quando existe uma mobilização, que consiste numa ação coletiva ou compartilhada. São necessárias quatro determinações complementares para a existência de um movimento social, são elas: a insatisfação social, o senso de pertencimento, mobilização e objetivo.

Viana distingue três variedades de 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., é preciso ainda que o grupo social tenha um objetivo e realize mobilizações desencadeando assim um movimento social.

Além da existência de um grupo social para que o movimento social aconteça é preciso ainda que haja uma situação social específica, ou seja, que exista um objetivo e que o movimento protagonize ações. Nesse sentido, os estudantes fazem parte dos grupos sociais situacionais, onde a condição estudantil gera o grupo social dos estudantes. Contudo, o grupo social dos estudantes é inicialmente inerte, e apenas quando entra em fusão é capaz de gerar um novo movimento social, o movimento estudantil.

O senso de pertencimento é imprescindível para que haja um movimento social. É preciso ainda que a insatisfação seja reconhecidamente uma questão coletiva, no caso do movimento estudantil, apenas é possível quando vários indivíduos compreendem que o problema deles, enquanto grupo social é derivado da condição estudantil.

Bernardo (2008) discute no artigo sobre o Maio de 1968, a questão política inerente aos participantes de qualquer movimento social, ressaltando sua não neutralidade. Segundo o autor, os registros históricos sobre as lutas desencadeadas no Maio de 1968 ainda hoje inspiram estudantes e trabalhadores do mundo ocidental.

Em relação à luta interna estabelecida entre os estudantes parisienses (Maio de 68) que defendiam uma perspectiva libertária, sem a condução do movimento pelas organizações burocráticas, porém em aliança estreita com os trabalhadores, destacamos duas questões: a primeira, diz respeito a semelhança com as discussões desenvolvidas pelos estudantes durante a ocupação das escolas públicas em Goiás em 2016 e, a segunda sobre o grau de compreensão política dos estudantes, expressas em suas palavras de ordem: **Os estudantes com os trabalhadores; Liberdade para os nossos camaradas; A Sorbonne para os estudantes; Estudantes solidários com os trabalhadores.** (BERNARDO, 2008)

Braga (2016) contribui para aprofundarmos nosso conhecimento e refletirmos acerca do enfrentamento radical do movimento estudantil de maio de 68 em aliança com setores do proletariado, contra a burocracia estatal, partidária e sindical aliada dos setores burgueses. Tal análise ressalta a centralidade da luta de classes nas relações sociais da sociedade capitalista, a qual se manifesta no modo de produção, na sociedade civil e nas relações de exploração internacionais e no âmbito do Estado.

A leitura de Braga (2016) desperta ainda nossa atenção para o tema da solidariedade entre trabalhadores e estudantes, cujos argumentos reforçam o caráter da escola pública como

uma conquista dos trabalhadores no mundo moderno. Além disso, afirma que o enfrentamento do Estado Policial só é possível se houver essa união.

O texto intitulado: Movimentos Sociais: Unidade e Diversidade, Viana (2016) enfatiza os diferentes formatos de movimentos sociais e discute a diferença entre movimentos sociais em geral e movimento sociais específicos, esboçando a relação das diversidades destes movimentos com a totalidade da sociedade moderna.

Resultados

A leitura do material informativo construído durante o desenvolvimento dessa pesquisa nos permitiu observar que por trás de toda a retórica dos governantes a respeito da necessidade de se elevar a qualidade do ensino, de se reduzir os custos do Estado com os serviços públicos, de acabar com os privilégios etc., o que está em jogo é a destruição da escola pública e gratuita como instrumento de apropriação por todos das formas simbólicas e de conhecimentos necessários à formação do espírito crítico. Em substituição apresentam-se aprendizados dóceis às empresas e voltados para a satisfação do interesse privado. Assim, em nome da igualdade de oportunidades, institui uma lógica mercantil adequada a essa sociedade. Está lógica, certamente intensificará ainda mais as desigualdades sociais.

Considerações finais

A principal característica do Estado no modo de produção capitalista consiste no fato de que ele está sempre a serviço do capital. Diversos discursos são produzidos no sentido de camuflar essa realidade. Na contemporaneidade, a ênfase reside em uma suposta crise de eficiência da administração pública que justificaria a transferência das empresas e serviços públicos para o setor empresarial. Essas reformas como são chamadas por seus ideólogos incluem a educação e administração das escolas públicas.

Em 2016 o governo do Estado de Goiás, apresentou na imprensa, sem nenhuma discussão prévia com a comunidade escolar, a decisão de transferir para as chamadas Organizações Sociais (OS) a gestão das escolas públicas. Todavia, os estudantes secundaristas

como forma de chamar a atenção da sociedade para o absurdo dessa proposta, ocuparam as escolas em várias cidades do Estado e venceram, pois o governo ao menos provisoriamente diante das ocupações recuou em seu propósito.

Em geral, a leitura de notícias publicadas em sites e que foram selecionadas por nós, neste estudo, contribuíram para nos mostrar a não neutralidade dos discursos jornalísticos. Nelas o movimento de ocupação das escolas é representado a partir das ideologias produzidas nessa sociedade, a qual se caracteriza pela divisão social do trabalho e pelas profundas desigualdades sociais.

Referências

BERNARDO, João. Estudantes e Trabalhadores no Maio de 68. **Lutas Sociais**, n. 19/20, p. 22-31, 2008.

BRAGA, Lisandro Almeida. MAIO DE 1968: MOVIMENTO ESTUDANTIL E LUTA DE CLASSES. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 3, n. 5, p. 2-19, 2016.

VIANA, Nildo. Movimentos Sociais: unidade e diversidade. **Revista Café com Sociologia**, v. 5, n. 3, p. 142-156, 2016.

VIANA, Nildo. Os Objetivos dos Movimentos Sociais. **Movimentos Sociais**, v. 1, n. 01, 2016.

VIANA, Nildo. **Senso comum, representações sociais e representações cotidianas**. Bauru-SP: EDUSC, 2008.

OSHIMA, Flávia; MORRONE, Beatriz. O legado das ocupações das escolas pública. 2017. **Época**. Disponível em: <<https://epoca.globo.com/educacao/noticia/2017/02/o-legado-das-ocupacoes-nas-escolas.html>> Acesso: 15.04.2019.

Elementos pagãos no cristianismo: do Caldeirão de Abundância Celta ao Santo Graal

Max Henrik Marquezan Silva⁴⁰

Renata Nascimento⁴¹

Introdução

Tratar de temas relacionados ao período medieval é ler a história na melhor forma em que ela se apresenta em seu eterno recomeço, na forma em que pensamos e fazemos história, trazida para os dias de hoje, mostrando a atualidade de temas épicos e líricos nas discussões da contemporaneidade. Pensando a partir de uma visão koselleckiana da história, que período nos mostra, de maneira mais clara essa ciclicidade do tempo histórico que o medievo? Analisando então esse período, recortando para esse estudo fundamentalmente a região europeia, fica explícito logo em pouco tempo de análise que dificilmente se trata de medievalidade sem falar da tradição religiosa que cerca a sociedade medieval, em um primeiro momento uma religiosidade pagã, substituída, em um segundo momento pela religiosidade cristã. Por isso há a necessidade de entender a tradição religiosa, sua relação com a sociedade medieval, e sua influência nos eventos, marcos e rupturas desse período, o que transformou todo um imaginário acerca do período medieval. A partir daí pensaremos a tradição religiosa existente logo na inauguração do medievo, que é fundamentalmente pagã, até o momento em que há uma ruptura sociocultural onde ocorre sua sobreposição gradativa pela religiosidade cristã.

Nesse contexto surgem certos conceitos que garantem uma visão a partir da perspectiva da cultura dominante, tais como “mitologia”, “bárbaros”, “folclore”, que são empregados na definição de outras culturas, como as pagãs europeias, as diversas culturas africanas e a cultura indígena, de forma pejorativa. Não se deve, entretanto, prescindir destes conceitos, mas sim entendê-los e analisa-los à época, pois “sem conceitos comuns não pode

⁴⁰ Graduando do Curso de História pela Universidade Estadual de Goiás. E-mail: maxmarquezan@hotmail.com

⁴¹ Orientador deste trabalho. Docente do Curso de História. Doutora em História pela Universidade Federal do Paraná. E-mail: renatacristinanasc@gmail.com

haver uma sociedade e, sobretudo, não pode haver unidade de ação política”. (Koselleck, 2006, p. 98). Também a maneira com que olhamos esses conceitos com as lentes da sociedade atual difusa e opaca a ideia original da empregabilidade dessas definições, que certamente não possuem a mesma essência da forma em que são enxergadas no século XXI, que tende a utilizá-los justamente de forma a pejorar e inferiorizar o outro, o diferente. Porém esse pensamento não é recente, e remete desde a ascensão da cristandade, principalmente de sua inserção na Europa setentrional. Portanto o pensamento que rege as sociedades ocidentais cristãs é fruto dessa consolidação cristã como cultura europeia.

A partir disso, ao pensar nas culturas e religiões antigas, com esse olhar padronizado pela sociedade, cai-se na falácia de que elas são meros contos de fadas, mitos e historinhas épicas. Por isso dificilmente um olhar com ampla seriedade e reconhecimento a essas culturas em uma análise científica, será bem vista na academia, mas mesmo assim é importantíssima a análise da tradição religiosa no estudo das sociedades antigas, mesmo porque elas andam lado a lado, como define Certeau:

A história moderna ocidental começa efetivamente com a diferenciação entre o presente e o passado. Desta maneira se distingue também da tradição (religiosa) da qual, entretanto, não conseguirá jamais separar-se totalmente, mantendo com esta arqueologia uma relação de dívida e rejeição. (CERTEAU, 1982, p. 13)

Para essa nova religião ganhar força e aderir à população, fazia-se necessário a erradicação de quaisquer outras manifestações religiosas presentes na cultura do povo europeu medieval, durante o período romano, pois para se afirmar no presente “cada tempo ‘novo’ deu lugar a um discurso que considera ‘morto’ aquilo que o precedeu, recebendo um “passado” já marcado por rupturas anteriores.” (Certeau, p.14). Com isso se inicia a caça às bruxas, e a caça aos deuses pagãos, sendo inventada então a ideia de heresia como se conhece atualmente, com o intuito de erradicar a tradição religiosa em vigor, e criar uma cultura que é o progresso da passada.

Uma estrutura própria da cultura ocidental moderna está, evidentemente, indicada nesta historiografia: a inteligibilidade se instaura numa relação com o outro; se desloca (ou "progride") modificando aquilo de que faz seu "outro" – o selvagem, o passado, o povo, o louco, a criança, o terceiro mundo. (CERTEAU, 1982, p.14)

A principal estratégia utilizada nem sempre fora a conversão forçada e manipulada, pois houve a incorporação de elementos pagãos no cristianismo, como as festividades do Natal (nascimento de Cristo), antigo Yule (nascimento do Deus Sol), Páscoa (ressurreição de Cristo), antigo Ostara (celebração ao equinócio de primavera), e até mesmo a incorporação de uma Deusa Pagã, Deusa Brigid, ou Brige, a Senhora dos Bardos, na figura de Santa Brígite.

O dia 2 de fevereiro é chamado pela Igreja Cristã de “A purificação da Santa Virgem Maria”; mas na verdade é uma derivação dos ritos da deusa romana Februa que era venerada com tochas flamejantes. Oimelc, o festival da deusa lunar “Bride” entre os antigos celtas e gaélicos, era celebrado em 1º de fevereiro. “Bride” em tempos modernos foi cristianizada como “Santa Brígite” [...] (GARDNER, 2018, P. 80).

Essa substituição, novamente tratando dos conceitos, se inicia e fortalece com a “barbárie”, pensando nesse termo como um fenômeno de não reconhecer o outro, onde sua construção parte, essencialmente, de interesses hegemônicos sociais previamente estabelecidos. Pensando dessa forma, a transição do paganismo para o cristianismo é uma ruptura puramente política, e não religiosa. Obviamente que a tradição religiosa aparece, mas nesse contexto como meio para essa dominação, e não como o fim essencial.

Desenvolvimento

Pensando a partir da importância de levantar alguns elementos pagãos incorporados no cristianismo, analisando o processo de conversão dos povos celtas, nasce a necessidade de elencar uma das principais relíquias cristãs, que atravessou séculos de mistérios, buscas e peregrinações, e até hoje tem uma história incerta, que é o Cálice da Salvação, comumente conhecido como Santo Graal.

Ao longo da tradição medieval, esse elemento religioso percorreu várias formas e mitos que o cercam, comumente modificados de acordo com a cultura própria de cada região. Inicialmente na Europa medieval, havia o Caldeirão de Abundância, com forte representação no meio dos Celtas, retratado principalmente em contos e fábulas de caráter oral, mas também com representações escritas, que mostram um Graal como um recipiente mágico, que sacia a fome dos homens, onde os alimentos nele inseridos nunca se esgotam.

No poema medieval, datado do século X, e de autoria anônima, intitulado *Preideu Annwvyn* (Os despojos de outro mundo), há a busca de Artur e seus homens pelo caldeirão que se localiza no outro mundo céltico, no além, porém os cavaleiros fracassam. Esse caldeirão possui essa característica de abundância, e por isso era tão desejado pelo Rei e seus homens. Em outro conto celta, intitulado *Pwill, Príncipe de Dyvet*, contido na obra anônima *Mabinogion*, remontado ao fim do século XI, o caldeirão é descrito como um saco que nunca se enchia de comida, por mais que se colocassem alimentos ali. Nessas narrativas ele ainda aparece como Caldeirão de abundância, o que data desde as narrativas orais, até sua transcrição nessas obras.

Já enquanto Graal ele vai aparecer no século XII, com Chrétien de Troyes, em sua obra intitulada *Perceval ou o Conto do Graal*. Nessa narrativa ainda se encontra inúmeros elementos celtas apesar de já cristianizada. O Graal aqui é um recipiente mágico de abundância que alimenta o pai do Rei Pescador. Posteriormente, no fim do século XII, surge a obra de Robert de Boron, *La Queste del Saint Graal*, onde o romance já é totalmente cristão. Aqui o Graal se torna o cálice bebido por Cristo, na última ceia, e que contém seu sangue recolhido por José de Arimatéia, que é encontrado pelo cavaleiro cristão Perceval. Em outra obra, datada do século XII, também chamada de *La Queste del Saint Graal*, porém de autoria anônima, é uma reelaboração da obra de Boron, porém o cálice só pode ser encontrado por um cavaleiro puro, e sem pecados. Já em Wolfram von Eschenbach, que compôs o poema *Parsifal*, no século XII, o Graal é retratado como uma pedra preciosa, chamada de *lâpis exillis*, que tem como guardiões os templeisen (templários). Essa pedra caiu do céu na rebelião de Lúcifer contra Deus, e mantém os antigos significados de cura e abundância.

Considerações finais

A importância de elementos religiosos na sociedade medieval é indiscutível. Desde as heranças recebidas da antiguidade, esses símbolos compuseram costumes e a cultura de várias sociedades e civilizações desse período. Mesmo com transições e transformações políticas, a preservação e o estudo desses elementos é fundamental para o entendimento da cronologia de eventos do medievo, bem como para a formação de suas sociedades.

Nisso o Santo Graal se apresenta, ora como Caldeirão de abundância celta, herança da tradição oral, ora como Cálice da Salvação. Marcado por essa transição religiosa, pela conversão dos pagãos ao cristianismo, mesmo sendo convertido, mudando de forma e de nome, o cálice não perdeu seu significado. Isso nos prova que mesmo com a mudança de cultura, existem elementos que são fundamentais para qualquer sociedade, e que dificilmente serão apagados, mesmo com transições ou com o tempo. Os elementos religiosos, principalmente para as sociedades medievais, estão enraizados na essência da civilização, e por isso a importância do estudo dessas relíquias para a compreensão da forma com que se move o medievo e suas especificidades.

Referências

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

GUIMARÃES, Marcella Lopes. A literatura medieval. Entre a prosa e a poesia. In **Ensaio de História Medieval. Temas que se renovam**. Curitiba: Editora CRV, 2019. P.125- 139.

KOSELLECK, Reinhart. Futuro passado: contribui **Entre o cinema e a realidade**:

***Fat Studies*, Pressão Estética e Gordofobia: diferenciando conceitos**

Wilker Ramos Soares⁴⁶

Viviane Pires Viana Silvestre⁴⁷

Introdução

A construção das identidades do indivíduo é contínua durante toda sua vida e tem impacto de variáveis sociais. Levando isso em consideração, intencionamos neste trabalho discutir os conceitos de *fat studies*, pressão estética e gordofobia, bem como suas interferências no processo de construção de identidades (GOFFMAN, 1988). Para isso, discutiremos a gênese dos três termos a fim de diferenciar e evidenciar os pontos de semelhanças e diferenças entre eles.

Pensando na organização da sociedade brasileira na contemporaneidade, faz-se necessário um trabalho que desmistifique algumas questões e afaste o corpo gordo do estigma de doente. Com isso, promovemos um debate interdisciplinar sobre os três temas em questão e fazemos um breve levantamento histórico das variáveis responsáveis pelo movimento *body positive* e seus impactos para uma camada gorda da sociedade.

***Fat Studies*, Pressão Estética e Gordofobia: apanhado geral**

Para iniciar a discussão, pretendemos diferenciar os usos dos termos “pressão estética”, “*fat studies*” e “gordofobia”. Destacamos, porém, que esse processo não é linear, ainda que usemos de certa linearidade na discussão de cada conceito neste trabalho.

Usualmente, o termo “pressão estética” se refere a um padrão de estética do corpo imposto socialmente, padrão esse que é inalcançável, inatingível. Mesmo as pessoas que estão

⁴⁶ Graduando do Curso de Licenciatura em Letras: Português e Inglês (CCSEH), da Universidade Estadual de Goiás. E-mail: rammoswillker@gmail.com

⁴⁷ Docente do Curso de Licenciatura em Letras: Português e Inglês (CCSEH) e do PPG-IELT, da Universidade Estadual de Goiás. Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: vivianepvs@gmail.com.

bem próximas a esse padrão, caso de modelos e artistas que exibem seus corpos magros e malhados em capas de revistas e afins (DE VASCONCELOS, 2004), sofrem com essa pressão imposta a elas. Essa discussão pode ser levada para várias esferas sociais, faixa etária, gênero, etnia e afins, pois essas peculiaridades interferem no processo da construção da imagem estética dos sujeitos (BOLTANSKI, 1984).

Por sua vez, o termo “*fat studies*” diz respeito ao estudo específico sobre corpos gordos que levam em consideração não apenas questões como saudáveis x doente, mas, sim, fatores sociais, culturais e políticos que estão inseridos (COOPER, 2010). É um campo interdisciplinar, ainda que com poucas pesquisas mais aprofundadas (principalmente no Brasil), que combina perspectivas de pesquisas em estudos de gênero, feminismo e estudos *queer*. O foco é tratar “*fat*” como um fenômeno e como as *fat people* são tratadas e retratadas (CAHNMAN, 1968; ALLON, 1981). No final do século XX, nos Estados Unidos, houve uma possível “epidemia de obesidade” que foi alarmada por médicos/as e promotores/as de saúde. Os parâmetros usados para categorizar “sobrepeso” ou “obesidade” era a medida de índice de massa corporal (IMC) (COOPER, 2010). Nessa época, o fenômeno foi visto como uma crise de saúde pública, afirmando que pessoas fora dessa “medida ideal” sofreriam de taxas mais altas de doenças e, com isso, morreriam prematuramente.

Além disso, as mídias, séries de TV, entre outras, ajudaram a construir uma imagem dessas pessoas não apenas de doentes, mas também de ignorantes, preguiçosas, gulosas e feias. A construção da imagem de “*headless fatty*” aparece logo em seguida, usada fortemente pela mídia com finalidade de vendas de produtos para “resolver” o problema da gordura. As campanhas de saúde pública usadas pelos governos, especialmente o estadunidense, para “encorajar” as pessoas a perder peso, continham mensagens que criavam uma imagem para essas pessoas gordas de repugnantes e vergonhosas (MOY, 2015), o que deixa claro que o foco dessas campanhas passava longe de uma preocupação com a gordura em si, mas um ataque a pessoas gordas. Um exemplo grotesco desse processo pode ser percebido nas primeiras campanhas midiáticas sobre o assunto, as quais mostravam corpos de pessoas gordas com a cabeça cortada, um processo que tinha como intuito “desumanizar” aquele corpo e distorcer a imagem com estigmas sociais.

Com o aumento da estigmatização do corpo gordo e a discriminação contra pessoas

maiores ou grandes, surgem movimentos sociais como o “*fat acceptance*” e campanhas de *body positive*, defendendo iniciativas de aceitação do corpo gordo. É interessante destacar que essas campanhas surgiram com muita influência do feminismo, movimento social que teve importância significativa em todo esse processo de estudo do corpo gordo (DE ABREU RANGEL, 2017). O surgimento desse movimento abre espaço para se discutir uma série de problemas que são gerados por consequência dessa “pressão”, tais como anorexia, bulimia, transtorno do comer compulsivo, vigorexia, transtorno do alimentar noturno, pica, entre outros.

Em consonância com o exposto, “gordofobia” é um termo que representa a perda de privilégio, de qualidade de vida, de acessibilidade por pessoas gordas. Diz respeito ao fato de uma pessoa gorda ser privada de espaços sociais por não ter acessibilidade para a transição daquele corpo, como no caso de cadeiras que não cabem e/ou não aguentem. O mesmo vale para assentos de avião, cintos de segurança, catracas de ônibus, dentre outros (NORONHA; DEUFEL, 2014). Quando falamos de perda de privilégio, não nos restringimos à agressão de não encontrar roupas, sapatos e afins, mas de ser julgado, menosprezado, estigmatizado pelo tamanho do seu corpo. Na infância, a criança gorda passa por repressão e privação de determinados alimentos com o intuito de manter a “saúde” (PETROSKI; PELEGRINI; GLANER, 2012); na fase da adolescência, passa por chacotas e *bullying* dentro das escolas (BASTOS, 2018); na maturidade, o adulto, além de lidar com todos os problemas psicológicos gerado por toda sua construção de identidade gorda, precisa lidar com olhares e seus direitos sendo privados e tirados de forma agressiva (CARVALHO; LELLES; GOMES, 2018).

Considerações finais

O debate em torno das temáticas de pressão estética, *fat studies* e gordofobia já é fervoroso dentro do campo da saúde (TORRES, 2016), ainda que a forma como é discutido, muitas vezes, acaba reproduzindo um discurso pejorativo. No entanto, dentro do campo de linguagens, mais especificamente na linguística aplicada e estudos do discurso, a discussão ainda é escassa. Outro fator agravante é que grande parte dos artigos e trabalhos nessa área estão em língua inglesa – assim como os termos referentes a tais assuntos –, deixando a dis-

cussão menos acessível para a grande camada da sociedade brasileira diretamente envolvidas questões. Além disso, alguns dos poucos trabalhos realizados por brasileiros/as estão escritos em língua inglesa e publicados em revistas internacionais.

Defendemos, assim, a importância de ampliar o debate na área sobre tais temáticas como forma de enfrentamento e busca por movimentos de mudança na sociedade tão gordofóbica na qual vivemos.

Referências

- ALLON, N. **Psychological Aspect of Obesity: a Handbook. The Stigma of Overweight in Overweight Everyday Life.** Nova York: Van Nostrand Reinhold, 1981.
- BASTOS, P. A. de L. Imagem corporal na sala de aula de inglês: uma experiência com ensino crítico na escola pública. In: **Anais do IV Seminário de Educação, Linguagem e Tecnologias.** Anápolis. p. 467-483, 2018.
- BOLTANSKI, L. **As classes sociais e o corpo.** Rio de Janeiro: Graal, 1984[1979].
- CAHNMAN, W. The Stygma of Obesity. **Sociological Quaterly**, v. 9, n. p. 283-299, 1968.
- CARVALHO, A B.; LELLES, K. C.; GOMES, M. C. Uma análise discursiva sobre identidades de resistência de mulheres gordas em blogs: desconstruindo processos identitários da moda e da biomedicina. **Guavira Letras**, Três Lagoas/MS, v. 14, n. 28, p. 136-148, 2018.
- COOPER, C. Fat studies: mapping the field. **Sociology Compass**, v. 4, n. 12, p. 1020-1034, set./dez. 2010.
- DE ABREU RANGEL, N. F. A emergência do ativismo gordo no Brasil a partir de mulheres gordas. In: **Anais do XXXI Congresso ALAS**, Montevideo, p. 1-28, 2017.
- GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade.** Rio de Janeiro: LTC, 1988[1963].
- LUPTON, D. **Fat.** London: Routledge, 2013.
- MOY, G. **Media, family, and peer influence on children's body image.** Dissertação (Mestrado em Artes) – The State University of New Jersey, New Jersey, 2015. Disponível em: <<https://rucore.libraries.rutgers.edu/rutgers-lib/48157/>>. Acesso em: 17 maio 2019.
- NORONHA, A.; DEUFEL, C. Reflexões Teóricas sobre a Gordofobia na mídia: o corpo na

contemporaneidade. *Seminário Nacional de Pesquisa em Educação*, 2014. Disponível em: <<http://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sepedu/article/view/12076>>. Acesso em: 17 maio 2019.

