

Luiza Pereira Monteiro

[Organização]

Capa

Sumário

Verso

A UNIVERSIDADE PÚBLICA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Seminário de Pós-graduação, Pesquisa, Ensino e Extensão da UnUCSEH – SEPE 2019


editora
UEG



Capa



Sumário



Verso



editora
UEG

**EDITORA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS**

Presidente

Antonio Cruvinel Borges Neto (Reitor)

Vice-Presidente

Claudio Roberto Stacheira (Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação)

Coordenadora Geral

Elisabete Tomomi Kowata

Revisão Técnica

Thalita Gabriele Lacerda Ribeiro

Revisão Linguística

Ewerton Ignácio de Freitas

Capa

Instalação da 29ª Bienal de São Paulo, 2010
Fotografia de Luiza Pereira Monteiro

Projeto Gráfico e Capa

Adriana da Costa Almeida

Conselho Editorial

Alessandro José Marques Santos (UEG)

José Leonardo Oliveira Lima (UEG)

Julierme Sebastião Moraes Souza (UEG)

Luciana Rebelo Guilherme (UEG)

Leonardo Lopes do Nascimento (UEG)

Osvaldo José da Silveira Neto (UEG)

Sabrina do Couto de Miranda (UEG)

Thiago Henrique Costa Silva (UEG)

Vinicius Gomes de Vasconcellos (UEG)

Wellington Hannibal (UEG)



Capa



Sumário



Verso

Luiza Pereira Monteiro

[Organização]

A UNIVERSIDADE PÚBLICA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS



Anápolis | 2022



Capa



Sumário



Verso

© Editora UEG – 2022
© Autoras e autores – 2022

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio,
seja total ou parcial, constitui violação da Lei no 9.610/98.

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme decreto no 1.825,
de 20 de dezembro de 1907.

Capa: Instalação da 29ª Bienal de São Paulo, 2010.
Fotografia de Luiza Pereira Monteiro

Catálogo na Fonte
Comissão Técnica do Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais (SIBRE),
Universidade Estadual de Goiás

U58 A universidade pública no contexto das políticas educacionais [e-book]:
seminário de pós graduação, pesquisa, ensino e extensão ... / Luiza
Pereira Monteiro (org.). – Anápolis-GO, Editora UEG, 2021.

341 p. : il.

ISBN: 978-65-88502-18-1 (e-book)

1. Ensino Superior. 2. Políticas educacionais I. Título.

CDU 378

Elaborada por: Carlos Rodrigues de Souza – CRB 2609/2018

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

EDITORA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

BR-153 – Quadra Área – CEP 75.132-903 – Fone: (62) 3328-1181 – Anápolis – GO
www.editora.ueg.br / e-mail: revista.prp@ueg.br/editora@ueg.br

SUMÁRIO



Capa



Sumário



Verso

PREFÁCIO

- 9 O sentido da formação na sociedade capitalista
Ged Guimarães

APRESENTAÇÃO

- 18 Universidade pública e instabilidade docente
Luiza Pereira Monteiro

PARTE I

EDUCAÇÃO, LINGUAGENS E EXPRESSÕES ARTÍSTICO-CULTURAIS

CAPÍTULO 1

- 28 Neorrealismo italiano e seu olhar para a infância
Isabella Luiza Fernandes
Luiza Pereira Monteiro

CAPÍTULO 2

- 45 As estruturas semiodiscursivas do conto ‘Berenice’,
de Edgar Allan Poe: temas, figuras e imagens
Jorge Lucas Marcelo dos Santos
Maria Eugênia Curado

CAPÍTULO 3

- 57 História e Literatura em “Triste fim de Policarpo Quaresma”
Maria Eduarda Oliveira
Hágata S. de Oliveira Alencar
Roseli Martins Tristão Maciel

CAPÍTULO 4

- 69 “Por uma história cultural do social ou uma história social do cultural?”: aproximações e dissensões nas historiografias francesa e inglesa
Sandra Rodart Araújo

CAPÍTULO 5

- 87 Os gastos da educação na Rede Estadual de Ensino do Estado de Goiás após a implantação do Fundeb
Renato Ribeiro Leite

CAPÍTULO 6

- 114 O Pibid de Língua Portuguesa no CEJA Elias Chadud em Anápolis: aprendendo para ensinar
Maria de Lurdes Nazário

CAPÍTULO 7

- 124 A prática do ensino de arte nos anos iniciais do Ensino Fundamental
Salem Bittar Haddad
Luiza Pereira Monteiro

CAPÍTULO 8

- 152 Avaliação da educação superior através dos conceitos: avaliação e regulação
Adriana Rocha Vilela Arantes

CAPÍTULO 9

- 167 Inserção de alunos com deficiência no ensino superior
Ranielli Silva Benelli
Virgínia Maria Pereira de Melo

CAPÍTULO 10

- 187 Análise da Cartilha ‘Caminho Suave’
Jordana Kends Dias Santos
Raquel Vieira de Andrade Rezende
Eliane Gonçalves Costa Anderi



Capa



Sumário



Verso

PARTE II
HISTÓRIA POLÍTICA E ECONÔMICA

CAPÍTULO 11

- 201 Conflitos históricos no Brasil entre Polícia Militar e estudantes:
representações na mídia escrita
Fellipe Henrique Mota Silva
Veralúcia Pinheiro

CAPÍTULO 12

- 211 A contribuição das/os Assistentes Sociais para ampliação do
acesso das famílias acompanhadas aos direitos sociais
Priscylla da Silva e Sousa Soares
José Santana da Silva

CAPÍTULO 13

- 227 Goiânia em tempos de modernidade: as representações
simbólicas na construção da cidade (1930-1940)
Ronaldo Pinto Monteiro
Fernando Lobo Lemes
Robson Mendonça Pereira

CAPÍTULO 14

- 252 Modernização conservadora e ocupação da fronteira agrícola
em Goiás
Carlos Alberto Francisco de Sousa
Glauber Lopes Xavier

CAPÍTULO 15

- 271 Fazendas do Planalto Central: conhecer para reconhecer
Victor Gaudie Barros Fleury
Poliene Soares dos Santos Bicalho
Josana de Castro Peixoto

CAPÍTULO 16

- 286 Análise dos custos de produção de biodiesel através da soja
e do sebo bovino em Goiás, entre 2000 e 2019
Lanielle Francisco Ribeiro
Luiz Batista Alves



Capa



Sumário



Verso

CAPÍTULO 17

300 Expansão sojícola em Anápolis: a economia agrária conduzida pela expectativa do mercado internacional

Marcelino de Carvalho Santana

Joana D'arc Bardella de Castro



Capa



Sumário

CAPÍTULO 18

317 Agropecuária goiana: relevância, contextos e desdobramentos históricos, crescimento e desenvolvimento econômico

Itamar Guimarães da Cruz

Vitor Lucas Pereira Rocha

Luiz Alves Batista



Verso

PREFÁCIO

O SENTIDO DA FORMAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Ged Guimarães¹

Ninguém educa pensando que o seu educando irá viver isolado em uma caverna, no topo de uma montanha ou nas copas das árvores, mas para a vida social. Há, pois, um pressuposto básico: os homens são seres sociais, um “*zoom politikon*”, como diz Aristóteles (1278b 20). Então, se se educa para viver em sociedade, uma pergunta se impõe: que sociedade é essa? Se atualmente ela é capitalista, a pergunta decorrente é: como é ela? Afirmo aqui que essa sociedade requer a formação do indivíduo e não o ser político. Concluo afirmando que há que se educar pensando antes se a forma estabelecida da vida social eleva a condição humana ou a reduz.

A sociedade capitalista pressupõe a existência de indivíduos. Diferentemente do modo de organização social antes das relações mercantis², quando os homens estavam presos à terra e dela dependiam para a sobrevivência básica, a riqueza e o poder, o mercantilismo estabelece, por assim dizer, a *independência* dos indivíduos.

1 Doutor em Educação pela UFMG, Professor do curso de Pedagogia e do PPGIET, ambos da UEG-Anápolis-GO.

2 Refiro-me às relações de produção com bases escravistas e às relações feudais.



Capa



Sumário



Verso

Ou seja, eles não precisam procurar uma terra para ali construir as suas moradas e dela extrair os meios de vida ou a riqueza. São livres, são iguais e todos podem empreender, isto é, pôr em movimento a propriedade que cada um traz em si, mesmo que seja o próprio corpo, de onde cada um deve retirar o que há de melhor em seu próprio benefício.

Note-se, pois, que há uma espécie de dissociação do corpo. Ele, que era uma espécie de parte extensiva do corpo rei nas sociedades escravistas ou preso à terra e ao senhor no feudalismo, liberta-se de ambos para se definir como inteiro em si. Ou seja, na sociedade fundada nas relações mercantis, ninguém pode afirmar que está preso, a menos que esteja cumprindo a lei no caso de uma dada condenação. Se há alguma espécie de dependência ela é decorrente de algum pacto, seja do indivíduo com os valores que ele constrói como a fé no deus ou deuses das religiões ou em qualquer outro fetiche, seja do contrato estabelecido entre partes com uma finalidade exterior, como a produção de uma mercadoria, o cumprimento de uma devoção ou o pagamento de um dízimo.

E se todos são livres, mas as condições de sobrevivência não estão asseguradas pela sociedade, então cada um tem que se virar para sobreviver e o faz conforme o que possui. Se alguém possui terras, bois, fábrica, instrumentos de trabalho ou capital em condições de comprar qualquer coisa, então essa pessoa tem uma propriedade estendida. E se alguém não possuir nada disso, ele terá, no limite, a própria força de trabalho e poderá dispô-la no mercado. O primeiro, além do próprio corpo e a decorrente força de trabalho, terá condições ampliadas para um negócio: poderá comprar e vender em condições vantajadas. Já o segundo, não tendo nenhum bem extensivo ao próprio corpo como a terra, os instrumentos de trabalhos, etc., terá unicamente a própria força do corpo para ser negociada. Indubitavelmente, o primeiro terá melhores condições para um possível negócio, e o segundo partirá em condições inferiores para a redação da primeira cláusula do contrato.



Capa



Sumário



Verso

Então, a despeito dessa desigualdade há um princípio fundante: um não obriga o outro a negociar a propriedade que ambos possuem. Uns, os bens extensivos; outros, apenas a força de trabalho. Ambos estão livres para fazerem negócios e o fazem conforme a necessidade. Pode ser que os primeiros queiram ampliar as propriedades; pode ser que os segundos necessitem tão somente da sobrevivência. No fim, todos desejam a garantia e a ampliação dos bens que possuem.

A condição de proprietários os faz iguais e a liberdade se torna uma questão fundamental para fazerem negócios (*nec otium*). Então, para os modernos, negar o ócio passa a ser uma condição sem a qual não há sequer sobrevivência, e nem *vida* dos negócios. A ocupação, ou melhor, o trabalho, evita que o diabo instale no homem a sua oficina. Para cumprir essa nova condição de existência e para obedecer a um dos sagrados desígnios – *com o suor do teu rosto comerás o teu pão* –, todos passam a desejar a ampliação dos bens, e para esse fim buscam melhorar as condições: aqueles que já possuem propriedades extensivas buscam ampliá-las fisicamente ou sofisticar os equipamentos visando a maiores lucros; aqueles desprovidos desses bens buscam qualificar a mão de obra para uma melhor ocupação no sistema produtivo, e assim poderem assinar um contrato mais vantajoso.

Qualquer que seja o contrato, ele só pode ser assinado entre pessoas iguais, livres e com alguma propriedade a ser trocada. Na sociedade capitalista, a única diferença admitida entre os contratantes é o *quantum* de propriedade que cada um possui. Segundo os teóricos dessa sociedade, Locke (1632–1704), Smith (1723–1790) isso não constitui nenhum problema. Ao contrário, é uma das condições para a prosperidade, se fora decorrente da capacidade do “industrioso e racional” (LOCKE, 1983, p. 47) e não dos “brigões e altercadores” (*id.*). Se os primeiros não foram impedidos ou limitados em sua capacidade, o mercado promoverá o bem comum, pois terá o poder de regular tudo e a todos. Como o mercado não tem



Capa



Sumário



Verso

um dono ou um senhor, ele será a “mão invisível” (SMITH, 2013, p. 567) a cuidar da regulação em favor de todos os empreendedores, a princípio todos os homens.

O interesse pela produção na sociedade capitalista é sempre individual e cada um está interessado em obter uma dada vantagem para si. Para esse fim, os indivíduos põem em ação os bens de que são portadores. Aquele que não tem outra coisa senão a sua própria força de trabalho dispõe-na ao mercado conforme a sua vontade e a possibilidade estabelecida pelas circunstâncias, considerando a concorrência. Já aquele portador de bens extensivos também não é autônomo na relação mercantil, pois concorrerá com outros igualmente *carregadores* de bens. A menos que a autonomia seja compreendida como uma condição livre para um bom negócio, e não a busca de todos pela boa norma – a boa convivência de todos os humanos –, pode-se afirmar que a liberdade para se fazer negócios não confere aos homens a humanidade.

Se sob o capitalismo não há proprietários sem a relação mercantil, viver com ele estabelece como pressuposto uma existência regulada pelo mercado. Ou seja, cada um é alguém portador de valor em busca permanente da valorização do próprio valor a ele inerente. Em outras palavras, cada um é livre para fazer o que bem quiser das suas propriedades, mas o fará em busca da maior valorização. Estamos, pois, ante a alienação da vida à valorização do primado do valor, mesmo que seja somente a força de trabalho a mercadoria original. Neste caso, o valor da sua força de trabalho será o valor do homem, tornando-o despersonalizado enquanto humano, porque a sua personalidade é o valor que ele “carrega em seu bolso” (MARX, 2011, p. 105). A vontade humana, ou a disposição para a humanização, é jogada para a produção do valor e da sua valorização, materializada no dinheiro.

Então, nessa sociedade, seguir a sua lógica interna no plano da formação é formar o indivíduo, prepará-lo para funções que ela requer. Não por acaso, pais, família, grupos de amigos perguntam:



Capa



Sumário



Verso

o que você vai ser quando crescer? A resposta esperada é correspondente às profissões – ou ocupações – mais valorizadas no mercado. Assim, opera-se a redução da sociedade ao mercado, em especial as profissões mais rentáveis sob o ponto de vista financeiro. Ou seja, deseja-se preparar o indivíduo para que ele aprenda a extrair do mercado o que melhor lhe aprouver. Para esse fim, o processo de formação será uma espécie de aquisição *somante* de bens definidos como conteúdos escolares. Enfim, ensinam-se coisas que serão úteis ao indivíduo para a vida social, posto que nenhum pai deseja o pior para o filho. Todos querem que os filhos aprendam e possam construir uma vida melhor que a deles (os pais).

Mas as relações mercantis, pressuposto da sociedade capitalista, apesar do seu princípio de inclusão de todos ao mercado como vendedores de alguma coisa, não se efetivam universalmente porque a natureza dessa sociedade traz o princípio da concentração da riqueza – pois não cabe limitar o *industrioso e racional*. Isso leva a que um contingente enorme de indivíduos não encontre meios para pôr em circulação – ou em ato – a própria força de trabalho como mercadoria. Ela não está à margem do mercado, pois consiste numa espécie de estoque, uma reserva a ser demandada a qualquer tempo por aquele que dela necessitar. Todavia, se essa reserva ficar muito tempo fora da circulação produtiva ela tende a constituir um problema, pois, tal como uma mercadoria qualquer, permanecer por muito tempo no estoque pode representar queda de valor. Não por acaso, o próprio mercado apresenta as saídas com propostas de treinamento, readequação, atualização e até reciclagem para a mão de obra. No limite, quando ela está em excesso, descartá-la não é absurdo em se tratando do mercado sob as relações sociais capitalistas.

Quando não se interroga esse pressuposto há a sua legitimação. Ou seja, no plano da formação acaba-se contribuindo para uma espécie de preparação do homem para a venda. É quando formar é compreendido como preparar, qualificar ou treinar indivíduos para as demandas do mercado. Não por acaso as escolas, os institutos, as



Capa



Sumário



Verso

universidades têm como princípio a formação dos profissionais. Ao concluírem os respectivos cursos os alunos estarão habilitados pelas instituições a exercerem as suas profissões. Por outras palavras, cada um, ao final do curso, terá uma espécie de bem extensivo ao corpo original, agora com maior valor: o indivíduo é um médico, um advogado, um soldado, um padre, um professor, um técnico em determinada atividade, um hábil pedreiro, um esperto vendedor, um influenciador social, um motorista. Enfim, o mercado poderá dispor dessa nova força de trabalho disponível, quase sempre pronta para se apresentar à primeira chamada.

Mas, se não há garantia de que a formação resultará em dado posto de trabalho, então, educar pensando nele não parece razoável. Talvez as instituições de ensino devessem interrogar o princípio da formação para o trabalho, porque quanto mais se forma para ele mais indivíduos são jogados no desemprego e muitos postos de trabalho são extintos em decorrência do avanço tecnológico e da concorrência.

As instituições de ensino negligenciam a formação do homem (ser político) em favor do profissional ou da preparação para as profissões já no ensino básico. Quase nada se ensina sobre a vida social, quase nada se ensina sobre o que seria uma vida à margem das relações sociais compreendidas como mercado. E se os pais e os professores sabem que **o mercado é concorrido** e, portanto, sabem que nem todos conseguirão um **bom lugar** nele – e o sabem porque eles próprios são a comprovação de que para chegarem aonde estão não foi nada fácil, pois tiveram que deixar muitos para trás em uma seleção, um concurso, um currículo recheado etc. –, então teimar em não interrogar essa sociedade parece convidar os filhos e os alunos a uma competição, sabendo antecipadamente que o maior vitorioso será individualmente feliz, mas socialmente entristecido, porque vitorioso sob regras socialmente injustas. Sem falar que o próprio vitorioso logo será descartado porque outro mais jovem, mais forte, **mais atual**, em breve se aproximará para o grande duelo à beira do precipício. Como nada foi justo durante todo o percurso,



Capa



Sumário



Verso

o jovem irá vencer sem muito esforço: eis o descarte. Seguindo a lógica do mercado nada disso é injusto. Mas, pensando no sentido humano da vida, tudo isso é a barbárie.

A sociedade e seu governo vêm promovendo esse modo de vida e os professores e os alunos em suas instituições de ensino pouco têm feito para interrogá-lo. O desemprego e o número de miseráveis aumentam ao mesmo tempo em que os bilhões são acumulados nas mãos de alguns. Esses fatos podem ser comprovados empiricamente por números, mas não afirmamos que a solução devesse ser a divisão igual ou equitativa da riqueza. A interrogação fundamental que se põe refere-se às relações sociais capitalistas, posto que fundadas na produção do valor, cujos homens, individual ou eventualmente agrupados, têm as suas *energias de músculos, nervos e emoções* reduzidas à valorização do valor em sua materialidade, o dinheiro (JAPPE, 2006). Não se afirma, entretanto, que as reivindicações por melhores salários, melhores condições de trabalho e vida sejam inúteis, mas afirma-se que essas reivindicações estão circunscritas ao próprio capitalismo, porque a disputa é pelo mesmo objeto: o dinheiro (KURZ, 2011). Defende-se que no curso dessa disputa haja a interrogação da sociedade produtora do valor e que se rompa com a naturalização da injustiça.

Ao afirmar que a formação não pode se reduzir à dimensão individualista, é porque os humanos não são seres solitários. São políticos, e desse princípio devem decorrer todas as ações, sobretudo aquelas dos professores e dos alunos. E se toda ação humana é política, essa dimensão deve ser objeto de reflexão de todas as aulas, de todas as pesquisas, de todas as produções, mesmo que feitas individualmente, como a redação de um artigo, o planejamento de uma aula, o manuseio de uma lente do microscópio, o experimento de uma determinada argila no concreto armado ou a microcirurgia em um olho. Se essas ações são individuais, mas nada disso é feito para extraterrestres ou para a *vida boa* de micro-organismos, então



Capa



Sumário



Verso

a pergunta que se nos impõe é: que sociedade é essa para qual a minha ação servirá?

Neste e-Book os leitores não lerão textos cujos autores manifestam satisfação com a ordem social vigente. Mesmo os mais alinhados apresentam alguma reflexão no sentido de aprimorá-la, torná-la eficiente. Se lá encontrarem radical posição contrária à sociedade capitalista, é porque a produção acadêmica é desprovida de patrulhamento ideológico, como deve ser uma Universidade. E se encontrarem alguma reflexão que ponha a necessidade de superar o capitalismo, tomando as ações pedagógicas como meio, não há nada estranho à Academia, porque ela pressupõe a diversidade, o debate, o confronto de ideias. Portanto, a Universidade é o lugar do pensamento livre e lugar também da ação livre.

Nas duas partes deste e-Book estão postas reflexões sobre a educação, a história, a política, a economia, as linguagens, as expressões artísticas e as várias formas culturais da humanidade, pensadas universalmente por pesquisadores da Universidade Estadual de Goiás, particularmente por professores e alunos do Programa de Pós-Graduação em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado – TECCER –, por professores e alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPGIELT – e por outros pesquisadores de programas de pós-graduação de universidades brasileiras.

Essas reflexões, decorrentes de pesquisas já concluídas e em fase de conclusão na UEG e em outras instituições de ensino, mostram que, além da riqueza da diversidade vivida na Academia, esta Universidade está presente em várias regiões do estado de Goiás e em outros estados do Brasil, seja por meio de intercâmbios de pesquisa, seja por meio de seus egressos.



Capa



Sumário



Verso

REFERÊNCIAS



Capa

ARISTÓTELES, *Política*. Tradução de Antônio Campelo Amaral e Carlos de Carvalho Gomes. Lisboa: Vega, 1998.



Sumário

JAPPE, Anselm. *As aventuras da mercadoria*: para uma nova crítica do valor. Tradução de José Miranda Justo. Lisboa: Antígona, 2006.



Verso

KURZ, Robert. *Vies et mort du capitalisme*. Paris: Lignes, 2011.

LOCKE, J. *Segundo tratado sobre o governo*. Tradução de Anoar Aiex e E. Jacy Monteiro. São Paulo: Abril Cultural. 1983. (Col. Os pensadores).

MARX, K. *Grundrisse*. Tradução de Mário Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

SMITH, A. *A riqueza das nações*. Tradução de Alexandre Amaral Rodrigues e Eunice Ostrensky. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

APRESENTAÇÃO

UNIVERSIDADE PÚBLICA E INSTABILIDADE DOCENTE

Luiza Pereira Monteiro¹

Então, se se educa para viver em sociedade, uma pergunta se impõe: que sociedade é essa? Se atualmente ela é capitalista, a pergunta decorrente é: como é ela? (Guimarães, 2021)

Diante do contexto social e político da sociedade brasileira no presente, tomamos a liberdade de continuarmos as reflexões proposta pelo professor Ged Guimarães no prefácio deste livro, embora recorrendo a outros elementos de análise e outros caminhos possíveis em função não apenas da precariedade e instabilidade do trabalho docente, na universidade pública, especialmente na Universidade Estadual de Goiás, mas também pelo deslocamento do olhar teórico e a importância de refletirmos sobre as configurações sociais e políticas da universidade no contemporâneo.

O contemporâneo é aqui refletido de acordo com Marshall Berman, que na década de 1980, decide analisar as ambiguidades e horrores da vida moderna na sociedade capitalista, alcunhando a

1 Doutora em Educação e docente do Programa de Mestrado Ambiente e Sociedade da UEG, Campus Sudoeste, Morrinhos e Campus Central, Unidade de Ciências Socioeconômica e Humana.

modernidade como, sobretudo, um tempo de instabilidades, fragilidades e fragmentações, que ele sintetiza em uma frase pronunciada por Marx e Engels em *O manifesto do Partido Comunista*: “Tudo que é sólido desmancha no ar”, título do seu livro homônimo de 1982.

Ser moderno é encontrar-se em um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor — mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos. A experiência ambiental da modernidade anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia: nesse sentido, pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana. Porém, é uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia. Ser moderno é fazer parte de um universo no qual, como disse Marx, “tudo o que é sólido desmancha no ar”. (BERMAN, 1982, p. 9).

Esta configuração do capitalismo analisado por Berman, em referência a Marx e Engels, nos provoca a pensar no contexto político econômico da sociedade brasileira, especialmente no que diz respeito ao momento presente vivenciado pelos trabalhadores da educação superior: docentes, administrativos e discentes das universidades públicas brasileiras, em específico da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Estes encontram-se em profundo processo de instabilidade e precarização de suas condições de trabalho e formação. O quadro instável e precário que hora se apresenta não é novo, reflete um processo de desmanche que vem ocorrendo na universidade desde o governo anterior e que no atual governo sofreu e continua sofrendo golpes de retrocessos em todas as instâncias da atividade acadêmica: desde as conquistas que seus profissionais vinham adquirindo por meio de lutas pela consolidação

da UEG como uma universidade de qualidade, à pesquisa, pós-graduação, o ensino, a extensão e a própria gestão democrática que se fortalecia em diversos níveis acadêmicos, mas que foi sequestrada por um golpe ardiloso de cariz neoliberal e, com efeito, de alinhamento aos interesses do capital.

O neoliberalismo é aqui acepcionado em sentido amplo, mas que pode ser identificado e localizado como um movimento político, econômico e ideológico de reorganização do capital, com efeito danoso sobre os trabalhadores, em diferentes situações. Neste sentido, adotamos a perspectiva de Paulo Neto (1993), que analisa o neoliberalismo como um processo histórico de regressão social decorrente, grosso modo, da crise global da sociedade contemporânea. Isto é, de duas crises muito distintas: a “*crise do Estado do bem-estar social e a crise do chamado socialismo real*” (PAULO NETO, 1993, p. 66). A crise do *Welfare State*, segundo o autor, expressa o esgotamento da “*curva, da eficácia econômica social da ordem do capital*” (ibid, p. 69), que se revelou incapaz de manter e ampliar o crescimento econômico-social em grande escala, circunscrito aos seus próprios interesses.

Por outro lado, a *crise do socialismo real*, cujas causas são muito diferentes, demonstra em primeira e última instância, que a possibilidade “da superação da ordem do capital é função de uma *radical democratização da vida econômica, social e política*” (ibid, p. 73), incompatível tanto com a centralidade política do socialismo e com as exigências antidemocráticas impostas pela atual ordem neoliberal. No entanto, é o contrário que o avanço histórico neoliberal demonstra: uma sociedade cada vez mais subjugada às estratégias político-econômicas e ideológicas do chamado *Estado mínimo*, que se desenvolve e aprofunda a largos passos pelo saque das políticas públicas, o avanço das privatizações, o desemprego, a fome, violência e o sequestro dos direitos sociais, civis e humanos das classes trabalhadoras.

A proposta neoliberal centra-se na inteira *despoliti-zação* das relações sociais: qualquer regulação *política* do mercado (via Estado, via outras instituições) é rechaçada de princípio. [...] é precisamente o *conteúdo político* desta *despolitização* que permitiu ao neoliberalismo converter-se em concepção ideal do pensamento antidemocrático contemporâneo – [...] ‘um projeto histórico próprio’ da Direita: libertar acumulação de todas as cadeias impostas pela democracia. (PRZEWORSKI, 1991), citado Paulo Neto (1993, p. 80).

Neste contexto, a educação superior no Brasil sofre os influxos neoliberais, ainda em meio ao processo de se libertar das amarras políticas da Ditadura Militar durante os anos 80 e 90 quando começa a ampliar sua legitimidade jurídico democrática com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Neste contexto, a Universidade Estadual de Goiás começa a emergir do movimento de professores e alunos das faculdades isoladas, que no embate de forças com o Governo da época, se legitima juridicamente em 1999. A partir daí, os trabalhadores da UEG iniciam uma outra luta: legitimar e consolidar-se em universidade de fato, a partir das exigências de ordem e de qualidade acadêmica, que envolvem a formação de professores, concurso público, cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, autonomia financeira e infraestrutura exigidos pela CAPES², Conselho Estadual de Educação, Constituição Federal/1988 e LDB 9394/96, entre outros.

No decorrer dos anos 2000, o movimento dos trabalhadores da UEG obteve conquistas significativas nos limites das exigências acima mencionadas, em fortes embates com o governo privatista de então. Não obstante, os ideais e a luta para levarmos a UEG às promessas de uma universidade de qualidade, duraram pouco.

2 CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, uma fundação do Ministério da Educação (MEC), que desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação Brasileira.



Capa



Sumário



Verso

O processo de radicalização da política neoliberal, que se aprofunda no Brasil nos últimos anos atinge Goiás em cheio, produzindo um retrocesso sem precedentes na Universidade Estadual de Goiás. Este, tem como causa última a intervenção autoritária, hierárquica e reducionista do papel da universidade, promovida pela política do atual governo do Estado. A autonomia universitária, que se encontrava ainda em processo de conquista e consolidação, amalgamada pelas lutas, dedicação e compromisso dos docentes, discentes e trabalhadores administrativos, foi amputada juntamente com a política de financiamento da universidade, que em 2020 e 2021 foi reduzida para menos de 50% das dotações orçamentárias dos anos anteriores. Botelho e Carvalho (2014, p. 13), demonstram que em 2005 “definiu-se a vinculação de recursos com a aprovação da Emenda Constitucional Estadual (ECE) Nº 39 em 15 de dezembro de 2005, atribuindo 2% das receitas tributárias do Estado para a Universidade Estadual de Goiás (UEG)”, percentual este, que apesar de definido em lei ainda não tinha sido aplicado na sua totalidade. No entanto constituía-se em direito pelo o qual docentes, discentes e administrativos deveriam lutar para sua efetivação. O atual governo simplesmente revogou a lei, asfixiando ainda mais a universidade e seus trabalhadores.

Com o orçamento da UEG reduzido para menos da metade, a autonomia da universitária definida pela Constituição Brasileira de 1988 no art. 2007: “as universidades gozam de autonomia didático-científica, e de gestão financeira e patrimonial e obedecem ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 1988)”, fica inviabilizada, assim como a existência, a própria universidade enquanto instituição social, cuja legitimidade se ancora na autonomia financeira e autonomia de produção e transmissão do conhecimento. Para garantir o sequestro da autonomia da UEG, o plano de carreira docente que representa uma das maiores conquistas da categoria e a mola propulsora para a consolidação da UEG como universidade de qualidade, foi destruído por meio de



Capa



Sumário



Verso

decretos sucessivos. É neste contexto de insegurança profissional, de desintegração e precarização das atividades acadêmicas que os docentes e discentes da UEG realizam suas pesquisas e apresentam seus resultados em seminários e congressos realizados com recursos próprios, uma vez que o governo do Estado não reconhece a universidade na sua função social inclusiva, e de desenvolvimento regional do Estado de Goiás.

De acordo com Chauí (2003), a universidade é uma instituição social, que expressa no seu interior a estrutura organizativa, o modo de funcionamento e as contradições presentes na sociedade como um todo. Portanto, a sua desintegração pela redução da pesquisa, desvalorização da ciência e da educação, espelha a exata medida da política de governo, por um lado e por outro, a desmobilização da comunidade universitária e da sociedade Goiana. “Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade”. (CHAUÍ, 2003, p. 5).

No contexto das políticas neoliberais para educação superior, não apenas a UEG, mas a universidade pública brasileira em geral, deixa de ser concebida como instituição social de cariz republicano e democrático, para ser tratada como organização social prestadora de serviços, isto é, como administração regida pela ideia de planejamento estratégico, controle e êxito em termos de resultados para o capital. A educação deixa de ser vista como um direito e passa a ser concebido como um serviço que pode ser privatizado, um sistema gerencial hierarquizado, cuja gestão e ações se pautam por condutas operacionais e técnicas, (CHAUÍ, 2003). A formação humana e a pesquisa, sobretudo das ciências sociais e humanas, passam a ser boicotadas e até mesmo consideradas perigosas. Com efeito, as verbas são deslocadas para as áreas técnico científicas ou outras de maior interesse do capital.

Nesta perspectiva, a formação docente é vista como despesa, o estudo e a pesquisa são rechaçados, chegando mesmo a ser



Capa



Sumário



Verso

aligeirados e interpretados na UEG como não trabalho, pois atrapalham a produtividade do aulismo. Quanto mais aulas e alunos por professor tanto melhor. Chauí (2003), nomeia este processo como efeito das transformações do capital e da ciência, fazendo emergir a chamada *sociedade do conhecimento*.

Ao se transformarem em forças produtivas, o conhecimento e a informação passaram a compor o próprio capital, que passa a depender disso para sua própria acumulação e reprodução. Na medida em que, na forma atual do capitalismo, a hegemonia econômica pertence ao capital financeiro e não ao capital produtivo, a informação prevalece sobre o próprio conhecimento, uma vez que o capital financeiro opera com riquezas puramente virtuais, cuja existência se reduz à própria informação. [...] essa situação produz efeito bastante preciso: o poder econômico baseia-se na posse de informações, e, portanto, essas tornam-se secretas e constitui um campo de competição econômica e militar sem precedentes, ao mesmo tempo em que, necessariamente, bloqueiam poderes democráticos, os quais se baseiam no direito à informação, tanto no direito de obtê-las como o de produzi-las e fazê-las circular socialmente. (CHAUÍ, 2003, p. 8).

A autora insiste na ideia de que a explosão do conhecimento dada pelas exigências de avaliação docente por meio da quantidade de artigos publicados, tem não apenas prejudicado a qualidade e a originalidade da produção acadêmica, como *não* promove o desenvolvimento autônomo da universidade. Ao contrário, indica a heteronomia, ou seja, a subserviência da universidade e da ciência à lógica do capital. Neste sentido, a Universidade Estadual de Goiás vem sendo cada vez mais sucateada e a sua pesquisa reduzida. Os docentes vão ficando asfixiados e colapsados na relação entre o tempo, as exigências de produção e publicação, o excesso de atividades acadêmicas/aulas a serem cumpridas e a redução dos salários



Capa



Sumário



Verso

pelo sequestro do plano de carreira docente, falta de financiamento da pesquisa, cortes de bolsas e a inflação.

É neste contexto que docentes e discentes realizam suas pesquisas, cuja parte dos resultados foram apresentados no SEPE – Seminário de Pós-graduação, Ensino, Pesquisa e Extensão e publicados neste livro. O mesmo é composto de dezoito capítulos e organizado em duas grandes partes, cada uma reúne textos com epistemologias afins. A parte I trata de pesquisas sobre educação, linguagens e expressões artístico-culturais, e a parte II apresenta resultados de investigações do campo da história, da política e economia. O livro abrange produções de diversas áreas do conhecimento, vinculadas aos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* e aos cursos de graduação da UEG, Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas e outras Instituições de Ensino Superior.

Por fim, o atual contexto da educação pública superior no Brasil é desolador, em especial a Universidade Estadual de Goiás, em função da política de desvalorização da educação, não apenas a superior, mas também a educação básica, como aponta Leite (2021) publicado neste livro. Segundo o autor, os gastos com a educação em Goiás entre 2010 e 2017, apesar de aparentemente ter havido um leve aumento dos salários, no que diz respeito ao Ensino básico, na prática sofreu significativa redução tanto no que tange à aplicação dos recursos financeiros, como a formação e contratação de professores, infraestrutura e manutenção. Na UEG, por volta de 47% dos servidores entre professor e técnico administrativo foram demitidos em 2019, por estarem em situação de contrato irregular. Não obstante, até o presente, não há perspectivas de substituição desses trabalhadores por meio de concurso público, como rege a CF/88.

A universidade vive sua pior crise desde a sua fundação, a qual está, de certa forma, em sintonia com a crise da universidade pública em todo o país. Os docentes, discentes e demais trabalhadores vivenciam uma desmobilização histórica em função da apatia produzida pelas estratégias de *despolitização* das relações sociais,



Capa



Sumário



Verso

engendradas pelos dispositivos de poder do Estado neoliberal e pela onda neoconservadora e fundamentalista que se avassala em todo o país nos últimos anos. Docentes e administrativos desdobram-se em excessos de atividades para fazer funcionar os campos e as unidades universitárias da UEG. Em síntese, pode-se dizer que este quadro nada inusitado da educação pública superior em Goiás, representa um avanço vertiginoso dos projetos educativos do capital no Brasil, que se pautam sobretudo pelo neotecnicismo, a meritocracia e a privatização como meta, para desobrigar o Estado da sua função social.

REFERÊNCIAS

BERMAN, Marshall. Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade. Tradução: Calos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatte, São Paulo: Companhia das Letras, 1982.

BOTELHO, Arlete de Freitas e CARVALHO, Cristina Helena de. *Financiamento da educação superior: o percurso e os percalços da Universidade Estadual de Goiás*. In. ROTHEN, José Carlos e SILVA, Eduardo Pinto e (Org.). Políticas Públicas para Educação Superior. São Paulo: Xamã, 2014.

CHAUÍ, Mrlena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, set/out./nov./dez. 2013 nº 24.

LEITE, Renato Ribeiro. Os Gastos da Educação na Rede Estadual de Ensino do Estado de Goiás após implantação do FUNDEB. In. MONTEIRO, Luiza P. (Org.). A universidade pública no contexto das políticas educacionais. Anápolis: Editora UEG, 2021.

PAULO NETTO, José. *Crise do socialismo e ofensiva neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1993.

PRZEWORSKI, Adam. *Democracy and the Market: Political and Economic Reforms in Eastern in Europe and Latin American*, Cambridge Universit Press (Cambridge), 1992, 210p.



Capa



Sumário



Verso



Capa



Sumário



Verso

PARTE I

EDUCAÇÃO, LINGUAGENS E EXPRESSÕES ARTÍSTICO-CULTURAIS

NEORREALISMO ITALIANO E SEU OLHAR PARA A INFÂNCIA

Isabella Luiza Fernandes¹
Luiza Pereira Monteiro²

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado final do plano de iniciação científica intitulado “Neorrealismos e a representação da infância”, vinculado ao Projeto de Pesquisa “Educação, Cinema, Infância e Ambiente: análise filmica e narrativas audiovisuais participativas com crianças”, desenvolvido junto ao PPGSS Ambiente e Sociedade – UEG e vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisa “Educação, Infância, Arte e Psicanálise” (Gepeiap/CNPq). O objeto são os estudos vinculados aos movimentos estéticos de vanguarda dos anos 1920, mais especificamente, o Movimento Neorrealista, chamado de cinema moderno segundo Fernando Mascarello (2013).