PETROSKI, E.; PELEGRINI, A.; GLANER, M. Motivos e prevalência de insatisfação com a imagem corporal em adolescentes. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 17, n. 4, p. 1071-1077, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v17n4/v17n4a28.pdf>>. Acesso em: 17 mai. 2019.

TORRES, A. A. L. Ponto de equilíbrio entre a Ciência da Nutrição e “Fat Studies”. *DEMETRA: Alimentação, Nutrição & Saúde*, v. 11, n. Supl., p. 1201-1212, 2016.

VASCONCELOS, N. A. Um peso na alma: o corpo gordo e a mídia. *Revista Subjetividades*, v. 4, n. 1, p. 65-93, 2004.

O Letramento Literário na formação do jovem Leitor

Gabriela Souza Louza (UEG)⁴⁸

Maria Eugênia Curado (PPG-IELT/UEG)⁴⁹

Resumo: Este artigo aborda o conceito de letramento, e o ensino da leitura, focado para a compreensão do letramento literário, compreendendo assim suas práticas sócias que se baseiam no aspecto da leitura, com a perspectiva para o letramento literário na formação do jovem leitor. Assim propõe o conceito a ser compreendido ao aspecto do ensino do letramento literário na educação básica. Concluído assim como se dá esses aspectos desde os conceitos de letramentos e principalmente como e feito esse processo da formação dos jovens no letramento literário.

Palavras-chave: Letramento, Literatura e Leitura.

Introdução

Visando a importância do letramento para a formação do sujeito, e tendo em vista o letramento literário percebemos a importância que se tem neste processo de formação do sujeito aonde busca compreender com e o processo da aprendizagem a cerca desta nova concepção utilizada pela a educação a educação básica na formação dos jovens leitores.

Podemos notar ao longo do estudo, que a formação do letramento literário teve alguns avanços, mas ainda precisamos avançar cada vez mais, principalmente com os textos literários trabalhados em sala de aula

De acordo com Lajolo (2007) O texto em sala de aula, é na maioria das vezes objeto de técnica na educação básica a metodologia e ambígua fazendo o uso sutil da pedagogia do texto fazendo com que o mesmo seja uma simples metodologia de compreensão como se estivesse consumindo qualquer produto.

Percebemos que o ensino de textos literários é tido como algo descontextualizado do que o texto está inserido, podemos então concluir que temos que fazer alguns avanços principalmente trabalhar os textos na sua perspectiva correta de contextualização do momento histórico e todos os aspectos que vem acompanhado ao longo do texto, preparando esse jovem leitor para a sua própria visão e ter o seu próprio discurso.

⁴⁸ Acadêmica do curso de Especialização do Campus de Anápolis de CSEH/UEG.

⁴⁹ Docente da Universidade Estadual de Goiás Campus de Anápolis de CSEH/UEG.

Referencial Teórico.

Para tal investigação temos como arcabouço teórico Soares (1998), Marisa Lajolo (2007), Street (1984), Rojo(2002), Bakhtin (1934-35: 1975), estudiosos da área do ensino de letramento, da leitura e do letramento literário.

Segundo Soares (1998) o termo Letramento e recém-chegado no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas: Foi na segunda metade dos anos 80 que surgiu nos discursos de especialistas dessas áreas. Em 1995, já figura em título organizado por Ângela Kleiman: A definição termo letramento. De acordo com o dicionário a palavra letrado, é aquele “versado em letras culta”, e iletrado é “aquele que não possui o conhecimento literário” e também o “analfabeto ou quase analfabeto”.

De acordo com Street (1984), Letramento é uma fusão que sintetiza as práticas sociais e as compreensões de leitura e escrita, tem um sentido político e ideológico de que não pode ser separado e não pode ser tratado como se fosse um fenômeno “autônomo”.

Entretanto o letramento é a união de prática de leitura e escrita que procedem de uma concepção de o quê, como, quando e por quê ler e escrever. Os conceitos de letramento que enfatizam sua amplitude social se auxilia ao seu valor pragmático, isto é, na necessidade de letramento para o efetivo funcionamento na sociedade, ou em seu poder revolucionário, ou seja em práticas sociais injustas.

Com o desenvolvimento da escolarização pública passou a basear –se na necessidade de atingir uma nova forma de treinamento social, para transformar os trabalhadores domésticos ou rurais em força de trabalho operários. Para tanto a alfabetização aliou –se a um processo de ensino- aprendizagem que salientava características comportamentais e morais, com a capacidade de decodificar e codificar símbolos escritos com objetivos primários e secundários.

De acordo com Rojo (2002); O processo de escolarização, focalizada na sociedade brasileira não leva ao desenvolvimento de leitores e elaboradores de textos proficientes e eficazes distanciando o sujeito da capacidade de leitura, com uma visão que o “ato de Ler” está voltado para as classes de maior prestígio. A leitura é vista como um ato de se colocar em relação ao discurso com outros discursos anteriores a ele, intrincados nele e póstumos a ele,

como probabilidades infinitas replicas, gerando novo discurso. O discurso é tido como um conjunto de sentidos e apreciações de valor dos sujeitos e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da sua interação entre eles.

A finalidade da leitura e da produção do texto, na esfera social de comunicação em que o ato de leitura se dá. Nesta nova perspectiva teórica, capacidades discursivas e linguística crucialmente envolvidas.

Para Bakhtin (1934-35: 1975), A educação básica é um lugar social para a aquisição do ensino e aprendizagem, fazendo assim um acúmulo de conhecimento, de informação, sugestões, normas, modelos-, mas também é fundamental na formação do sujeito social, de edificação da ética e da moral, de circulação das ideologias. Pensar na formação do leitor cidadão é justamente não olhar um lado só; é permitir aos nossos alunos a confiança na probabilidade e as competências necessárias ao exercício pleno da compreensão. Entretanto, não podemos fazer uma aprendizagem voltadas para o discurso do autor, para repetí-lo de cópia; mas de maneira internamente convincente, colocando o sujeito para pensar e pode mesclar os seus pensamentos com o do autor.

Segundo Lajolo (2007) O texto literário em classe baseia-se, em uma percepção de literatura muitas vezes abandonada nos discursos pedagógicos. Fazendo com que separem os problemas teóricos como irrelevantes ou elitista diante de situação problemática que, espera de um docente de literatura numa classe de formação de jovens leitores.

Entretanto o texto literário, tem o enfoque da determinação, e do erudito, a razão de ser, é um elemento sempre discreto, mas sempre incômodo, desinteresse e aborrecimento dos sujeitos que não pediram para estar naquele lugar. Talvez venha desse desencontro de expectativas que a linguagem pela qual costuma falar do ensino de literatura destile o amargo e o desencanto de prestamento de conta, deveres, afazeres e obrigações.

Metodologia.

Para o desenvolvimento desta pesquisa foi feito um estudo bibliográfico de caráter qualitativo/ interpretativista, uma vez que verifica e interpreta os acontecimentos e confere os significados fundamentais. Elabora-se a partir de material já publicado, composto, sobretudo

de livros, artigos e de material disponibilizado na Internet. Constituindo assim a metodologia, abrangerá as seguintes etapas: levantamento bibliográfico do referencial teórico e historiográfico suas leituras e fichamentos Revisão e resenha da fortuna crítica voltada para o processo de letramento literário na formação do jovem leitor.

Resultados e Discussões

Nesta investigação, averiguamos que o processo do letramento literário na formação do jovem leitor e vista como algo distante ainda na realidade dos alunos percebemos que a educação básica deixa de lado a questão deste letramento que é de suma importância para o sujeito em sua formação.

Podemos perceber ao longo dos nossos estudos os aspectos discutidos por alguns estudiosos da área e podemos perceber que as metodologias utilizada no ensino vai mudando de acordo com o tempo, mas não podemos deixar de lado que o termo letramento ainda e algo novo já que surgiu no Brasil na década de 80, algumas adaptações feitas no processo de ensino, mais que a escola deixa de lado a importância de se trabalhar o texto literário.

Observamos que o letramento literário na formação do jovem leitor e tida ainda como algo isolado para a aprendizagem do aluno, as escolas deve atentar para essa formação já que é de suma importância, pois, ensinar textos literários vai além da compreensão básicas de um texto, a função de se trabalhar um texto literário vai além pois, são vários aspectos que podemos utilizar dentro de sala de aula fazendo com que esse aluno tenha uma formação crítica maior do discursos estudados por eles, não devemos deixar de lado as riquezas que os textos literários traz para esses jovens leitores em formação.

Considerações finais

Podemos concluir, por conseguinte, que o estudo do letramento literário deve ser visto e valorizado desde a inserção dos jovens leitores ao mundo da leitura, pois, através das leituras de textos literários podemos fazer grandes transformações nos sujeito, não só os seus aspectos de escolarização mais sim estão preparados para o processo de posição e de ponto de

vista crítico perante as necessidades impostas pela a sociedade.

Podemos perceber que as mudanças ocorridas nas metodologias do ensino já trouxeram vários avanços, como de se ensinar, não só para a codificação e decodificação das palavras, mas sim prepara esses jovens leitores para uma formação mais ampla e que possa se desenvolver cada vez mais o seu próprio discurso.

Referências

BAKHTIN, M. M. (1934-35/1975). O discurso no romance. In: **Questões de Literatura e de Estética: A teoria do romance**, p. 71-210. SP: Hucitec/EdUNESP, 1988.

LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura Para a Leitura do Mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

ROXO, Roxane. **Letramento e Capacidade de Leitura para a cidadania**. LAEL/PUC-SP. 2002

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola**. Uma Perspectiva Social. 17. ed. São Paulo: Ática, 1998.

O acidente com o céσιο-137 e a não representação nos currículos e livros didáticos de história

Ana Paula Moreira P.de Oliveira

Dâmata Caroline M. Gundim Alves (CCSEH-UEG)⁵⁰

Eliézer Cardoso de Oliveira (TECCER-UEG)⁵¹

Introdução

O acidente com o céσιο-137 ocorreu na cidade de Goiânia, Goiás no ano de 1987, foi o maior acidente radiológico do Brasil e um dos maiores do mundo. Ocorreu após o abandono, por parte da antiga Santa Casa de Misericórdia de Goiânia, de um equipamento radiológico com uma cápsula de material radioativo, o céσιο-137, e o descobrimento deste material por parte de dois catadores de material reciclável. Após a descoberta desse equipamento e a abertura da máquina, inicia-se o maior acidente radiológico brasileiro.

Nos meses seguintes ao acidente houve uma repercussão em todo o país e até mesmo em boa parte do mundo. O acidente nuclear em Chernobyl havia ocorrido no ano anterior, e o temor de que houvesse uma contaminação em massa propagou-se nas mídias e no imaginário popular. Após diversas sanções econômicas ao Estado de Goiás à época, os governos seguintes foram tornando o assunto sem relevância optando por não incluir nos currículos escolares, apenas na academia esse assunto foi alvo de pesquisa, mesmo que na educação básica e secundarista esse assunto não foi incluído para o estudo e debate.

Após 32 anos desse acidente permanece a incógnita: O que foi esse acidente? Qual o número de vítimas? Quais as medidas tomadas pelo governo? Perguntas que para um estudante de ensino básico ou médio podem ser irrespondíveis, porque não há a abordagem sociológica, antropológica ou histórica acerca desse tema que seja difundida ao público. Por que esse tema não é abordado nos livros didáticos e nos currículos da educação básica e

⁵⁰Graduandas do Curso de História. E-mail: apmoreira1106@gmail.com; damate2698@gmail.com

⁵¹ Orientador deste trabalho. Docente do curso de História, Doutor pela Universidade de Brasília. E-mail: ezi@uol.com.br

secundarista é o ponto central desse trabalho. Esse trabalho surge da análise de diversos livros didáticos e currículos escolares da disciplina de História, utilizando-se de uma bibliografia base para realizar essa análise.

Desenvolvimento

Este trabalho tem por objetivo complementar a bibliografia acerca da História de Goiás e das Tragédias. Esse trágico evento por ter sido o maior acidente por radioatividade já registrado em todo o continente sul-americano, e pelos inúmeros nuances que ainda não foram abordados tornam esse objeto de estudo muito rico para a pesquisa e debate. Com o maior número de pesquisas e uma visibilidade maior dessa comunidade, podem se esclarecer inúmeros equívocos e preconceitos traçados por outras comunidades à essa sociedade onde ocorreu o acidente com o césio-137.

Em setembro de 1987 em Goiânia capital de Goiás, ocorreu o maior acidente radioativo do Brasil e um dos maiores do mundo. A Santa Casa de Misericórdia de Goiânia mudou-se deixando o antigo local de funcionamento com vários equipamentos abandonados, dois catadores de recicláveis entraram no terreno e se depararam com um grande equipamento, retiraram do local uma cápsula grande e pesada com o intuito de vendê-la, para algum ferro velho pensando que esta, poderia lhes render um bom dinheiro.

Levaram a cápsula até o ferro velho do Ivo Alves Ferreira, onde eles a venderam e a golpes de marreta romperam com o invólucro de chumbo e descobriram uma cápsula azul fluorescente altamente radioativa. Diante de tal material desconhecido ficaram encantados com tamanha beleza. Pensando ser algo precioso, o material passou a circular de mão em mão, contaminando várias pessoas. A vítima mais grave foi a filha do dono do ferro velho a menina Leide das Neves.

Ela ingeriu partículas de césio-137 e se contaminou internamente falecendo no dia 23 de outubro de 1987 e se tornou símbolo dessa tragédia, os primeiros sintomas da contaminação começaram a aparecer e os médicos não os reconheceram. A radiação só foi detectada quando um físico que examinou a peça em 29 de setembro de 1987. Após ser detectado alto nível de radiação em Goiânia, o Estado de Goiás passou a ser alvo da imprensa

e a sofrer vários preconceitos, prejuízos econômicos e sociais.

O acidente repercutiu a nível nacional e internacional, a capital goiana virou manchete em vários jornais do Brasil e do mundo. Após o acidente os governantes da capital passaram a investir em uma cidade ecológica criando parques e arborizando a cidade. Após Goiânia se recuperar um pouco do acidente com o césio-137, quase não se falava mais sobre o ocorrido as reportagens já não eram tão frequentes. Depois de algum tempo o acidente passou a ser lembrado muito raramente.

Em setembro de 2017 o acidente com o Césio-137 completou 30 anos e no decorrer desses anos, não consta nos livros didáticos e nem na grade curricular dos alunos do ensino fundamental e médio, pelo menos do Estado de Goiás, uma narrativa sobre o acidente. A falta de se falar sobre o acidente com o césio-137 em Goiânia, faz pensar que querem ocultar, esquecer esse fato. Acontecimento esse que foi trágico, mas que tem a sua importância social, cultural e histórica.

As gerações posteriores a ele tem o direito de saberem quando, onde e como ocorreu esse trágico evento, o lugar possível para esse ensino é nas escolas para que ele não fique apenas no senso comum, diante disso é importante que esse acontecimento esteja nos currículos e livros didáticos. Os livros didáticos são enquadrados dentro do complexo de materiais didáticos. E segundo Denise Bandeira, “materiais didáticos podem ser amplamente definidos como produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como material instrucional que se elabora com uma finalidade didática” (2009).

Os livros didáticos possuem caráter pedagógico e auxiliam os livros clássicos. Inicialmente eles foram utilizados para auxiliar na alfabetização e ensino de demais matérias, os livros didáticos são um manual de apoio ao professor e ao aluno, fornecidos pelo governo e geralmente cada disciplina específica possui o seu próprio livro didático e o conteúdo é definido de acordo com o currículo, elaborado pelo Ministério da Educação-MEC.

Segundo Ebenezer Takuno de Menezes “currículo escolar é um conjunto de dados relativos à aprendizagem escolar, organizados para orientar as atividades educativas, as formas de executá-las e suas finalidades” (2001). Os currículos escolares “geralmente, exprime e busca concretizar as intenções dos sistemas educacionais e o plano cultural que eles personalizam como modelo ideal de escola defendido pela sociedade” (Menezes, 2001). Tanto

o currículo escolar quanto os livros didáticos são definidos e organizados pelo Ministério da Educação-MEC.

O Brasil é um país com um território extenso e suas regiões são diferentes e para que houvesse um ensino teoricamente semelhante em todo o território brasileiro o MEC criou a BNCC- Base Nacional Comum Curricular que

É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (MEC,2018:p.7)

Mas mesmo com a BNCC e outros fatores, sem grandes pretensões, seria viável abordar o acidente com o césio-137 em Goiânia pelo menos nos livros didáticos do estado de Goiás. Tentar esquecer ou apagar esse acontecimento não é a melhor opção nem a escolha certa a se fazer. É necessário que se explique corretamente como ocorreu o acidente com o césio-137, para que se amplie o conhecimento de sua própria história e que seja possível interpretar sua própria realidade.

Considerações finais

Apesar do acidente ter acontecido em grandes proporções é possível que ele não tenha a mesma relevância para outros locais como tem para a cidade de Goiânia, mesmo com toda a sua gravidade e área de extensão. Outra hipótese para a não representação desse acidente em livros didáticos e currículos é a de que o governo visa proteger a população dessa região, e mesmo de toda a capital e Estado do preconceito gerado pela própria ignorância e falta de conhecimento sobre a radioatividade por parte da massa. O que seria um ato impensado, pois ao invés de trazer à luz a verdade científica para que não haja esse tipo de preconceito, se oculte para que o preconceito se perpetue. É possível que essas hipóteses sejam confirmadas.

Esse trabalho foi baseado em bibliografias sobre a história e historiografia do acidente com o césio-137. Esse evento deixou suas marcas e é de grande importância.

Provavelmente devido ao estabelecimento de uma Base Nacional Comum Curricular-BNCC e demais motivos mencionados nas hipóteses, não é representado nos livros didáticos e não consta nos currículos escolares. A abordagem desse tema nos currículos de Educação Básica e Média é essencial para auxiliar na construção do pensamento, na formação da memória coletiva e do aprendizado dos alunos.

Para compreender certos eventos que ocorrem cotidianamente ou ocasionalmente se torna necessário verificar e analisar o contexto histórico em que esses eventos ocorrem. Um acidente como esse ocorreu em determinado contexto histórico e posteriormente ele mudou avassaladoramente esse contexto. Esse acidente com o céσιο-137 em Goiânia mudou o curso da história da cidade e Estado de Goiás.

Referências

BANDEIRA, Denise. **Materiais Didáticos**. Curitiba, PR: IESDE, 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/55837488-Denise-bandeira-materiais-didaticos.html>. Acesso em: 25 maio 2019.

CHEMELLO, E. Césio 137: **A tragédia radioativa do Brasil Química Virtual**, Agosto de 2010. Disponível em: <http://www.quimica.net/emiliano/artigos/2010agosto-cesio137.pdf>. Acesso em: 25 maio 2019.

CNEN. **Relatório do acidente radiológico em Goiânia**, 10 de março de 1988. Disponível em: <https://inis.iaea.org/collection/NCLCollectionStore/Public/19/076/19076677.pdf>. Acesso em: 27 maio 2019.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes Currículo Dicionário Interativo da Educação Brasileira-Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/curriculo/>. Acesso em: 27 maio 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-MEC, **Base Nacional Comum Curricular-BNCC**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 maio 2019.

OLIVEIRA, Eliézer Cardoso. O Acidente com o Césio 137 e a Pós-modernidade em Goiânia. In: Élio Cantalício Serpa e Sônia Maria de Magalhães (ORGS). **Histórias de Goiás: Memória e Poder**. Goiânia: Editora da UCG, 2008. p.227-262

OLIVEIRA, Eliézer Cardoso. **Representações do Medo e das Catástrofes em Goiás.**
Brasília, UnB: 2006.

OLIVEIRA, Eliézer Cardoso. **Rir da Desgraça Alheia: o Humor em Tempos de Césio.**
Anápolis, UEG: 2008.

O desafio de desconstruir a imagem homogeneizada do Índio em sala de aula

Daniela dos Reis Souza⁵²

José Augusto da Silva Ribeiro⁵³

Dra. Roseli Martins Tristão Maciel⁵⁴

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo apresentar a experiência obtida por meio de uma oficina ministrada aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Polivalente Frei João Batista, localizado na cidade de Anápolis, interior do estado de Goiás. Tal ação foi fomentada pela pesquisa sobre Ensino de História Indígena, que está sendo realizada mediante o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

A elaboração desse projeto nasce da carência de discussões sobre a heterogeneidade dos povos indígenas do Brasil em sala de aula, apesar da Lei 11.645/2008, que determina a inclusão do ensino de História e das Culturas indígenas nos currículos das escolas brasileiras.

Como superar a visão comumente exótica sobre os povos indígenas em sala de aula, para substituí-la por uma abordagem crítica? Essas e outras questões permeadas de desinformações, equívocos, ignorância generalizada e, portanto, preconceitos contra ‘os índios’ são grandes desafios para o ensino da história indígena e para as reflexões sobre esse tema. (SILVA, Edson. 2012, p.214).

Tal desconhecimento da pluralidade dos povos indígenas do Brasil reforça preconceitos e estereótipos que são herança da visão colonizadora/eurocêntrica imposta sobre esses povos desde o período colonial do país, suprimindo suas diferenças socioculturais.

Portanto, ao abordar esse assunto em sala de aula, buscou-se apresentar uma reflexão moderna sobre essa visão de um índio “genérico”, que foi fortalecida durante centenas de anos.

⁵² Graduanda do Curso de História. E-mail: danieladrs7@gmail.com.

⁵³ Graduando do Curso de História. E-mail: joseaugustodasilvaribeiro89@gmail.com.

⁵⁴ Orientador deste trabalho. Docente do Curso de História. Doutora em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: roselitristaomaciel@gmail.com.

“Faz-se necessário, então, desconstruir a ideia de uma suposta identidade genérica nacional, regional. Questionar as afirmações que expressam uma cultura hegemônica que nega, ignora e mascara as diferenças socioculturais. Uma suposta identidade e uma cultura nacional que se constituem pelo discurso impositivo de um único povo.” (SILVA, Edson. 2012, p. 219).

Desenvolvimento:

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) tem como objetivo “antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o programa faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais” (MEC, 2018)

Sobre esse projeto, têm sido realizado nos encontros juntamente com a coordenadora do Pibid voltado para o curso de Licenciatura em História, Dra. Roseli Martins Tristão Maciel, no campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas (CSEH) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), reuniões para desenvolver a pesquisa sobre o Ensino de História Indígena, com ênfase na desconstrução da imagem internalizada no subconsciente da sociedade brasileira, que conseqüentemente implica na formação dos alunos mediante esse tema.

O assunto inaugural da oficina ministrada em sala de aula foi o da identidade indígena. Desde o início do projeto, em agosto de 2018, foi discutido nas reuniões com a coordenadora e percebido em sala de aula que os alunos da rede pública de ensino carregam consigo um desconhecimento sobre a identidade desses povos, sobre aquilo que os caracteriza como índios. A partir dessa constatação anterior foi buscado passar o conceito de identidade durante a oficina, como primeiro passo rumo a desconstrução da visão uniforme que foi criada sobre os povos indígenas do Brasil.

Segundo a Funai - Fundação Nacional do Índio, um dos critérios para definir a identidade indígena, é a autodeclaração:

Identidade e pertencimento étnico não são conceitos estáticos, mas processos dinâmicos de construção individual e social. Dessa forma, não cabe ao Estado reconhecer quem é ou não indígena, mas garantir que sejam respeitados os processos individuais e sociais de construção e formação de identidades étnicas. (FUNAI, [201?]).

Nesse contexto, foi apresentado aos alunos que a definição do que é índio depende

do sentimento de pertencimento, de continuidade da história que cada indivíduo tem com daquele grupo, se sentir parte. Considerando esse método para definição, é apresentada a ideia de que ser índio não corresponde apenas ao modo de vida em que os grupos indígenas viviam e ainda vivem (os poucos que restaram), morando na floresta, vivendo da caça e pesca, sem contato com outras sociedades. Mesmo um indígena que vive fora desse ambiente que é tradicionalmente ligado a essa construção genérica de uma identidade indígena, ou o que usa calça jeans, continua sendo índio.

Em sequência, corroborando com a ideia de que os índios tem uma pluralidade cultural bastante significativa, foi apresentado aos alunos como exemplo as moradias indígenas de algumas tribos brasileiras, desmistificando, mais uma vez, a visão de uma cultura genérica:

Entre os grupos indígenas há muitas formas de conceber e construir as casas, pois cada grupo tem um jeito diferente de pensar e de se relacionar com o ambiente onde vive. A casa é sempre parte da cultura de um povo. A maneira como ela é usada, dividida e construída reflete o jeito que os moradores têm de organizar o mundo. Além disso, as construções variam muito de acordo com o modo de vida, o clima, o tipo de ambiente e os materiais de que os grupos dispõem para a construção. (SOCIO-AMBIENTAL, Instituto. 2009).