-
- 1 Bacharela em Direito e bolsista de Iniciação Científica do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia UEG/UnUCSEH.
 - 2 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo/USP, Pós-doutorado em Sociologia da Infância pelo Instituto da Infância da Universidade do Minho Portugal, Pesquisadora e Docente do Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* Ambiente e Sociedade, UEG, Campus Morrinhos e professora do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia UEG, Unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas.

O neorrealismo no cinema surge durante a Segunda Guerra Mundial, sob influência das escolas realistas francesas e da reflexão crítica na Itália em torno de Passinetti, Barbaro, De Santis, do Centro Sperimentale e da revista *Cinema* (AUMONT e MARIE, 2013), com foco nas questões sociais cotidianas da guerra e do pós-guerra.

No início da década de 1940, diretores como Luchino Visconti e Vittorio De Sica se destacaram com uma nova proposta estética cinematográfica. A ideia era fazer filmes os mais realistas possíveis, para que o cinema estivesse mais próximo da realidade. O resultado era um contraste com os filmes de estúdio produzidos por Hollywood, estilo predominante no mercado italiano da época.

Em termos conceituais, este artigo aborda o conceito de Infância numa perspectiva crítica e social. Busca compreender as relações estabelecidas entre a infância real e as representações cinematográficas sobre ela. Quanto a isso, observamos que nos filmes neorrealistas, em várias oportunidades, os acontecimentos que plasmam o enredo são mostrados por meio do olhar da criança. Nesse sentido, as crianças são protagonistas dos dramas sociais à medida que aparecem nos filmes como parte da história a ser contada. Surge no sentido de torná-las mais visíveis, evidenciando-se sua fragilidade em meio aos escombros da guerra, diante dos contornos de uma relação social intensa e injusta. A infância é também apresentada a partir das representações simbólicas e/ou culturais, mediante as quais a sociedade daquele turbulento período histórico é tematizada. Interessante frisar que o tratamento dispensado à criança pobre se relaciona, entre outras coisas, diretamente com a concepção de pobreza inerente à época, para a qual a pobreza era considerada como risco social. A criança órfã da guerra é retratada nos filmes como abandonada, desviante e delinquente, o que faz com que seu retrato se configure como o ponto alto na narrativa diegética dos filmes neorrealistas.

Por fim, esta pesquisa sobre o cinema neorrealista se articula também com as atividades desenvolvidas no Cine Clube Tribuna



Capa



Sumário



Verso

Livre: *cinema e educação* – UEG/PPGAS e CCSEH, de autoria e coordenação da coordenadora da pesquisa e monitoria da coautora deste texto, por meio do qual ampliamos nossos conhecimentos, mediante a realização de significativos debates, aprimorando e desenvolvendo práticas pedagógicas no âmbito das relações entre cinema e educação, buscando novas estratégias para o processo educativo compartilhado com a instituição e a comunidade.

CapaSumárioVerso

NEORREALISMO: REFLEXÕES CONTEXTUAIS E CONCEITUAIS

O Neorrealismo italiano foi um movimento cinematográfico permeado por preocupações humanistas, cuja crítica diverge quanto à sua gênese. Para Aumont (2012), o neorrealismo teve início durante a Segunda Guerra Mundial (1939 a 1945). No entanto, o autor atribui sua filiação à “influência da escola realista francesa (Renoir, Clair, Gremillon) e, de modo mais amplo, europeia (Pabst) e à reflexão crítica na própria Itália, notadamente em torno de Pasinetti, Barbaro, De Santis, do Centro Sperimentale e da revista Cinema” (AUMONT, 2012, p. 212). Os neorrealistas buscavam uma nova linguagem, um estilo mais realista em uma realidade nada estilizada. De acordo com Aumont e Maire (2012), os filmes que marcaram esse período foram *Ossessioni* (1942), de Viscontie, e *O coração manda* (1942), de Blaseti, embora outros autores afirmem que o início do movimento neorrealista tenha se dado com o filme *Roma, cidade aberta* (*Roma, città aperta*), de Roberto Rossellini (1945).

O neorrealismo é também caracterizado como filho do anti-fascismo e como cinema de resistência, cujas produções se identificam com a história da classe trabalhadora. As filmagens eram realizadas com pouquíssimos recursos. A maioria tratava de temas como as dificuldades econômicas e sociais na Itália do pós-guerra. Os filmes buscavam representar as condições de vida e a mudança de mentalidade dos italianos, retratando o desespero, a opressão e

a desigualdade que eles enfrentavam, decorrentes da destruição causada pela guerra.

Para Brunetta (2000), o movimento surgiu em uma época na qual o principal estúdio de produção cinematográfica italiano, o Cinecittà, havia sido bombardeado e parcialmente destruído pelos inimigos de Benito Mussolini. Nesse contexto, um grupo de cineastas resolveu ir às ruas, em locações reais, usando iluminação natural e o mínimo de equipamentos, frequentemente valendo-se do trabalho de atores não profissionais, para capturar as histórias da população mais humilde. Contudo, havia uma preocupação de como se resolveria a reconstrução do complexo cinematográfico Cinecittà. Diferente de outros tipos de empreendimentos, que receberam financiamentos para recompor-se, o complexo de estúdios italianos não recebeu dinheiro dos Estados Unidos, que tentavam boicotar a produção cinematográfica da Itália: “Os americanos identificavam a produção italiana com o Cinecittà e decidiram, naquele momento, não o inserir em nenhum plano de reabilitação. O contrário do que fizeram com qualquer outro tipo de empreendimento” (BRUNETTA, 2000, p. 5).

O primeiro aspecto que o autor ressalta é a particularidade do contexto italiano da época. Com o final da Segunda Guerra Mundial, “a Itália saía moralmente renovada dos acontecimentos de que fora palco entre setembro de 1943 e abril de 1945. O país estava em ruínas, mas a tomada de consciência das massas populares parecia ser uma garantia para o futuro democrático da nação” (FABRIS, 1996, p. 37). O cinema, bem como os trabalhadores italianos, começara a recompor-se, buscando proteção e subsídios do Estado, como tiveram no passado. No mesmo ano, o cinema entra para o plano de reconstrução do país, meio pelo qual ocorre o renascimento da indústria cinematográfica, promovendo a formação de público, a inspiração de atores e diretores dos filmes, mostrando que a Itália se configurava como um ótimo set natural de



Capa



Sumário



Verso

cinema, tendo os italianos como sujeitos da história, no ideal de evidenciar as mazelas da guerra.

O papel que os cineastas neorrealistas vão desempenhar no pós-guerra italiano vai ao encontro de suprir a necessidade de registrar o presente da sociedade na qual estão inseridos, marcada pela guerra e luta pela libertação, o que lhes possibilitava reviver, assim, o ideal de um espírito coletivo. Dessa maneira, os temas constantes da cinematografia de 1944 a 1946 passavam pela celebração da resistência (luta partigiana, isto é, movimento civil armado que se opunha ao fascismo e à ocupação alemã), libertação e luta antifascista (BRUNETTA, 2000).

Após esse período, podemos destacar outras questões abordadas pelo cinema, tais como a questão meridional (a desigualdade econômica, política e social entre duas regiões que compõem a Itália – meridional e setentrional – no período entre as grandes guerras mundiais). Desemprego, subemprego e emigração: temas relacionados ao fascismo e à luta antifascista, que continuaram povoando o imaginário dos cineastas.

O movimento neorrealista foi um sinal de mudança na cultura e uma das bases do cinema moderno. Os filmes plasmados sob a égide do que propunha esse movimento traziam narrativas de reação à guerra e ao que ela representou e, ao mesmo tempo, ideias contemporâneas, reagindo contra a banalidade que predominava no cinema italiano daquele período. As histórias se constituíam como poderosos retratos das classes oprimidas pelas circunstâncias políticas: ou seja, o neorrealismo não era apenas um novo estilo cinematográfico, mas uma filosofia moral e ética cujo escopo era promover a libertação do cinema das amarras a que era submetido em razão do confinamento do sistema hollywoodiano de estúdios.

Vale ressaltar que o que vai diferenciar este cinema nascente dos cinemas dos demais países europeus, bem como do hollywoodiano, é a observação do momento presente a partir do ponto de vista do homem comum, com o intuito de mostrar as



Capa



Sumário



Verso

transformações nos comportamentos individuais e coletivos, registrando os primeiros passos do homem italiano do pós-guerra, que já não era mais o homem fascista.

Esta cinematografia cumpriria um importante papel na reconstrução do país, como afirma Brunetta (2000), ao tecer comentários sobre *Roma, cidade aberta* (1945), filme que inaugura o movimento neorrealista. Segundo a autora: “[o povo italiano] sente os filmes de [Roberto] Rossellini e [Vittorio] De Sica como parte do próprio corpo e do próprio sangue [...]. Graças ao cinema pode-se constatar a recomposição de um corpo social há muito despedaçado e disperso” (BRUNETTA, 2000, p. 8).

Mascarello (2012) traz em seu livro a afirmação de que o cinema neorrealista atingiu seu apogeu, segundo alguns críticos, em 1948, quando seu ciclo se encerraria ou entraria em declínio e, em 1949, já estaria reduzido a uma fórmula:

Roma, cidade aberta é de 1945, A terra treme de 1948: duas datas dentro das quais se encerram o princípio e o fim de um período durante o qual parecia realmente que a terra estivesse tremendo e que a estrutura da sociedade estivesse prestes a passar por mudanças radicais. Neste clima de ânsias e de esperanças num mundo melhor, mas também de temores e de preocupações, o neorrealismo italiano disse corajosa e sinceramente o que tinha de dizer, deduzindo-o da realidade viva que se apresentava aos artistas com toda a sua força dialética. Depois desta data começa a involução (CHIARINIL, 1974) citado por Mascarello (2012, p. 201).

Deve-se compreender o contraponto entre as forças em jogo na Itália da época para compreender o que foi o neorrealismo em suas contradições: um movimento político e artístico, que se confunde com aquele próprio momento e a luta contra o fascismo e que “não teve nem mesmo tempo de fundar-se como escola estética”, como define Lino Micciché (1999), que o destaca mais pelo seu valor moral.



Capa



Sumário



Verso

Quanto à sua gênese, o estilo neorrealista foi desenvolvido por um grupo de críticos da revista *Cinema*, que incluía Luchino Visconti, Gianni Puccini, Cesare Zavattini, Giuseppe De Santis e Pietro Ingrao. Como não podiam escrever sobre política, já que o editor da revista era Vittorio Mussolini, filho de Benito Mussolini, eles atacavam os filmes chamados de *telefoni bianchi* “telefone branco”, que dominavam a indústria cinematográfica italiana nos anos 1930. Convém lembrar que o Cinecittà foi construído por Mussolini na “década de 30 como braço direito da propaganda fascista. Nas palavras do ditador, a sétima arte era ‘a arma mais forte do Estado’” (SANTUCCI, 5 jan. 2015). O Cinecittà foi, portanto, construído com objetivos políticos e inaugurado em 1937 por Benito Mussolini.

As produções do Regime Fascista de Mussolini eram imitações das comédias norte-americanas e apresentavam cenários luxuosos, sempre contendo algum telefone branco (na época, símbolo de *status* burguês, pouquíssimo acessível ao público em geral). Na contramão desses filmes comerciais populares, o grupo dos neorrealistas acreditava que os filmes italianos deveriam buscar sua inspiração nos escritores realistas da virada do século XX.

Embora o real início do movimento seja contestado por alguns teóricos, o primeiro filme a ser considerado neorrealista foi *Obsessão* (*Ossessione*), de Luchino Visconti (1943), como já se afirmou anteriormente, em citação a Aumont e Marie (2012). Contudo, foi em 1946 que o neorrealismo ganhou popularidade internacional, com *Roma, cidade aberta* (*Roma, città aperta*), de Roberto Rossellini, que venceu o Grande Prêmio no Festival de Cannes e é considerado por muitos como o primeiro grande filme produzido na Itália do pós-guerra.

O movimento declinou rapidamente nos anos 1950 e a maioria de seus filmes foi um fracasso de bilheteria. A visão da pobreza e do desespero, apresentada pelo cinema neorrealista, deixava a população desmoralizada, ansiosa por mudança e prosperidade. O público não parecia muito interessado em ver sua própria imagem

CapaSumárioVerso

na tela. Além disso, os primeiros efeitos positivos do período de milagre econômico na Itália, com o aumento gradual da renda, fizeram com que os temas neorrealistas perdessem um pouco de sua relevância perante o público da época. Um problema da experiência traumática e do esquecimento histórico, como reflete Walter Benjamin em seu livro *Magia, Técnica, Arte e Política* (1985).

Desse modo, muitos italianos preferiam o otimismo e o entretenimento dos filmes norte-americanos do mesmo período. A opinião do governo italiano com relação aos neorrealistas também não era muito favorável, como prova a declaração de Giulio Andreotti, então vice-ministro no gabinete de Alcide De Gasperi, segundo o qual o neorrealismo era “roupa suja que não deveria ser lavada em casa e pendurada para secar em público” (GHIGI, 2009, p. 16).

REFLEXÕES ESTRUTURAIS

O aspecto idealista do neorrealismo era “levar a uma mudança nas relações entre cinema e espectadores, inventando uma nova linguagem cinematográfica, que o grande público pudesse compreender e, graças a ela, adquirir uma maior consciência social e cultural” (FABRIS, 2006, p. 197).

As qualidades técnicas e estilísticas do neorrealismo levavam em conta a recusa de críticos e cineastas de classificarem-no como movimento ou escola, ou mesmo como estilo, uma vez que este, de acordo com os cineastas, é variável, embora haja também características comuns entre eles. Por outro lado, Fabris (2006) defende a existência de uma orientação estética. Nela, prevalecem, principalmente, elementos oriundos do gênero documentário, como tela acinzentada, câmera sem muitos planos (apenas registrando), recusa de efeitos visuais (retorno aos Lumière), cenários reais, atores eventualmente não profissionais, simplicidade nos diálogos e valorização dos dialetos, utilização de baixos orçamentos e crítica à montagem.

Os atores não profissionais sofreram influência, no que diz respeito ao inesperado e ao improvisado dentro da proposta neorrealista,

que pretendia mais uma discussão do que um controle ideológico. André Bazin, por exemplo, classifica o neorrealismo como um cinema sem interpretação. Desta forma, o que Bazin encontra em comum entre vários realizadores do neorrealismo como De Sica, Rossellini e Fellini não é o significado de seus filmes, mas sim “a primazia dada, tanto em uns quanto nos outros, à representação da realidade sobre as estruturas dramáticas” (BAZIN, 1991, p. 302). Nota-se, nesse sentido, que é o respeito pela realidade que os une. Ainda de acordo com Bazin.

A arte do diretor reside em sua destreza para fazer surgir o sentido desse evento, pelo menos aquele que ele lhe atribui, sem com isso acabar com as ambiguidades. O neorrealismo assim definido não é de modo algum a propriedade dessa ideologia, ou mesmo daquele ideal, tampouco exclui um outro, tal como a realidade, justamente, não exclui o que quer que seja (BAZIN, 1991, p. 302).

A ação estética dos cineastas neorrealistas é, partindo do cotidiano, observá-lo de forma paciente e insistente: cada fragmento pode representar a totalidade, desde que a câmera se coloque como testemunha da situação presente. Dessa forma, as obras cinematográficas do período aparecem como fruto da vontade conjunta de produtores, distribuidores, homens políticos e do povo italiano. Ressalte-se que houve produções premiadas, como atesta o caso de dois grandes sucessos internacionais, como o já citado filme *Roma, città aperta*, vencedor no Festival de Cannes em 1946 e indicado ao prêmio Oscar de melhor roteiro; e *Sciuscià*, vencedor do Oscar em 1947 como melhor filme estrangeiro de Vittorio De Sica.

Miccichè (1978) define o movimento neorrealista como “uma ‘ética da estética’ que não teve tempo de se transformar em uma ‘estética’, pois, por não ter conseguido construir plenamente sua poética nem ampliar seus conteúdos, capitulou ante os acontecimentos político-sociais que se desenrolaram na Itália do pós-guerra” (MICCICHÈ, 1978 *apud* MICCICHÈ, 2002, p. 28).



Capa



Sumário



Verso

A REPRESENTAÇÃO DO CINEMA NEORREALISTA SOBRE A INFÂNCIA

A representação cinematográfica se faz por meio de um enorme número de imagens em movimento e seus ícones, fotogramas, sons, cor, enquadramentos, pontos de vista, personagens, dentre outros elementos constitutivos, ou seja, por meio de tudo quanto conforma sua linguagem. De acordo com Aumont (1995), o fato de as imagens serem apresentadas ao espectador na sua forma plana, bidimensional e delimitada por um quadro, faz com que ele realize a apreensão da representação fílmica proposta pelo diretor. A apreensão da representação fílmica não se dá apenas pelos elementos que se encontram dentro do espaço do quadro (também chamado de *campo*), tampouco unicamente pela impressão de realidade proporcionada pelo movimento das imagens, mas, sobretudo, pelo processo de significação da relação entre aquilo que está no *campo* e a referência cultural daquilo que está para além do espaço fílmico (chamado também de *fora do campo*). O autor ressalta, ainda, que o *campo* é visível ao espectador e o *fora do campo* não. No entanto, ambos pertencem a um mesmo espaço imaginário que ele denomina de *espaço fílmico* ou *cena fílmica*. Outro aspecto do filme que contribui para a apreensão da representação é “o desenvolvimento temporal da história contada, da narrativa, que impõe que se leve em consideração a passagem permanente do *campo* para *fora do campo*, portanto, sua comunicação imediata” (AUMONT, 1995, p. 25).

Nessa perspectiva comunicativa e cultural,

a representação conecta o sentido e a linguagem à cultura. [...] significa utilizar a linguagem para, inteligivelmente, expressar algo sobre o mundo ou representá-lo a outras pessoas. [...] a representação é uma parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura. Representar *envolve* o uso da linguagem, dos signos e imagens que significam ou representam objetos (HALL, 2016, p. 31).



Capa



Sumário



Verso

Nesse processo criativo de representação, uma das questões fundamentais para a qual os neorrealistas objetivavam chamar a atenção era a relação entre indivíduo e sociedade no contexto do final da Segunda Guerra Mundial e do pós-guerra, com o intuito de conferir visibilidade ao real social, que na Itália se estabelecia como condição de existência das camadas trabalhadoras. A representação da infância e das práticas educativas no cinema neorrealista seguia os mesmos traços presentes na linguagem e na estilística que narravam a realidade da sociedade italiana desse período histórico. As crianças eram concebidas em condições de abandono e miséria, perambulando pelas ruas, praticando pequenos delitos e destituídas de amparo familiar. Uma estética fílmica que narra o cotidiano da miséria na Itália e faz a ruptura com o padrão estético realista (STAM, 2003) do cinema clássico hollywoodiano de estúdio.