Nesse raciocínio, usando como fonte a página da Organização dos Povos Indígenas do Brasil, foram utilizados dois exemplos para simplificar e demonstrar a diferença latente que pode existir entre as sociedades indígenas e suas moradias: um dos exemplos dados aos alunos foi o da moradia dos índios Karajás - localizados nos Estados de Goiás, Mato Grosso, Pará e Tocantins - que possuem casas feitas de madeira e palha que vão até o chão, evitando assim a entrada de animais. Nos períodos da estiagem do rio Araguaia, os Karajás fazem suas moradias perto do rio, devido a facilidade da pesca e busca de outros alimentos. Contudo, a chegada das cheias (novembro a março) faz com que os Karajás migrem para longe da margem, onde constroem outra habitação mais simples nos barrancos, e se dedicam mais às atividades agrícolas. Os Karajás possuem hoje aproximadamente 4.000 indivíduos, que lutam por sua subsistência e ainda nutrem a tradição de respeito pelo rio Araguaia.

O segundo exemplo de moradia dado aos alunos são os Gaviões Parkatêjê, localizados no estado do Pará que, ameaçados pelas divisões internas ocorridas no passado, construções de rodovias como a PA-70, e redes de distribuição de energia em seu território, reinven-

taram seu modo de vida para manter sua cultura. Em um novo esforço para tal, os Gaviões ergueram a tribo de Kaikoturê em 1894, localizada a 40 km do município de Marabá com casas expostas tradicionalmente em círculo, porém com um diferencial: elas são de alvenaria e possuem rede de água, luz e esgoto.

A reflexão que foi levada para a sala de aula é: tanto os Karajás ou os Parkatêjê são índios, independentemente das diferentes moradias e dificuldades enfrentadas por eles.

Hoje, os povos indígenas do Brasil que restaram - contabilizando segundo o Censo de 2010 - 896.917 se unem na luta pela sobrevivência. Notou-se em sala que esses esforços de manutenção da cultura por parte desses povos são pouco compreendidos pelos alunos que veem qualquer mudança no modo de vida indígena como uma deslegitimação de sua cultura. Nesse ponto uma nova reflexão foi abordada: um indivíduo não-índio não se torna índio por usufruir de um alimento tradicionalmente indígena como a mandioca, assim como um indígena não perde sua identidade ao morar em uma casa com tijolos. Pressionados pelas mudanças ocorridas no território onde vivem, eles têm que se adequar se quiserem continuar sobrevivendo, principalmente nas áreas onde seus territórios fazem divisa com a zona de influência capitalista.



Acervo dos autores

Após a apresentação desses dados e uma proposta de reflexão a cada um, os alunos do 9º ano receberam um papel em branco. Ali foi proposta a realização de um desenho, poe-

ma ou frase que representasse o que foi ouvido e absorvido. O tempo para confecção desses desenhos foi de aproximadamente 25 minutos, e ao término da aula todos foram recolhidos. Ao examinar melhor desenhos notou-se em quase toda sua totalidade que esses ainda estavam marcados com uma visão bastante homogênea sobre os diferentes povos indígenas do Brasil, com representações que mostravam a mesma aparência física, as mesmas casas em forma de cone e arcos e flechas. Apesar de tal resultado, acredita-se que esse passo foi muito importante para um início de conversa e de termômetro para se ter uma noção da visão desses alunos, visto que o projeto do Pibid só terminará em janeiro de 2020. Em cima desse resultado parcial o trabalho continuará nesse sentido para passarmos cada vez mais informação para esses adolescentes, visando sempre a desconstrução da imagem genérica que se tem sobre esses povos e, a partir disso, promover o respeito e proteção dessas culturas.

Conclusão:

Por meio desse relato de experiência, pode-se tomar por conclusão parcial da primeira parte do projeto sobre o Ensino de História Indígena, que esse tema apesar da obrigatoriedade nas escolas por conta da Lei 11.645/2008 ainda enfrenta muitos desafios. A identidade indígena e suas peculiaridades enquanto povos totalmente diferentes entre si ainda é pouco compreendida por esses alunos, assim como a adoção de novas práticas que os índios brasileiros tiveram que adotar para garantir sua permanência. A insistência em tal visão etnocêntrica que ainda é imposta sobre esses povos esconde as diferenças sociais e étnicas e contribui para o desaparecimento dos indígenas brasileiros, ameaçando o lugar onde vivem e sua posição perante a sociedade.

Apesar de caminhar a passos lentos, acredita-se que tais reflexões sobre identidade indígena contribuem de forma fundamental para a mudança de antigas práticas pedagógicas e favorece um novo olhar perante essas sociedades.

Referências

- FERRAZ, Iara. **Gavião Parkatêjê**. [S. l.], 01/2000. Disponível em:
https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Gavi%C3%A3o_Parkat%C3%AAj%C3%AA. Acesso em: 31 maio 2019.
- FUNAI. **Quais os critérios utilizados para a definição de indígena?** Brasília-DF, [21--]. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/todos-ouvidoria/23-perguntas-frequentes/97-pergunta-3>. Acesso em: 31 maio 2019.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo 2010. [S. l.], 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sobre-censo.html>. Acesso em: 31 maio 2019.
- INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Casas**. [S. l.], 2009. Disponível em:
<https://mirim.org/como-vivem/casas>. Acesso em: 31 maio 2019.
- INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Habitações**. [S. l.], 20 ago. 2018. Disponível em:
<https://pib.socioambiental.org/pt/Habita%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: 31 maio 2019.
- LIMA FILHO, Manuel Ferreira. **Karajá**. [S. l.], 12/1999. Disponível em:
<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Karaj%C3%A1>. Acesso em: 31 maio 2019.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PIBID- Apresentação**. [S. l.], 2018. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/pibid>. Acesso em: 31 maio 2019.
- SILVA, Edson. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. **Revista História Hoje**, Pernambuco, p. 213-223, 12 set. 2012.
- SILVA, Edson. Povos Indígenas: História, culturas e o ensino a partir da lei 11.645. **Revista Historien**, Petrolina-PE, 2012.

O Processo de Implantação da Base Nacional Comum Curricular na Educação Básica: Algumas Reflexões

Ivana Alves Monnerat de Azevedo⁵⁵

Resumo: O estudo tem como finalidade refletir acerca da implantação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) da educação básica, por meio de análises alusivas às políticas públicas educacionais, por meio das indicações teóricas de diversos autores, dentre esses: CURY (2014); LIBÂNEO (2004); MACEDO (2017); PACHECO (2007) e SACRISTÁN (1998), bem como as orientações contidas na Constituição Federal Brasileira (1988); na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº 9.394(1996) e no PNE (Plano Nacional de Educação), 2014-2014, com vista da realização de uma breve análise das proposições concernentes à efetivação do processo de reformulação curricular, tendo como referência a proposta de regulamentação do processo de conteúdos mínimos, de competências, de habilidades e de desempenho nas avaliações nas escolas de educação básica.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular.

Introdução

Nas últimas décadas têm ocorrido intensos debates sobre os rumos da educação básica no Brasil com o objetivo de repensar a prática pedagógica, os conteúdos de ensino e redimensionar as atividades que permeiam a formação e a atuação dos educadores⁵⁶ que atuam nesse nível de ensino, no sentido de estabelecer uma política educacional que vislumbre a reconstrução de propostas curriculares para os sistemas e as unidades escolares de educação básica.

Dentre esses debates destaca-se a implantação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular (BNCC) realizado pelo Ministério da Educação (MEC), conjuntamente com o Conselho Nacional (CNE) de Secretários de Educação (SE) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Objetiva-se, a partir da BNCC ‘restaurar e aperfeiçoar’ a educação básica brasileira, estabelecendo, dentre outros aspectos, os conteúdos essenciais à aprendizagem do aluno, incidindo em mudanças no processo de reorganização curricular e pedagógica dos sistemas de

⁵⁵ Docente do Curso de Pedagogia. Mestre em Educação pela Universidade de Brasília E-mail: ivanamonnerat@ueg.br.

⁵⁶ Entende-se por educadores gestores, coordenadores e professores.

ensino e, conseqüentemente, da prática pedagógica dos professores.

Nesse sentido faz-se necessário refletir acerca desse processo e a forma como essa proposta está sendo analisada e implantada nas escolas de educação básica, provocando um novo movimento, tanto nas universidades, no que se refere à formação inicial de professores relativa às suas propostas pedagógicas, a reformulação de seus currículos, dos seus métodos.

Implica também, em mudanças significativas na dinâmica das escolas, das redes estaduais, municipais e particulares de ensino que, além da efetuação de análises contínuas acerca da implantação dessas mudanças ofertar uma formação continuada para os educadores.

Desenvolvimento

Desde as primeiras décadas do século passado, as questões curriculares passaram a chamar, de forma mais intensa, de especialistas da área. Ao longo desse período, as políticas públicas, os estados e os municípios têm enfatizado a relevância da reformulação curricular, nos diversos níveis e modalidades de ensino, como parte do processo de 'redemocratização da educação brasileira'.

Entretanto, a referida proposta precisa ultrapassar a prescritividade curricular, dando aos educadores e as unidades escolares oportunidades de construir novas propostas curriculares (SOUZA JÚNIOR, 2007), de forma ampla e integrada, com observância e deferência às diversidades socioculturais e econômicas existentes.

Segundo Pacheco (2005), a prescritividade curricular (Currículo Prescrito) se constitui em uma proposta formal adotada por uma estrutura organizacional escolar, por meio de um conjunto de planos curriculares, programas, listagem de conteúdos a serem vencidos, objetivos a serem alcançados, as competências construídas e as atividades executadas.

Essa organização curricular não oportuniza a organização e o desenvolvimento das ações pedagógicas, em conformidade com a realidade da escola, das suas necessidades e as expectativas dos educadores e alunos (Currículo Real).

Nesse contexto, as políticas públicas direcionadas ao 'reordenamento' do currículo escolar brasileiro, por meio da implantação de Base Nacional Curricular Comum (BNCC) especialmente, para a educação básica promovidas, desde meados nos anos oitenta estão ge-

rando muitos debates acerca da formação de um currículo único para todo o país.

Essa proposta está prenunciada na Constituição Federal (CF), de 1988 e ampliada, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394 de 1996, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, de 1997, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998.

O direcionamento alusivo à BNCC está implícito também, em documentos complementares: Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Básica (2010), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, de 1997, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998 e no Plano Nacional de Educação (PNE), 2014-2014.

A existência de uma base curricular comum é prenunciada na Constituição Federal Brasileira (CF) de 1988, no artigo 205 da Constituição Federal (CF) de 1988, que define:

A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p.118).

É enfatizado, no artigo 210 dessa constituição que é necessário organizar uma base nacional comum curricular que vai dar direção a um modelo curricular único, respeitando as dimensões brasileiras, estabelecendo que: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL, 1988, p. 122).

A Base está explicitada também, no art.26 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394:

[...] Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, p. 21)

Desse modo, “[...] a LDB permite a compreensão de que a base nacional comum é constituída pelo que segue estabelecida nela própria” (MACEDO, 2014, p. 1532), conduzindo

à identificação de que essa proposição de organização curricular se limita a convenções normativas constituída nos gabinetes das secretarias federais, estaduais e municipais de educação.

É perceptível que essa proposta não foi planejada, em conformidade com a rotina do professor, cuja essência está na contextualização dos conteúdos, o possibilitando repensar seus conceitos e conceber competências de caráter conceitual, procedimento e atitudinal (LIBÂNEO, 2004).

O PNE (Plano Nacional de Educação PNE) instituído pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 contendo vinte metas e estratégias balizadoras, além de requerer o desencadeamento do processo de reelaboração dos Planos Estaduais e Municipais de Educação descreve, dentre essas a elaboração da BNCC, que estabelece dentre outros direcionamentos, as diretrizes gerais para o desenvolvimento das áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas para a educação infantil e para o ensino fundamental.

Segundo a estratégia 2.2 - Meta 2 do PNE “ [...] a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental”. (2014, p.01).

Nessa direção, a primeira versão da BNCC foi disponibilizada no *site* do MEC e, segundo informações contidas nesse site a proposta foi aberta para consulta e participação pública, incidindo por meio de audiências públicas, seminários, envolvendo especialistas, educadores e professores, tanto da educação básica, como das IES (Instituições de Ensino Superior), especialmente, àquelas destinadas à formação de professores.

Esse processo teve início, de forma mais ampla, a partir da disponibilização da 1ª versão da BNCC, o Portal da BNCC (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base>) no mês de setembro do ano de 2015, cujas sugestões e análises acenderam a elaboração de mais três versões, sendo que a versão definitiva foi promulgada em 21 de dezembro de 2017.

Ressalta-se que essas discussões acendem posições antagônicas por parte dos especialistas, educadores e representantes de entidades e órgãos representativos das esferas federais, estaduais e municipais de educação, haja vista que alguns concebem a ideia de que a BNCC consiste em um avanço no processo de organização curricular e da aprendizagem dos alunos.

Tanto a ANPED ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Educação) como a ABdC (Associação Brasileira de Currículo) se posicionam contrárias à

BNCC e culparam o MEC de realizar o processo de ‘alinhamento’ ao projeto econômico neoliberal, dando ‘voz’ ao projeto unificador e mercadológico na direção que apontam as tendências internacionais de uniformização/centralização curricular + testagem larga escala + responsabilização de professores e gestores”. (2015. p.2)⁵⁷

É ressaltado também, nesse documento, “[...] a necessidade de cada instituição escolar, em seu currículo próprio, mesclar a parte comum à parte diversificada, que será elaborada coletivamente pela comunidade escolar”. (VERONEZE; NOGARO; SILVA; ZANOELLO, 2016, p.01).

Entende-se, pois, que a BNCC não deverá instituir a totalidade dos currículos escolares, mas ser acrescida à parte comum, uma parte diversificada, cujos conteúdos deverão ser selecionados pela comunidade escolar.

A BNCC traz também, um novo conceito, quando trata de aprendizagens essenciais que a criança precisa aprender durante o seu percurso escolar, cuja relevância está relacionada, tanto para a idade dos alunos como para o seu aprendizado.

Nesse sentido, a organização do currículo escolar não pode ser pensada tão somente, por meio da identificação de um ‘currículo mínimo nacional’, para a educação básica, numa perspectiva de ‘equidade na educação’.

Silva (2007) afirma que o currículo é um documento de identidade, que revela uma trajetória, uma história, uma identidade, um discurso, uma relação de poder, sendo necessário refletir sobre o ‘jogo de forças políticas’ entre os envolvidos na formulação da BNCC.

Ressalta-se que o currículo escolar, não é composto exclusivamente de conteúdos, como também, de finalidade e de saberes culturais concebidos, a partir de “chaves psicopedagógicas. [...] dentro de um projeto socializador, formativo e cultural da escola”. (SACRISTÁN, 2000, p.17-20).

Corroborando como essas afirmativas, Goodson (1995) ressalta que deve-se levar em consideração que, o currículo escolar se constitui em produção social e histórica repleta de princípios e metas que orientam o processo de ensino.

Desse modo, a produção de políticas e de práticas curriculares envolve a capacidade

⁵⁷ Documento elaborado da equipe interinstitucional e pelos pesquisadores da ANPED e da ABdC: Exposição de Motivos contra a Base Nacional Comum Curricular, em 9 de novembro de 2015.

de seus propositores, de seus dos educadores de criarem condições viáveis para a construção e/ou reconstrução de novas culturas e de novas formas de pensar os processos de ensino e de aprendizagem.

O conjunto de informações referentes à organização do currículo escolar conduz, portanto, para a reconstrução no projeto institucional que prime pela a relevância da cultura presentes e das diversidades existentes nos conteúdos e nas práticas escolares, nas instituições de educação básica.

Essas afirmativas auxiliam a uma noção de currículo distante das propostas requintadas oriundas dos órgãos destinados a esse fim, que envolvem a seleção de conteúdos na forma como está expresso.

Considerações finais

Os debates acerca da BNCC como documento orientador dos currículos dos sistemas (públicos e particulares) urge ser analisada, mais detalhadamente, com vista à assimilação das possibilidades ou inviabilidades de sua implantação.

Deve-se ter como meta, a partir dessa 'Base', a elaboração de uma proposta curricular que almeje uma formação educativa ampla e que considere as diversidades locais existentes como eixos para o desenvolvimento de um processo ensino aprendizagem que integre os saberes e as experiências diversos, aos quais são efetuados por meio da integração curricular.

Nesse direcionamento é necessária que seja disponibilizado nas instituições de ensino superior destinados à formação de Professores a oferta de disciplinas e de conteúdos de ensino que incitem a compreensão histórica, política e contextual dessa proposta.

Os sistemas de ensino e as unidades escolares de educação básica carecem organizar momentos destinados às análises e às discussões acerca da BNCC, como documento norteador das ações educativas.

Essas indicações sucedem à realização, pelos profissionais envolvidos (gestores, coordenadores e professores) de estudos complementares (formação continuada), haja vista que a sua implantação implicará em mudanças no currículo escolar e na forma como as atividades pedagógicas serão planejadas e realizadas nas escolas de educação básica.

Referências

BRASIL. **Constituição Federal Brasileira** (1988). Documentação e Informação. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados 2012. Brasília-DF. Disponível em: http://file:///C:/Users/User/Downloads/constituicao_federal_35ed.pdf. Acesso em: 10. abr. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** - 24 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a base nacional comum. In: BRZEZINSKI, Iria. **LDB 1996 Contemporânea: contradições, tensões e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014.

GOODSON, I. F. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**, 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas Formas de Sociabilidade Produzindo Sentidos para a educação. In: **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555 out./dez. 2014 ISSN: 1809-3876 1530. Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo - PUC/SP <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acessado em: 04. abril 2017.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, Tomás. Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. O saber e o fazer pedagógicos da educação física na cultura escolar: o que é um componente curricular. In: **CAPARROZ, F. E. (org.) Educação física escolar: política, educação e intervenção**. Vitória: Proteoria, 2007.

VERONEZE, Daniela Jéssica; NOGARO, Arnaldo; SILVA, Fernanda Levandoski da; ZAN-OELLO Simone Fátima. CONSENSOS E DISSENSOS ENTRE OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. In: **ENEMXII Encontro Nacional de Educação Matemática Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades** São Paulo- SP, 13 a 16 de julho de 2016. Disponível em: http://www.sbembrasil.org./enem2016/anais/brpdf/64072699_ID.pdf. Acesso em: 29 abr. 2019.

Quem forma o Professor de Educação Infantil Bilíngue?

Marielly Faria⁵⁸

Barbra Sabota⁵⁹

Introdução

Nos últimos anos podemos perceber o aumento do número de escolas bilíngues no contexto brasileiro (MEGALE, 2018). Essas escolas começam a atender alunos desde a Educação Infantil a partir da premissa que quanto antes se começar a estudar inglês melhor. Por trás desta lógica há implícita a ideia de que o inglês é algo a ser consumido, uma commodity (JORDÃO, 2004) pelo qual se observa crescente demanda, não apenas no eixo São Paulo-Rio de Janeiro-Brasília, mas em outras capitais como Goiânia e cidades de médio porte, como Anápolis, no interior de Goiás. Ancorados na prerrogativa de que a globalização traz uma necessidade ampla por uma língua internacional como o inglês, estabelecimentos educacionais têm ofertado currículos bilíngues sob as mais diversas configurações. Temos observado o surgimento tanto de filiais de escolas bilíngues para crianças, como escolas locais que adaptaram seus currículos e passaram a usar a nomenclatura “currículo bilíngue” em seu ensino mesmo que, em muitos casos, não se tenha clareza do tipo de bilinguismo a ser alcançado e/ou quais os passos deverão ser estabelecidos para se alcançar os objetivos traçados. A ausência de regulamentação oficial destes contextos escolares denuncia a carência na formação de docentes para atuação neste contexto e é na intenção de somar a esta discussão que apresentamos este trabalho.

Outra situação percebida como problemática, durante as discussões no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu IELTS, por nós que atuamos como formadoras de professores, é a

⁵⁸ Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, pela Universidade Estadual de Goiás, Campus de Ciências Sócio-Econômicas e Humanas, Anápolis-GO. Bolsista Fapeg. E-mail: mariellyps@gmail.com

⁵⁹ Orientadora deste trabalho. Pós doutora em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília – UnB (2014). Professora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG - IELTS), da Universidade Estadual de Goiás (UEG). E-mail: barbrasabota@gmail.com

formação do profissional que atua diretamente com o ensino da língua adicional⁶⁰ para crianças tão pequenas. Há uma lacuna a ser preenchida, haja vista que o Curso de Letras é responsável pela formação do profissional de línguas e o Curso de Pedagogia forma os professores que atuam com a Educação Infantil. No entanto, nenhum dos dois cenários de formação em nossa região abraça a formação de professores de línguas adicionais para crianças de 4 a 10 anos. Isto nos leva ao questionamento sobre quem está preparando o professor para a atuação profissional nas escolas bilíngues e como este preparo tem ocorrido.

Neste trabalho buscamos discutir sobre esse tema, sem a intenção de esgotá-lo ou solucionar o impasse, mas a fim de compartilhar nossas reflexões com outros formadores e interessados no assunto. Para tal, foi realizado um estudo documental para poder delinear dois eixos, quais são as características do perfil profissional e as possibilidades de mudanças das ementas dos cursos de Letras e Pedagogia, visando atender às demandas atuais do cenário sociopolítico.

Há diversos estudos, tanto em contextos de escolas públicas como privadas, sobre a Formação de professores de Língua Estrangeira, entretanto, pouquíssimos sobre Formação de professores de Língua Estrangeira para crianças e somente três estudos voltados para a formação de professores de Educação Infantil Bilíngue. Vários autores (cf. MATEUS, 2005; ALMEIDA FILHO, 2005; SHIMOURA, 2005; CELANI E MAGALHÃES, 2005; GIMENEZ, 2006) investigaram a formação de professores de Língua Estrangeira, no entanto, essas pesquisas não são voltadas especificamente para a formação de professores de Língua Estrangeira para crianças no contexto da Educação Infantil Bilíngue. Esse trabalho justifica-se, portanto, pela necessidade da discussão teórica mais ampla sobre a formação do professor que atua no contexto da Educação Infantil Bilíngue, para que os programas de graduação e pós-

⁶⁰ Neste trabalho não utilizaremos a terminologia Língua Estrangeira, utilizada até então quando a comunidade não usa a língua estudada na sala de aula (exemplo: situação do aluno que estuda inglês no Brasil), utilizaremos o termo Língua Adicional. O uso do termo “adicional”, segundo Leffa (2014, p.32) “traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua). Nem mesmo os objetivos para os quais o aluno estuda a língua precisam ser considerados nessa instância, se deseja conhecê-la para viajar, jogar, cantar ou obter um emprego melhor, como é o caso do termo “para fins específicos”, muito comumente associado ao ensino de línguas. A proposta então é que se adote um conceito maior, mais abrangente, e possivelmente mais adequado: o de língua adicional”. Nesse estudo será usada a sigla LA, para referir-se ao termo língua adicional.

graduação tenham propósitos condizentes com a realidade na qual estão inseridos.

Desenvolvimento

O fato de não contarmos com um grande número de professores capacitados para atuarem no ensino de línguas estrangeiras/adicionais para crianças já vem chamando a atenção de autores como Rixon (1995) e Phillips (2003) há algum tempo. Esse segundo autor, refere-se à formação do professor de línguas estrangeiras como um fator de extrema importância no processo e enfatiza que esses profissionais necessitam desenvolver habilidades específicas para desempenhar adequadamente seu papel. Corroborando com essa ideia, Cameron (2003) explicita que, além de possuir conhecimento da língua que ensina, ou seja, ser um falante competente linguístico e sócio culturalmente na língua-alvo, o professor precisa ter conhecimentos relacionados à como a criança se desenvolve, pensa e aprende línguas (WOOD, 1998).

Segundo Rocha (2008), no Brasil, diferentemente do que acontece nos países europeus, propostas em andamento caracterizam-se, em geral, em ações isoladas, como podemos perceber com o surgimento da oferta em instituições de ensino superior privadas, de alguns cursos de pós-graduação lato sensu voltados para o ensino de língua inglesa para crianças, já que não se tem, ainda, documentos oficiais que forneçam orientações específicas quanto à oferta de língua adicional para crianças.

No contexto contemporâneo, a formação de professores de línguas adicionais, tem como base a preparação do profissional através da criação ou potencialização de diversas habilidades e competências, que o capacitem a desenvolver uma prática pedagógica voltada para a otimização dos processos de ensinar e aprender línguas. Portanto, é necessário que esses profissionais tenham mais do que o conhecimento de língua, mas que apreendam quais os elementos que determinam o “seu fazer” de professor de língua adicional. A formação inicial e continuada de professores está nas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2015), que trazem como desafio formar um docente que tenha autonomia e que ao observar a própria prática pedagógica, investiga-la, se tornando sujeito desse processo, podendo alterá-la ou não, assim como problematizá-la.

Consideramos que a formação docente é processual e contínua e concordamos com Pessoa (2012, p. 4) que ela “deveria não apenas preparar os/as professores/as intelectualmente a ensinar uma língua, mas também encorajá-los/as a interpretar a realidade e intervir nela, assim como lutar por melhores condições sociais e de trabalho”. Ademais, essa autora também salienta a importância de que a própria formação docente seja problematizada, buscando desestabilizar noções naturalizadas na área, tais como: “a formação de professores/as de línguas diz respeito ao domínio da língua-alvo e ao desenvolvimento de habilidades pedagógicas; língua é um objeto; o ensino de língua é um empreendimento apolítico” (PESSOA, 2012, p. 3), entre outras.