As crianças e adolescentes eram apresentados na perspectiva das ambiguidades e das contradições produzidas pelos efeitos da guerra e decorrentes da visão social da época sobre a infância. De um lado, o olhar dos cineastas que os viam como os filhos abandonados da guerra, cujos pais foram mortos ou as famílias foram desorganizadas, empobrecidas e desempregadas. De outro, em um cruzamento de olhares, os cineastas apresentavam o ponto de vista da sociedade da época em relação à infância, a qual era vista como risco social, indisciplinada e desobediente. Em vez de serem amparadas pelas instituições do Estado, eram punidas pela sua condição de vítimas, discriminadas e encaminhadas aos chamados reformatórios destinados a crianças sem família, posto que eram consideradas como delinquentes pela sociedade italiana.

No filme *As vítimas da Tormenta (Sciuscià)*, 1946, de Vittorio de Sica, os protagonistas Giuseppe e Pasquale, dois pré-adolescentes sem família, praticam pequenos delitos e acabam no reformatório para adolescentes e crianças delinquentes. As crianças e a infância eram personagens e presenças recorrentes na maioria dos filmes neorrealistas. Elas são retratadas em *Roma, cidade aberta* (1945),



Capa



Sumário



Verso

compondo a narrativa e a dramaticidade da guerra, representada por Roberto Rossellini, que também retrata a infância em situação dramática em *Germania Anno Zero* (1947), obra em cujo enredo se

Conta uma história em que o personagem central, o pequeno Edmund Moeschke, precisa sustentar a família, um pai doente, a irmã e o irmão, e que, no final, conhece a experiência de ter de refletir sobre a possibilidade de matar. E a vítima seria o próprio pai, pois ele seria um peso morto em sua vida (FELÍCIO, 2011, p. 19).

A infância é aqui concebida como uma categoria geracional construída a partir da modernidade, que se situa na faixa etária de zero a dezoito anos incompletos. Jean Qvortrup (1991, 2000) citado por Sarmento (2005), defende que o conceito de geração é estruturante da categoria infância:

A infância é independente das crianças; estas são os actores sociais concretos que em cada momento integram a categoria geracional; ora, por efeito da variação etária desses actores. A “geração” está continuamente a ser “preenchida” e “esvaziada” dos seus elementos constitutivos concretos. A geração é o que permanece, como categoria estrutural, sendo prioritariamente definida por factores igualmente estruturais: a estabilidade e a mudança demográfica. Perspectiva estruturalista que tende a privilegiar na análise as relações intergeracionais e a secundarizar as relações interacionais e os aspectos culturais e simbólicos da infância (SARMENTO, 2005, p. 364).

Sarmento (2005) e Qvortrup (1991, 2000) fazem, portanto, a crítica às concepções modernas de infância, para as quais a criança é concebida como um ser em falta, incompleta e sujeita à perspectiva da negação da sua razão, sendo normalmente apresentada sob a égide da categoria de negações: “não pode” sair sozinha, “não pode” dirigir, “não toma decisões” sobre sua vida, “não pode” se



Capa



Sumário



Verso

meter em conversa de adultos, não pode, “não pode”, “não pode...”, revestindo-se tais proibições de um caráter ilusório da proteção que os adultos devem possibilitar às crianças, consideradas entes “inferiores e incapazes”.

Desse modo, analisamos de forma crítica a violência, o abandono, o descaso social contra a infância, todos elementos articulados aos contextos sociais e culturais do pós-guerra, e representados sob o olhar dos cineastas neorrealistas, que capturaram muito bem as concepções da infância inventadas pela modernidade. Consideramos que o cinema neorrealista erigiu contribuições fundamentais para a compreensão da infância não apenas naquele contexto histórico, mas também evidenciaram as formas mais brutais e contraditórias que a modernidade engendrou a partir dos avanços científicos e tecnológicos, que atingem e desconstroem a dimensão humana dos sujeitos, desde sua mais tenra idade.

As contribuições do cinema neorrealista para uma formação crítica, ética e estética da infância e da humanidade em geral não foram pequenas; ao contrário, o cinema é um campo de formação humana profícuo, que pode ser entendido como um locus de produção, reprodução e ressignificação da criança e demais seres humanos, a partir dos processos de identificação e reflexão que ele nos propõe, por meio das linguagens e representações da realidade.

Corroboramos, ainda, o conceito de infância considerando as perspectivas normativas e filosóficas, de acordo com cuja ótica a criança é vista como sujeito em dois modos: “sujeito de direitos como descreve o estatuto da criança e do adolescente, presentificado na Lei n. 8.069/90, e também a criança e o adolescente como sujeito sujeitado, por ser ele o ponto de aplicação de técnicas e disciplinas normativas, sem, no entanto, usufruírem da condição de sujeitos soberanos como aponta Foucault (2005)” (MONTEIRO, 2018, p. 6).

Isso se verifica no cenário em que se edificou a concepção clássica de infância, que começou a mudar em meados da década de 1950

CapaSumárioVerso

com os trabalhos dos principais diretores italianos, a saber: De Sica, Rossellini e Fellini. As condições sociais, econômicas e culturais também começaram a se alterar intensa e velozmente, implicando modificações profundas na própria infância, uma vez que muitas crianças eram abandonadas, posto que filhas de pais mortos na guerra. Em alguns momentos é possível notar um esforço, como no caso de De Sica, em reproduzir o olhar da criança, atingindo a proposta de uma retratação social sem técnica teatral, ora uma condição de infância com viés mais trágico, ora como um sonho de criança, ofertando a ela certos protagonismos diante da vida:

Já se chamou a atenção para o papel da criança no neorealismo, especialmente com De Sica (e, depois, na França, com Truffaut): é que, no mundo adulto, a criança é afetada por uma certa impotência motora, mas que aumenta sua aptidão a ver e ouvir (DELLEUZE, 2007, p. 11).

Para Delleuze, o cinema neorrealista destaca-se como um cinema “vidente”, apontando a estética das narrativas sobre a infância e da infância, em um contexto em que a criança era um dos principais protagonistas não apenas nos filmes neorrealistas, mas especialmente na vida cotidiana, na luta pela sobrevivência em uma sociedade devastada pela guerra, em cujo seio a criança e o adolescente não eram concebidos como sujeitos de direitos: direito a uma vida digna, à voz, à compreensão do testemunho de sua própria condição de abandono social e político em decorrência sobretudo da guerra, eclodida como resultado do choque entre os interesses internacionais e nacionais. Sua condição de sujeitos era dada pela sujeição que lhes era imposta, dispensando-lhes a condição de vítimas, visto que se constituíam como objetos de aplicação de punições por parte de seus algozes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa percorremos alguns meios de produção conceitual que expuseram o neorrealismo e sua estrutura estética e narrativa fílmica no contexto da representação da infância. Como movimento de resistência e libertação do cinema hegemônico, o neorrealismo coloca em evidência uma sociedade empobrecida, famílias destruídas, trabalhadores desempregados, crianças abandonadas, perambulando pelas ruas, entregando-se à prostituição, às taras de adultos pervertidos e perversos, em meio ao que restou dos escombros da guerra e de um sistema execrável, injusto e fascista.

A questão central deste trabalho está posicionada em embasamentos teóricos e leituras fílmicas de estética neorrealista, que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa guarda-chuva, acima apresentada. Vale ressaltar que o neorrealismo italiano foi um movimento cultural cujas motivações reuniram diferentes grupos ideológicos, mas com objetivos comuns. Dentre eles, o mais fácil de ser identificado é a intenção de levar o público a refletir sobre a relação entre o homem e a sociedade.

Na perspectiva do olhar da criança, o neorrealismo evidenciou o abandono das questões sociais e da infância. O pensamento cultural, social e político da crítica cinematográfica italiana demonstra que sua influência foi notória para a formação de uma nova estética fílmica em diversos países. No Brasil, influenciou o cinema novo, que se caracterizou também pela resistência política e a ruptura com o padrão estético de estúdio, e que tem em Glauber Rocha e em Nelson Pereira seus principais expoentes. Também aqui, a criança, a família e os trabalhadores são representados nas suas acepções mais realistas possíveis.

A busca pela representação da infância no neorrealismo italiano se pauta, por um lado, pela crítica ao ponto de vista da sociedade e a severidade da educação com base nos princípios morais, familiares e da religião, além das questões pautadas no contexto de uma Itália pós-guerra. Por outro, a representação da infância perpassa o ponto



Capa



Sumário



Verso

de vista dos cineastas que evidenciam as dimensões da inocência, do abandono e sofrimento das crianças, das ações conscientes em busca de sobrevivência, bem como dos traumas infantis.

Nesse sentido, como buscamos evidenciar ao longo deste texto, as diferentes representações da infância nos filmes neorrealistas italianos atravessados pelo olhar de quem lhes deu significado, e veiculando todas as nuances que os cineastas, por meio de suas obras, desejaram transmitir, sempre calcados no retrato verossímil da realidade, pois afinal é dessa matéria, o real, que o cinema em debate é configurado e os filmes são criados.

REFERÊNCIAS

AUMONT, Jaques e MARIE, Michele. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. 5. ed. *Dicionário teórico e crítico de cinema*. Campinas: Papirus, 2012.

_____. et.al. *A estética do filme*. 9. ed. Tradução de Mariana Appenzeller. Campinas: Papirus, 1995.

BAZIN, André. O Realismo cinematográfico e a escola italiana da Libertação. In. *O cinema: ensaios*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaio sobre Literatura e História da Cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet, São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRUNETTA, Gian Piero. *Cent'anni di cinema italiano*. Roma-Bari: Laterza, 2000.

DELEUZE, Gilles. *A imagem-tempo*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FABRIS, Mariarosaria. *O neorrealismo cinematográfico italiano: uma leitura*. São Paulo: EDUSP-FAPESP, 1996.

FELÍCIO, Thiago Henrique. *Cinema, Infância e a questão social italiana no filme Sciuscià (1946)*. Curitiba: Monografia, Faculdade de Artes, UFP, 2011.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso do Collège de France (1975-1976)*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GHIGI, Giuseppe. *La memória inquieta. Cinema e resistenza*. Venezia: Cafoscarina, 2009.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, Apucarari, 2016.



Capa



Sumário



Verso

MASCARELLO, Fernando (Org.). *História do cinema mundial*. Campinas: Papirus, 2012.

MICCICHÈ, Lino. *Filmologia e filologia: studi sul cinema italiano*. Venezia: Marsilio, 2002.

MONTEIRO, Luiza Pereira. Educação, cinema, infância e ambiente: análise fílmica e narrativas audiovisuais participativas com crianças (2018-2020). Projeto de Pesquisa, UEG/PRP: 2018. Disponível em: <https://www.adms.ueg.br/athena/modulos/projeto/lista-projetos.xhtml?nocid=true>. Acesso em: 29 maio 2019.

QVORTRUP, J. *Childhood as a social phenomenon: an introduction to a series of national reports*. Vienne: European Centre, 1991.

_____. *Generations: an important category in sociological research*. In. *Congresso Internacional dos Mundos Sociais e Culturais da Infancia*, Braga, 2000. Actas. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, 2000. v. 2, p. 102-113.

SANTUCCI, Alfredo. *Roma a cidade do cinema*. Tradução de Sanchez. Blog Post-Italy, publicado em 5 de janeiro de 2015. Disponível em: <https://post-italy.com/roma-a-cidade-do-cinema/>. Acesso em 15 de maio de 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 5 abr. 2019.

STAM, Robert. *Introdução à teoria do cinema*. 4. ed. Tradução de Fernando Mascarelo. Campinas: Papirus: 2003.



Capa



Sumário



Verso

CAPÍTULO 2

AS ESTRUTURAS SEMIODISCURSIVAS DO CONTO “BERENICE”, DE EDGAR ALLAN POE TEMAS, FIGURAS E IMAGENS

Jorge Lucas Marcelo dos Santos¹
Maria Eugênia Curado²

INTRODUÇÃO

O bjetiva-se, com este estudo, descrever e formalizar as estruturas semiodiscursivas do conto *Berenice* (2011), de Edgar A. Poe, com vistas a compreender seus temas, figuras e imagens à luz da semiótica de Greimas (1979, p. 82), para quem a análise do *percurso gerativo de sentido* compreende um “conjunto de procedimentos utilizados na descrição de um objeto semiótico”, e do imaginário de Durand (2002). Dessa forma, coloca-se sob hipótese que as unidades do nível discursivo como *temas* e *figuras* semióticas se revestem de sentido e passam a revelar o imaginário presente no texto literário de Edgar Allan Poe, uma vez que as estruturas semiodiscursivas funcionam como plano de expressão

- 1 Mestrando do curso de Pós-graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias. E-mail: jorgelucasletras@hotmail.com. Este artigo é parte dos resultados da minha dissertação (em andamento) intitulada: *Semiótica e imaginário: interfaces na contística* de Edgar A. Poe.
- 2 Orientadora deste trabalho. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias. Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP. E-mail: curadoeugenia@hotmail.com.

do discurso literário, pois estão ligadas aos sentidos dos acontecimentos narrados.

Poeta, contista e crítico literário, Edgar Allan Poe tornou-se mundialmente conhecido como o autor de *O corvo*, publicado em 1845, no *Evening Mirror*. Nascido em Boston, Massachusetts, em 19 de janeiro de 1809, filho de Davi e Isabel. Poe é considerado “o autor do extremo, do excessivo, do superlativo; [por conduzir] cada coisa aos seus limites – além, se for possível” (TODOROV, 1980, p. 156). Anos depois, em 1811, com a morte da senhora Isabel, o menino Edgar Poe, aos dois anos de idade, é adotado pelo comerciante escocês John Allan e sua esposa Frances Keeling Valentine Allan.

Em 1835, Poe torna-se redator do *Southern Literary Messeger*, de Richmond, onde também escreveu contos, poesias e ensaios críticos, encerrando suas contribuições em 1837. Um tempo depois, é admitido como redator e crítico do *Gentleman's Maganize*, na Filadélfia, no qual teve notável experiência profissional ao lado do Sr. Willian E. Burton, com várias publicações, a saber: “Para alguém no Paraíso”, “A queda da casa de Usher”, “Willian Wilson” e “Morela”, anos mais tarde, ocorreu a publicação do conto “O retrato Oval”, no *Granham's Lady's and Gentleman's Maganize*, em 1842.

J. Greimas (2011) criou a semiótica discursiva como a ciência cujo objetivo é estudar os sentidos do texto, observando seus planos de conteúdo e de expressão. Para tanto, é necessário examinar o que o texto diz e o que faz para dizer o que diz. Diana L. Barros (2008) comenta que, para estudar o sentido de um texto, Greimas concebeu um plano de conteúdo sob a forma de um percurso gerativo. Esse *percurso gerativo de sentido* é composto por três níveis semióticos, a saber: o fundamental, o narrativo e o discursivo. Este último é o mais superficial e corresponde aos procedimentos de discursivização das estruturas semionarrativas.

No nível discursivo, especialmente, as oposições fundamentais assumidas como valores narrativos – eufórico e disfórico – desenvolvem-se sob a forma de *temas* e *figuras*, como os temas da morte,



Capa



Sumário



Verso

da mulher como objeto de desejo, do amor, da submissão da figura feminina no conto de Poe. Dessa forma, os procedimentos de discursivização, ou seja, tematização e figurativização, transformam as estruturas semionarrativas em discursivas a fim de evidenciar, por meio da narratividade do discurso, os valores daqueles temas e figuras junto às imagens simbólicas operacionalizadas pelos sujeitos do texto e do discurso.

No campo do imaginário, Gilbert Durand (2002), em *As estruturas antropológicas do imaginário*, diz que a imagem simbólica é “como uma forma transformável” que se constitui por uma “estrutura mais geral” (p. 64) nomeada de *Regime*. Nesse sentido, os regimes diurno e noturno acomodam aquelas imagens – símbolos, esquemas, arquétipos – que se organizam e se submetem à polaridade inerente à sua manifestação simbólica por meio de esquemas estruturais do imaginário.

De acordo com os postulados de Durand (2002), a imaginação não é uma atividade fictícia e homogênea, até porque dela se depreendem operações psíquicas múltiplas e, por conseguinte, exerce, dentro do imaginário durandiano, função simbólica. Em outras palavras, a imaginação “é dinamismo organizador” das imagens simbólicas e funciona como “potência dinâmica” das mesmas (2002, p. 30), sob a orientação dos gestos reflexológicos – de postura, de nutrição e o sexual, visto que há uma “estreita concomitância entre os gestos do corpo, os centros nervosos e as representações simbólicas” (DURAND, 2002, p. 51), conforme discutiremos a seguir.

DESENVOLVIMENTO

Como dito anteriormente, propõe-se com este estudo descrever e formalizar as estruturas semiodiscursivas do conto *Berenice* (2011), de Edgar A. Poe, que se apresentam no nível discursivo do *percurso gerativo de sentido*. Sobre isso, Barros (2011, p. 53) afirma que “as estruturas narrativas convertem-se em estruturas discursivas quando assumidas pelo sujeito da enunciação”, pois a semiótica



Capa



Sumário



Verso

de Greimas (1969) investiga, descreve e formaliza os sentidos do texto por meio de seu percurso gerativo. Sobre tal excerto, Barros (2011) ressalta que

o sujeito da enunciação faz uma série de “escolhas”, de pessoa, de tempo, de espaço, de figuras, e “conta” ou passa a narrativa, transformando-a em discurso. O discurso nada mais é, portanto, que a narrativa “enriquecida” por todas essas opções do sujeito da enunciação, que marcam os diferentes modos pelos quais a enunciação se relaciona com o discurso enuncia” (BARROS, 2011, p. 53).

Considerando o eixo paradigmático em que se assenta a contística de Poe, observamos que no conto *Berenice* (2001) a enunciação literária é expressa em primeira pessoa do discurso. Disso decorre um estado de *veridicção unilateral*, ou seja, o acontecimento narrado é expresso por meio de uma única voz, que propicia apenas a própria perspectiva *diegética*. “Berenice”, entretanto, é partícipe das relações actanciais; contudo, não é concedido a ela o *poder falar* ou posicionar-se. Nessa perspectiva, o discurso se torna prepotente e impossibilita o conhecimento do outro ponto de vista, cujo sujeito, que é “Berenice”, se faz presente. Isso posto, concluímos que a *embreagem* textual está centrada no narrador de Edgar A. Poe.

Dessa forma, apoiados em Barros (2011, p. 57), formalizamos um quadro que representa a hierarquia na delegação de voz (concretizada ou pressuposta) no discurso a partir do elemento da sintaxe discursiva:

Quadro 1 – Voz (es) do discurso

Enunciador pressuposto	Narrador no discurso	Interlocutor
Enunciatário pressuposto	Narratário do discurso	Interlocutário

Fonte: Elaboração própria fundamentada em Barros (2011, p. 57).



Capa



Sumário



Verso

Em *Berenice* (2001), no que se refere à *actoralização*, com base na sintaxe narrativa, podemos afirmar que o sujeito “Egeu” é o narrador delegado da enunciação no discurso em primeira pessoa. Nessa perspectiva, Barros (2011, p. 57) diz que “o sujeito da enunciação atribui ao narrador a voz, isto é, o dever e o poder narrar o discurso em seu lugar”. Assim instalado, observamos que o uso de verbos e pronomes em primeira pessoa demarcam, linguisticamente, a inexistência de diálogo entre o narrador e sua esposa “Berenice”, pois, segundo Fiorin (2016, p. 65), “no discurso indireto não há uma embreagem interna, o que significa que o discurso citado está subordinado à enunciação do discurso citante”. Disso concluímos que a modalidade veridictória trata-se de uma verdade duvidosa e/ou parcial, pois só a voz de “Egeu” rege o conto.

No processo de discursivização, a *temporalização* “concerne às relações de sucessividade entre estados e transformações no texto”, segundo Fiorin (2016, p. 128). No discurso indireto, o mecanismo de debreagem, o que instala o narrador, é acionado uma única vez. Em *Berenice*, o tempo predominante é o pretérito: nós **éramos/ crescemos** juntos/ a desgraça que a **feria/** ela **havia me amada** (POE, 2001, p. 192-194). O tempo narrativo pretérito é marca da anterioridade entre o momento dos acontecimentos e sua referência com o presente dentro do discurso, ou melhor, trata-se de um *agora* anterior à realidade existente e é construído sob a perspectiva de “Egeu”, o que nos faz conhecer o tempo vivido, um passado de realizações concluídas ou não.

No tempo vivido, há que se predominar o pretérito perfeito sobre os pretéritos imperfeito e mais-que-perfeito do indicativo. O primeiro, no conto em tela, exterioriza-se como justificativa para, depois, o narrador contar sua história a partir de suas lembranças do passado, indicando fato conclusivo, sem retorno, sem reparos e nem lamentações. A personagem que dá nome ao conto, “Berenice”, em nenhum momento toma a palavra, servindo de referência aos acontecimentos narrados. O segundo é responsável pela ideia de


 Capa


 Sumário


 Verso

não-conclusão, ou melhor, de incompletude dos fatos apresentados, o que provoca entreves na interpretação das ações da diegese, pois não sabemos os dias, as semanas e os meses em que tudo acontece, apenas aconteceram. E o terceiro indica uma ação que aconteceu antes de outra já passada como, por exemplo, a vida alegre, bela e cheia de energia daquela que amou e se submeteu a seu marido.

Por sua vez, a *espacialização* é operada no conto a partir da figura do solar paterno da família de “Egeu”, mais especificamente em sua biblioteca. Esse é o mesmo lugar onde sua mãe morreram e o local de seu nascimento: “emergindo assim da longa noite daquilo que parecia, mas não era, o nada, para logo cair nas dadeiras regiões da terra das fadas”. Portanto, projeta-se a imagem de um lugar fantástico, insólito, mórbido, sombrio e cercado por morte em todos os lugares, onde “a desgraça é variada” (POE, 2001, p. 191).

A semântica discursiva, por sua vez, corresponde aos procedimentos de *figurativização* e de *tematização* do discurso. Neste conto, as figuras (substantivos, verbos) do percurso gerativo levam às *isotopias temáticas* da vida (felicidade), da morte (angústia, tristeza), da saúde (vivacidade, beleza), da doença (feiura), do autoritarismo (verdade) e da submissão (silêncio), uma vez que não se configuram como “objetos fechados em si mesmos, mas estendem a todo instante seus percursos semêmicos, e que ao encontrar e se conectar a outras figuras aparentadas constituem como que constelações figurativas dotadas de uma organização própria” (GREIMAS, 2014, p. 72).

No nível discursivo, O conto *Berenice* (2001) apresenta seu processo de *figurativização* do discurso preso às suas *isotopias*. Nesse conto, as figuras da “noite”, que remete à temporalidade destruidora, das “trevas”, que convocam sentimento de medo e horror, e da “doença”, que instaura sofrimento e dor, testemunham os temas da morte, do luto e da tristeza. Essas figuras, portanto, revestem os percursos temáticos do conto como, por exemplo: a) a vida que é sublimada pelo desejo sexual, pela paixão e pelo casamento; b) o amor


 Capa


 Sumário


 Verso

como desejo, posse e loucura; c) tristeza, insanidade e paranoia; d) a mulher como desejo sexual, submissa e silenciada pela presença masculina; e) a inevitável passagem do tempo (vivacidade) para a não-vida (ou morte) ou a passagem da infância para a maturidade.

No nível superficial do percurso gerativo de sentido, importamos também, de modo interdisciplinar, descrever a representação simbólica e imagética do ciclo temível da morte presente nesse conto de Edgar A. Poe, que se fundamenta a partir das trajetórias actanciais dos sujeitos envolvidos nos acontecimentos narrados e de suas macroposições textuais (vida – passagem da vida – morte), que se preenchem de certo simbolismo. No conto em apreço, o deslocamento das categorias semânticas vida *vs.* morte para as do imaginário dia *vs.* noite pode ser compreendido a partir dos símbolos de *as faces do tempo*, cuja análise nos faz compreender aspectos míticos da temporalidade perversa do conto. Vejamos:

Quadro 2 – Os símbolos d'as faces do tempo.

As faces do tempo		
Símbolos teriomórficos	Símbolos nictomórficos	Símbolos catamórficos
<ul style="list-style-type: none"> – poder paterno: “Berenice e eu éramos primos e crescemos juntos, no solar paterno” (POE, 2001, p. 192); – percurso solar: “enquanto a luz da minha razão existir” (POE, 2001, p. 191); – agressividade/fúria/ raiva/: “desencadeou-se a plena fúria de minha <i>monomania</i>” (POE, 2001, p. 195); – sadismo dentário: “Os dentes! Estavam [...] visíveis, palpáveis, diante de mim” (POE, 2001, p. 195); 	<ul style="list-style-type: none"> – escuridão: “das ruínas sombrias da memória” (POE, 2001, p. 192); – noite tenebrosa: “e assim cerrou-se a noite em torno de mim” (POE, 2001, p. 196); – trevas: “vieram as trevas” (POE, 2001, p. 196); – culpa: “repleto de horror [...] eu fizera alguma coisa?” (POE, 2001, p. 197); – sangue: “estavam sujas de coágulos de sangue” (POE, 2001, p. 198); 	<ul style="list-style-type: none"> – nascimento como primeira <i>queda</i>: “foi naquele quarto onde nasci” (POE, 2001, p. 191); – doença como <i>queda</i>: “uma doença – uma fatal doença – soprou como um simum sobre seu corpo” (POE, 2001, p. 192);

Fonte: Elaboração própria.



Capa



Sumário



Verso

Dado isso, descreveremos, sobretudo, do ponto de vista linguístico, mas sem desconsiderar a criatividade do imaginário, os símbolos ou estruturas místicas que passam a modalizar o regime diurno da imagem a partir do quadro acima. No nível mítico da análise, esses símbolos são nomeados de as *faces do tempo*, cujo aspecto temporal se alimenta de dor, sofrimento e morte. Os símbolos teriomórficos, por exemplo, como se vê no quadro acima, correspondem às “primeiras experiências dolorosas da infância que são experiências de mudança: o nascimento, as bruscas manipulações da parteira e depois da mãe e mais tarde o desmame” (DURAND, 2002, p. 74), como o que acontece com os animais, como, por exemplo, insetos, cavalos, touros.

Em *Berenice* (2001), a teriomorfia “trata-se, portanto, em todos os casos do esquema muito geral da animação duplicada pela angústia diante da mudança, a partida sem retorno e a morte” (DURAND, 2002, p. 75). Por exemplo, o adjetivo *paterno* apresenta classificação mística, pois sua categoria gramatical é própria das imagens diurnas e vai marcar, no conto, semanticamente, o lugar do masculino como o do soberano paternal e dominador. Acerca do substantivo *razão*, Durand diz que o regime diurno do imaginário é caracterizado de forma a remeter a clareza, razão e objetividade, como o que se vê na personalidade de “Egeu”.

O substantivo *dentes* nos remete à figura da cabeça, em que se encontra a “boca dentada” como imagem de crueldade, com intensa associação com animalidade. Assim, a personagem “Berenice” representa, no campo do imaginário, aquela que “agita, o que foge e que não podemos apanhar, mas é também o que devora, o que rói” (DURAND, 2002, p. 90). Uma significação possível desse símbolo é a de que, entre os diversos animais que representam aspectos terríficos e assustadores como, por exemplo, o lobo, ele reitera o isomorfismo negativo dos símbolos diurnos, associando-se ao medo, a dor e ao sadismo presentes no conto. Dessa forma, imaginário tenebroso instala-se por completo nele em favor de uma


 Capa


 Sumário


 Verso

disforia simbólica presa à macroimagem catamorfa dos *dentes* de “Berenice”, cuja face do mal é revelada.

O verbo *nascer*, ou melhor, a ação do nascimento de “Egeu” refere-se, no conto em análise, ao reflexo da posição, em que a tendência natural do recém-nascido à postura ereta fica em evidência e, por fim, passa “coordena ou inibe todos os outros reflexos quando, por exemplo, se põe o corpo da criança na vertical” (DURAND, 2002, p. 48). Disso tem-se a primeira *queda* do narrador. Do nascimento ao adoecimento, “Egeu” é cercado por antíteses, contradições e oposições.

Portanto, no conto *Berenice*, aparecem símbolos que são isomorfos (mesma forma e significado) do arquétipo do mal, do medo e da morte: as trevas, por exemplo, funcionam como “símbolo de um temor fundamental do risco natural” (DURAND, 2012, p. 91). Atendo-se às “trevas” e à “noite”, podendo ser encaradas com um único símbolo, já que no regime diurno, ela (as trevas) é o símbolo do tempo e a noite negra é vista como a substância do tempo, Gilbert Durand (2002, p. 92) diz que “o tempo é negro porque é irracional, sem piedade” e “a noite recolhe na sua substância maléfica todas as valorizações negativas precedentes. As trevas são sempre caos e ranger de dentes”. Esses símbolos ressaltam a negatividade da temporalidade e dos percursos dos sujeitos da narrativa.

Após ser acometida brutalmente e sem pudores por uma enfermidade enigmática e devastadora, a heroína “Berenice”, que é demoníaca e vampiresca, cuja interpretação simbólica aponta para o *regime noturno* do imaginário, é cercada por reações contrárias e antitéticas. Sua presença é sentida por “Egeu” como a de um fantasma, como aquela que perdeu a vida, sem ar e existência terrena, apresentando-se como “a abstração de tal ser; não como uma coisa para ser admirada, mas para ser analisada; não como um objeto para amar, mas como tema da mais abstrusa, embora inconstante (POE, 2001, p. 194) presença. E isso faz com que ela passe a incidir medo, repulsa e destruição mental de seu marido, levando-o à loucura.



Capa



Sumário



Verso

Portanto, os símbolos apontados até aqui (re)ligam uma série de imagens que, aparentemente díspares, antitéticas e ambíguas, constelam em torno do medo, das trevas, da noite e da morte, cujo arquétipo da *queda* provoca o reconhecimento do *regime diurno* do imaginário como predominante no conto: “sua recordação estava repleta de horror, horror mais horror, horror mais horrível porque vinha do impreciso, terror mais terrível porque saído da ambiguidade” (POE, 2001, p. 197). Durand postula que a queda é uma “[...] grande epifania imaginária da angústia humana, diante da temporalidade [...]” (DURAND, 2002, p. 111). O aspecto tenebroso da queda é trabalhado por Edgar A. Poe estilisticamente, pois os símbolos e imagens que reiteram a angústia da passagem do tempo, do medo do destino desconhecido e da aproximação de suas personagens da morte preenchem as estruturas do imaginário do conto.

Ao final da análise, o conjunto dessas imagens também revelam os *mitemas* (DURAND, 1997) presentes no texto. De acordo com Durand (1996), um mito decompõe-se em vários *mitemas* ou *mitologemas* indispensáveis a ele e que lhe conferem o sentido arquetípico. Para Durand (1982), portanto, a noção de *mitema* trata-se de:

uma unidade que não se pode reduzir a uma palavra nem a uma sintaxe e que é constituída por um conjunto semântico, onde, pelo menos, uma palavra é significada, é completada por um atributo, e *a posteriori* por um verbo. É, portanto, o grupo de palavras que, de algum modo, desempenha o papel mitêmico (DURAND, 1982, p. 85).

Nessa perspectiva, concluímos que as ações de “Berenice” e de “Egeu”, especialmente, são guiadas pelo mito do amor, uma vez que este remete à ideia de prazer, desejo, união e, ao mesmo tempo, de desordem, caos, separação, tragédia e morte, sentimentos contrários, mas complementares, ou seja, essas unidades de sentido exercem notável papel mitêmico à narratividade do conto *Berenice*. Dessa forma, os mitemas abrem fendas simbólicas as quais deixam entrever que a



Capa



Sumário



Verso

presença simbólica de *Eros* e *Psiquê* regem, desde o início do conto, o instinto de vida, beleza e morte dos personagens protagonistas.

Portanto, as categorias semânticas *vida* e *morte* constituem-se como “pontos fortes, repetitivos, da narrativa” (DURAND, 1983, p. 29) e do discurso mítico que deixam entrever a presença mitológica de deuses e/ou semideuses. A deusa *Psiquê*, por exemplo, assim como a personagem “Berenice”, é “de beleza tão rara, tão brilhante, tinha tal perfeição que, para celebrá-la com elogio conveniente, era pobre demais a língua humana.” (Apuleio, n.d., p. 71), embora muito errante; *Eros*, como deus do amor, instaura nuances de prazer, desejo e paixão de “Egeu” por “Berenice”, sua prima. Ao longo do conto, com a morte de “Berenice”, ocorre a presença simbólica do reverso de *Eros*, que é *Thanatos*, sendo este lembrado pela presença da morte que restaura um estado de prazer anterior (a vida, o casamento, a vivacidade de “Berenice”).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste trabalho, as interfaces semiótica e imaginário serviram como recursos metodológicos e analíticos pertinentes à percepção dos sentidos, ou melhor, dos efeitos de sentido da narrativa selecionada. Optamos por não nos restringir apenas à semiótica cuja preocupação recai sobre a estrutura narrativa, pois os aspectos semiodiscursivos são indispensáveis para compreender como a progressão temática, figurativa e imagética se desenvolve no conto literário de Edgar A. Poe. Como resultado, ressaltamos que o percurso semiótico de “Berenice” é guiado pelo imaginário da morte cujo desenvolvimento estrutural é realizado por temas, figuras, símbolos, imagens e mitos.



Capa



Sumário



Verso

REFERÊNCIAS

- BARROS, Diana Luz P. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 2002.
- DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Mito, símbolo e mitologia*. Lisboa: Presença, 1982.
- FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. 3. ed. São Paulo, Contexto, 2016.
- GREIMAS, Algirdas Julien & J. Courtés. *Dicionário de semiótica*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- _____. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Cultrix, 1969.
- GREIMAS, Algirdas Julien. Por uma teoria do discurso poético. In. *Ensaio de semiótica*. Tradução de Heloisa de Lima Dantas. São Paulo. Cultrix, 1975.
- _____. *Semântica estrutural*. 2. ed. São Paulo, Cultrix, 1966.
- _____. *Sémiotique: dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris: Hachette, 1979.
- POE, Edgar Allan. *Ficção completa, poesia e ensaios*. Tradução de Oscar Mendes. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2001.



Capa



Sumário



Verso

HISTÓRIA E LITERATURA EM “TRISTE FIM DE POLICARPO QUARESMA”

Maria Eduarda Oliveira | Hágata S. de Oliveira Alencar¹
Roseli Martins Tristão Maciel²

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo comparar a ficção literária com a história e a atualidade política e social do Brasil, tendo como fonte de pesquisa a obra *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto, e como fundamento teórico a História Social. Uma vez que através da literatura é possível caminhar por mundo além da vida cotidiana, a ficção presente nos romances perfaz as insuficiências da vida. Todo romance é ficcional, mas fundamenta-se na realidade, possibilitando a percepção de elementos históricos em seu enredo. A obra aqui analisada contém elementos que remetem a acontecimentos históricos em sua narrativa, tendo como pano de fundo o início do período republicano no Brasil, ou seja, final do século XIX e início do século XX. Trata-se de um

1 Graduanas do Curso de História. E-mail: me.oliveira1@hotmail.com/hgssalencar@gmail.com.

2 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.

período político conturbado e envolto por conflitos, em alguns aspectos, próximos dos da atualidade.

A literatura é uma arte que expressa em suas narrativas sentimentos, acontecimentos cotidianos e inconformismos presentes na vida de cada indivíduo que, mesmo apresentados de forma ficcional, não fogem à realidade. Essas fantasias existentes nesse tipo de narrativa são responsáveis pelo deleite do leitor ao se reconhecer dentro do romance, mesmo que ilusoriamente, pois a liberdade encontrada no livro também possibilita uma fuga da realidade, que é muitas vezes dura e árdua de se suportar.

Como nos mostra Mario Vargas Llosa, “a ‘irrealidade’ da literatura fantástica se transforma, para o leitor, em símbolo ou alegoria, quer dizer, na representação de realidades, de experiências que se pode identificar na vida” (2004, p. 18). Devido a essa ‘irrealidade’, é preciso ter cautela ao usar a literatura como fonte histórica e saber enxergar além do romance narrado, ou seja, visualizar os fatos que estão por trás da ficção para conseguir distinguir o que pode ser considerado histórico e o que é ficcional.

No romance *Triste fim de Policarpo Quaresma* (1915), de Lima Barreto, pode-se visualizar a ficção e a realidade entranhadas na mesma narrativa, na qual é possível encontrar um contexto histórico do fim do século XIX e compará-lo aos acontecimentos da atualidade, tanto políticos quanto sociais. Narrada em terceira pessoa, a obra é dividida em três partes que narram as aventuras de Policarpo Quaresma, um nacionalista com um patriotismo exacerbado que defende seu país com forte determinação. Mesmo sendo uma história ficcional, encontram-se nela elementos que fazem parte da sociedade brasileira como um todo e que proporcionam uma visão ampla de desigualdade social, da mulher naquele período e preconceitos em geral que permeavam o Brasil, precisamente, o Rio de Janeiro, lugar onde se passa o romance. É disso que trataremos neste artigo, tendo como base teórica e metodológica a abordagem da historiadora Sandra Jatahy Pesavento (1999), e o escritor



Capa



Sumário



Verso

Mario Vargas Llosa (2004), os quais trabalham as relações entre as duas formas de narrativa, isto é, histórica e literária.

Além desses elementos sociais, é possível encontrar na obra elementos históricos. A narrativa nos traz um espaço/tempo marcado pelo início do período denominado Brasil República, no governo do presidente Floriano Vieira Peixoto – também representado como personagem homônimo no romance – e descreve a participação de Policarpo Quaresma na Revolta da Armada (1891-1894). A representação desses fatos dentro de uma obra literária permite ao leitor caminhar sobre dois mundos, o da realidade e o da ficção, e mesmo o primeiro sendo narrado de forma ficcional, ele não se torna uma mentira ou uma ‘irrealidade’, pois, conforme defende Pesavento (1999, p. 821),

o esforço da imaginação criadora para recriar uma ambiência, dotá-la de uma coerência e produzir significados está tanto na parte da reprodução – do historiador ou romancista – quanto do leitor. Ambos estão fora do acontecido – ou do que se apresenta ter acontecido – e tentam penetrar nesse mundo. A este processo dar-se-ia o nome de “efeito real”, que busca, pelos caminhos do imaginário, representar um outro contexto, que se viabiliza segundo distintas hierarquias de verdade.

Assim sendo, o presente trabalho procura mostrar uma análise crítica da obra *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, abarcando principalmente os acontecimentos políticos e sociais do século XIX, período em que ocorre a trama, e trazendo-os para a atualidade brasileira a fim de mostrar as semelhanças existentes em duas épocas temporalmente distantes.