Os parâmetros para a formação de professores da educação básica pautavam-se, até 1º de julho de 2015, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica, publicada por meio da Resolução CNE/ CP, de fevereiro de 2002. Entre o que podemos considerar como avanços trazidos para os cursos de licenciatura por esse documento, estão: a obrigatoriedade de integração dos conteúdos curriculares pedagógicos e não pedagógicos, numa tentativa de romper, definitivamente, com o modelo de formação tecnicista e a ampliação da carga horária total desses cursos.

Santos (2005, 2006) e Rocha (2006) têm apontado que ainda não há respostas satisfatórias quanto ao profissional que pode/deve ministrar aulas de línguas adicionais para crianças, já que até o momento, não se é oferecida uma formação inicial específica. Além disso, há uma lacuna em relação aos trabalhos que tratam do ensino da língua inglesa no contexto de Educação Infantil no Brasil. Para que a introdução de língua adicional nas escolas, em qualquer país, seja bem sucedida, deve haver investimento, por parte do governo, para contratação e treinamento de professores tanto em serviço, quanto em pré-serviço, oferecendo-lhes oportunidades para sua formação e desenvolvimento (PINTER, 2006, p. 41).

Um dos questionamentos que levantamos é “Como regulamentar ações de Formação Inicial, uma vez que muitos cursos já funcionam no limite de carga horária?”. Considerando essa questão, defendemos que uma das práticas possíveis e viáveis para os cursos de Letras, seria repensar a prática do Estágio Supervisionado, oportunizando estágio no contexto da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo em cidades que tenham escolas com essas oportunidades. Em Anápolis, cidade onde nosso campus está situa-

do, temos algumas escolas bilíngues e várias escolas que incluem o inglês em seu currículo, tanto em contexto privado como em escolas municipais.

Apesar de ser uma prática voltada para a formação universitária docente, é importante não esquecer que o estágio pode ser também uma oportunidade de formação continuada para o professor da escola. Ao ter contato com os estagiários, o professor regente tem a chance de refletir sobre sua própria prática no contraste com a prática do outro. Incluir os estagiários em momentos de planejamento e implementação de atividades docentes pode contribuir muito para ambos os contextos. Por último, é possível apontar que o estágio oportuniza, mesmo que indiretamente, a retomada de contato com a universidade, o que favorece a atualização docente.

Considerações finais

O ensino da língua inglesa ainda não está acessível às diversas classes sociais e regiões do país. Percebemos essa defasagem histórica mais latente logo no primeiro ciclo da educação básica, a Educação Infantil. Acreditamos que o direito das crianças brasileiras ao ensino e à aprendizagem dessa língua, deveria ser um direito que precisa ainda ser conquistado, para que possam participar da vida social global como produtoras de discursos em diversos contextos.

Sugerimos que as especificidades requeridas ao docente para atuação com crianças devem ser contempladas a partir de um repensar do currículo vigente, mediante algumas ações de formação e da implementação de disciplinas nos Cursos de Letras e/ou Pedagogia, além de uma formação continuada, intencional e planejada que vise à socialização de experiências. Neste sentido, através de estudos e ações tanto individuais, quanto coletivas, o professor deve ser concebido como agente de mudanças que sabe fazer uso da língua e ensiná-la não apenas com fins comunicativos, mas como uma forma de transformação social a partir da ampliação de repertórios socioculturais e da vivência plurilíngue.

A mudança na formação do professor de língua inglesa para crianças, mais especificamente no contexto da Educação Infantil Bilíngue, se justifica por, pelo menos, dois motivos: primeiramente, o fato de a oferta de graduações existentes na atualidade não contemplar

a formação específica para atuação com língua adicional para crianças. Compreendemos que uma formação docente adequada deva dar conta tanto da aquisição da língua adicional, no caso desse trabalho, foi discutida a língua inglesa, quanto das formas de ensiná-la, com vistas a uma aprendizagem condizente com as atuais necessidades. Concordamos com Rinaldi (2006, p. 149), quando assevera não defender outro tipo de formação, mas, sim, que as já existentes possam contemplar disciplinas capazes de ajudar o professor a desempenhar sua função.

Em segundo, seria o fato das matrizes vigentes dos cursos que contemplam a formação docente ainda não terem evoluído satisfatoriamente. A ‘simples’ oferta de cursos não é suficiente para uma formação sólida. É, pois, necessária uma discussão mais ampla que considere, além da relação entre teoria e prática, sua relação com o conhecimento de aspectos tanto sociais, quanto culturais de indivíduos que se transformam e são transformados em suas práticas.

Um questionamento que surgiu durante a discussão foi como regulamentar essas ações de Formação uma vez que muitos cursos já funcionam no limite de carga horária. Considerando essa questão, propomos as seguintes ações: oferta de disciplinas eletivas/núcleo livre; repensar a prática do Estágio Supervisionado, oportunizando estágio na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, onde possível; oferecer um aperfeiçoamento em formas de especialização interdisciplinar para egressos dos cursos de Letras e Pedagogia.

Enfim, tratando-se da Formação do professor atuante no contexto de Educação Bilíngue, o foco deve estar tanto na formação universitária, quanto na continuada, afinal escolas bilíngues já se encontram em funcionamento e o mercado de trabalho ainda tem carência de profissionais adequadamente preparados.

Referências

BRASIL.. _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC 3ª versão. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras**. Brasília: CNE/CES, 2001, p. 492.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

CAMERON, L. **Teaching Languages to Young Learners**. Cambridge: CUP, 2001.

FERNANDEZ, Gretel; RINALDI, Simone. Formação de professores de espanhol para crianças no Brasil: alguns caminhos possíveis. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 48, n. 2, p. 353-365, jul./dez. 2009.

JORDÃO, Clarissa Menezes. A Língua Inglesa como “commodity”: direito ou obrigação de todos? **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. Coimbra, Portugal, 2004. p. 1-12. Disponível em:
<https://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/grupodiscussao32/ClarissaJordao.pdf> Acesso em: 20 mar. 2019.

MEGALE, Antonieta H. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos Documentos oficiais. **The ESpecialist**. v. 39, n. 2, p. 1-17, 2018.

PHILLIPS, S. **Young Learners**. Oxford: OUP, 2003.

PINTER, A. **Teaching Young Language Learners**. Oxford: OUP, 2006.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T; CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p. 53 - 84.

PAIVA, V.L.M.O. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et (Orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. p.345-363.

ROCHA, C. H. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes**. Campinas, SP: Dissertação (Mestre em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

SANTOS, L. I. S. **Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?** Cuiabá, MT: 230f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso, 2005.

Relato de Experiência: Estudo sobre os Indígenas

Hágata S. de Oliveira Alencar

Maria Eduarda de Oliveira⁶¹

Roseli Tristão Maciel⁶²

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) está sendo aplicado na Escola Estadual Polivalente Frei João Batista, na cidade de Anápolis Goiás, sob a coordenação da professora Dr.^a em Políticas Públicas, Roseli Tristão Maciel e supervisão da professora Patrícia Viana. O projeto é vinculado à Universidade Estadual de Goiás – CSEH e financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Esse relato de experiência baseado no estudo sobre os indígenas, iniciado em agosto de 2018 e que se encerrará em fevereiro de 2020, tem o intuito de dissuadir a visão estereotipada repassada no cotidiano, sobre os indígenas, visando também a falta de estudo sobre o assunto. Todavia, no ano de 2008, fora instituída a Lei 11.645/2008 na qual determina a inclusão do ensino das culturas indígenas na grade curricular das escolas brasileiras.

Nas reuniões deste primeiro semestre foram trabalhados textos que abarcam as problemáticas indígenas, com o desígnio de preparação para a aplicação de oficinas. O projeto abrange apenas o Ensino Fundamental II, acompanhando as séries de 8º e 9º ano. Os iniciantes à docência são separados em duplas e, durante a semana, acompanham a supervisora durante suas aulas de história.

O projeto é dividido entre o acompanhamento na escola e as reuniões semanais. As reuniões semanais acontecem uma vez por semana, todas os 8 integrantes juntamente com a coordenadora se reúnem para discutir sobre a temática do projeto e verificar o andamento e

⁶¹ Graduandas do curso de História. E-mail: hgssalencar@gmail.com/me.oliveira1@hotmail.com

⁶² Orientadora deste trabalho. Docente do Curso de História Doutora em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro E-mail: roselitristao@yahoo.com.br

desempenho das duplas, apenas observando como é o cotidiano de um professor. As oficinas citadas acima foram divididas entre as duplas, por tópicos, sendo eles: demografia, moradia, alimentação e o estereótipo de vestimenta.

Esse projeto tem por objetivo apresentar toda a vivência de discentes em história incluídos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, que elaboraram um relato de experiência desenvolvendo juntamente com alunos do ensino básico oficinas sobre o estudo das comunidades indígenas, visando a dissuasão de estereótipos envolvidos a esses povos e principalmente a inclusão do ensino nas escolas.

Desenvolvimento

O desenvolvimento do projeto durante os dezoito meses passa por dois estágios, observação e prática. Ao longo de 2018 tanto nos acompanhamentos em sala, quanto nas reuniões semanais, realizou-se uma espécie de preparação, visando o melhor na aplicação em sala de aula. Foram estudados diversos textos sobre a temática do projeto, abarcando a realidade dos povos indígenas no Brasil e como esses povos são vistos pela sociedade.

Dentre os textos estudados, estão, O desafio da História Indígena no Brasil de John Manuel Monteiro, O Ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios na Lei 11.645/2008 de Edson Silva, Ensino de História e Cultura Indígena: trabalhando com conceitos, desconstruindo estereótipos de Adriana de Carvalho Alves, Imagens de Índios do Brasil: O Século XVI de Manuela Carneiro da Cunha e por último A Reserva Indígena Kadiwéu (1899-1984): memória, identidade e história de Giovani José da Silva.

Todavia, além das leituras, ocorreram em algumas reuniões na escola em que é efetuado o projeto, uma espécie de análise, onde repercutiu debates sobre como os livros didáticos contam a história indígena, desde a colonização pelos portugueses, até a contemporaneidade. O livro didático analisado é aplicado ao 7º ano e se intitula, “*Para entender a História*”, autores, Divalte Garcia Figueira e João Tristan Vargas, editora Saraiva, edição 2009, São Paulo. Na análise, foram descritas quantas imagens encontram-se relacionadas aos povos indígenas, o contexto em que estão sendo aplicadas e o contexto do capítulo em questão.

Somando-se a isto, contabilizaram-se 21 imagens que retratam o passado e também o

presente desses povos. O exercício aplicado em relação às imagens era de análise e caracterização das mesmas. A imagem escolhida encontrava-se no capítulo 13 do livro, com o seguinte título, “Os Portugueses organizam sua colônia na América”, e relata um jesuíta pregando para alguns indígenas. O desenho foi feito por Johann Moritz Rugendas, um alemão nascido em Augsburgo, no início do século XIX. A figura retrata o século XIX, a descrição feita pelo autor envolve todo um cuidado ao relatar sobre a conversão imposta aos indígenas.

O processo de observação resultou em diversas análises, a principal foi em como está sendo repassada a visão sobre os povos indígenas nas escolas. Mesmo com a aplicação da Lei 11.645/2008 que visa obrigatoriamente o ensino dos povos nativos em toda a rede de educação, pode-se dizer que há algumas falhas, uma delas são os estereótipos sobre as vestimentas, moradias, e em como o índio se relaciona na sociedade. Desde o primário as crianças são incitadas a se “vestirem de índios” para comemorar o 19 de abril⁶³, o conceito dos povos nativos implica-se em uma visão inteiramente homogênea, o que é errôneo.

O processo de elaboração das oficinas partiu dessa observação feita sobre os estereótipos impregnados desde a infância. A partir daí foi elaborada uma ideia de como seria aplicado em sala algo para dissuadir essa visão que é passada desde o ensino primário até o ensino fundamental II. O projeto abarca apenas o fundamental II, em específico, oitavos e nonos anos, onde os discentes mantêm uma vivência diária. As oficinas foram separadas entre as duplas de discentes inseridos ao projeto, e aplicadas por cada dupla em uma determinada sala.

Infelizmente, até o presente momento não foi possível alocar uma data específica para uma oficina geral, que seria a junção de todas turmas (8^{os} e 9^{os} anos). A oficina geral visa a aplicação de todos os tópicos destinados as duplas, que seriam eles: moradias, vestimentas, alimentação e demografia. Cada dupla se encarregou de aplicar algo prático na turma escolhida, algo mais dinâmico e chamativo aos olhos dos alunos. Dentre todos os tópicos, descreve-se que a inserção do índio ao sistema e principalmente no século XXI possibilita a eles andarem vestidos com calça jeans, possuírem *smartphones*, se alimentarem com algo que não seja propriamente extraído direto da terra, entre outras questões trazidas sobre o que é ser índio no presente século.

⁶³ 19 de abril, dia Nacional do índio

Contudo, não fora deixado de lado as origens naturais dos povos nativos, e como eles se modificaram ao longo dos anos, de certo que muitas das vezes contra a vontade. Todas as oficinas foram um sucesso, repercutindo positivamente para o projeto e para os iniciantes à docência.

Figura 1: Discentes Hágata Alencar e Maria Eduarda Oliveira



Fonte: Acervo dos autores, 2019.⁶⁴

Figura 2: Oficina Concluída



Fonte: Acervo dos autores, 2019.⁶⁵

⁶⁴ Discentes Hágata Alencar e Maria Eduarda Oliveira orientando os alunos do 8º ano sobre como funcionará a oficina.

⁶⁵ Conclusão da oficina, os cartazes apontam as questões demográficas dos indígenas no Brasil.

Considerações finais

O presente trabalho abarcou toda a vivência de discentes em história inseridos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), visando o estudo sobre os povos indígenas. Durante 18 meses estão sendo preparados não somente para a aplicação do estudo sobre os nativos, mas também para se inserirem na vida como futuros professores.

O relato de experiência descreve não somente a vivência dos discentes como futuros profissionais, mas principalmente, as problemáticas que a sociedade desenvolveu ao longo dos anos com a inserção do índio ao século XXI, ou seja, sobre a adaptação muitas vezes forçada para com os nativos. Desse modo, o projeto renovou a concepção de estudo sobre o que são indígenas, dissuadindo as ideias impregnadas desde a infância, que fazem pensar em povos que estão presos ao século XVI.

Referências

ALVES, Adriana de Carvalho. Ensino de história e cultura indígena: trabalhando com conceitos, desconstruindo estereótipos. São Paulo: **Revista Espaço Acadêmico**, 2015.

CUNHA, Maria Carneiro. **Imagens de índios do Brasil: o século XVI**. [s/d].

FIGUEIRA, Divalte Garcia; VARGAS, João Tristan. **Para entender a história**. Saraiva, 2009.

MONTEIRO, Johan Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. **Revista Tempo e Presença**, [s/d].

SILVA, Edson. O ensino de história indígena: possibilidades, exigências e desafios na Lei nº 11.645/2008, v. 1, nº 2. **Revista História Hoje**, 2012.

SILVA, Giovanni José da. **A reserva indígena Kadiwéu (1899-1984): memória, identidade e história**. Dourados: UFGD, 2014.

Senhoras do ventre do mundo: a sobreposição do patriarcado sobre o matriarcado no continente africano

Ana Luiza Marques Vieira

Introdução

Crescemos no Brasil sob um olhar eurocêntrico da História, quando estudamos a África costumamos focar apenas nas regiões e em épocas onde os europeus se aventuraram e se apropriaram, e não ao estudo profundo sobre cultura, língua e historiografia. A África não foi estudada a fundo até meados do século XX, quando finalmente conseguiram desvincular-se da ideia da selvageria do continente africano, ditado pelos europeus colonizadores para justificarem todas as suas ações cruéis sob o continente. Assim como crescemos em um Estado estruturado pelo patriarcado, e analisamos todo o mundo por essa perspectiva, temos como objetivo nesse trabalho remontar à África, pré-colonial onde comunidades matrilineares eram comuns, e fazer uma construção de fatos até alcançarmos a conquista mulçumana e cristã nesse continente, e como isso afetou o modo de vida das mulheres e suas posições perante a sociedade. Trabalharemos com informações factuais de regiões que exemplificam o matriarcado na África dos séculos XI a XVI.

Desenvolvimento

Matrilinear, linhagem na qual só a descendência pela linha materna é levada em conta. Sociedade que tem como base a mulher, mãe, filha, na família matrilinear é o homem que deixa sua casa, abandona seus laços familiares e vai morar com a família da esposa, adequar-se a seu estilo de vida, levando o conceito a estruturas atuais de sociedade. As unidades matrilineares africanas eram marcadas pela divisão de trabalho por idade e não força anatômica.

As comunidades matrilineares sofreram com a tendenciosa interpretação dos estudiosos ocidentais, trata-se de um assunto importante para compreensão da historiografia da África porém os pesquisadores diminuíram isso a um estágio primitivo de organização social.

Construíram teorias depreciativas sobre essas sociedades, dentre eles Friedrich Engels, segundo Nascimento:

[...] reúne e avalia, aceitando como incontestáveis as teorias de estudiosos europeus que postulavam uma evolução cultural universal a todos os povos. De acordo com essa linha de pensamento, certos estágios de organização familiar comporiam um processo de evolução comum a todas as sociedades humanas. O primeiro estágio seria um estado de promiscuidade total e indiscriminada em que o único parentesco conhecido de uma criança seria o do lado materno. No segundo estágio, no qual a paternidade também seria conhecida por meio de normas de convívio e conduta sexual, o casamento entre irmã e irmão seria proibido. O terceiro seria o da família monogâmica matrilinear, em que o parentesco é traçado pelo lado da mãe. E o último seria o da família monogâmica patriarcal. Nessa hierarquia do progresso universal, o modelo europeu seria o estágio mais avançado (NASCIMENTO, 2008, p. 74).

Utilizou disso também para sobreporem sua cultura a dos africanos, afirmando que o patriarcado significava progresso, enquanto o matriarcado fora considerado inferior.

A antropóloga Elisa Larkin Nascimento, afirma que a ideia de superioridade do patriarcado foi sustentada apenas por ter sido associada como prática europeia, já que tudo que é europeu já é superior por si só.

Cheikh Anta Diop um pesquisador africano que se empenha em organização social, criou uma tese onde explica que o matriarcado não foi uma organização universal, mas uma decorrência das condições de vida do povo aonde tal prática veio a ocorrer. A autora Nascimento diz:

Hipótese dos dois berços de desenvolvimento humano: o do norte e o do sul. De acordo com essa teoria as formas de organização social surgem fundamentalmente das condições de vida concretas dos povos. No norte, o caráter nômade dos povos indo-arianos implicava a subvalorização da mulher, pois ela representava um empecilho à mobilidade tribal, um peso a ser carregado nos deslocamentos coletivos. Nesse contexto, ela não tinha uma função produtiva na economia do grupo. Por outro lado, nas civilizações meridionais, agrárias, a mulher desempenhava a função central. Ela representava, socialmente, o valor máximo da vida e da produção agrícola: a estabilidade. Suas atividades no cultivo garantiam o sustento da coletividade, enquanto os homens desempenhavam funções arriscadas, incertas ou até economicamente prejudiciais à comunidade, como a caça, a pesca e a guerra (NASCIMENTO, 2008, p. 75).

Utilizou disso também para sobreporem sua cultura a dos africanos, afirmando que o patriarcado significava progresso, enquanto o matriarcado fora considerado inferior. Além

disso, houve a construção do discurso por esses administradores-etnólogos europeus, a respeito do termo matriarcado, segundo os mesmos essas sociedades estavam em transição de um modelo primitivo e com as transformações evolutivas da sociedade como um todo, ela se tornaria patriarcal.

A perspectiva de organização social matrilinear desenvolvida pelas sociedades africanas sedentárias, por pressupor que homens e mulheres partilhassem as responsabilidades e privilégios políticos e administrativos, são consideradas primitivas e atrasadas, pelos eruditos brancos porque partiam de concepções além de eurocêntricas, machistas as quais não reconheciam a mulher como indivíduo similar ao homem, no sentido psíquico, do intelecto e da força física, pressupõe-se que são seres inferiores, assim como fizeram com os negros africanos (e fariam com todas as outras hegemonias).

Desde a antiguidade os africanos entendiam que os diferentes não se separam, fundamentados na cosmovisão compreendem que material e espiritual não se separa assim como as pessoas não se separam, mas se completam. Por isso a mulher e o homem partilhavam o poder, para que houvesse um equilíbrio o qual assegurava os negócios do Estado. O Egito, como veremos nos exemplos de rainhas importantes da antiguidade africana, exercia muito bem esse conceito de poder partilhado entre homem e mulher.

No antigo Egito o poder era realmente partilhado entre os dois, não havia um soberano sob o outro, ambos conduziam a sociedade nos aspectos administrativos e espirituais, eram duas dimensões de poder diferentes, mas se completavam e eram importantes na condução do Estado e da sociedade, visto que detinham o mesmo prestígio popular.

O mito de Osíris desempenhou papel fundamental para esse conceito de poder segmentado, citando novamente a autora Nascimento, segundo a mitologia egípcia Osíris:

[...] exercia o poder político e espiritual em conjunto com Ísis, sua irmã e esposa. Ísis ensinou ao povo o conhecimento da agricultura, e Osíris prontamente o transmitiu á humanidade como um todo, para isso, viajando a outras terras e visitando outros povos. De acordo com esse mito fundador da sociedade egípcia, o deus Set, divindade dos desertos, das doenças e das tempestades, assassinou Osíris e dilacerou seu corpo em uma infinidade de pedaços, que espalhou pelos quatro cantos do mundo. Ísis saiu à procura dos pedaços, recolheu-os, reconstituiu o corpo de Osíris e o ressuscitou (NASCIMENTO, 2008, p. 76).

Como os governantes do Egito antigo eram representações divinas na terra, deveriam então seguir os métodos mitológicos, para que houvesse uma sociedade justa e unitária era necessário que ambos partilhassem o mesmo poderio. O casal era a unidade religiosa e social, a mulher usufruía dos mesmos direitos, poderes na justiça, ela herdava, era proprietária e ostentava nomes que designavam os atributos divinos de Deus. (Nascimento, 2008, pág. 76). A veneração de Isis não se limitou apenas aos egípcios, foi incorporada por outros reinos antes da era cristã, como em Meroé, as rainhas meroitas partilhavam dos mesmos poderes dos reis, e em certos casos possuíam até mais influência que os homens.

Para exemplificar o que já foi dito sobre o poder segmentado entre o faraó e a rainha no antigo Egito, começaremos com a Rainha Tiye, existem dúvidas sobre suas origens, alguns afirmavam ser uma princesa Nubia, enquanto outros diziam que sua origem era síria, casou-se com Amenhotep III quem governou o Egito entre 1389 e 1351 a.C, uma era de paz, prosperidade e de esplendor artístico. Tiye desempenhou papel ativo na política, foi a primeira rainha egípcia conhecida cujo nome apareceu em atos oficiais, governou Egito por quase meio século, era a avó de Tuntacamon, faraó que recentemente ficou famoso com a descoberta de sua tumba pelo arqueólogo inglês Howard Carter.

A conhecida Nefertiti Esposa do faraó Aquenáton 1353-1336 a.C, era nora de Tiye. Sua origem é pouco conhecida, alguns pesquisadores a identificam como uma princesa do Império Mitani. Nas paredes de túmulos e templos foi retratada como uma mulher de poder e autoridade, muitas vezes dirigindo um carro de guerra ou atacando o inimigo. Ela e Aquenáton foram responsáveis pela agitação cultural e religiosa do Egito que estabeleceu o culto monoteísta de Aton. Nefertari, rainha do Egito que exerceu importante papel em tratados de paz com povos vizinhos. Ah-hotep I uma figura tão importante no período do Novo Império, que chega a ser considerada, pelos estudiosos, como a principal fundadora da 18ª Dinastia do Egito, no séc. XVI a.C. Ela teve uma vida longa e influente e governou como regente após a morte de seu pai. Neste período, permitiu que seus dois filhos Kamose e Ahmose I unificassem o reino após a expulsão dos hicsos. Aliás, ela foi uma das responsáveis pela expulsão deste povo do Egito. Viveu até os noventa anos e foi enterrada ao lado de Kamose, em Tebas. Armas e jóias encontradas na tumba de Ah-hotep I incluem um machado retratando Ahmose I derrubando um soldado hicsos e voando em direção à rainha, o que reforça o seu papel na expulsão

dos hicsos. Desta forma, ela ficou conhecida como a rainha guerreira.

Mencionada na Bíblia, no Torá, no Alcorão, na história da Etiópia e do Iémen, Makeda foi rainha de Sabá, o reino antigo mais poderoso da Arábia Feliz. A localização do reino pode ter incluído os atuais territórios da Etiópia e do Iémen. A rainha recebeu diferentes nomes ao longo do tempo. Para os etíopes é Makeda, para o rei Salomão era simplesmente a “rainha de Sabá”. Na tradição islâmica ela é Balkis. Flávio Josefo, historiador romano de origem judaica, a chamou de Nicaula.