Consideramos importante evidenciar a interdisciplinaridade entre história e literatura, que pode ser usada como fonte histórica “desde que tomemos na sua acepção de escolha, seleção, recorte, montagem, atividades que se articulam à capacidade da



Capa



Sumário



Verso

imaginação criadora de construir o passado e representá-lo” (PESAVENTO, 1999, p. 820).

DESENVOLVIMENTO

Um romance consegue guiar o leitor a sair da monotonia cotidiana, envolvendo-o na história contada e identificando-o com o contexto. Por meio dessa identificação, o leitor se vê como um dos personagens ou, simplesmente, se comove com o que está sendo retratado. Essa ideia vai ao encontro das considerações de Vargas Llosa (2004, p. 16):

os homens não estão contentes com o seu destino, e quase todos – ricos ou pobres, geniais ou medíocres, célebres ou obscuros – gostariam de ter uma vida diferente da que vivem. Para aplacar – trapaceiramente – esse apetite surgiu a ficção. Ela é escrita e lida para que os seres humanos tenham as vidas que não se resignam a não ter. No embrião de todo romance ferve um inconformismo, pulsa um desejo insatisfeito.

Essa fuga da realidade que a literatura proporciona é repleta de elementos sociais, políticos e econômicos visíveis na trama e que também estão presentes no mundo real. Esses aspectos de um romance são os responsáveis pela possibilidade de conexão entre história e literatura, que, mesmo sendo dois campos distintos, ao serem entrecruzados mostram como os “textos históricos comportam recursos ficcionais e textos literários cercam-se de estratégias documentais de veracidade” (PESAVENTO, 1999, p. 830).

A história contada em *Triste Fim de Policarpo Quaresma* traz em seu enredo várias referências à realidade que possibilitam a viagem ao tempo/espaço do livro, além da identificação dos aspectos e acontecimentos históricos daquele período que entrelaçam História e Literatura. A partir da percepção desses elementos históricos presentes na trama, é importante ressaltar alguns pontos principais



Capa



Sumário



Verso

que nos levam a observar a representação da sociedade naquela época e trazê-los para a atualidade.

Narrada de forma onisciente³, a história se passa no final do século XIX, na cidade do Rio de Janeiro, e relata a vida de Policarpo Quaresma, um funcionário público dono de um nacionalismo exagerado que o leva à beira da loucura. Ele é retratado por Lima Barreto como um homem pequeno, magro, que usava *pince-nez*, olhava sempre baixo e era extremamente respeitado por onde passava. Entretanto, algumas de suas paixões eram mal vistas para a época, como, por exemplo, seu amor pela leitura, que era inadmissível, afinal “se não era formado, pra quê? Pedantismo” (BARRETO, [s/d], p. 15), pois se tinha a ideia de que apenas letrados podiam ler, ter contato com a leitura. Além disso, o protagonista tinha uma paixão por música, e os que moravam nas redondezas não entendiam como um homem tão respeitado fazia aulas de violão. Através das modinhas nacionais, Quaresma, como um grande patriota, sentia a emoção de ser brasileiro.

Seu gosto pela arte incomodava aqueles que não entendiam a beleza e a importância que estão expressas. É interessante observar como essa incompreensão atravessa o século XIX e se faz presente na atualidade, onde ainda se tem um certo tipo de preconceito com os que fazem da arte sua vida. Mesmo hoje, a leitura, a música, a dança e as artes em geral são vistas com desconfiança por estarem muitas vezes repletas de críticas que remetem à sociedade, ou ao âmbito político e econômico, e por causa disso sofrem intolerância ao serem praticadas. Afinal, o senso crítico é por vezes perigoso às bases governamentais, que preferem manter o cidadão alienado aos seus interesses; e a liberdade proporcionada através da arte, quando compreendida, estremece essas bases.

Outra característica de Quaresma que chama atenção no decorrer da obra é o seu nacionalismo desmedido acompanhado

3 Narrador onisciente é aquele que não participa da história, mas tem total conhecimento de todos os detalhes da trama. (SOUZA, 2002).



Capa



Sumário



Verso

de certa hipocrisia, pois ao mesmo tempo em que ele faz críticas rígidas a qualquer característica, objetos ou artefatos estrangeiros, observa-se, por exemplo, como “vestia-se sempre de fraque, preto, azul, ou de cinza, de pano listrado, mas sempre de fraque, e era raro que não se cobrisse com uma cartola de abas curtas e muito alta [...]” (BARRETO, s/d, p. 16-17), roupagem tipicamente inglesa do século XIX. Ou seja, mesmo se reconhecendo como um patriota da cabeça aos pés, se contradizia em certos aspectos. Pelo visto, isso era feito de forma inconsciente pelo personagem, que não tinha a percepção da interferência estrangeira no que se referia à moda em voga.

Entretanto, não se pode negar o amor exorbitante que ele sentia pela nação em que vivia. Irritava-se ao ver como os cidadãos brasileiros conheciam tão pouco do próprio país, e não entendia o motivo de visitarem outros lugares quando se tinha tanta beleza e riqueza na terra em que residiam. Era tão nacionalista que pretendia moldar seu cotidiano ao estilo brasileiro em todos os aspectos, desde comidas típicas a costumes nacionais, levando essa ideia adiante em cada momento do seu dia.

Desde dez dias que se entregava a essa árdua tarefa, quando (era domingo) lhe bateram à porta, em meio de seu trabalho. Abriu, mas não apertou a mão. Desandou a chorar, a berrar, a arrancar os cabelos, como se tivesse perdido a mulher ou um filho [...] (BARRETO, s/d, p. 33).

Essa forma de cumprimento era um costume dos tupinambás, povos indígenas brasileiros, e, para Quaresma, os povos indígenas em geral eram os brasileiros originais e, assim, seus comportamentos deveriam ser praticados no país. Tendo isso em mente, Policarpo decidiu aprender o tupi-guarani⁴, e em seu maior ato de patriotismo, envia um ofício ao Ministro da Câmara defendendo que essa

4 Tronco linguístico indígena (ALMEIDA e NEVES, 2015).



Capa



Sumário



Verso

deveria ser a língua oficial brasileira. Após esse acontecimento, Policarpo Quaresma é enviado ao hospício, passando de major respeitado a um homem desequilibrado.

Percebe-se que o protagonista, apesar de seu amor pela terra brasileira, pelos frutos que dela provêm e pelos povos originais que nela habitavam antes da colonização, molda-se como uma sátira de Lima Barreto a uma extrema idolatria pela pátria enquanto nação, composta de símbolos e elementos que consolidam uma identidade única e padronizada, construída sobre culturas e costumes já enraizados entre os povos indígenas e os povos africanos escravizados, o que é comumente chamado de nacionalismo e patriotismo⁵. Quaresma é o signo dessa política de construção cultural, estratégia utilizada tanto na monarquia quanto na república, principalmente no que tange ao seguimento estrito dessa nacionalidade, o que logo foi percebido aos olhos do major e que não era praticado pelos governantes.

Essa crítica do autor ao ufanismo existente no protagonista do romance ainda é presente no século XXI, porém não da forma como a personagem expressa. Desde o imaginário de construção da identidade nacional, o nacionalismo e o patriotismo foram fundamentais para a manutenção do sistema vigente. O que vemos na sociedade brasileira atual, porém, oposto a Policarpo, é uma contradição desse nacionalismo, defendido nas ideias e contrariado nas práticas, e uma extrema evocação do estrangeiro, perdendo todos os valores e costumes produzidos pela nação.

A herança patriótica, necessária ao governo, se manteve enquanto valorização dos símbolos e ícones nacionais, sentimentos de unidade e devoção à pátria. Isso se converteu em apreço não somente pelas forças militares, mas por qualquer figura autoritária

5 Apesar da similaridade, patriotismo e nacionalismo são conceitos distintos. O patriotismo está relacionado ao amor à pátria a que se pertence e a seus símbolos, tendo uma ideia de propriedade sua e de seus compatriotas. Já o nacionalismo é tudo o que pertence e é produzido em uma nação, da qual o indivíduo é um componente (LEITE, 2018).



Capa



Sumário



Verso

que visa conservar valores tradicionais, normalmente ligados a instituições também tradicionais, o que se aproxima aos ideais de governo de Floriano Peixoto, conforme apresentado na obra. Isso fica evidente no seguinte trecho:

A sua concepção de governo não era o despotismo, nem a democracia, nem a aristocracia; era a de uma tirania doméstica. O bebê portou-se mal, castiga-se. Levada a coisa ao grande, o portar-se mal era fazer-lhe oposição, ter opiniões contrárias às suas e o castigo não eram palmadas, sim, porém, prisão e morte (BARRETO, s/d, p. 126).

Há também na obra uma visão sobre o papel da mulher na sociedade naquele período que chama a atenção por ser carregado de características presentes na atualidade. O enredo traz ao leitor a representação de duas personagens que possuem o desejo de se casar por medo dos comentários que surgiriam caso ambas não passassem pelo rito do matrimônio, tendo em vista que uma mulher que não se casa é mal vista pela sociedade.

Posto isso, observa-se na personagem Ismênia a figura de uma mulher desesperada para se casar, mesmo sentindo-se um tanto desanimada pela longa espera do grande dia desde que ficou noiva de Cavalcanti, como mostra o excerto:

Noiva havia quase cinco anos, Ismênia já se sentia meio cansada. Esse sentimento junto à sua natureza fê-la não sentir um pouco mais de alegria. Ficou no mesmo. Casar, para ela, não era negócio de paixão, nem se inseria no sentimento ou nos sentidos: era uma idéia, uma pura idéia. Aquela sua inteligência rudimentar tinha separado da idéia de casar o amor, o prazer dos sentidos, uma tal ou qual liberdade, a maternidade, até o noivo. Desde menina, ouvia a mamãe dizer: “Aprenda a fazer isso, porque quando você casar...” ou senão “Você precisa aprender a pregar botões, porque quando você se casar...” [...] A todo instante e toda hora, lá vinha aquele – “porque quando você se casar...” – e a menina foi-se



Capa



Sumário



Verso

convencendo de que toda existência só tendia para o casamento. A instrução, as satisfações íntimas, a alegria, tudo isso era inútil; a vida se resumia em uma coisa: casar (BARRETO, s/d, p. 37).

A moça esperara tanto tempo e seu noivo, sem dar nenhuma explicação, embarcara para o interior e não mandava notícias já havia três ou quatro meses. Desolada, Ismênia caminha em sua vida para uma tristeza profunda, sem saber o que fazer agora que seu futuro marido a abandonou:

Para Ismênia, era como se todos os rapazes casadoiros tivessem deixado de existir. Arranjar outro era problema insolúvel, era trabalho acima de suas forças. [...] Decididamente, estava condenada a não se casar, a ser tia, a suportar durante toda existência esse estado de solteira que a apavorava. [...] Era um castigo (BARRETO, s/d, p. 65).

Sofrendo desde então sem poder compreender o motivo pelo qual seu noivo a deixara antes do casamento, Ismênia foi ficando ainda mais desconsolada e, sem que nenhum profissional conseguisse ajudá-la, ia se sentindo cada vez mais doente e acreditava que iria morrer. Tendo certeza de seu triste fim, pediu a sua mãe que, em seu velório, a trajasse de noiva. Assim se fez, montou o vestido no seu corpo e “surpreendeu-se. Era dela tudo aquilo? [...] Teve uma fraqueza, uma coisa, deu um ai e caiu de costas na cama, com as pernas para fora... Quando a vieram ver, estava morta.” (BARRETO, s/d, p. 155).

Assim como Ismênia, Olga, afilhada de Policarpo, sentia dentro de si o dever do casamento, e ao contar a seu padrinho que iria se casar, é surpreendida por não saber se gostava de seu noivo, ou se era aquilo que ela realmente queria, mas sabia que não poderia fugir de seu destino, pois a sociedade a obrigava a cumpri-lo.

Queria sentir que gostava, mas estava que não. E por que casava? Não sabia... Um impulso do seu meio, uma coisa que não vinha dela – não sabia... Gostava de outro? Também não. Todos os rapazes que ela


 Capa


 Sumário


 Verso

conhecia não possuíam relevo que a ferisse, não tinham o “quê”, ainda indeterminado na sua emoção e na sua inteligência, que a fascinasse ou subjugassem. [...] Casava por hábito de sociedade um pouco por curiosidade e para alargar o campo de sua vida e aguçar a sensibilidade (BARRETO, s/d, p. 61-62).

Atualmente, ainda que em menor proporção, a mulher é determinada desde criança a guiar sua vida para o casamento e a construção de uma família. Esse costume, tão enraizado na sociedade, é o responsável pelo preconceito contra a mulher que defende não querer se casar, ou que não deseja ter filhos, que dedica sua vida a ela própria, ocupando cargos e profissões considerados masculinos e, levando em conta que nos encontramos no século XXI, atitudes como essas já deveriam ter sido superadas pela humanidade. Entretanto, mesmo com tantas conquistas ao longo dos anos por igualdade de direitos, a mulher ainda é tida por muitos como a narrada por Lima Barreto em sua obra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se fazer uma análise literária pensada a partir do contexto histórico no qual a obra se insere, dois elementos merecem maior atenção para evitar as armadilhas do anacronismo histórico. O primeiro deles é a realização de uma boa filtragem no texto, separando o real da ficção, e o segundo, principalmente quando se olha para o passado com a visão do presente, é o cuidado com o anacronismo. Levando em consideração essas questões, ao analisar a obra *Triste fim de Policarpo Quaresma*, é possível perceber o contexto histórico do período cristalizado na narrativa, tendo em mente a noção do espaço/tempo em que se passa o romance, advindo daí também o que leva o leitor ao deslumbre de uma literatura que representa acontecimentos históricos da realidade, como, por exemplo, a Revolta da Armada, além de contar com um personagem que realmente existiu, o presidente Floriano Peixoto.



Capa



Sumário



Verso

Essa presença de acontecimentos históricos e as estratégias do autor presentes nesta obra nos mostram como é possível o diálogo entre a literatura e a história; mesmo que o objetivo central do romance não seja mostrar a época ou os elementos historiográficos nela presentes, é impossível não perceber certas características. Esta é a mágica da literatura: ela tem liberdade para criar mundos, personagens, histórias e associá-los à realidade, sendo capaz de perpassar o tempo e permanecer com aspectos que ligam a obra à atualidade.

Dessa forma, observa-se na obra de Lima Barreto, em especial na obra que analisamos, cujo enredo nos remete ao final do século XIX, a atualidade de alguns pontos, dentre eles: o preconceito com a arte, a visão da mulher, o patriotismo, a política e a inconsciência de classe, que mostram como, apesar de tantas transformações ocorridas do período em que acontece a trama até a atualidade, há ainda uma permanência em questões que, por já se encontrarem enraizadas no seio da sociedade, são vistas com grande normalidade, dificultando um avanço no que tange a questões políticas e sociais que abarcam, de modo geral, todos esses pontos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ozório de e NEVES, Eduardo Góes. Evidências arqueológicas para a origem dos tupi-guarani no leste da Amazônia. *MANA*. Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 499-525, 2015.
- BARRETO, Affonso Henriques de Lima. *Triste fim de Policarpo Quaresma*. São Paulo: Ed. Escala, s/d.
- LEITE, Eldo Lima *et al.* Nacionalismo, Patriotismo e Essencialismo na Construção da Identidade Nacional Brasileira. *Temas em Psicologia*. Ribeirão Preto, v. 26, n. 4, p. 263-265, 2018.
- LLOSA, Mario Vargas. *A verdade das mentiras*. São Paulo: Arx, 2004.
- MARTINS, Giovana Maria Carvalho. *O uso de literatura como fonte história e a relação entre literatura e história*. Londrina: 2015.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. *Fronteiras da ficção: diálogos da história com a literatura*. In. Anais do XX Simpósio Nacional de História. Florianópolis: 1999.



Capa



Sumário



Verso

SOUZA, Ronaldo de Melo. Ficção dramática de Graciliano Ramos. In. *Cenas literárias: narrativa em foco*. TELAROLLI, Sylvia; MARCHEZAN, Luiz Gonzaga (Orgs.). Araraquara: UNESP, FCL, Laboratório Editorial. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2002.



Capa



Sumário



Verso

“POR UMA HISTÓRIA CULTURAL DO SOCIAL OU UMA HISTÓRIA SOCIAL DO CULTURAL?”

APROXIMAÇÕES E DISSENSÕES NAS HISTORIOGRAFIAS FRANCESA E INGLESA

Sandra Rodart Araújo¹

[...] mas na luta de classes essas coisas espirituais não podem ser representadas como despojos atribuídos ao vencedor. Elas se manifestam nessa luta sob a forma da confiança, da coragem, do humor, da astúcia, da firmeza, e agem de longe, do fundo dos tempos. Walter Benjamin

A proposta deste artigo é uma investigação sobre aspectos da Teoria da História. Especificamente, traçar aproximações e dissensões nas historiografias francesa e inglesa. Para tanto, a intenção é um diálogo entre as obras dos historiadores Roger Chartier e Edward Palmer Thompson a partir de suas análises de obras literárias/poéticas. Interessa compreender a importância da arte para os autores, ora produzindo novas práticas sociais a partir da própria estética/recepção do texto teatral em diferentes momentos da sua encenação, ora partindo do social vivido para a compreensão das poesias. Ainda, compreender como as escolhas e

¹ Docente do Curso de História da UnUCSEH da UEG. Mestre em História Social pela Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: sandrarodart@hotmail.com.

o momento histórico em que suas obras foram traduzidas impactaram a historiografia brasileira.

A escrita de um artigo sobre Teoria da História nos impõe inevitavelmente as seguintes questões: qual a validade do conhecimento científico? Qual a validade da produção do conhecimento em História? Qual o valor dado ao conhecimento produzido em História? De que maneira esses estudos interferem, contribuem ou produzem nossas existências? As respostas não se apresentam de forma simples! No entanto, faremos uma pequena tentativa propondo mais algumas perguntas: em que sentido o conhecimento do acúmulo de eventos, o que entendemos como passado, interessa às sociedades? Dessa forma, no fazer histórico, ou na maneira como interpretamos, elegemos ou excluímos esses eventos? Tais eventos nos são importantes em que sentido? Concordamos, apoiados pelo senso comum, com a inquestionável herança europeia. Nossa compreensão política, religiosa, moral e econômica é pautada por esse legado, mas no que diz respeito à preservação da memória e à fundamental importância da História nos processos dessa sociedade europeia, onde se estabelecem os traços de tal herança? Onde se encontram, e em que quantidade, nossos museus e seus acessos? Onde estão nossos centros culturais, nossa arte, nosso passado... Ao refletir sobre a legitimidade da História na sociedade europeia, Marc Bloch assim analisa as características dessa sociedade:

Pois, diferentemente de outros tipos de cultura, ela sempre esperou muito da sua memória. Tudo a levava a isso: tanto a herança cristã como a herança antiga. Os gregos e latinos, nossos primeiros mestres, eram povos historiográficos. O cristianismo é uma religião de historiador. Outros sistemas religiosos fundaram suas crenças e seus ritos sobre uma mitologia praticamente exterior ao tempo humano; como Livros sagrados, os cristãos têm livros de história, e suas liturgias comemoram, com os episódios da vida terrestre de um Deus, os feitos da Igreja e dos santos. Histórico, o cristianismo



Capa



Sumário



Verso

o é ainda de outra maneira, talvez mais profunda: colocado entre a Queda e o Juízo, o destino da humanidade afigura-se, a seus olhos, uma longa aventura, da qual cada vida individual, cada "peregrinação" particular, apresenta, por sua vez, o reflexo; é nessa duração, portanto dentro da história, que se desenrola, eixo central de toda meditação cristã, o grande drama do Pecado e da Redenção. Nossa arte, nossos monumentos literários estão carregados dos ecos do passado, nossos homens de ação trazem incessantemente na boca suas lições, reais ou supostas (BLOCH, 2001, p. 42).