O Império de Mali foi o maior produtor de ouro na África subsaariana. Seu povo praticava a agricultura e a pecuária de subsistência, sendo que o artesanato era uma atividade de grande importância para a economia e a cultura, existente entre 1235 e 1670, na região de Manden, na atual Mali, Serra Leoa, Senegal, Guiné e sul do Saara Ocidental. O governante dessa região denominava-se Mansa, e os Mansas dividiam igualmente o poder do império com suas esposas, havia um duplo governo. Os berberos eram um povo nômade, o que contradiz a afirmação que somente povos sedentários teriam esse modelo de organização social, que percorriam as áreas compostas pelo deserto do Saara, é considerado por alguns autores o povo mais antigo da África, assim como os Tuaregues. A mulher originária desses povos, detinha liberdade dentro dos laços matrimoniais e poderia ocupar posições de mando. Em Segou, até mesmo quando o poder era controlado por homens, sempre havia dois reis e um deles personificava o feminino. Na Nubia, as esposas dos governantes de Meroé (capital da Nubia) desempenhavam um papel de rainha-mães governavam com ou sem seus maridos, além de serem sacerdotisas. Bartare foi uma rainha extremamente influente, que governou entre 284 e 275 AC, além dela duas outras rainhas chamaram a atenção em Núbia, Amanerinas que resistiu ao avanço dos romanos e foi exilada para a Ilha de Samos, na atual Turquia. E Amanitere, cujo governo foi 25 a 41 AC e é considerada a última governanta da fase áurea da civilização mecóitica.

Desde a antiguidade o norte da África manteve contato político e comercial com o mundo extra-africano, esta região esteve desde muito cedo nos estudos europeus a exemplo dessa afirmativa esta “as Guerras Púnicas”. Assim como o litoral indico o litoral Mediterrâneo foi palco para a expansão mulçumana desde o século VII, o ponto de entrada se deu pelo Egito. Sabe-se que a tribo berbere mais poderosa chamada Aurabah, ocupantes do território Ma-

greb situado no eixo subsaariano, resistiram a mãos armadas a essa expansão, eram liderados por uma mulher chamada Kahina, na passagem do século VIII, sua liderança era reconhecida por toda Magreb, até sua derrota e execução no ano 704, que pôs fim a resistência e garantiu a vitória dos mulçumanos. Além disso, foi uma comunidade autóctone mulçumana que fundou a cidade do Cairo no Egito. O islã acompanhava as rotas de comércio.

O cristianismo nasceu na palestina no século I, assim como a religião do Islã tem caráter expansionista, quando o Egito ainda era território de dominação romana, antes do islamismo se integrar nesse ambiente, foi palco para o cristianismo e dessa forma influenciou outras regiões próximas, dentre elas estava Axum e Núbia, foi difundido principalmente através da língua copta, que passou a ser a língua-matriz religiosa do cristianismo africano, apesar de não ser necessariamente reconhecida pelo vaticano, pela tamanha mistura entre as religiões tradicionais animistas e a religião cristã. Contudo a ordem cristã não predominou no continente, sendo majoritariamente mulçumano.

O povo berbere havia sido islamizado e arabizado efetivamente no século XII, no Império Mali a partir do século XIII os Mansa (governantes do Império) eram obrigados a realizar uma peregrinação a Meca, como prova da conversão, nesse período era puramente diplomático, com o passar dos anos e conflitos, o que levou Muhammad Sylla instalar-se no poder, isso já no Império Songai, ao poder, fundando assim a primeira dinastia mulçumana da região. Apesar dessa crença nos primeiros anos ficar retida em uma pequena parcela elitizada da população, como por exemplo nobres e estudiosos do islã, a cultura foi se expandindo, nesse primeiro cenário aquelas comunidades mais afastadas permaneciam as religiões tradicionais, foi um processo lento e de cima para baixo na hierarquia social pré estabelecida. É necessário levantar que o islamismo difundido nesses territórios sofreu sincretismos com as religiões tradicionais. No século XVI o islamismo já havia se fixado no Sudão Ocidental, na África subsaariana. O autor Djibril Tamsir Niane em sua obra “África do século XII ao século XVI” levanta o questionamento feito também no presente texto, as origens da transição do modelo de sociedade matriarcal (em algumas regiões do continente africano) para o patriarcal, e problematiza as teorias que depositam no islã o fator principal da mudança, ele diz:

“Os historiadores ainda discutem se foi pelo contato com os arábo-berberes que se introduziu a filiação patrilinear no Sudão. Na época do Império de Gana, a sucessão

ao trono não era por linha direta, mas colateral; o herdeiro era sempre o sobrinho do rei (o filho de sua irmã). Foi difícil para o Mali do século XV aceitar a sucessão direta (de pai para filho). A influência mulçumana não foi um fator decisivo nesse caso em particular. Se examinarmos as regiões florestais do sul, vamos encontrar dois tipos de descendência, e é difícil falar de influência islâmica no Congo a essa época.”(NIANE, Relações e intercâmbios entre várias regiões

Quando Djibril questiona a existência dos dois tipos de sociedade nas áreas florestais, que ainda não tinham tido contato com o islamismo, ele deixa de contar com a origem cultural do local, aqui queremos tratar das sociedades que em algum momento da história tiveram como modelo de sociedade a linhagem matriarcal e com o contato com alguma doutrina externa, alterou-se.

Considerações finais

Passeamos por essas duas religiões monoteístas, ambas expansionistas e que predominantemente os líderes eram homens, suas escrituras sagradas pregavam o patriarcado e a regência principal do sexo masculino, impondo lugares específicos para as mulheres em tarefas inferiores e também as dessacralizando, tornando a imagem feminina impura, rodeada de desejos carnis e outros artifícios os quais ambas as religiões não concordavam.

Podemos perceber a divergência da posição feminina na África anterior ao século XI para com outras comunidades mundiais, chegamos ao resultado que isso poderia ser explicado pelas condições de vida dos povos, e por concepções culturais, por meio de mitos por exemplo. Vimos às rainhas-mães, que não necessariamente recebiam esse nome por terem gerado filhos, mas sim por seu comando governamental, era natural para essas comunidades que mulheres assumissem posições administrativas, de alto escalão religioso, poderio militar e entre outras atividades as quais na Europa e na Ásia eram exercidas exclusivamente por homens, essa pesquisa nos leva a desconstrução da ideia misógina de que as mulheres são inferiores aos homens biologicamente falando, mas nos leva a entender que se trata de uma concepção cultural e histórica, construída e exercida com tamanha força, até os dias atuais, concretizada principalmente sob auxílio de autores renomados, os quais encontram justificativas científicas tanto para a misoginia quanto para o racismo.

Referências

ASSUMPCÃO, José Euzébio. **África uma historia a ser reinscrita**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

HRYNIEWICZ, Severo. **Ética e religiões monoteístas**. Rio de Janeiro: FGV Online, 2008.

MACEDO, José Rivair. **História da África**. São Paulo: Contexto, 2013.

MAESTRI, Mário. **Historia da África negra pré-colonial**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.) **A Matriz africana no mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

SCHOLL, Camille Johann. **Matriarcado e a África: a produção de um discurso por intelectuais africanos – Cheikh Anta Diop e Ifi Amadiume**. 2016. Monografia (bacharel em História) Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Violência simbólica e meios de comunicação na era digital

Isabel Victória Lima de Oliveira⁶⁶

Este *paper* é produto de uma reflexão desenvolvida sobre a obra *Escola e Democracia*, de Dermeval Saviani, na disciplina Didática, do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás acerca do conceito de violência simbólica na perspectiva histórico-crítica proposta por Dermeval Saviani.

O conceito de violência simbólica foi criado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu para descrever como a classe dominante impõe sua cultura aos dominados. Bourdieu e o sociólogo Jean-Claude Passeron partem do princípio de que o sistema simbólico, é arbitrário quando determinada realidade não atende seus padrões, sendo esse sistema uma construção social criada e mantida para que o interesse da classe economicamente dominante seja preservado.

Para Bourdieu esses interesses são defendidos uma vez que: “A violência simbólica é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconsciente de a exercer ou a sofrer” (Bourdieu, 1996: 16). A violência simbólica trata-se da interiorização desses interesses de forma natural sem coerção física, mas causando danos morais e psicológicos, de forma que o indivíduo não a perceba, assim não se considerando uma vítima.

Dermeval Saviani é um dos principais representantes brasileiro da teoria marxista na área da educação. Em 1980, iniciou suas pesquisas no Brasil desenvolvendo a pedagogia histórico-crítica para entender se havia um sistema educacional completo baseado na LDB de 1961, e, em como as teorias existentes resolviam a questão da marginalidade. A partir das pesquisas realizadas Saviani classifica as teorias educacionais em dois grupos: Não críticas e Críticas, de acordo com o critério de criticidade ao sistema sócio-político-econômico presente na sociedade, cujos fatores interferem na educação.

Dentre as teorias o autor denomina o segundo grupo como “crítico-reprodutivistas”

⁶⁶ Graduanda da UEG, Curso de Pedagogia do Campus Anápolis de CSEH

trazendo, em uma das suas problemáticas, a teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica. O sistema é visto como violência simbólica, tendo como sua principal característica, a forma discreta na qual exerce seu interesse sobre o indivíduo que não percebe que está sendo induzido, que das ideias e opiniões do sistema, como se fossem do real interesse dele.

A violência simbólica não se encontra somente nas escolas. Com o avanço da tecnologia que obtivemos com o passar dos anos, não adquirimos apenas informações relevantes para o aperfeiçoamento pessoal, assim como as coisas boas evoluíram, as inadequadas também adaptaram-se ao nosso dia a dia.

A internet como principal meio de comunicação, vem mostrando seu lado obscuro por conta da tamanha agilidade em expandir notícias de procedência duvidosa, as chamadas *fake news*. Com a intenção de convencer as pessoas acerca de dados que não são verídicos, sabendo que a maioria delas não irá procurar fontes confiáveis para confirmar tais informações dadas, e além de não as confirmar, irão propagá-las.

Segundo uma reportagem do jornal Diário de Pernambuco, publicada em 02 de janeiro de 2018, um levantamento realizado pelo Grupo de Pesquisas em Políticas Públicas para o Acesso à Informação (Gpopai), da Universidade de São Paulo (USP) revela que somente nas redes sociais, 12 milhões de pessoas compartilham informações inverídicas.

O uso indiscriminado de notícias falsas para manipular as pessoas, nada mais é que uma forma de violência simbólica, que discretamente, faz com que o indivíduo tome para si um discurso que não é dele e que não o beneficia, mas que tem como objetivo beneficiar à classe dominante.

A violência simbólica, antes usada apenas em ambiente escolar, religiosos e políticos, adaptou-se também às redes sociais, sobretudo no contexto político. Segundo levantamento do Instituto Ipsos, divulgado dia 2 de outubro de 2018, 62% dos brasileiros acreditam em notícias falsas veiculadas nas redes sociais.

Durante as últimas eleições no Brasil, esse assunto alcançou bastante destaque, já que o então candidato Jair Bolsonaro foi eleito utilizando-se de notícias baseadas em *fake news*, apontou o estudo da Organização Avaaz, em que 98,21% dos eleitores do presidente eleito foram expostos a uma ou mais notícias falsas durante a eleição e 89,77% acreditaram que os fatos eram verdade, sendo essa uma problemática diária dos usuários dos meios de

comunicação digital.

A violência simbólica é uma grande característica do capitalismo por impor suas regras de diversas formas, podemos, por exemplo, observar a influência dos meios de comunicação como jornais, internet, rádios, televisões que diariamente impõem produtos, regras, comportamento, forma de pensar, que mesmo sem com que percebamos acabam por convencer e interferir de alguma forma na vida do indivíduo.

No contexto escolar a violência simbólica se dá quando o conhecimento que o educando traz consigo é desconsiderado, desvalorizando e discriminando a diversidade em diversos aspectos, essa realidade é muito comum nas escolas, sendo possível notar que, a escola é excludente e reproduz a sociedade. Ao reproduzir a sociedade e o sistema capitalista que a divide em classes sociais, evidenciamos também a desigualdade escolar.

As pesquisas de Saviani contribuíram muito para a educação brasileira. Dentre as contribuições da teoria crítico-reprodutivista, também é possível destacar a influência do surgimento das teorias crítico-dialética, conforme o posicionamento da crítico reprodutivista. Saviani busca distinguir as posições marxistas, das posições liberais. Ambas defendem uma escola onde seja desenvolvido o pensamento crítico, transformador. Saviani desenvolve então a Pedagogia histórico-crítica, inspirada nas ideias marxista, construiu sua teoria baseando-se na concepção dialética materialista.

A proposta de sua teoria é uma teoria pedagógica que ultrapasse o empírico que é o conhecimento que o educando traz ao ingressar no ambiente escolar, mas esse conhecimento é confuso, ou seja, o educando precisa desenvolver uma visão organizada de mundo, onde vive, da classe à qual faz parte.

Sua teoria tem como ponto de partida que a aprendizagem parta do empírico e a partir da análise de um todo, onde nesse momento analítico seja possível proceder a abstração para a identificação dos elementos que caracterizam esse todo, ou seja, o empírico. Depois de analisado e compreendido é preciso reconstruí-lo entendido então como uma síntese de múltiplas determinações, assim obtendo o concreto. Logo o concreto é ponto de partida do conhecimento por ser a estrutura da realidade que para ser estudada é preciso mediações.

O psicólogo Lev Vygotsky, muito conhecido por em sua área no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições

de vida fala sobre a mediação e importância dela para o desenvolvimento da visão sincrética.

Vygotsky diz que: “O aprendizado adequado organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. ”

Por tanto Saviani constrói uma teoria que parte do empírico e chega ao concreto através da mediação do abstrato, logo o educando de obtivera uma visão sincrética ao iniciar no ambiente escolar, desenvolve a visão sintética. Sendo a escola quem deve fazer essa mediação para que o aluno possa ultrapassar a forma de pensar do senso comum que ele traz da sociedade.

A escola então irá sistematizar de forma que o educando desenvolva síntese, tendo a criticidade desenvolvida a partir da síntese, logo o educando obtém o conhecimento para então constatar e contrapor a violência simbólica.

Observa-se que na obra de Saviani, Marx é o pensador mais citado por ele, nota-se que a proposta do autor não tem como objetivo somente trabalhar com conteúdo de maneira crítica, mas também a desalienação da população e a superação da divisão de classes sociais.

Referências

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 6. ed. Trad. José Cipolla Neto, Luis Barreto e Solange Afeche. São Paulo: M. Fontes, 1998.

FAKE NEWS: 12 milhões de pessoas compartilham informações inverídicas. **Diário de Pernambuco**, Pernambuco, 02 jan. 2018. Política. Disponível em: https://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/politica/2018/01/02/interna_politica,736566/fake-news-12-milhoes-de-pessoas-compartilham-informacoes-inveridicas.shtml. Acesso em: 9 maio 2019.

GARCIA, Maria Fernanda. Brasil tem a população que mais acredita em fake news no mundo. **Observatório do terceiro setor**, São Paulo, 23 jan. 2019. Notícias. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/brasil-tem-a-populacao-que-mais-acredita-em-fake-news-no-mundo-2/>. Acesso em: 9 de maio 2019.

PASQUINI, Patrícia. 90% dos eleitores de Bolsonaro acreditam em fake news, diz estudo.

Folha de São Paulo, São Paulo, 2 nov. 2018. Poder. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/11/90-dos-eleitores-de-bolsonaro-acreditaram-em-fake-news-diz-estudo.shtml>. Acesso em: 10 maio 2019.

SANTOS, José Vicente Tavares dos Santos. A violência simbólica: o Estado e as práticas sociais. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Porto Alegre, 16 dez. 2015. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/6169>. Acesso em: 13 de maio 2019.

UNIDADE III

QUESTÕES AMBIENTAIS: URBANAS E RURAIS, TERRITORIALIDADE E IDENTIDADES

Interculturalidade e Práticas Pedagógicas em Escolas Indígenas do Xingu: A Educação Ambiental em perspectiva

Kaio André dos Santos Cordeiro⁶⁷

Poliene Soares dos Santos Bicalho⁶⁸

Josana de Castro Peixoto⁶⁹

Introdução

O presente resumo está pautado em um projeto de dissertação de mestrado em desenvolvimento, como parte das exigências do Programa de Pós-graduação em Território e Expressões Culturais do Cerrado (TECCER), da Universidade Estadual de Goiás (UEG), para obtenção do título de mestre.

O projeto se debruça sobre o tema das práticas pedagógicas em escolas diferenciadas indígenas, na perspectiva da Educação Ambiental (EA). Atualmente é perceptível o aumento no ritmo da produção acadêmica a respeito da educação escolar indígena, como aponta Silva (2001, p. 37). A autora relaciona o aumento do interesse dos pesquisadores, sobre o tema em questão, associado à expansão do movimento indígena no país, que apresenta a educação diferenciada indígena como uma de suas pautas na busca por construção de projetos de futuro e autonomia.

A constituição de 1988, ao instituir o direito das populações indígenas de preservarem e professarem sua cultura, institucionaliza o direito à diferença e abre caminhos para a afirmação étnica dos povos indígenas. Nas leis e documentos subsequentes, como a Lei de

⁶⁷ Mestrando do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Territórios e Expressões Culturais do Cerrado - Universidade Estadual de Goiás (UEG). E-mail: kaioascordeiro@gmail.com

⁶⁸ Orientadora deste trabalho. Docente do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Territórios e Expressões Culturais do Cerrado. Doutora em História Social pela Universidade de Brasília (2010); e Pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília (2015). E-mail: poliene.soares@gmail.com.

⁶⁹ Co-orientadora deste trabalho. Docente do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Territórios e Expressões Culturais do Cerrado. Doutora em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Goiás (2010). Pós-Doutorado na grande área de Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Goiás (2015). E-mail: josana.peixoto@gmail.com.

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e Plano Nacional de Educação (PNE), estão presentes os textos que versam sobre o direito a uma educação diferenciada, baseada nas línguas e processos de aprendizagem próprios de cada etnia.

A criação da categoria “escola indígena” reflete a penetração das pautas dos movimentos indígenas, através de assessorias e com a presença de antropólogos e associações de professores indígenas, na formulação das diretrizes para implementação de tal política pública (SILVA, 2001). Dessa forma está instituída na legislação a autonomia de promover uma educação alinhada com os processos de aprendizagem próprios da cultura tradicional em que a escola está inserida. Esse cenário representa uma contradição frente ao processo latente de homogeneização da educação escolar, através de avaliações nacionais padronizadas (CANDA, 2016) e das bases curriculares nacional e estaduais.

A problematização teórica a respeito de modelos, experiências, práticas pedagógicas, contextos e processos de educação diferenciada indígena, se mostra relevante e fértil, lançando novos desafios em um terreno interdisciplinar, enfatizando a convergência entre campos como antropologia, história, linguística, educação, psicologia e os conhecimentos tradicionais produzidos e transmitidos localmente (SILVA, 2001). Concomitantemente à essa relevância acadêmica, os resultados das pesquisas sobre o tema podem contribuir para o amadurecimento das pautas e debates dos movimentos sociais pela educação e movimentos indígenas.

Em minha trajetória acadêmica, me interessei pelas discussões sobre relações étnico-raciais e o ensino de ciências, durante a graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas, pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Tive uma relevante experiência pessoal, na minha formação, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da CAPES, elaborando e executando projetos de EA em escolas municipais de Goiânia, o que atraiu minha atenção para esse campo de atuação e produção de conhecimento. A questão da educação escolar indígena aparece em minha vida a partir da interação com alunos indígenas do Curso de licenciatura em Educação Intercultural Indígena da UFG. Discussões sobre a importância das escolas diferenciadas para os povos indígenas e a formação de professores indígenas para atuação nessas sempre estiveram em pauta nas aulas do curso. Muitos destes professores em formação são oriundos de aldeias do Parque Indígena do Xingu (PIX), localizado no estado do

Mato Grosso (MT). A partir deste contexto, iniciei um processo de contato e aproximação com as comunidades do PIX.

Partindo destas investigações, interesses e experiências, chego à problematização que orienta este projeto de pesquisa: como os princípios da educação diferenciada indígena, e suas práticas pedagógicas, se relacionam com a noção de Educação Ambiental não indígena, e em que medida os saberes de ambas dialogam entre si e são referendados nas escolas indígenas do PIX?

O objetivo principal é investigar como as práticas pedagógicas relacionadas ao campo da Educação ambiental, na perspectiva intercultural e dos saberes indígenas e não indígenas, ocorrem no contexto da educação diferenciada indígena em escolas do PIX

Objetivos Específicos: (1) registrar as percepções dos professores de escolas indígenas, localizadas no PIX, sobre a educação ambiental e a educação diferenciada indígena; (2) obter informações sobre o processo de elaboração e execução das práticas pedagógicas relacionadas à EA nas escolas indígenas; (3) investigar as determinações das Secretarias de Educação a respeito de projetos relacionados à EA; (4) Detectar, nas práticas pedagógicas da educação diferenciada indígena, aspectos da EA que viabilizam o diálogo intercultural e possibilitam a apreensão e as trocas dos saberes e conhecimentos indígenas e não indígenas.

Como a educação diferenciada indígena e a EA são políticas sociais e educacionais, esta pesquisa justifica sua relevância como um esforço de avaliação da implementação de tais políticas, levando em conta as percepções de uma parte da população diretamente atendida por elas.

A EA, como campo de produção e divulgação de conhecimento, pode se beneficiar das concepções de sustentabilidade, relação homem e natureza, ética ambiental, práticas pedagógicas, entre outras relacionadas à EA, presentes na organização sociocultural de comunidades indígenas e, possivelmente, na escola indígena. Dessa forma, a pesquisa em questão é relevante para a reflexão e inserção da EA, em uma perspectiva intercultural, no sistema de ensino.

Desenvolvimento

A instituição da educação escolar indígena se localiza no bojo de políticas públicas que carregam o potencial de contribuir para o fortalecimento da identidade cultural dessa população. Essa categoria de educação apresenta princípios como a interculturalidade e o direito a um ensino bilíngue ou multilíngue, baseado nas línguas indígenas e formas de ensino e aprendizagem próprias da cultura local (GRUPIONI, 2001).

Dentre as pautas dos movimentos indígenas, a partir dos anos 80, já em processo de redemocratização política do Brasil, a educação passou a ser considerada uma via de acesso a conhecimentos vitais para a sobrevivência e autodeterminação destes povos (SILVA, 2001, p. 31).

“A escola indígena, concebida como espaço de pesquisar, ensinar e aprender as suas próprias tradições, é também lugar de acesso aos conhecimentos produzidos por outras sociedades tradicionais e pela ciência ocidental. Tem-se a expectativa de que, dessa forma, a escola contribua para o empoderamento dos povos indígenas e, assim, favoreça a construção do diálogo com as outras culturas.” (PERRELLI, 2008, p. 382)

Desta forma, é possível perceber a necessidade, atestada pelas pautas dos movimentos sociais em questão, de um diálogo intercultural para as experiências educativas, no contexto da escola indígena. Acesso aos conhecimentos e tecnologias produzidos por outras culturas, que não a cultura específica da comunidade em que a escola está inserida, é encarado como um instrumento de autonomia e resistência.

A EA pode desempenhar importante papel com suas práticas pedagógicas, dentro ou fora do ambiente escolar, na construção de uma ética ambiental. Através de uma Educação ambiental que intencione incentivar a construção de valores e hábitos, estruturantes dos estilos de vida coletivos e individuais, balizados pelo cuidado com o outro e com a natureza, construindo uma ética ambiental (CARVALHO, 2004).

Como uma categoria dentro do campo da educação, a EA tem potencial transformador, sendo que “[...] as práticas em educação ambiental, desde suas matrizes políticas e pedagógicas, produzem culturas ambientais, influenciando sobre a maneira como os grupos sociais dispõem dos bens ambientais e imaginam suas perspectivas de futuro” (CARVALHO, 2004,

p. 19).

A pesquisa será realizada em escolas localizadas no PIX, no estado do Mato Grosso. A intenção é que a amostra seja concretizada em três escolas, localizadas em três diferentes aldeias. Serão convidados a participar da pesquisa as lideranças das aldeias, diretores em exercício, professores em exercício e alunos das séries finais do ensino fundamental das escolas selecionadas.

Serão utilizados instrumentos de coleta de dados como observação participativa das aulas, planejadas ou não; entrevistas livres, individual ou coletiva, semiestruturada ou aberta; questionários com professores, lideranças e alunos; registros em diário de campo; análise de provas e atividades escolares; análise de materiais didáticos e documentos oficiais. Os registros das coletas de dados serão feitos através de gravadores de áudio, fotografias e filmagens e submetidos à autorização dos participantes.

Entrevistas livres, segundo Chizzoti (2000), é um método que permite captura de grande quantidade de informações, revelando tanto aspectos esperados como outros não previstos.

Primeiramente, serão apresentados aos informantes um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para os participantes menores de 18 anos, segundo as normas estabelecidas pela Resolução nº 196 do Conselho Nacional de Saúde de 10/1996 (BRASIL, 1996) e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Goiás.

Considerações finais

O desenvolvimento do projeto de pesquisa aqui resumido será em torno do tema das práticas pedagógicas em escolas diferenciadas indígenas, na perspectiva da Educação Ambiental (EA). Os resultados esperados da pesquisa se referem à hipótese inicial do projeto. Esta seria de que os princípios da educação diferenciada indígena contribuem para o uso de elementos dos meios cultural, social e ambiental, apreendidos como ferramenta de sensibilização e construção de valores e comportamentos sustentáveis, apontando para uma ética ambiental relacionada às necessidades das comunidades.