Assim, mesmo aparentando um pessimismo recorrente, é forçoso dizer que nossos ecos do passado permanecem insistentemente adormecidos, pois seus usos, tão fundamentais para a compreensão do presente, parecem não importar. Continuamos, assim, ansiosamente desenvolvidos, progressistas e sob muitos aspectos miseráveis. Mas seria possível a História, ou a compreensão do processo histórico, contribuir, interferir e organizar mecanismos de compreensão úteis (práticos!) às sociedades? Seria, sem dúvida, imprescindível que nos momentos de crises buscássemos esse passado: "Cada vez que nossas tristes sociedades, em perpétua crise de crescimento, põem-se a duvidar de si próprias, vemo-las se perguntar se tiveram razão ao interrogar seu passado ou se o interrogaram devidamente" (BLOCH, 2001, p. 42).

Por conseguinte, uma pesquisa com pretensões de análise sobre Teoria da História justifica-se na eminente necessidade de conhecer os mecanismos (métodos e procedimentos de análise) do fazer historiográfico. Em outras palavras, o tema central desta proposta é a investigação sobre os procedimentos teóricos e metodológicos do ofício do historiador. Sobre a utilidade dessas práticas, assim se posiciona Bloch:

A experiência não apenas nos ensinou que é impossível decidir previamente se as especulações aparentemente as mais desinteressadas não se revelarão,


 Capa


 Sumário


 Verso

um dia, espantosamente úteis à prática. Seria infligir à humanidade uma estranha mutilação recusar-lhe o direito de buscar, fora de qualquer preocupação de bem-estar, o apaziguamento de suas fomes intelectuais. À história, mesmo que fosse indiferente ao *homo faber* ou *politicus*, bastaria ser reconhecida como necessária ao pleno desabrochar do *homo sapiens*. Entretanto, mesmo assim limitada, a questão não está, por isso, logo resolvida (BLOCH, 2001, p. 45 – *grifos nossos*).

Diante do debate, os resultados ora apresentados organizaram-se em torno do estudo de aspectos das obras dos historiadores Roger Chartier e Eduard Palmer Thompson². A proposta foi compreender como os autores investigaram diferentes processos culturais e estabeleceram análises diversas. A inspiração desta proposta advém, sobretudo, dos estudos da obra de Roger Chartier. O autor, ao localizar e investigar os estudos sobre cultura, aponta para uma instigante questão: os trabalhos contemporâneos sobre o tema incidem em dois âmbitos:

Com efeito, as divisões culturais não se ordenam obrigatoriamente segundo uma grade única do recorte social, que supostamente comanda a desigual presença dos objetos como as diferenças nas

-
- 2 A proposta inicial da escrita deste artigo tinha como objetivo mapear as influências das historiografias francesa e inglesa no âmbito da produção acadêmica brasileira. Contudo, o embate efetivo com as leituras e propostas desencadeou um debate que se apresentou, pelo menos neste primeiro momento, necessário. Desta feita, o foco de análise primordial deste artigo organizou-se em torno da abordagem cultural dos dois autores (Thompson e Chartier). Com o intuito de observar essas diferenças, as escolhas se estabeleceram: no caso de Chartier, a observação se dará a partir do seu trabalho *Formas e Sentidos* (CHARTIER, 2003). Nessa obra o autor, ao investigar as encenações de uma mesma peça de Molière, discute elementos importantes estabelecendo conceitos fundamentais para a compreensão da sua obra e para a História Cultural. No que tange às escolhas quanto à obra de E. P. Thompson, a obra *Os Românticos* (THOMPSON, 2002) nos dá pistas quanto à abordagem cultural do autor. Ao estudar os poetas ingleses do final do século XVIII, principalmente Wordsworth, Coleridge e John Thelwal, o autor estabelece caminhos diversos daqueles de Chartier, mas propõe um fecundo exercício de investigação e relação entre literatura e história.



Capa



Sumário



Verso

condutas. A perspectiva deve então ser invertida e delinear, primeiramente, a área social (frequentemente compósita) onde circulam um corpus de textos, uma classe de impressos, uma produção ou uma norma cultural. Partir assim dos objetos, das formas, dos códigos, e não dos grupos, leva a considerar que a história sociocultural viveu por tempo demais sobre uma concepção mutilada do social. [...]. Por outro lado, a operação que visa a caracterizar as configurações culturais a partir de materiais que supostamente lhes são específicos [...] parece hoje duplamente redutora (CHARTIER, 2002, p. 68-69).

Assim, ao apontar para as “condutas” no trato com os diferentes temas culturais, o autor elenca as propostas que estabelecem as análises a partir dos objetos/documentos (do cultural para o social) ou as investigações sociais nas quais esses objetos encontram-se. Esse exame é inspirador para os estudos sobre o tema Cultura. A proposta é perceber como que por meio de práticas/metodologias diferentes os temas apontam ora para aproximações de análises, ora para dissensões.

Uma primeira clivagem ao comparar as historiografias mencionadas é a maneira como os franceses se caracterizam por uma maior “teorização” dos procedimentos metodológicos, ao passo que os ingleses se caracterizam pelo trato documental direto por meio de seus temas, o que não significa dizer que não lidam com a Teoria em História, mas a apresentam a partir das análises temáticas. As diferenças observadas referem-se, especificamente, ao trato documental estabelecido pelos autores. Para a clareza dessas proposições, a proposta de análise incidirá em aspectos específicos das obras dos dois historiadores, a seguir.

Como exemplo do debate estabelecido, pode-se mencionar que, ao pensar a arte, Chartier a entende não como um reflexo do social, ou um campo separado do econômico e político e que tem a função de validá-los. Ao contrário, o autor considera a produção dessa linguagem como parte constituinte da sociedade que cria



Capa



Sumário



Verso

também novas formas de práticas sociais. Essa discussão foi sistematizada por ele de forma interessante, ao localizar tais questões percebendo duas formas de pensar o trabalho do historiador da cultura. Segundo ele, a discussão insere-se em duas vertentes: a primeira um trabalho que busca na cultura a justificação ou validação de práticas sociais (que fazem parte de um real determinado). A segunda vertente parte do próprio fazer cultural – sejam as práticas de leituras, como no caso do historiador citado, sejam os objetos artísticos – ou seja, percebe como o objeto cria também novas formas de *práticas sociais*.

Assim, o autor busca, nos processos de produção e recepção dessas práticas, entender como elas são instituídas, internacionalizadas, reapropriadas. Chartier percebe essas questões no seu próprio objeto:

Os autores não escrevem livros: não, eles escrevem textos que outros transformarão em objetos impressos. A distância, que é justamente o espaço no qual se constrói o sentido – ou os sentidos – foi, esquecida com demasiada frequência, não somente pela história literária clássica, que pensa a obra em si mesma como um texto abstrato, cujas formas tipográficas não importam, mas também pela *Rezeptionsasthetik* que postula, apesar de seu desejo de historicizar a experiência que os leitores têm das obras, uma relação pura e imediata entre os ‘sinais’ emitidos pelo texto – que jogam com as convenções literárias aceitas – e o ‘horizonte de expectativa’ do público ao qual são endereçadas. Em tal perspectiva, o ‘efeito produzido’ não depende absolutamente das formas materiais que sustentam o texto. No entanto, elas também contribuem plenamente para modelar as antecipações do leitor face ao texto e para atrair novos públicos ou usos inéditos (CHARTIER, 2002, p. 71).

Como exemplo, ao se pensar nas várias possibilidades de um texto teatral, o trabalho de Chartier é esclarecedor ao analisar uma



Capa



Sumário



Verso

das peças de Molière, *George Dandin* (1668). O autor percebe como as diferentes encenações do texto criam ressignificações que falam ao seu momento. No ano de sua estreia, em 1668, a peça teve duas apresentações distintas: na primeira, destinada à corte de Luís XIV, ela foi entremeada de músicas e outras festividades da festa; na segunda, foi encenada na cidade com calendário fixo. Mas o que torna diferentes essas encenações datadas de um mesmo momento? A encenação na corte teve o propósito de comemoração, a peça foi encomendada para os festejos de uma nova conquista do Rei e, portanto, foi inserida dentre outros eventos. Nos registros de época trabalhados por Chartier a peça é caracterizada como uma comédia e ainda se informa o fato de que os atos são entremeados por apresentações musicais. Após a apresentação a peça fez cartaz na cidade de Paris, em um teatro que possuía salas fixas, repertórios constituídos. Ora, nesse momento a peça ganhou um novo relevo, pois foi retirado tudo o que pertencia à festa, aqui o texto foi apresentado sem interferências. Assim:

Compreender *George Dandin* exige, portanto, antes de tudo, reconstituir o que esses diferentes espectadores de 1668 podiam compreender, construindo uma significação do texto de forma alguma redutível apenas às palavras. Contra uma tradição crítica indiferente à maneira pela qual os textos são impressos ou representados, a dupla inscrição de *Dandin* na festa da corte e no teatro urbano lembra que não há sentido em uma obra fora das formas variáveis que a propõem à interpretação (CHARTIER, 2003, p. 85).

O texto de Molière foi apresentado a públicos distintos e com diferentes concepções cênicas, sendo classificado como comédia, principalmente na corte, onde foi encenado para a diversão dos nobres. Porém, no século XX, como constata Chartier, o mesmo texto chamou a atenção dos homens de teatro. A montagem de 1958 (após a guerra), por Roger Planchon, conferiu ao texto um novo significado, pois *Dandin* foi reencenado à luz das diferenças de classes.



Capa



Sumário



Verso

Assim, o que era visto como comédia em 1668 foi concebido como tragédia em 1958.³ Desta forma, o que leva um mesmo texto a proporcionar recepções tão diferentes? A concepção cênica que envolve os contornos dos personagens, figurinos e cenários foram obviamente pensados e mediados pelas 'lutas' postas naquele momento histórico. A peça reflete um mundo polarizado pela guerra, no qual as diferenças sociais ganharam novo realce. Assim, o texto continua o mesmo, mas atualizado pela contundência do momento.

Portanto, as ressignificações para a transposição do texto ao palco contribuíram para as suas distintas leituras. Refletindo sobre diferentes concepções para um mesmo texto é que Roubine localiza momentos nos quais ao encenador é atribuído também o dado de criação, quando percebe, principalmente na encenação de *Tartufo* por Antoine (em 1907), além da historicidade da cena teatral a capacidade criadora do encenador:

A direção não é mais (ou não é mais apenas) a arte de fazer com que um texto admirável (que é preciso admirar) emita coloridos reflexos, como uma pedra preciosa; mas é a arte de colocar esse texto numa determinada perspectiva; dizer a respeito dele algo que ele não diz, pelo menos explicitamente; de expô-lo não mais apenas à admiração, mas também à reflexão do espectador (ROUBINE, 1998, p. 41).

Deste modo, o historiador que pretende dar conta de uma História que tem por objetivo refletir sobre as transformações artísticas deve ter em mente tanto o processo de produção dessas obras, quanto a sua recepção em diferentes temporalidades. Isso porque a distância estabelecida entre a produção do texto e a produção da cena até a recepção instituirá novas percepções para diferentes públicos. Essa distância pode ser entendida na apresentação da

3 A peça narra a história de um camponês, *George Dandin*, que se casa com uma mulher de posição social melhor que a dele. Seu intuito era de agregar o dinheiro e propriedades que juntou durante a vida com o status social da esposa, mas o que se vê é a não aceitação de *Dandin* pelos nobres (mesmo com suas propriedades).



Capa



Sumário



Verso

obra para culturas diferentes ou na sua reelaboração em outro momento histórico em uma mesma sociedade. Noutros termos, Chartier, ao pensar os produtos culturais elaborados por uma sociedade, os entende primeiramente em seus processos de produção, nos quais os signos que se destinam a um determinado público estão presentes previamente, contudo, a obra produz novas áreas sociais de recepções quando em contato com públicos diversos. Desta forma, aponta para o fato de que a recepção é também produção, visto que estabelece novas práticas:

[...] a considerar as diferenciações culturais, não como a tradução de divisões estáticas e imóveis, mas como o efeito de processos dinâmicos. De um lado, a transformação das formas através das quais um texto é proposto autoriza recepções inéditas, portanto, cria novos públicos e novos usos. De outro partilha dos mesmos bens culturais pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade suscita a busca de novas distinções, aptas a marcar as distâncias mantidas (CHARTIER, 2002, p. 76-77).

Os trabalhos de Roger Chartier refletem sobre as especificidades do fazer histórico ao pensar um objeto cultural. Para ele, o trabalho histórico voltado à cultura não deve perder de vista que uma obra — texto, livro, encenação etc. — tem várias instâncias, que vão da concepção ao consumo. Por isso a recepção institui práticas. Noutros termos, o consumo é também produção. Assim, “[...] a história cultural tal como a entendemos, tem por principal objetivo identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler” (CHARTIER, 1988, p. 14-15).

É interessante notar como uma perspectiva sob outro ângulo se mostra. Ou seja, uma História Social do Cultural. Em seu trabalho, *Os Românticos*, E. P. Thompson entende as poesias dos Poetas Românticos da Inglaterra do séc. XVIII como elaboração da experiência dos poetas frente ao jacobinismo e aos desacertos políticos



Capa



Sumário



Verso

do país. O autor, ao longo de seu estudo, percebe que essa experiência jacobina foi tão forte que os poetas as materializaram nas suas poesias. O autor mapeia as mudanças de posições dos poetas entendendo-as como um processo total, pessoal e político como constituintes. Os poetas mostraram-se em crise com o seu tempo, a Revolução Francesa não tomou o rumo desejado e os problemas políticos da Inglaterra aumentavam. Thompson percebeu os bens culturais como instâncias inseparáveis das “estruturas”, mas é a partir da vivência de um real e dos seus embates que nasce a poesia e sua análise segue o mesmo caminho. Neste sentido, “O efeito da Revolução Francesa e do Terror pode ser visto nas ações do Estado e dos grupos de poder na sociedade, bem como nas obras dos intelectuais que tinham inicialmente saudado o levante” (THOMPSON, 2002, p. 9).

Ao analisar o contexto social e político da Inglaterra nos anos que antecederam a Revolução Francesa, Thompson percebe que a distância cultural e ou intelectual dos homens de prestígio em relação ao povo se estabelecia ora por um descaso, ora por propostas paternalistas. Neste sentido, a “experiência”⁴ em relação às

4 O conceito de experiência em Thompson pode ser compreendido a partir da análise do Professor João Alfredo C. de C. Melo Júnior, a saber: “Em a ‘Miséria da Teoria’, editado no Brasil em 1981, o autor traz a seus leitores o conceito de experiência histórica e cultural, como modelos catalisadores de ação social. Ao optar por trabalhar com a noção de experiência histórica e cultural, o historiador conscientemente provocou uma desvinculação entre a superestrutura cultural e a estrutura econômica material. Thompson propõe a distinção entre a experiência vivida e a experiência percebida. A segunda categoria aproxima-se daquilo que Marx denominou de consciência social, uma vez que elas resultam das causas materiais. No entanto, a pressão das experiências sobre as ações históricas, não poderiam ser adiadas ou falsificadas pela “falsa consciência”. Thompson irá argumentar que o conceito de experiência histórica serviria para que os historiadores percebessem que não é possível pensar determinada classe social separada da outra, ou propor graus de importância e autenticidade entre elas. O processo de autoformação acontece efetivamente a partir das experiências históricas conquistadas e apreendidas por homens e mulheres concretas. As experiências históricas e suas articulações seriam inevitáveis e contínuas. Teriam a função de exercer pressão sobre a consciência social, determinando a construção de materiais humanos conscientes de seus papéis na sociedade de classes. Por esse prisma, Thompson acrescenta que do ponto de vista empírico é através das experiências que é possível elaborar teórica-



aspirações do povo não se efetivava na arte, ou pelo menos não de forma intensa. Assim, o poeta Wordsworth, segundo Thompson, promove “uma reversão dos pressupostos costumeiros da cultura refinada” (THOMPSON, 2002, p. 21). Vale observar um trecho da poesia de Wordsworth selecionada pelo autor sobre a questão:

Quando comecei a inquirir,
 A observar os que encontrava e a lhes fazer pergun-
 tas, e manter
 Conversas familiares com eles, as estradas solitárias
 Tornaram-se escolas para mim, nas quais eu lia
 diariamente
 Com maior prazer as paixões da humanidade,
 Ali eu via nas profundezas das almas humanas,
 Almas que parecem não ter nenhuma profundidade
 A olhos comuns. E agora, convencido de todo o
 coração
 De que aquilo a que nós sozinhos damos
 O nome de educação tão pouco tem a ver
 Com o sentimento real e a consciência justa...
 (Wordsworth. In. THOMPSON, 2002, p. 21).

Ao longo da obra o autor avança na relação entre experiência histórica/cultural e literatura. Desta forma, Thompson entende a literatura como parte integrante dos embates sociais do seu tempo, não pautando suas análises nos aspectos formais/estéticos das produções artísticas, mas na sua intrínseca relação e dependência do social.

As questões levantadas neste artigo mostram-se, novamente, pertinentes. Se durante o desenrolar das questões aqui tratadas o mote central foi justamente a especificidade da abordagem histórica e a maneira, conforme nos lembra Thompson, como os procedimentos não se aplicam *a priori*, mas no trato com os diferentes documentos, como estabelecer/apresentar uma metodologia separada da análise efetiva?

mente uma explicação racional das mudanças históricas. (In. O Conceito de Experiência Histórica em Edward Thompson. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011).



Capa



Sumário



Verso

Para tanto, o pensamento de Michel de Certeau pode ser esclarecedor da metodologia empregada neste Projeto de Pesquisa. Para o autor, a prática historiográfica é entendida conforme regras que lhe são próprias. Suas análises indicam que o ofício do historiador pertence a um lugar social, a uma prática e a uma escrita que permeiam o trabalho historiográfico. Diz Certeau:

O que fabrica o historiador quando faz história? Para quem trabalha? Que produz? Interrompendo sua deambulação erudita pelas salas dos arquivos, por um instante ele se desprende do estudo monumental que o classificará entre seus pares, e, saindo para a rua, ele se pergunta: O que é esta profissão? Eu me interrogo sobre a enigmática relação que mantendo com a sociedade presente e com a morte, através da mediação de atividades técnicas (CERTEAU, 2002, p. 65).

Desta forma, a proposta de investigação apresentada ancora-se no objetivo de compreender os textos/obras historiográficos/históricos como documentos. A iniciativa é uma análise que percebe os textos nos seus momentos de produção.