Com o caminhar da atividade investigativa aqui proposta resumidamente, as práticas pedagógicas elaboradas e executadas em escolas indígenas do PIX serão analisadas levando em consideração a interculturalidade e a aproximação entre os conhecimentos não indígenas, sistematizados no campo da EA e dos conhecimentos tradicionais indígenas discutidos em sala de aula. A coleta de dados será realizada em trabalho de campo, utilizando instrumentos metodológicos da antropologia e etnografia, tendo como norte as percepções e discursos dos atores sociais envolvidos na cultura escolar das escolas estudadas.

Dessa forma, acredito que a educação ambiental, inserida no contexto das escolas indígenas, se apresenta como um terreno fértil, levando em consideração suas especificidades, como a interculturalidade e o contexto sociocultural em que está inserida.

A compreensão das relações entre as sociedades e a natureza em contexto de educação intercultural, por sua vez, também encerra um grande potencial. A partir da garantia do ensino de suas tradições culturais e, concomitantemente, a aprendizagem dos conhecimentos da ciência e cultura ocidental hegemônica, aí se inserem subsídios para ampliar as discussões e percepções a respeito da relação entre natureza e sociedade, aspecto importante da educação ambiental.

Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. RESOLUÇÃO CNS Nº 196 DE 10/10/1996. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

CANDAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802-820, 2016.

CARVALHO, I. C. M. et al. **Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação**. Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 13-24, 2004.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 164p. 2000.

GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **As leis e a educação escolar indígena: programa parâmetros em ação de educação escolar indígena**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

PERRELLI, M. A. S. "Conhecimento tradicional" e currículo multicultural: notas com base em uma experiência com estudantes indígenas Kaiowá/Guarani. **Ciência & Educação**, v. 14, n. 3, p. 381-396, 2008.

SILVA, A. L. Uma “Antropologia da Educação” no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (Org). **Antropologia, História e Educação: uma questão indígena e a escola**. São Paulo

A ocupação territorial do Cerrado Goiano: estudo de caso dos Avá-Canoeiro

Alaor de Abreu Gomes Júnior⁷⁰

Robson Mendonça Pereira⁷¹

Introdução

O artigo presente tem a proposta de analisar o processo de ocupação do Cerrado Goiano na década de 1970, com foco no território da população indígena Avá-Canoeiro. O objeto do estudo será o espaço goiano e os inúmeros processos de intervenção estrutural, principalmente na região do Norte Goiano. A pesquisa se direciona à década de 1970 devido aos procedimentos de modernização da agricultura no território e suas consequências para a etnia sobrevivente Avá-Canoeiro.

Os projetos desenvolvimentistas, especialmente na década de 1970, durante a Ditadura Civil Militar Brasileira, tinham o interesse de alinhamento com a economia capitalista mundial, com a característica principal de um mercado agroexportador de grãos.

A etnia Avá-Canoeiro institui um povo indígena que fala uma língua própria pertencente à família Tupi-Guarani. O povo Avá-Canoeiro se encontra nos estados de Tocantins e Goiás. Os Avá vivem nessas duas áreas. Em Goiás, na região dos municípios de Minaçu e Colinas do Sul habitam parte dos Avá e na bacia do Araguaia nos municípios de Formoso do Araguaia, Lagoa da Confusão, Sandolândia e Pium.

A intervenção intensa referente à política de desenvolvimento econômico no país, principalmente na década de 1970, causou mudanças na biodiversidade do Cerrado³. Sendo que as transformações que foram empregadas no Cerrado com a instalação maciça de grandes

⁷⁰ Professor da Faculdade FanPadrão (Goiânia) e graduado em História pela Universidade Federal de Goiás (2009). Especialização em Docência do Ensino Superior na Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (2015). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado da Universidade Estadual de Goiás (Teccer/UEG). alaorjrhistoria@hotmail.com.

⁷¹ Robson Mendonça Pereira é doutor em História (UNESP) e pós-doutor em História Social (USP). É professor titular da Universidade Estadual de Goiás, atuando no curso de História, no Campus Anápolis CSEH/UEG. Atua na mesma instituição como docente permanente do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado (TECCER/UEG).

estruturas para o atendimento do agronegócio. Apontamos que a região habitada pelos Avá-Canoeiro com a ativação das frentes de ocupação na região Norte do Estado de Goiás, para a criação de gado, promovido por grandes empreendimentos financeiros resultaram impactos socioambientais sobre as populações indígenas da área.

A falta de regularização fundiária através de documentos e portarias, elaborada pelos órgãos responsáveis pela questão territorial indígena, facilita no avanço de empreendimentos ligados ao agronegócio em áreas de habitação indígena.

Desenvolvimento

A metodologia adotada se amparou em estudos bibliográficos e documentais de pesquisadores que analisaram a interferência da pecuária e a construção da Usina Serra da Mesa em locais adjacentes as terras indígenas habitadas pelos Avá.

Em relação à comunidade Avá-Canoeiro houve a ativação de frentes de ocupação para a criação de gado, promovido por grandes empreendimentos financeiros que implicaram impactos socioambientais. A intervenção intensa com a contribuição da política de desenvolvimento econômico do Estado obteve mudanças na biodiversidade do Cerrado.

A Comissão Nacional da Verdade, instalada em maio de 2012, criada para apurar e esclarecer, indicando as circunstâncias e autorias, de casos envolvendo graves violações aos Direitos Humanos praticados no Brasil durante o período de 1946 a 1988, apontou episódios de invasões de terras habitadas pelos Avá-Canoeiro, tendo em vista os interesses de grupos privados. Segundo trecho do Relatório:

A ativação da Frente ocorreu exatamente na mesma época em que o grupo Bradesco manifestou a intenção de iniciar uma parceria econômica com os Pazzanese, visando à criação de gado na região. O resultado prático da precipitada ação do órgão indigenista beneficiou unicamente os interesses privado do grupo Bradesco e dos proprietários da fazenda Canuanã e a forma como o contato foi realizado pela equipe da Funai. (CNV, v.2, 2014, p. 222).

Era comum entre os fazendeiros a organização de expedições para a captura de índios, a fim de combater o roubo de bois e cavalos, atribuído aos Avá-Canoeiro. O conflito entre grandes proprietários de terras e os Canoeiros era constante, e, para minimizar os con-

frontos, a Funai instalou uma Frente de Expansão em 1972, pois não havia contato com os não-índios.

A fronteira agrícola e as estruturas materiais de ocupação do espaço são elementos que prioriza valorizar os interesses financeiros do empresário, fazendeiro e das empresas de diferentes ramos da economia. As populações indígenas no contexto econômico e político principalmente na segunda metade do século XX não foram obstáculos em relação às frentes pioneiras de expansão com resultados trágicos a população nativa.

Nas últimas décadas houve enormes transformações sobre o espaço brasileiro, sendo que foi preciso elaborar grandes planos materiais no território com o interesse do crescimento econômico. A construção de inúmeros complexos de infraestruturas foi o ponto de partida para o desenvolvimento capitalista iniciado na primeira metade do século XX. Como a edificação de canais de irrigação, barragens, rodovias, ferrovias, hidrovias, portos, aeroportos, hidrelétricas e redes de telecomunicações.

Outra problemática em relação às terras da comunidade Avá-Canoeiro foi a construção da Usina Hidrelétrica Serra da Mesa. A Usina fica localizada no município de Minaçu e a barragem da usina fica situada no Rio Tocantins, com a predominância de um lago artificial considerado o quinto maior do país, com cerca de 54 bilhões de metros cúbicos.

Em outubro de 1979, o governo federal autorizou a empresa estatal Furnas Centrais Elétricas S/A a desenvolver estudos do potencial hidrelétrico no Rio Tocantins e seus afluentes. O projeto de construção de uma usina hidrelétrica foi apresentado em 1981, mas as obras só foram iniciadas cinco anos mais tarde pela construtora Camargo Corrêa. Foram dez anos até a conclusão da Usina Hidrelétrica de Serra da Mesa e o problema de aporte de recursos para sua finalização por parte de FURNAS, que levou a um processo de licitação em 1993, vencido pelo consórcio público-privado Serra da Mesa Energia S/A. (SILVA, 2010, p.80).

O lago formado pela barragem da usina inundou uma área de 1.784 km² no norte e nordeste goiano, alcançando partes de oito municípios. A Terra Indígena Avá-Canoeiro foi atingida, tendo pelo menos 10% de seu território inundado, além dos impactos ambientais negativos provocados pela intervenção material, devido a abertura de estradas e linhas de transmissão de energia elétrica de alta tensão, além de diversas obras ligadas a hidrelétrica que provocaram mudança na paisagem. (SILVA, 2010, p. 82-6).

No artigo de Luciano Alves Pequeno, “Terra indígena Avá-Canoeiro Demarcação indefinida: risco de sobrevivência étnica”, o autor aponta os resultados atribuídos pela construção da Usina Hidrelétrica Serra da Mesa em terras dos Avá-Canoeiro.

A implantação da Usina Hidrelétrica (UHE) Serra da Mesa por Furnas atingiu os limites da Terra Indígena Avá-Canoeiros, causando sérios impactos, diretos e indiretos, aos indígenas e ao meio ambiente, entre os quais destacamos a inundação de uma área de aproximadamente 3.163 hectares da terra indígena. (PEQUENO, 2005, p.175)

Considerações finais

Nos últimos anos, em diversas áreas do Cerrado Brasileiro, houve a expansão do agronegócio e enormes propriedades rurais para abastecer o mercado externo. Comum também em locais agregadas às reversas indígenas, o processo de ocupação se caracterizou na invasão de ambientes pertencentes às etnias originárias. O avanço populacional ligado aos grandes empreendimentos rurais e a construção de rodovias, pontes e barragens, ocorreu principalmente a partir da década de 1970, sobre o território dos Avá-Canoeiro, com a implementação da Usina Serra da Mesa e o avanço da agropecuária.

Referências Bibliográficas

PEQUENO, L. A. Terra Indígena Avá-Canoeiro Demarcação indefinida: risco de sobrevivência étnica. **Revistas de Estudos e Pesquisas**. FUNAI, Brasília, v. 2, n. 2, p.171 - 182, dez, 2005.

SILVA, Lorraine Gomes da. **Avá-Canoeiro, a resistência dos bravos no Cerrado do norte goiano: do lugar ao território**. 2010. 149 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

DOCUMENTOS

BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. **Relatório: textos temáticos**. v.2. Brasília: CNV, 2014. 416p. – (Relatórios da Comissão Nacional da Verdade; v.2). Disponível em: http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=571. Acesso em: 8 nov. 2018.

Anápolis: Uma breve análise das bases cartográficas digitais disponíveis

Pedro Alcantara Cavalcante Neto⁷²

Kesia Rodrigues dos Santos⁷³

Introdução

O resumo trata de um projeto de pesquisa em desenvolvimento, onde as bases cartográficas digitais disponíveis são de suma importância para cumprir o objetivo principal do trabalho final.

Como principal objetivo o trabalho final dispõe em sistematizar através de pesquisas bibliográficas, documental e cartográfica, a criação de uma base de dados georreferenciada voltada a cidade de Anápolis no estado de Goiás.

Metodologia

A metodologia que norteará essa pesquisa, será: pesquisa bibliográfica, documental e cartográfica, elaboração da base cartográfica em ambiente SIG (Sistemas de Informação Geográfica), organização e mapeamento de dados do meio físico e socioeconômicos.

Desenvolvimento

Entre os objetivos específicos estão: realizar pesquisas em base de dados relacionada a Anápolis em diferentes plataformas digitais. Organizar os dados encontrados, das diferentes plataformas pesquisadas, elaboração de representações cartográficas, por exemplo mapas temáticos e históricos nos softwares de apoio no ambiente SIG.

Para uma melhor compreensão do tema apresentado, faz-se necessário entender com

⁷² Graduando do Curso de Sistemas de Informação E-mail: pedroacn96@gmail.com.

⁷³ Orientadora deste trabalho. Docente do Curso de Geografia. Doutora em Geografia pela Universidade Estadual de Campinas (2017).E-mail: k2r3s4@yahoo.com.br.

mais características a definição que explica o conceito da sigla SIG, assim de acordo com (FILHO, 2000).

Sistemas de Informação Geográfica (SIG) são sistemas computacionais que permitem a captura, armazenamento, manipulação, recuperação, análise e apresentação de dados referenciados geograficamente [WOR 95]. Dados referenciados geograficamente ou, simplesmente, dados georreferenciados são dados que descrevem fenômenos geográficos cuja localização está associada a uma posição sobre/sob a superfície terrestre.

Sendo assim a afirmação deixa mais claro a definição de SIG, para atender essas características de captura, armazenamento, manipulação, recuperação, análise e apresentação de dados, optamos pelo sistema computacional conhecido como ARCMAP.

ARCMAP é um dos componentes de sistemas computacionais, que faz parte de um conjunto de softwares oferecido pelo ARCGIS, oferece ferramentas para trabalhar com os dados em que pesquisamos nos ambientes citados abaixo.

Pesquisas foram realizadas em diferentes ambientes, sendo eles por exemplo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), que possui uma vasta base de dados disponíveis para download gratuito que agrega informações relevantes para a criação da base de dados voltada para Anápolis.

A criação da base georreferenciada parte das bases cartográficas já disponíveis nos ambientes digitais, ou até mesmo físico. O principal dever é dispor esses dados de forma organizada. Para compreender melhor essa organização, a (Figura 1) demonstra como os dados no site do IBGE são disponibilizados.

Figura 1 - Captura de tela do site IBGE, na aba de downloads de geociência.

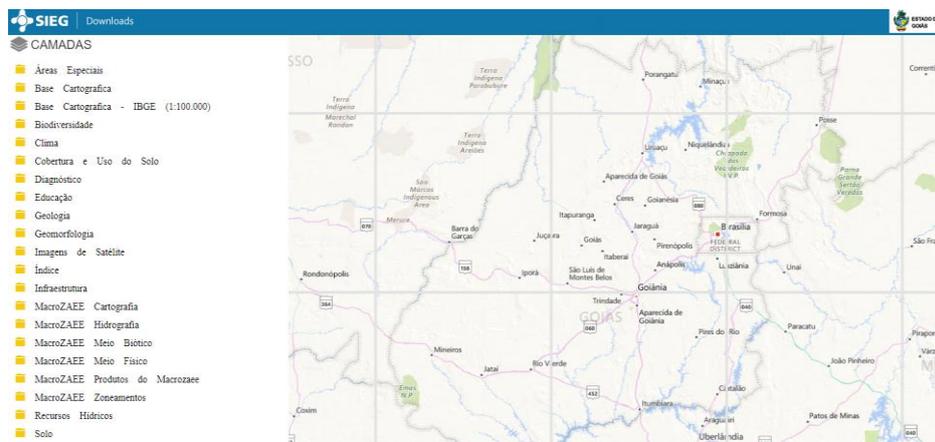


Fonte: IBGE (2018)

Outro meio utilizado como forma de coleta dos dados foi o SIEG (Sistema Estadual de Geoinformação), plataforma criada para armazenar dados georreferenciados especificamente envolvendo o estado de Goiás.

Da mesma forma do IBGE os dados estão dispostos gratuitamente para download, a (Figura 2) representa como é organizado a base de dados do site do SIEG, divididos em pastas/camadas, de acordo com seu uso.

Figura 2 - Captura de tela do site do SIEG, na aba SIG - Shapefiles.



Fonte: SIEG (2018)

Com isso devemos mencionar a relação do projeto com o apoio da prefeitura municipal de Anápolis em parceria com a nossa orientadora, que disponibilizou de dados não informatizados que podem ser trabalhados no ambiente SIG, através de softwares específicos, agregando informações que não são encontradas nos ambientes já pesquisados, agregando mais dados para a sistematização da base de dados.

Considerações finais

O que esse resumo pretende apresentar não é o resultado final da criação de uma base de dados georreferenciado, mas sim parte de como seu desenvolvimento está sendo consolidado, através das bases cartográficas digitais que se encontram disponíveis nos ambientes citados a cima no desenvolvimento.

Os resultados esperados durante a execução e ao final do plano de trabalho que integra as demais partes do projeto de pesquisa em desenvolvimento, resultará um ambiente SIG organizado com as bases cartográficas necessárias, para a elaboração do produto final da pesquisa.

O produto final da pesquisa, será a construção de uma base de dados georreferenciado sobre Anápolis, que auxiliará em pesquisas futuras, tanto no âmbito acadêmico quanto político-administrativo. Tal base de dados auxiliará, ainda, na otimização do tempo de realização de diversos tipos de pesquisas, ações e produções cuja temática envolva Anápolis.

Referências

FILHO, Jugurta Lisboa. **Projeto de Banco de Dados para Sistemas de Informação Geográfica.** Universidade Federal de Viçosa, 2000. PDF.

NETO, Pedro Alcantara. **Captura de tela do site IBGE, na aba de downloads de geociência.**[2000]. Fotografia. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/downloads-geociencias.html>. Acesso em: 14 ago. 2018.

NETO, Pedro Alcantara. **Captura de tela do site do SIEG, na aba SIG - Shapefiles.**[2003]. Fotografia. Disponível em: <http://www.sieg.go.gov.br/siegdownloads/>. Acesso em: 14 ago. 2018.

Goiânia e o Rio Meia Ponte da Construção da Capital, as Consequências da Modernidade

Fernando da Silva Ribeiro⁷⁴

Maria de Fátima Oliveira⁷⁵

Introdução

Goiânia, a capital do sertão. A cidade que foi o resultado concreto da chamada “Marcha para o oeste” do então presidente Getúlio Vargas, mudou um cenário de “atraso” para uma nova perspectiva, a tão sonhada modernidade citada em versos e prosas pelos novos políticos em ascensão. Sonhada e colocada em prática pelo interventor Pedro Ludovico Teixeira, político que ascendeu na política goiana com a Revolução de 30, Goiânia foi planejada, arquitetada nos moldes da expressa modernidade dos anos de 1930. A região da cidade de Campinas foi escolhida, por ser uma região plana, centralizada, com uma ótima hidrografia. O pressuposto para a garantia da modernidade advém do desenvolvimento. Todavia, tanto o conceito de modernidade como o de desenvolvimento sofreram alterações com o passar do tempo e os rios e a cidade não passaram ilesos a estas transformações.

Um dos principais pontos para a escolha da região de Campinas para ser a nova área da capital de Goiás era a hidrografia, citada acima e, portanto, o papel do Rio Meia Ponte foi essencial. Fruto do urbanista Atílio Correia Lima, o projeto de Goiânia previa a organização e zoneamento da cidade, a regulamentação das construções e a prestação de serviços de limpeza esgoto, luz e força. A nova capital reunia as condições favoráveis para a implantação de uma usina: cercada de grande manancial de águas, alvo de grandes investimentos governamentais e acima de tudo, a seu favor estava toda a vontade política para construir uma metrópole moderna.

⁷⁴ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado – TECCER. E-mail: fernandodasilvaribeiro@gmail.com

⁷⁵ Maria de Fátima Oliveira. Docente do Programa de Pós-Graduação em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado – TECCER ... Doutora em História e Pós-Doutorada pela Universidade Federal de Goiás. E-mail: proffatima@hotmail.com.

O Estado firmou um contrato com a empresa de propriedade do engenheiro José Madureira Júnior para a construção de uma usina em trecho especial do Rio Meia Ponte, represado para a formação de um reservatório. Cogitava-se que o lago formado pudesse ser usado para a prática de esportes aquáticos e como espaço para pista de pouso de hidroaviões.⁷⁶

Havia todo um projeto do governo para o local, que incluía Avenida Parque, da Represa do Jaó, Iate Clube e Jardim Botânico. Com a construção da represa no Rio Meia Ponte, formara-se um lago na extensão de quase quatro quilômetros e de grande largura, superior a 500 metros em alguns pontos, para o reaproveitamento da cachoeira do Jaó, que forneceria luz e força a Goiânia. O arquiteto Jerônimo Coimbra Bueno, superintendente das obras, apresentou sugestões e medidas indispensáveis de saneamento, reflorestamento e defesa da salubridade pública.

Como podemos ver, a modernidade chegava ao rio, uma cidade planejada aos moldes capitalista, precisava e dependia do rio. Diferentemente das relações de antes da construção de Goiânia, agora a relação seria brutal para o rio. A cidade foi dividida pelas noções de urbana e suburbana. O Meia Ponte fazia parte da região suburbana, fora dos limites da cidade em seu início. Sua localidade era na dimensão norte da cidade, destinada às fábricas, a zona industrial.

E viajando na história local, o que vimos nas décadas seguintes foi o processo de degradação e esquecimento do rio. O Meia Ponte foi mais um rio vítima da cidade moderna, capitalista e operária que retrata que o lucro é mais importante do que as relações humanas e da natureza. O rio foi se perdendo aos prédios e ruas, indústrias e o comportamento dos novos habitantes. O atual prefeito da cidade, Iris Resende Machado em seu mandato anterior demonstrou certa preocupação com os rios da cidade e em destaque o Rio Meia Ponte, porém projetos ficaram apenas em suas propagandas eleitorais. Outras autoridades também apresentaram alguns estudos e projetos como os vereadores Djalma Araújo e Felisberto Tavares, mas que também não obtiveram o objetivo desejado.

Goiânia foi e é um objeto de estudo de diversos pesquisadores, mas o nosso Rio

⁷⁶ DINIZ, Anamaria. **Goiânia de Atílio Correa Lima (1932-1935)**. Ideal estético e realidade política. 2007. 250f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Programa de pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

Meia Ponte ainda é pouco desbravado em relação às ciências humanas, com a perspectiva da História Ambiental, iremos demonstrar a vida do Rio Meia Ponte antes da chegada da modernidade há até os dias atuais. Ou seja, a intenção é a de fazer uma análise aprofundada sobre as relações humanas sobre a natureza, numa visão que prioriza compreender a interação da sociedade goianiense com o rio Meia Ponte da década de 1930 até a atualidade.

São poucos os trabalhos referentes ao tema, sobretudo na perspectiva da História Ambiental. Entendemos que estudos dessa natureza sejam de suma importância no intuito de resgatar as relações locais com o rio e a partir daí poder contribuir para o conhecimento da real situação de poluição em que se encontra o Meia Ponte. As relações mudam com o passar dos anos e através destas mudanças é possível observar como as pessoas veem o rio ao longo da História de Goiânia. Como era o rio e seu ecossistema no início do século XX, e os motivos que levaram tudo isso foi desaparecendo com a ocupação das áreas próximas ao rio, desmatamento das matas ciliares, o sumiço de animais do cerrado. A proposta é a de uma visão histórica para questionar o abandono de uma riqueza natural da cidade de Goiânia e através da pesquisa, investigar a atual situação do nosso patrimônio natural que se transformou em um esgoto a céu aberto.

Em poucos relatos e documentos que analisamos sobre o rio Meia Ponte antes da transferência da capital e da vida do rio nas primeiras décadas da nova capital, percebemos a relação harmoniosa com a população, porém tal relação foi se perdendo nas décadas consequentes. Portanto o objetivo central deste trabalho será analisar as mudanças nas relações entre o rio à cidade de Goiânia, perceber como uma nova capital conseguiu perder um belo rio nos seus 84 anos de vida.

Desenvolvimento

A ocupação efetiva das margens dos rios pelos humanos é uma constante desde a Antiguidade como exemplo a Egípcia com o rio Nilo, a Mesopotâmica com os rios Tigre e Eufrates e a Chinesa com o rio Amarelo. Cada uma destas civilizações tinha sua própria relação com seu rio. Algumas no âmbito religioso e outros como meio de transporte e sobrevivência. Portanto podemos ver a importância do rio para o surgimento e desenvolvimento de

idades.

A ideia da pesquisa referente ao rio Meia Ponte surgiu após algumas leituras referentes à perspectiva da História Ambiental, uma visão nova e ainda pouco explorada em relação a outras vertentes da História. Com vários trabalhos referentes à transferência da capital em Goiás, percebemos a necessidade de fazer uma busca sobre o rio e sua relação inicial e atual com os goianienses. Chaul (2001 p.242) afirma que “a modernidade foi fruto das disputas políticas da década de 1920 e consolidada nas décadas seguintes” e com isso precisamos olhar o Meia Ponte nesta consolidação.

Através de revisões bibliográficas, de fontes locais e entrevistas com ribeirinhos, iremos mostrar a situação do rio antes da chegada da modernidade e sua vida durante os 84 anos de Goiânia. Com um olhar da História Ambiental, poderemos explorar a relação entre rio e população, as mudanças no ecossistema e suas consequências.

Outra questão importante é a de poder destacar os pontos negativos que a modernidade trouxe para o rio e o descaso das autoridades nas décadas pós-transferência da capital com este. Bem como projetos realizados como, por exemplo, a Usina hidrelétrica do Jaó que tinha a missão de abastecer a cidade com energia elétrica e, portanto, mostrar importância do Meia Ponte para a sociedade goianiense naquela época. Na atualidade, analisar o projeto proposto em 1999 pelo então governador do estado, Marconi Perillo, a “ETE” (Estação de Tratamento de Esgoto de Goiânia), identificar se os objetivos estão sendo concretizados, pois este rio, como tanto outros, foi vítima da conhecida modernidade.

Como processo capitalista, o meio ambiente vai se perdendo com as construções e crescimento das cidades, e os rios, em sua maioria, são vítimas deste crescimento. Nesse sentido, podemos questionar se seria possível a convivência entre o desenvolvimento e a preservação ambiental? São inúmeras reuniões de líderes nacionais e internacionais para tentar resolver ou amenizar esta situação que, na maioria das vezes ficam apenas nas promessas, porém percebemos que há soluções, basta enumerar projetos urbanísticos que tiveram êxito, além da conscientização feita em alguns países, exemplo claro do que foi feito em Londres, com o processo de despoluição do rio Tâmsa, que corta a cidade de Londres. Esse é um exemplo que deve ser seguido por outras cidades que sofrem com o mesmo problema de terem seus rios poluídos.

Referencial Teórico

A História Ambiental nos apresenta o ambiente como agente ativo na história, pois visto que as pessoas organizam e reorganizam suas vidas relacionando-se com o meio natural. Apesar de muitos estudos tratarem da natureza desde os primórdios da escrita humana, foi apenas em meados do século XX que a historiografia desenvolveu uma atenção sistemática aos fatores ambientais e suas conexões com a história humana. De acordo com o historiador Donald Worster em sua obra “John Muir e a paixão pela natureza” de 2005, que a História Ambiental surgiu referentes movimentos ambientalistas entre cidadãos de vários países.

Em um dos seus artigos, **A história ambiental: temas, fontes e linhas de pesquisa**, o professor e estudioso da área José Augusto Drumond, afirma que a História Ambiental se caracteriza pela união entre as ciências humanas e naturais, assim as ciências humanas tem “o diálogo sistemático com quase todas as ciências naturais - inclusive as aplicadas - pertinentes ao entendimento dos quadros físicos e ecológicos das regiões estudadas” (DRUMOND 2012). Portanto o objetivo principal da História Ambiental é aprofundar o nosso entendimento de como os seres humanos foram, através dos tempos, afetados pelo ambiente natural e, inversamente, como eles afetaram esse ambiente e com que resultados.

Geralmente o Rio Meia Ponte é relatado em noticiários de TV ou em reportagens em jornais impressos, sempre apresentando seus problemas (problemas que foram criados pelas ações humanas). Muitos foram os trabalhos referentes a capital Goiânia mas, sobre o rio, são poucos os estudos. Uma visão histórica seria de suma importância. Ângela Ciccone dizia “Existem vários trabalhos de fôlego que contam a história de Goiânia em diversas perspectivas. No entanto, até onde sabemos, a história de um rio dentro desta cidade ainda não fora escrita.” Esta foi umas das primeiras historiadoras que procuraram enfatizar o rio Meia Ponte e Goiânia. Em seu trabalho **Os (dis) cursos do rio: um estudo de história ambiental sobre o rio meia ponte na cidade de Goiânia**, Ciccone demonstra o curso do rio na cidade de Goiânia, analisa com maestria a chamada relação homem/rio, “o papel e o lugar da natureza na vida humana” (WORSTER, 1991) correlacionando fatores amplos no que diz respeito ao rio com expressões de sentidos e significados particulares.

Podemos perceber que o caso do Rio Meia Ponte não é um fato isolado, foram e são

vários rios que foram perdidos com a modernização capitalista industrial. Como referencial citamos o Rio Tietê em São Paulo, considerado o mais poluído do Brasil. Objeto de estudo do historiador Janes Jorge⁷⁷, este analisou em seu livro, **Tietê, o rio que a cidade perdeu**, as relações humanas com a natureza, no caso o principal rio da capital paulista. Crítico e interpretativo, o historiador estabelece um forte elo entre o projeto das elites na urbanização de São Paulo e o povoamento das várzeas por ex-escravos expulsos do centro e, a partir de 1885, por imigrantes italianos e portugueses que sobreviviam da extração e do transporte da areia e da argila. Segundo ele o rio foi sendo dominado pela força dos interesses ferroviários, da industrialização, do esgoto e do lixo, que acompanharam o crescimento demográfico da cidade. O rio foi transformado num canal estreito e sujo, cujas memórias Janes Jorge resgata com argúcia ecológica para nossa leitura prazerosa e inquietante.

Estas referências nos trás a ideia de ter um olhar crítico e ambiental sobre o Rio Meia Ponte, trabalhar situações não presentes no trabalho da Ângela Ciccone como, por exemplo, o Rio Meia Ponte no final do século XIX relacionando com as cidades e vilas da época, mostrar detalhadamente como era o rio nos primeiros anos de vida de Goiânia e, reforçar outras como a modernidade firmada por Pedro Ludovico Teixeira além de fazer um paralelo com o trabalho do professor Janes Jorge. Enfim, Resgatar e reafirmar a estória de um rio.

Considerações finais

A princípio, após várias análises referente ao problema questionado, neste caso, o esquecimento do rio por parte da cidade de Goiânia, acreditamos que alguns fatores podem ser relevantes a nossa confirmação sobre o esquecimento de Goiânia ao rio Meia Ponte. A nova capital construída e planejada foi levantada com a perspectiva do conceito de modernidade e, portanto, após algumas leituras sobre o tema, percebemos que cidades planejadas no século XX, não colocaram os rios como atrativos da cidade como outras mais antigas. Outra visão que não podemos descartar é a marxista, que vê as novas cidades planejadas e erguidas do século XX como cidades industriais, bem definidas neste âmbito. Bairros operários distantes

⁷⁷ Professor do curso de graduação e do programa de pós-graduação do Departamento de História da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

do centro político e artístico da cidade, exatamente como Goiânia. O rio Meia Ponte se encaixa como o polo abastecedor da cidade, isso se confirma nos relatórios do arquiteto Atílio Correia Lima⁷⁸, que vê o rio Meia Ponte como um potencial hidrelétrico. Portanto, o Rio Meia Ponte desde o início da construção da nova capital, não foi visto como parte da cidade pelas autoridades da época pois estas, queriam que a nova capital fosse diferente, principalmente da antiga capital do estado, a Cidade de Goiás que tinha como um dos pontos principais o Rio Vermelho.

Referências

CHAUL, Nasr Fayad. **Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade**. Goiânia: Editora da UFG, 2001.

CICCONE, Ângela. **Os (dis) cursos do rio: um estudo de história ambiental sobre o rio meia ponte na cidade de Goiânia**. Dissertação (História Ambiental) - Fronteiras, Interculturalidades e Ensino de História, 2014 – UFG.

DINIZ, Anamaria. **Goiânia de Atílio Correa Lima (1932-1935)**. Ideal estético e realidade política. 2007. 250f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Programa de pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

FRANCO, José Luiz de Andrade. SILVA, Sandro Dutra e. DRUMOND, José Augusto. TAVARES, Giovana Galvão (Orgs.). **História Ambiental – Fronteiras, Recursos Naturais e Conservação da Natureza**. Garamond, 2012.

JORGE, Jane. **Tietê, o rio que a cidade perdeu**. Coeditora: FAPESP – 1ª Edição. 2006.

WORSTER, Donald. **John Muir e a paixão pela natureza**. 2005. Disponível em: <periódicos.ufsc.br/index.php/esboços/article/veiw/209>. Acesso em: 24 Jun. 2016.

⁷⁸ Atílio Corrêa Lima foi engenheiro-arquiteto, urbanista formado em Paris. Seu projeto mais conhecido foi o plano urbanístico de Goiânia.

Mobilidade Urbana: Casos dos Conjuntos Habitacionais Jardim do Lago e Novo Horizonte em Goianópolis (GO)

Alexander Anderson Moreira da Silva⁷⁹

Prof^ª. Dr^ª. Janes Socorro da Luz⁸⁰

Resumo: Questão bastante explorada e discutida quando se trata de espaço urbano, a mobilidade urbana que vem sendo pautada para uma melhor facilidade, locomoção, conforto e segurança para a população que enfrenta diversos tipos de dificuldades para chegar aos seus destinos diários. A mobilidade urbana é dependente de fatores como o fluxo de mercadorias, organização territorial e os meios de transporte utilizados, sendo que dentre estes, incluem não apenas os transportes coletivos, mas também os veículos próprios como motos, carros, caminhões, bicicletas, cadeirantes, deficientes visuais e/ou auditivos. Em geral, a ausência de políticas específicas para aumentar a oferta de meios de transporte viáveis e eficientes resulta diretamente na busca pelo transporte individual. Esta situação está impulsionada pela pressão da indústria automobilística que, além de dividendos, gera empregos no Brasil.

Palavras-chave: Mobilidade urbana, população, locomoção, território.

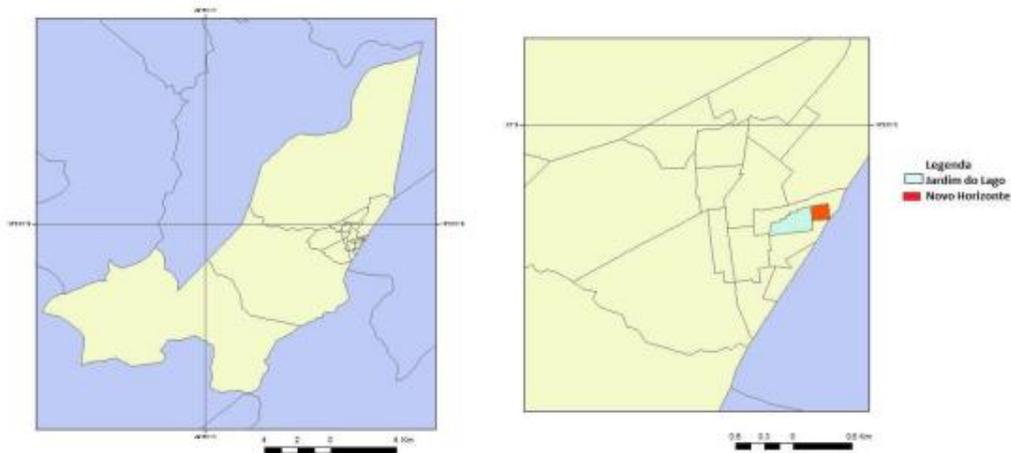
Introdução

Neste trabalho apresentamos a análise sobre mobilidade urbana a partir dos conjuntos habitacionais citados no título, seguindo as orientações do Ministério das Cidades sobre a qualidade da Mobilidade Urbana no Projeto Minha Casa Minha Vida (PMCMV).

⁷⁹ Graduando do Curso de Geografia. E-mail: alexanderanderson.ms@gmail.com.

⁸⁰ Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Geografia. Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: jnsluz@hotmail.com.

Figura 1 – Município de Goianápolis (GO): Programa Minha Casa Minha Vida, 2017.



Fonte: Autoria própria

A mobilidade pode ser definida como um atributo relacionado aos deslocamentos realizados por indivíduos nas suas atividades de estudo, trabalho, lazer e outras. Nesse contexto, as cidades desempenham um papel importante nas diversas relações de troca de bens e serviços, cultura e conhecimento entre seus habitantes, mas isso só é possível se houver condições adequadas de mobilidade para as pessoas (Ministério das Cidades, 2006).

Referencial Teórico

No que diz respeito aos subsídios fornecidos pelo Programa, mais um vez, o “Minha Casa, Minha Vida” aplica uma premissa presente no PlanHab e uma reivindicação dos movimentos populares urbanos já desde a Constituinte. Consiste na utilização de recursos do OGU que caracteriza, certamente, um dos principais destaques do Programa. Diante de um contexto histórico de políticas habitacionais que embasaram quase que totalmente as suas principais ações na área em fundos com necessidade de retorno e auto-sustentação (destaca-se aqui o FGTS), a aplicação de recursos do orçamento vislumbra a possibilidade de uma mudança de paradigma na concepção de política habitacional no país. (ROMAGNOLI, A. p. 8, 2010).

Entre as orientações do (MinCidades) Ministério das cidades se destaca as seguintes questões (Cadernos Cidade e Habitação, 2008, p. 31, grifos nossos):

- Direito à moradia, enquanto um direito humano, individual e coletivo, previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Constituição Brasileira de 1988. O direito à moradia deve ter destaque na elaboração dos planos, programas e ações, colocando os direitos humanos mais próximos do centro das preocupações de nossas cidades;
- Moradia digna como direito e vetor de inclusão social garantindo padrão mínimo de habitabilidade, infraestrutura, saneamento ambiental, mobilidade, transporte coletivo, equipamentos, serviços urbanos e sociais;
- Função social da propriedade urbana buscando implementar instrumentos de reforma urbana a fim de possibilitar melhor ordenamento e maior controle do uso do solo, de forma a combater a retenção especulativa e garantir acesso à terra urbanizada;
- Questão habitacional como uma política de Estado uma vez que o poder público é agente indispensável na regulação urbana e do mercado imobiliário, na provisão da moradia e na regularização de assentamentos precários, devendo ser, ainda, uma política pactuada com a sociedade e que extrapole um só governo;
- Gestão democrática com participação dos diferentes segmentos da sociedade, possibilitando controle social e transparência nas decisões e procedimentos;
- Articulação das ações de habitação à política urbana de modo integrado com as demais políticas sociais e ambientais. (Grifos nossos).

Mesmo assegurando esse direito junto a constituição brasileira demorou bastante tempo para que se houvesse algum projeto específico sobre. Em 2009, foi lançado pelo governo federal o Projeto Minha Casa Minha Vida (PMCMV), criando conjuntos habitacionais com custo mínimo, com pagamento máximo de 200 reais, onde é analisado, estudado pela situação da pessoa ou da família que vai tomar posse da residência do conjunto. Esse projeto teve como parceira principal a Caixa Econômica Federal.

A crise urbana e a crise do planejamento abrem espaço para novas respostas, em que qualquer mudança por pequena que seja será viva e representativa, em face da dimensão das

contradições que envolvem as cidades brasileiras. Ermínia Maricato “sacode” o leitor e convida-o a redescobrir que, agora, é possível criar uma matriz de planejamento e gestão comprometida com a realidade empírica urbana local e regional, tendo por base experiências espalhadas tanto no Brasil quanto no mundo, e possuindo como pressuposto uma abordagem holística a partir da consciência da cidade da maioria, desmistificando a representação hegemônica dominante sobre o urbano. (MARICATO, E. 2013).

A mobilidade pode ser definida como um atributo relacionado aos deslocamentos realizados por indivíduos nas suas atividades de estudo, trabalho, lazer e outras. Nesse contexto, as cidades desempenham um papel importante nas diversas relações de troca de bens e serviços, cultura e conhecimento entre seus habitantes, mas isso só é possível se houver condições adequadas de mobilidade para as pessoas (MINISTÉRIO DAS CIDADES, 2006).

A Política Nacional para a Mobilidade Urbana Sustentável apresentada pelo Ministério das Cidades elegeu quatro eixos estratégicos de ação, que embasam os programas e projetos da Secretaria Nacional de Transporte e da Mobilidade Urbana: integração das políticas de transporte com as de desenvolvimento urbano; melhoria do transporte coletivo, com tarifas mais baratas; racionalização do uso dos veículos particulares; e valorização dos meios de transporte não-motorizados. (XAVIER, J. 2005).

Metodologia

Além de devidas leituras inerentes a questões que envolvem as habitações de interesse social e uma análise de dados referentes ao PMCMV. Sobre a perspectiva do vasto campo de discussões econômicas, sociais e de políticas públicas, referentes a uma pequena cidade situada em um dos principais eixos comerciais do país. Foram realizados a partir do conhecimento teórico (leituras e discussões), foi feita uma pesquisa de campo em um dos conjuntos do eixo Goiânia –

Anápolis – Brasília, esta visita técnica foi feita nos conjuntos Jardim do Lago e Novo horizonte em Goianápolis, este trabalho foi essencial para abranger nosso conhecimento e poder entender cada detalhe estudado.

Resultados e Discussões

Nos conjuntos verificamos as seguintes variáveis:

- **Oferta de transporte público:** Não existe transporte público na região, existem apenas transporte semiurbano para os municípios vizinhos.
- **Domicílio acesso para veículos utilitários:** A localização do conjunto habitacional é privilegiada na cidade, então não sofre com a falta de acessibilidade.
- **Rebaixamento de guias em pontos de travessia:** É possível notar em várias partes das calçadas que cortam os bairros o rebaixamento prioritário para pessoas com deficiências.
- **Equipamentos comunitários adaptados para pessoas com mobilidade reduzida:** Existe esses equipamentos, mas bastante precários no quesito de manutenção.
- **Áreas de lazer:** Tem duas áreas de lazer nas proximidades do conjunto, sendo uma delas nos bairros.
- **Vias arborizadas:** As ruas da região são bem arborizadas, com média de 1 árvore a cada duas casas.
- **Destinação lixo, águas pluviais e lixo:** Após análise verificamos que não existe destinação de esgoto nem águas pluviais, mas o lixo, segundo moradores é realizada pela prefeitura 3 vezes por semana.

Imagem 1 – Município de Goianápolis (GO): Imagem para registrar as vias arborizadas



Autoria própria, 2018

Tabela 1 – Município de Goianápolis (GO), Empreendimentos do Programa Minha Casa Minha Vida, 2017

NOME DO EMPREENDIMENTO	Nº DE CONTRATOS	%	TIPO
Residencial Jardim do Lago	252	72%	10.305.527.40
Residencial Novo Horizonte	100	28%	5.970.237.00
TOTAL	352	100%	16.275.764.40

Fonte: Caixa Econômica Federal (2017)

Organização Própria

As 352 unidades do PMCMV no município, tiveram um custo de 16.275.764.40 reais. Valor este recebido pelo Fundo de Arrendamento Residencial para a construção das residências. Os dados foram organizados por meio de planilhas e gráficos, assim auxiliando na produção de mapas e discussões pertencente à temática.

Considerações finais

Podemos observar a partir de pesquisas que os métodos utilizados para selecionar os habitantes dos conjuntos habitacionais são justos, priorizando a população mais carentes para a execução dessas devidas residências a essas famílias.

A mobilidade urbana nos jardins do lago e novo horizonte em Goianápolis é presente, é possível verificar através das pesquisas que são efetuadas todas variáveis que a o ministério das cidades impõe para as cidades.

Referências

BRASIL/Ministério das Cidades. **Cadernos de Habitação**. Brasília: Min. Cidades, 2008.

BRASIL, Constituição, 1988. **Constituição Federal de 1988**. República Federativa do Brasil. Brasília, Senado Federal, 1988.

FREGONEZI L. H. A. S. **PMCMV Programa Minha Casa Minha Vida Rural em**

Corumbá de Goiás. 2013.

MARICATO, Ermínia. **Brasil, cidades: alternativas para a crise urbana.** 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

XAVIER, J, C. **Mobilidade urbana e desenvolvimento.** Brasília, DF. 2005.

O marmelo e a fabricação da marmelada em Goiás, no século XIX

Laura Rodrigues Silva⁸¹

Mário Roberto Ferraro⁸²

Introdução

Este texto trata do fruto marmelo e seu uso na fabricação do tradicional doce denominado “marmelada” na região de Santa Luzia, hoje Luziânia, onde o primeiro pé de produzido pela fruta do marmeleiro (*Cydonia oblonga*) foi plantado por volta de 1770, pelo coronel João Pereira Guimarães, no Engenho da Palma. No século XIX, a marmelada foi único produto goiano de origem hortícola ou frutícola de exportação. Abordaremos as técnicas de plantio do fruto; de produção do doc; quem eram seus principais consumidores e verificando a mão de obra e que se ocupava de sua produção. Abordaremos o processo de consolidação do doce do marmelo como patrimônio histórico-cultural do antigo arraial de Santa Luzia.

Referencial Teórico-metodológico

Santa Luzia, a famosa terra da marmelada nem sempre foi conhecida esse codinome. Suas origens remontam ao contexto histórico do ciclo do ouro no século XVII (com auge no século XVIII), quando o fluxo migratório se intensificou. Seus primeiros habitantes foram fazendeiros, escravos e garimpeiros. Com o esgotamento do ouro, a região entrou em decadência e passou a depender da atividade agropecuária para sobreviver.

Segundo Ferraro (2005) agricultura tradicional ou rotina agrícola, como eram chamadas as práticas de cultivo do solo utilizadas em quase toda a colônia foram iniciadas com a chegada dos primeiros colonos no século XVI durante o século XIX tiveram forte influência dos elementos indígenas e africanos; a práxis do uso costumeiro da terra se caracterizava pela

⁸¹ Graduando do curso de história da Universidade Estadual de Goiás e bolsista do Pibic E-mail: laura_rodriguesilva@hotmail.com

⁸² Docente do curso de história da da Universidade Estadual de Goiás. E-mail: mario.ferraro@ueg.br

derrubada do mato com foice e machado, queima, semeadura, capina enxada e operações realizadas com a força dos braços – braços estes, diga-se de passagem, negros.

Nesse sentido, o território de Santa Luzia não escapava desta “cultura vampiro” de caráter nômade, descrita por Saint’Hilaire em sua obra “Viagem as nascentes do rio São Francisco e pela província de Goiás”:

O systema de agricultura empregado em Goyaz é o que, infelizmente, foi adoptado em quasi todo o Brasil. queimam-se as florestas e semeia-se nas suas cinzas; depois de algumas colheitas, deixam-se brotar novos bosques, que se cortam por sua vez; continua-se assim até que a terra não produza mais do que capim, e então abandonam-na.(SAINT’HILAIRE, 1937, p. 322).

No entanto, independentemente das técnicas de cultivo serem ultrapassadas até mesmo para o século XIX, o marmeleiro se adaptou muito bem com as condições climáticas e o solo do local⁸³. Vale ressaltar que devido às condições ambientais, o marmelo de Luziânia tem uma característica especial: possui alta porcentagem de pectina, agente de emulsão que facilita a confecção do doce. “Assim, o fruto da região possui um gosto peculiar que mistura o doce, o ácido e o amargo, um conjunto de características notáveis para a elaboração do produto.” (AVENI et al., 2018, p. 1204). O doce em função do alto teor de pectina possui uma textura peculiar diferente do produzido em outras regiões do país.

O processo de confecção do doce era complexo:

Mergulhados em caldas de mel, de mosto ou de açúcar, tudo indica que os frutos iam ficando doces e adquirindo consistência com o passar do tempo e das várias cozeduras e repousos.[...] nas etapas e procedimentos de confecção (cozer o fruto, adicionar a calda, deixar repousar, escorrer e tornar a adicionar uma nova calda). (ALGRANTI, 2005, p.48-49).

Ainda depois de todos os procedimentos é necessário utilizar de um ultimo recurso; “[...]o recurso de secar os doces ao sol em tabuleiros ou caixas (doces secos), após serem cozidos com açúcar em calda, como no caso dos pêssegos cobertos, das ameixas cobertas ou da

⁸³ No plantio do marmeleiro “Semeiam-se as pevides em estando maduras; nascem na primeira seguinte. Mas o melhor modo de propagar esta arvore é d’estaca, de mergulhia ou de rebentões ; plantada de qualquer destes modos, medra muito mais depressa. Raras vezes se poda o marmeleiro, salvo se seus troncos se tornam muito densos”. (AUXILIADOR DA INDUSTRIA NACIONAL, 1842). Assim eram os procedimentos aconselhados aos agricultores pelos cientistas da época.

marmelada para caixa” (ALGRANTI, 2005, p.49).

Quando ocorreu o declínio do ouro, as atenções se voltam para a agricultura e para a pecuária e a marmelada tornou-se um importante produto de exportação, aliviando à região que sofria com o isolamento, falta de estradas de ferro e concorrência com os estados do litoral⁸⁴.

O incentivo à agricultura brasileira se fundamentava no ideal de que ela era a potência da nação e de que fortaleceria outros âmbitos, todavia cabe afirmar que pelo menos quanto à região do antigo Arraial de Santa Luzia, a agricultura, mais especificamente o sucesso do marmelo, realmente ocorreu. O doce por muitos anos impulsionou a economia de Santa Luzia e era o único produto de origem hortícola ou frutícola goiano de exportação.

A marmelada de Santa Luzia foi exibida exposição regional de produtos agropecuários de 1864 por Joseph de Mello Álvares, proprietário da Fazenda Conceição - onde mais tarde, a partir de 1881, funcionou a Colônia Blasiana⁸⁵ (FERRARO, 2016).

Nos jornais, como O Publicador Goyano é possível perceber que o doce do marmelo tinha presença constante nas licitações de compras de provisão para ranchos⁸⁶ e enfermarias, o que lhe garantia comércio regular. A marmelada também era um alimento que caiu no gosto popular, o que pode ser constatado por sua frequente aparição nas tabelas de cotações de preços de produtos alimentícios publicadas nos jornais da época, demonstrando ser um produto grande consumo na cidade de Goyaz.

De acordo com Raymundo Henrique dos Genettes no jornal O Publicador Goyano⁸⁷, Santa Luzia exportava em 1886 regularmente 2:000 arrobas ao preço de 6\$000 ou 12:000\$000, já Paulo Bertran (1994, p. 187) compara o valor da marmelada ao valor do ouro e diz que no ano de 1804 a famosa marmelada de Santa Luzia, produziu 3 mil quilos de mar-

⁸⁴ Segundo o jornal “Orgão do Partido Liberal (GO)”, a província de Goyas tinha dificuldades em fornecer os seus produtos devido ao caminho que tinham que percorrer para chegar aos mercados consumidores, este não era o cenário do litoral brasileiro.

⁸⁵ Colônia Blasiana era instituição de ensino criada para acolher crianças negras órfãs, beneficiadas pela lei do Ventre Livre. Funcionava como escola agrícola e pode ter sido um referencial na modernização da agropecuária goiana e possivelmente, um espaço de produção científica no Planalto Central - (FERRARO, 2016).

⁸⁶ Comida que se fornece a soldados ou presos.

⁸⁷ Jornal editado entre 1885-1889 na cidade de Goyaz.

melada no valor de 960\$000 – equivalente a 2,3 quilos do metal precioso.

Nos relatos de “Viagem as nascentes do rio São Francisco”, Saint’Hilaire mostra as condições favoráveis ao plantio do marmelo e o seu destino :

Como Santa Luzia está situada em uma região elevada, os seus arredores são favoráveis não só às varias especies de cultura em uso entre os brasileiros do interior, como também à de plantas de origem caucasica, taes como o trigo, e principalmente o marmeleiro[...]Os principaes artigos que exportam os habitantes de Santa Luzia são pelles de animaes selvagens, alguns couros, e principalmente marmeladas excelentes, que enviam até o Rio de Janeiro.(SAINT’HILAIRE, 1937, p. 29)

No livro “Viagem as terras goyanas”, de Oscar Leal, o autor menciona que assim como a cidade de Pirenópolis era conhecida pelos seus cigarros, Santa Luzia era aclamada pela sua marmelada, e chega a rememorar um elogio dirigido à marmelada de Luziânia feito pelo Dr. Virgilio⁸⁸ em um relato de viagem dele, em que ele disse que a marmelada daquela região era a melhor do Brasil.

Por que então as lavouras do marmeleiro (*Cydonia oblonga*) conseguiram se estabelecer como fonte de renda e até mesmo produzir e vender em escalas tão significativas? A isso podemos atribuir dois fatores: o uso da marmelada nas enfermarias e nos ranchos militares e hospitais lhe garantia um mercado seguro, isto é, sem risco de flutuações.

Na Guerra do Paraguai (1864-1870) a marmelada de Santa Luzia foi incluída na alimentação das tropas das forças expedicionárias do Mato Grosso, se espalhando seu reconhecimento e notoriedade no cenário nacional (TAUNAY, 1876, p.47).

Segundo Ana Paula Squinelo em seu artigo “O Hospital Militar de Matto Grosso na Guerra do Paraguai: Doenças, dietas e tratamentos”, as marmeladas eram fornecidas para compor uma dieta equilibrada à soldadesca, que sofria mais intensamente as consequências da guerra, devido à má alimentação, má higiene e infecções adquiridas advindas de diversas formas. De acordo com ela “Ao doente diagnosticado com Hepatite era prescrito: ventosas, sanguessugas, banhos, pílula e uma dieta específica composta por assado, ovos, sopa, canja, mate, biscoitos, café frio e marmelada.” (SQUINELO, 2012, p.4).

Para Janyne Paula Pereira Leite Barbosa, a marmelada aparecia nos contratos de gê-

⁸⁸ Virgilio Martins de Melo Franco, bacharel em direito que escreveu sobre suas viagens a província de Goyas.

neros alimentícios fornecidos para as tropas brasileiras que lutavam contra os paraguaios – a alimentação dos soldados era bem diversificada para fortalecimento -, como mostra nos relatórios do Corpo de Saúde do Exército Brasileiro do ano de 1865: “[...] as tabelas de gêneros alimentícios contém: ovos, marmelada, peixe fresco, vinho, vinagre, galinhas, goiabada, filhotes de pombo e até chocolate”,(BARBOSA, 2018, p. 56). Essa afirmação é importante porque confirma com o uso outra fonte histórica aquilo que imprensa goiana revelava.

Por fim, é válido ressaltar, que o consumo da marmelada age como identificador de uma cultura regional e patrimônio material da comunidade dos marmelais. De acordo com Henrique S. Carneiro, autor de “Comida e Sociedade: Significados sociais na história da alimentação”, a comensalidade (prática de comer junto), não é um ato solitário, é um ato de socialização. A prática de comer em conjunto ajuda na organização das regras sociais e funciona como identidade religiosa e alimentar, como a marmelada de Santa Luzia, que apesar de ser um doce de origem lusa, foi perpetuando-se enquanto tradição das populações de origens africanas que trabalhavam nas fazendas da região e que viriam a formar os quilombos. De seus descendentes, de geração em geração, o legado da confecção do doce do marmelo de maneira artesanal vem sendo imortalizado, resistindo ao poder do tempo, atualmente apesar de mais tênue, a produção ainda existe na região, mas feita sob encomenda, concentrada nas mãos de 10 produtores do doce e 30 produtores do fruto.

Considerações finais

A partir das pesquisas realizadas nos periódicos goianos do século XIX, livros e relatos de viajantes, identificamos que o século XIX na atual Luziânia, foi dominado pelas lavouras do marmelo, a produção do seu doce e sua alta taxa de exportação. A marmelada se tornou uma das raras fontes de renda da economia do Arraial de Santa Luzia, que segundo alguns relatos de viajantes publicados no jornal “O Publicador Goyano” (1886, Ed. 00054) era uma região dominada pela embriaguez, vadiagem, ociosidade e habitada por uma população constituída de preguiçosos. O declínio do ouro fez com que a região de Santa Luzia, que sempre fora voltada para produção agrícola, intensificasse ainda mais sua agricultura e a marmelada terminasse por ganhar o cenário nacional, chegando a exportar 3 mil quilos em um ano e se

integrar nos cardápios de enfermarias e ranchos militares.

Nessa perspectiva é interessante analisar, que embora as técnicas utilizadas no plantio do marmelo configurassem agricultura tradicional - com a derrubada do mato com foice e machado, queima, semeadura, capina enxada e operações realizadas com a força dos braços - , os meios de transporte não fossem os mais adequados, e o isolamento da região goiana interferisse diretamente nos negócios, dadas as circunstâncias e a concorrência com os estados litorâneos, a marmelada conseguiu se estabelecer como produto de exportação em larga escala, o que mais tarde conseguiria se consolidar como patrimônio histórico-cultural.

Referências

O publicador Goyano, Goyaz, Ed. 00054, 07 de Março de 1886. Biblioteca Nacional Digital Brasil: Hemeroteca Digital Brasileira. Disponível em:
<<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=716774&pesq=marmelada&pasta=ano%20188>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

Órgão do Partido Liberal (GO), Ed.00062, 27 de Novembro de 1886. Biblioteca Nacional Digital Brasil: Hemeroteca Digital Brasileira. Disponível em:
<<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=246590&pesq=>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

ALGRANTI, Leila Mezan. Alimentação, saúde e sociabilidade: a arte de conservar e confeitar os frutos (séculos XV-XVIII). **História: Questões & Debates**, v. 42, n. 1, 2005.

ANAIS ELETRÔNICOS DO X ENCONTRO INTERNACIONAL DA ANPHLAC. São Paulo: O Hospital Militar de Matto Grosso na Guerra do Paraguai: Doenças, dietas e tratamentos, 2012 - ISBN 978-85-66056-00-6 versão online. Disponível em:
http://anphlac.fflch.usp.br/sites/anphlac.fflch.usp.br/files/ana_squinelo2012.pdf . Acesso em: 03 maio 2019.

AVENI, Alessandro; MELLO, Andrei Simão de; CORDEIRO, Fabio Lima; SALDANHA, Daniela Soares Couto; CARVALHO, Debora Mendes. **Marmelada de Santa Luzia: análise da potencialidade de Luziânia e região para uma indicação geográfica**. Disponível em
<<https://portalseer.ufba.br/index.php/nit/article/viewFile/27065/16931>>. Acesso em: 03 mar. 2019.

BARBOSA, Janyne Paula Pereira Leite. **Uma guerra sangrenta, epidêmica e doente: espaços de cura e cotidiano médico na Guerra do Paraguai (1864-1870)**, 2018. Tese (Mestrado em História) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

BERTRAN, Paulo. **História da terra e do homem no planalto central**: eco-história do Distrito Federal do indígena ao colonizador. Brasil: Editora UNB, 2011.

CARNEIRO, Henrique S. **Comida e Sociedade: significados sociais na história da alimentação**. Disponível em <<https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/4640/3800>>. Acesso em: 24 nov. 2018.

FERRARO, Mário Roberto. A agricultura moderna no Planalto Central: a experiência da Colônia Blasiana (1881-1895), na atual Luziânia, Goiás, Brasil. **Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Ciênc. hum**, Belém, v. 11, n. 3, p. 769-789, Dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81222016000300769&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 nov. 2018.

LEAL, Oscar. **Viagem às Terras Goyanas** (Brazil Central). Goiânia, GO: Editora UFG, 1980.

SAINT'HILAIRE, August. **Viagem as nascentes do rio São Francisco e pela província de Goyaz**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

TAUNAY, A. D'ESCRAIGNOLLE. **A província de Goyaz na exposição nacional de 1875**. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1876.

Unidades de Conservação: Atributos Ecológicos e Implicações Econômicas

Alexandre Marques e Sousa⁸⁹

Joana D'Arc Bardella Castro⁹⁰

Introdução

O objeto de estudo desse trabalho trata-se de investigar os impactos socioeconômicos da Unidade de Conservação Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros sobre as comunidades Monte Alegre de Goiás e Colinas do Sul. Para isso existem três objetivos específicos: escrever um pequeno histórico dando relevância aos dados socioeconômicos do Município de Monte Alegre de Goiás e Colinas do Sul; Explanar sobre RPPNS e catalogar as existentes próximas ao Parque Nacional Chapada dos Veadeiros e Comparar Crescimento e Desenvolvimento entre cidades limítrofes e distantes ao Parque Nacional Chapada dos Veadeiros. Para início do projeto foi concentrado o trabalho no segundo objetivo.

O bioma do Cerrado está localizado no Planalto Central Brasileiro, sendo o segundo maior bioma do Brasil, apenas atrás da Amazônia. Trata-se de bioma com características de savana. Seu tamanho é de mais de 2.000.000 km², sendo que o Parque da Nacional da Chapada dos Veadeiros (Parque Público) ocupa 2400 km². As altitudes variam, com suas maiores encontradas na Chapada (mais de 1600m).

A lei 9.995, de julho de 2000, instituiu o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza – SNUC, que estabeleceu critérios e normas para a criação, implementação e gestão das Unidades de Conservação (UC). A lei define como RPPN como unidades de Reservas Particulares de Patrimônio Natural, que são unidades de conservação de domínio privado, gravada com perpetuidade na matrícula do imóvel, com o objetivo de conservar a diversidade biológica e que não afetam a titularidade do imóvel.

Existem 24 RPPNs nas proximidades do parque, divididas nos municípios de

⁸⁹ Graduando do Curso de Ciências Econômicas E-mail: alexandre.marques.sousa@gmail.com

⁹⁰ Orientador deste trabalho. Docente do Curso de Ciências Econômicas Doutora em ... pela Universidade de Brasília E-mail: joanabardella@brturbo.com.br

Alto Paraíso de Goiás, Cavalcante, Colinas do Sul e São João d'Aliança. Elas complementam o parque público, pois além de aumentar a área protegida e contribuir com a preservação ambiental, elas fornecem serviço aos visitantes: alojamento, alimentação, transporte, serviços de guia, entre outros.

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 dará através da mídia eletrônica, no portal Capes, SciELO, Google Acadêmico e *IBGE*. As palavras de busca serão, unidades de conservação, Chapada do Veadeiros, áreas de proteção ambiental e o nome do município pesquisado.

Resultados e Discussão

As Reservas Particulares do Patrimônio Natural (RPPN), foram criadas em 1990 pelo Decreto nº 98.914, que foi substituído pelo Decreto nº 1.922/1996. Em julho de 2000, foi instituído o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza – SNUC, pela Lei nº 9.995, que estabeleceu normas e critérios para a criação, implementação e gestão das unidades de conservação.

Dentro do SNUC as RPPNs se tornaram uma das 12 categorias (ver quadro 1) existentes de Unidades de Conservação (UC), sendo parte do grupo de uso sustentável. Ela marca uma propriedade privada, em perpetuidade, como uma unidade de conservação com o objetivo de preservação ecológica, porém não afetando o título de propriedade.

Quadro 1: Grupos e Categorias de unidades de conservação

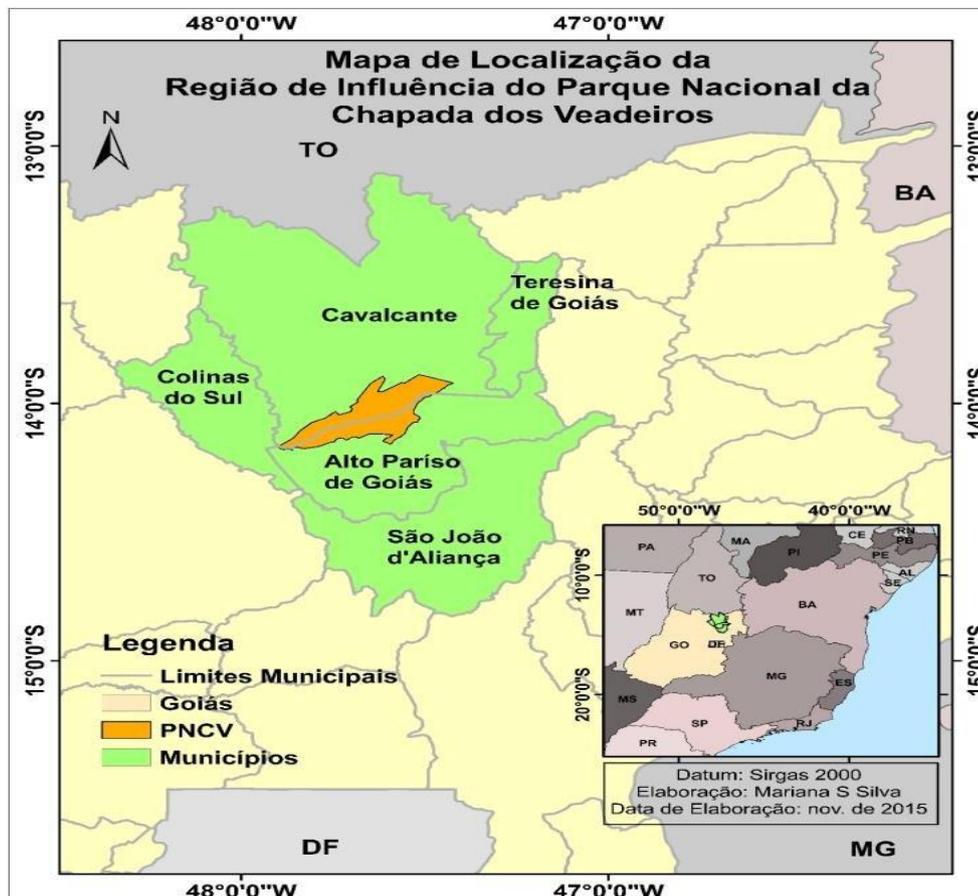
	Unidades de proteção Integral	Unidades de Uso Sustentável
I	Estação Ecológica	Área de Proteção Ambiental
II	Reserva Biológica	Área de Relevante Interesse Ecológico
III	Parque Nacional	Floresta Nacional
IV	Monumento Natural	Reserva Extrativista
V	Refúgio de Vida Silvestre	Reserva de Fauna
VI		Reserva de Desenvolvimento Sustentável
VII		Reserva Particular do Patrimônio Natural

Fonte: Ministério do Meio Ambiente, 2011.

As RPPNs têm importância para o país pois aumentam a área de conservação ambiental, tem um alto custo benefício de conservação, existe facilidade de criação, quando comparado com outras UCs, contribuem para a proteção da biodiversidade brasileira e proporcionam a participação da iniciativa privada na conservação desse patrimônio brasileiro.

As RPPNs localizadas na área de influência da Chapada dos Veadeiros ajudam no esforço ecológico ao aumentar efetivamente a área do Parque. Elas são no total 24 no total, cobrindo uma área de 239,552 km², aumentando a área protegida na região em 9,98% (ver mapa 1 e quadro 2 com mais detalhes).

Figura 1: Mapa de Localização da Região de Influência do Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros



Fonte: Research Gate, 2019.

Quadro 2: RPPNs nos municípios da Região de Influência do Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros.

RPPN (nome)	Proprietário	Município	Área (ha)
<u>RPPN Fazenda Mata Funda</u>	Angelo Testa	Alto Paraíso de Goiás - GO	110
<u>RPPN Vale dos Sonhos</u>	Antonio Ferreira de	Alto Paraíso de Goiás -	60,16

	Souza, Zilma Beleza Ferreira	GO	
<u>RPPN Fazenda Campo Alegre</u>	Associação Ecológica Alto Paraíso	Alto Paraíso de Goiás - GO	7500,82
<u>RPPN Terra do Segredo</u>	Dioclécio Ferreira da Luz	Alto Paraíso de Goiás - GO	40
<u>RPPN Fazenda Branca Terra dos Anões</u>	Fernando da Cunha Rêgo	Alto Paraíso de Goiás - GO	612
<u>RPPN Vita Parque</u>	Luiz Claudio de Olivei- ra Guimarães, Fanny Guimarães	Alto Paraíso de Goiás - GO	23,27
<u>RPPN Cara Preta</u>	Paulo Klinkert Maluhy	Alto Paraíso de Goiás - GO	975
<u>RPPN Escarpas do Pa- raíso</u>	Roberto Galletti Marti- nez, Eloisa A. B. Ferrei- ra	Alto Paraíso de Goiás - GO	82,71
<u>RPPN Flor do Cerrado III</u>	Sociedade Civil Vale da Esperança Ltda	Alto Paraíso de Goiás - GO	1543,4
<u>RPPN Flor do Cerrado</u>	Wanda Maria da Silvei- ra Barbosa	Alto Paraíso de Goiás - GO	1551,24
<u>RPPN Flor do Cerrado II</u>	Wid Harold Shook	Alto Paraíso de Goiás - GO	74,08
<u>Reserva Natural do Tombador</u>	Fundação Boticário de Proteção à Natureza	Cavalcante - GO	8730,45
<u>RPPN Integra o Parque</u>	Horley Teixeira Luzardo	Cavalcante - GO	310,89
<u>RPPN São Bartolomeu</u>	Horley Teixeira Luzardo	Cavalcante - GO	72,9
<u>RPPN Maria Batista</u>	Horley Teixeira Luzardo	Cavalcante - GO	47,7
<u>RPPN Ponte da Pedra</u>	Horley Teixeira Luzardo	Cavalcante - GO	112,75
<u>RPPN Soluar</u>	Itamar Magalhães Costa	Cavalcante - GO	42,49

	, Onesina Ferreira Magalhães		
<u>RPPN Catingueiro</u>	Ludimila Magalhães Dias de Oliveira	Cavalcante - GO	60
<u>RPPN Varanda da Serra</u>	Odecy Cupertino de Alvarenga	Cavalcante - GO	1,43
<u>RPPN Vale das Araras</u>	Richhard Macedo Avo- lio	Cavalcante - GO	31,75
<u>RPPN Cachoeira das Pedras Bonitas</u>	Oswaldo Ferreira da Silva, Vandalice Poeck Ferreira	Colinas do Sul - GO	92,2
<u>RPPN Parque do Cape- tinga</u>	Ennio Alex Cavalcanti de Queiroz	São João d'Aliança - GO	1584,26
<u>RPPN Santuário das Pedras</u>	Fausto Sousa Melo	São João d'Aliança - GO	25,61
<u>Nascentes do Rio To- cantins</u>	Paulo Klinkert Maluhy	São João d'Aliança - GO	270,09

Fonte: ICMBio SIMMRPPN, 2019.

Considerações finais

As Reservas Particulares do Patrimônio Natural (RPPN) são uma importante ferramenta para a conservação ecológica no país e em caso específico no Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros. Sua relativa facilidade de criação e altos índices de conservação as tornam uma opção viável em relação as áreas de proteção públicas, com suas dificuldades de criação e administração. Elas se mostram como um complemento importante as unidades de conservação públicas.

Referências

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. SNUC – Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza: Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000; Decreto nº 4.340, de 22 de agosto de 2002; Decreto nº 5.746, de 5 de abril de 2006. Plano Estratégico Nacional de Áreas Protegidas: Decreto nº 5.758, de 13 de abril de 2006. Brasília: MMA, 2011. 76 p.

Dinâmicas do uso e cobertura da terra da Chapada dos Veadeiros-GO entre 1984 e 2015 – Figura Científica no ResearchGate. Disponível em:
<https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Mapa-de-Localizacao-da-Regiao-de-Influencia-do-Parque-Nacional-da-Chapada-dos_fig1_318431781>. Acesso em 18 maio 2019.

LIMA, P. C. A.; FRANCO, J. L. As RPPNs como Estratégia para a Conservação da Biodiversidade: O Caso da Chapada dos Veadeiros. **Revista Sociedade e Natureza**. UFU, v.26, n.1, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *IBGE Cidades*, 2016. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acessado em: 5 maio 2019.

Reservas particulares do patrimônio natural - RPPN - Goiás. ICMBio. Disponível em: <<http://sistemas.icmbio.gov.br/simrppn/publico/rppn/GO/>>. Acesso em: 15 maio 2019.

SANO, S. M.; ALMEIDA, S. P. de (Ed.). Cerrado: ambiente e flora. Planaltina: EMBRAPA-CPAC, 1998. Disponível em <<http://www.alice.cnptia.embrapa.br/alice/handle/doc/554094>> p. 89-166.

SOUZA, J. L.; CÔRTE, A. A.; FERREIRA, L. M. Perguntas e Respostas sobre Reserva Particular Do Patrimônio Natural: 1. ed. Brasília: Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade, 2012. Disponível em:
<http://www.icmbio.gov.br/portal/images/stories/comunicacao/downloads/perguntaseresposta_sppn.pdf>. Acesso em: 5 maio 2019

Considerações Finais dos Anais do SEPE 2019

Em sua V Edição, no ano de 2019 o “Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão - SEPE”, destinado prioritariamente aos discentes e professores dos cursos de Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Geografia, História, Letras e Pedagogia do Campus Anápolis de CSEH-UEG e dos cursos de Pós-Graduação, contou com mais oitocentas inscrições, com a apresentação de cento e noventa e oito trabalhos de estudantes e professores da UEG, além de alguns trabalhos de participantes externos à UEG.

Posteriormente, considerando a avaliação realizada pela comissão científica do evento, os citados resumos e artigos foram organizados em diferentes publicações; sendo dois em Anais, um contendo os resumos expandidos e outro os artigos completos, além de um E-book com a chancela da Editora da Universidade. Este último composto por artigos completos indicados para publicação pela Comissão Científica, em virtude de sua qualidade e contribuição às discussões afeitas aos eixos propostos. Os artigos escolhidos se destacaram tanto pela fundamentação teórica quanto pelas abordagens inovadoras e/ou críticas, em um cenário absolutamente adverso, em que o incentivo à produção científica, especialmente na área de Ciências Humanas, tem sido reduzido, dificultando sobremaneira a realização de pesquisas nas universidades e na Universidade Estadual de Goiás em particular.

Apesar do fato de a Universidade Estadual de Goiás, desde sua criação, efetivamente não ter tido a necessária autonomia e promovido o devido apoio institucional para desenvolver as áreas e linhas de pesquisa, desde as específicas dos cursos de graduação, quanto as estabelecidas pelos cursos de pós-graduação, o Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação, Ensino e Extensão – SEPE, se constituiu em um espaço privilegiado para a apresentação dos resultados das pesquisas realizadas, em 2019, por discentes e docentes dos cursos de licenciatura, de bacharelado e de pós-graduação.

Foram apresentados trabalhos que abarcaram questões como as dinâmicas social, ambiental, histórica, econômica e política, sejam no contexto de escolas, de bairros, do município de Anápolis e de outros municípios, do estado de Goiás e do Cerrado. Nas análises estiveram presentes também discussões sobre o território, sobre as expressões culturais, as religi-

osidades, as produções arquitetônicas e manifestações folclóricas, entre outras.

Também foram objetos de análise questões a respeito da escola e da diversidade cultural presente nela e na sociedade, processos educativos realizados em espaços formais e não formais, a utilização de diferentes linguagens e tecnologias, práticas pedagógicas e discursivas, assim como as demandas e os avanços no campo da educação especial e inclusiva.

Concorreram para o sucesso do evento o trabalho coletivo realizado no âmbito dos Colegiados de Cursos e do Conselho Acadêmico do Câmpus CSEH; instâncias que deixaram de existir com a publicação do novo Estatuto da Universidade Estadual de Goiás. A qualidade dos trabalhos e das discussões feitas durante todo o evento, assim como o envolvimento de todos os participantes evidenciam a relevância desses colegiados para a vida acadêmica, e sua extinção, sem nenhuma discussão pela comunidade universitária, traz uma grande preocupação quanto a continuidade desta e demais atividades a serem desenvolvidas na Universidade Estadual de Goiás.

Na expectativa de que não seja este o nosso último “Seminário de Pesquisa Pós-Graduação Ensino e Extensão - SEPE”, agradecemos a colaboração de todos.



SEPE

ISSN 2447-9357