As reflexões referentes aos dois autores, Chartier e Thompson, não tinham como intenção apregoar um juízo de valores entre as obras. Pelo contrário, pretendiam perceber a diversidade dos trabalhos ao analisar diferentes aspectos culturais. Além do que trazer à tona novamente a importância de se pensar o lugar de onde parte cada um desses trabalhos, pois somente assim é possível inspirar metodologicamente outras pesquisas.

Portanto, se trabalhos diferenciados inspiram a pensar metodologicamente um objeto específico, isso ocorre porque as escolhas feitas pelo historiador dependem do seu contato com o documento, pois é o constante diálogo que parte do próprio objeto que suscita questionamentos. A imposição de um método *a priori* seria o mesmo que perder as possibilidades que o documento oferece. Assim, a objetividade do fazer histórico está principalmente na sua



Capa



Sumário



Verso

capacidade de transformação, a lógica da História é o seu constante diálogo com os documentos e a sua capacidade de se transformar a cada “presente”:

[...] não se trata de uma falta de lógica do historiador, mas em sua necessidade de um tipo diferente de lógica, adequado aos fenômenos que estão sempre em movimento, que evidenciam – mesmo num único momento – manifestações contraditórias, cujas evidências particulares, e, ainda, cujos termos gerais de análise (isto é, as perguntas adequadas à interrogação da evidência) raramente são constantes e, com mais freqüência, estão em transição, juntamente com os movimentos do evento histórico: assim como o objeto de investigação se modifica, também se modificam as questões adequadas (THOMPSON, 1981, p. 48).

Thompson, ao discutir sobre a lógica histórica, rejeita a ideia de conceitos estáticos, e a lógica, portanto, constitui-se em: “[...] um método lógico de investigação adequado a materiais históricos, destinado, na medida do possível, a testar hipóteses quanto à estrutura, causação, etc., e a eliminar procedimentos autoconfirmadores (‘instâncias’, ‘ilustrações’)” (THOMPSON, 1981, p. 49).

Assim, as perguntas adequadas a cada objeto não apresentam uma forma fechada, pois cada tempo, cada geração traz suas indagações. Sobre essa questão é imprescindível nos atermos. Afinal, o que nos leva a analisar um objeto, um acontecimento que se encontra em um lugar do passado? Sem dúvida são os questionamentos do presente, um presente que olha para o passado para entender melhor a si próprio. Neste sentido, o voltar-se para esse passado é pensá-lo como possibilidades em aberto, ou seja, se o recuperamos para reafirmar a ideia de progresso que a sociedade compartilha, perdemos de vista o que esse passado possui de mais rico: suas lutas, disputas e diferentes perspectivas. Deste ponto de vista, o trabalho de Carlos Alberto Vesentini traz uma importante contribuição, ao passo que busca entender determinado momento (no caso o



Capa



Sumário



Verso

ano de 1930) como rico de possibilidades. Para tanto, por meio do rememorar dos agentes que participaram do processo, percebe-se como todos ('vencedores' e 'vencidos') alocam suas lembranças em uma mesma temporalidade. Esses indivíduos olham para o passado e reafirmam a ideia de que no ano de 1930 (tomada do poder por Getúlio Vargas) aconteceu uma Revolução. O autor problematiza a ideia de linearidade da História percebendo que o passado que nos chega mostra-se já carregado de significações e de explicações científicas. Assim,

[...] ao tocar na memória de uma luta traduzida como revolução, poderia o historiador proceder de maneira a não se contagiar de simpatia pela ideia de revolução no presente, e sem nenhum grau de vinculação ao que foi perseguido no passado? (VESENTINI, 1997, p. 15).

Assim, as práticas passadas mostram-se relevantes aos questionamentos presentes quando as percebemos como momentos nos quais os embates estavam postos e os vários agentes participantes daquele processo estavam em disputa.

A pesquisa que aqui se apresenta carrega em seu bojo essas prerrogativas. Ela pretende elucidar a importância do estudo de objetos artísticos para encontrar-se com um passado recente e perceber como as discussões ali postas ainda permanecem vivas nos dias atuais, pois, "não é possível esquecer que a presente sociedade resultou, entre outros desdobramentos, daquelas práticas passadas" (VESENTINI, 1997, p. 15).

Nos escritos de Walter Benjamin essa questão também se mostra presente. Para o autor, "articular historicamente o passado não significa 'conhecê-lo como ele de fato foi'. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo". (BENJAMIN, 1991, p. 223 – *grifos nossos*).

Em suas teses sobre o Conceito de História, o autor chama a atenção principalmente para o fato de que a História precisa ser



Capa



Sumário



Verso

entendida no momento em que pulsam os acontecimentos, refulando a ideia de linearidade instaurada por um pensamento cristão. Assim, Benjamin, ao trabalhar com objetos artísticos, aponta para a necessidade de entendê-los a partir de suas estruturas. A obra de arte começa a ser entendida não como um reflexo da realidade, elaborada por uma minoria que pretende formar pensamentos e ações, ao contrário, ela é vista como portadora da sua própria verdade.

É no bojo das questões levantadas que se ancora a presente pesquisa. Os autores supracitados contribuem para se pensar um conceito de cultura não como algo estanque, mas como um conceito exploratório, visto a diversidade dos trabalhos.

A elaboração deste Projeto, portanto, buscou ter em vista essas questões. Enfim, a sistematização desta introdução não se mostra dissociada do estudo referente a uma prática historiográfica. E a mobilização de um dado repertório que instiga a pensar os variados aspectos historiográficos deve-se ao lugar de origem desta pesquisadora. Aqui são oportunas as palavras de Chartier ao pensar esta prática:

Sempre me pareceu que o trabalho de todo historiador está dividido entre duas exigências. A primeira, clássica e essencial, consiste em propor a inteligibilidade mais adequada possível de um objeto, de um corpus, de um problema. É por essa razão que a identidade de cada historiador lhe é dada por seu trabalho em um território particular, que define sua competência própria. [...]. Mas há também uma segunda exigência: aquela que obriga a história a travar um diálogo com outros questionamentos — filosóficos, sociológicos, literários, etc. Somente através desses encontros a disciplina pode inventar questões novas e forjar instrumentos de compreensão mais rigorosos (CHARTIER, 2002, p. 17-18).

Como nos lembra Certeau, a pesquisa é infinita e a escrita precisa de um ponto final. Assim, a conclusão de uma pesquisa vislumbra sempre o vir a ser da continuidade dos muitos aspectos


 Capa


 Sumário


 Verso

abordados. Ao descrever as dissensões das obras dos autores elencados, apresentados aqui resumidamente, muitos outros temas saltam aos olhos. Como proposta de continuidade dessas questões um importante estudo se apresenta: como as obras de Chartier e Thompson tiveram ressonância na historiografia brasileira? Como dito, esse não foi o *locus* privilegiado de análise, mas um dos aspectos que envolvem a questão é mister apresentar.

Ao nos reportarmos aos anos de chegada/publicação das obras no Brasil, por volta das décadas de 1980 e 1990, e no que tange às influências, pode-se notar que a obra do historiador E. P. Thompson mostrou-se fundamental no encaminhamento de trabalhos de cunho social nos cursos de História de muitas universidades brasileiras. É fato que sua contribuição e alcance se deram de forma mais preponderante que a obra de Chartier⁵, mais restrita nos poucos espaços de desenvolvimento da História Cultural nas décadas de 1980 e 1990.

Assim, as publicações das obras *A Formação da Classe Operária Inglesa* (1987), seguida de *Costumes em Comum* (1998) e *Peculiaridades dos Ingleses e outros artigos* (2001) determinaram uma forma de análise sobre a classe trabalhadora. Inspirados por essa análise muitos trabalhos foram desenvolvidos⁶. Contudo, o que se percebe é uma restrita compreensão das instigantes pesquisas de Thompson, ao passo que seus trabalhos sobre Literatura Inglesa são desprezados até a sua publicação no Brasil posteriormente. O que se percebe é que, mesmo com a chegada da obra Os

5 O ofício do historiador que se propõe a trabalhar com objetos artísticos, sejam eles, filmes, poesias, textos teatrais, etc., carrega um dado de especificidade. Tal especificidade deve-se ao fato da importância tomada pelo tema nas últimas décadas. É sabido que o diálogo arte/sociedade não data de agora e que há algum tempo os historiadores utilizam-se de objetos artísticos para remeter-se a uma realidade passada ou a sua própria. Para tanto, a diversidade de propostas que se encampam na reflexão sobre cultura aumentou consideravelmente daquelas décadas até os dias atuais.

6 Para saber mais consultar: CANDEIA, E. *A repercussão do conceito de experiência de E. P. Thompson na historiografia brasileira: um estudo sobre a UNICAMP e Sidney Chalhoub (1980-1998)*, João Pessoa, 2010. Dissertação de Mestrado.



Capa



Sumário



Verso

Românticos, o olhar para um Thompson empenhado em compreender a obra dos poetas românticos da Inglaterra dos séculos XVIII e XIX não vingou na historiografia brasileira. Quais os motivos dessa não influência? Estaria cristalizada, no âmbito da historiografia brasileira, uma forma de interpretação thompsoniana?

Portanto, a proposta é finalizar a partir de novos começos, no intuito de que as questões elencadas sejam o pressuposto para uma nova empreitada de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o Ofício do Historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BURKE, Peter. *A escola dos Annales 1929-1989: a revolução francesa da historiografia*. 3. ed. São Paulo: UNESP, 1991.
- CANDEIA, E. *A repercussão do conceito de experiência de E. P. Thompson na historiografia brasileira: um estudo sobre a UNICAMP e Sidney Chalhoub (1980-1998)*. 2013. Número 211f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2013.
- CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense/Universitária, 2002.
- CEVASCO, M. E. *Dez lições sobre estudos culturais*. São Paulo: Boitempo, 2003.
- CHARTIER, Roger. *À Beira da Falésia: a história entre certezas e inquietude*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.
- _____. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1988.
- _____. *Formas e sentido cultura escrita: entre distinção e apropriação*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- HUNT, L. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- ROUBINE, Jean-Jacques. *A Linguagem da encenação teatral*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- THOMPSON, Edward P. *A miséria da teoria: ou um planetário de erros. Uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- _____. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas: Ed. Unicamp, 2001.

_____. *Costumes em comum*. Estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

_____. *Os Românticos: a Inglaterra na era revolucionária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VESENTINI, Carlos Alberto. *A Teia do Fato*. São Paulo: Hucitec/História Social, USP, 1997.

VEYNE. Paul. *Como se escreve a História*. Lisboa: Edições 70, 1987.



Capa



Sumário



Verso

OS GASTOS DA EDUCAÇÃO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ESTADO DE GOIÁS APÓS A IMPLANTAÇÃO DO FUNDEB

Renato Ribeiro Leite¹

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu que a educação é um direito social e definiu que os responsáveis pelo seu provimento são o Estado e a família. Para resguardar o direito à educação, o Estado estabeleceu a estrutura e as fontes de financiamento. Ao determinar a vinculação de recursos financeiros para a educação, a Constituição garantiu percentuais mínimos da receita, resultantes de impostos, à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE).

Por isso, a educação é a área para a qual há mais tempo existe previsão constitucional da aplicação obrigatória de recursos no Brasil. O artigo 212 da Constituição Federal (CF) de 1988 dispõe que tais recursos deverão ser nunca menos de 18% da receita de impostos da União e nunca menos de 25% da receita de impostos de estados e municípios em MDE.

1 Doutor em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, e docente do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, UEG, Unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas.

Além dessa vinculação constitucional, há outro artigo da Constituição que influencia a política de financiamento da educação básica brasileira, qual seja o Artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT). Esse artigo já sofreu duas alterações. Com aprovação da Emenda Constitucional (EC) 53, de 19 de dezembro de 2006, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), criado pela EC 14/1996, foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

O Fundeb foi regulamentado pela Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, mas sua implantação já havia sido iniciada em 1º de janeiro desse mesmo ano, por força da Emenda Constitucional 53, de dezembro de 2006, que o criou. Sua implantação ocorreu de forma gradual e alcançou a plenitude em 2009. É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado por parcela financeira de recursos federais e por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da CF/88. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica.

Com o Fundeb, a subvinculação das receitas dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios passou para 20% e sua abrangência foi ampliada para toda a educação básica pública presencial. A distribuição dos recursos é feita com base no número de alunos da educação básica, de acordo com dados do último censo escolar, sendo computados os alunos matriculados nos respectivos âmbitos de atuação prioritária de cada ente participante do fundo. Ou seja, os municípios recebem os recursos do Fundeb com base no número de alunos matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, e os estados e o Distrito Federal com base nos alunos matriculados no Ensino Fundamental e

CapaSumárioVerso

Médio. As regras introduzidas pelas políticas de fundos alteraram parcialmente o federalismo fiscal brasileiro, pois modificaram a forma como os governos subnacionais utilizam os recursos vinculados à educação.

Os aspectos federativos têm relação com os efeitos redistributivos dos fundos, que resultam em saldos positivos para alguns municípios, enquanto a situação inversa é observada em outros municípios (ou governos estaduais). Com o novo critério de repasse do fundo em proporção à oferta, são produzidos estímulos à ampliação da oferta, pois a única forma de um município reverter um eventual saldo negativo seria ampliando a oferta de matrículas na sua rede municipal (VASQUEZ, 2011).

O Fundeb constitui um instrumento para redistribuição inter-governamental de parcela da receita tributária dentro de cada território estadual. Ao estabelecer parâmetros mínimos de gasto por aluno na educação básica pública, a legislação do Fundeb promove uma redistribuição dos recursos entre o governo estadual e os municípios baseada no número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino (VASQUEZ, 2011).

Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada estado, seu valor por aluno não alcança o mínimo definido nacionalmente. A complementação da União foi definida da seguinte forma: 2 bilhões de reais em 2007, 3 bilhões de reais em 2008, 4,5 bilhões de reais em 2009, e no mínimo 10% do valor total do fundo a partir de 2010. Para Fernandes (2009); a forma como os mecanismos de distribuição dos recursos do Fundeb está posta obriga os governos subnacionais a praticarem a colaboração na oferta da educação básica.

A primeira qualidade do Fundeb é a de obrigar – mais do que induzir – os estados e respectivos municípios a exercerem a cooperação na oferta do ensino público. A EC n. 14, de 1996, já aplainara o caminho estabelecendo as prioridades: os municípios com

CapaSumárioVerso

encargo da Educação Infantil, os estados com o Ensino Médio e ambos dividindo responsabilidade pelo Ensino Fundamental. O Fundeb, ao abranger no regime a distribuição de 20% dos impostos para todas as etapas e modalidades da educação básica, obedecendo a essas prioridades e permitindo a cada ente federativo a aplicação livre da receita recebida, regula com força o princípio de cooperação. Mais ainda: se, eventualmente, o crescimento das matrículas no conjunto de um estado e seus municípios baixar disponibilidade de recursos por aluno, o Fundeb força também a entrada da complementação da União, agora não mais em quantidade decrescente, mas em valores crescentes (FERNANDES, 2009).

A política de fundos adotada no país tem gerado um reordenamento na maneira como os governos subnacionais ofertam a educação básica no Brasil. O Fundef provocou uma corrida à municipalização do Ensino Fundamental, principalmente pela inferência decorrente do seu modo de funcionamento, o que induziu vários municípios a criarem os seus próprios sistemas. Segundo Pinto (2007), ao se vincular parte dos recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) e à matrícula de alunos no Ensino Fundamental regular, acelerou-se o processo de municipalização do ensino no Brasil.

Mas, mesmo assim, Pinto (2007) considera que o Fundeb representa um avanço ante o Fundef, ao resgatar o conceito de educação básica e fortalecer o controle social. Todavia, para o autor, o Fundeb não enfrentou os dois principais problemas da política de fundos: primeiro essa política não leva em consideração o valor mínimo necessário para um ensino de qualidade, e sim o montante de recursos arrecadados; segundo, apesar de esse fundo ser único em cada Unidade da Federação (UF), os alunos são atendidos por duas redes distintas, com modelo de funcionamento e de qualidade diferentes entre si e que não articulam uma colaboração para a oferta do ensino.



Capa



Sumário



Verso

Assim, investigar as mudanças proporcionadas pelo Fundeb no financiamento da educação básica pública nos estados brasileiros, em especial em Goiás, adquire relevância. Essas mudanças podem alterar substancialmente a oferta e a qualidade do ensino na rede estadual.

Dessa forma, se estabelecem os seguintes questionamentos: a) como e com que o estado de Goiás vem gastando os recursos financeiros da educação? b) Quais as mudanças ocorridas na oferta da educação básica na rede estadual? c) Quais mudanças foram efetuadas na infraestrutura das escolas estaduais após a implantação do Fundeb?

O objetivo geral da presente pesquisa é identificar e analisar os gastos da educação do estado de Goiás após a implantação do Fundeb e as mudanças provocadas por esse processo nas condições de oferta de ensino. E, como problemática, pretende-se discutir em que medida os gastos da educação após a criação do Fundeb vêm alterando as condições de infraestrutura e de equipamentos das escolas estaduais goianas, e a remuneração dos professores da rede pública.

Para viabilizar a análise pretendida, o pesquisador fez uso de dados quantitativos e qualitativos, uma vez que a compreensão ampliada do objeto exige a utilização de informações estatísticas sobre a política de financiamento, por meio de fundos específicos, no estado de Goiás. Entre as variáveis de análise para compreender a dinâmica de financiamento da educação básica no estado serão consideradas a matrícula na rede estadual de ensino, os gastos totais em educação no estado e o gasto por aluno/ano.

RECURSOS DA EDUCAÇÃO

Os recursos financeiros aplicados em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) na educação pública estadual aumentaram de forma substancial. Em 2017, o estado gastou mais de três bilhões de reais em MDE, aumentando mais 550 milhões se comparado com o ano de 2007, um aumento de 20,9%. Nos anos anteriores (2012 a 2015) os gastos em educação ainda foram maiores. Em 2014 foram gastos quase 3,7 bilhões de reais em MDE, um



Capa



Sumário



Verso

acréscimo de mais de um bilhão de reais em relação ao ano de 2007, como pode ser observado na tabela 1.

Dos mais de 4 bilhões de reais oriundos dos impostos e transferências constitucionais que foram aplicados em 2017, um bilhão de reais foram transferidos aos municípios (24,9%). Desde a implantação do Fundeb os percentuais de transferência de recursos financeiros do estado aos municípios vêm aumentando; em 2007 foram transferidas 11,6% das receitas constitucionalmente vinculadas à educação e em 2016 esse percentual saltou para 21,8%.

Mas os gastos em educação pública básica deveriam ter sido ainda maiores, pois nos últimos onze anos o estado de Goiás não cumpriu o percentual mínimo exigido pela Constituição Federal (25%). Em 2007, o estado aplicou somente 20,83%, no ano seguinte aplicou ainda menos, 20,13%, e nos anos subsequentes continuou não atingindo o percentual mínimo exigido pela legislação federal.

Em 2008, o estado de Goiás deixou de aplicar 600 milhões de reais em manutenção e desenvolvimento do ensino. Nos últimos onze anos foram mais de 4,5 bilhões de reais que não foram investidos na valorização do magistério, na construção e nas infraestruturas das escolas estaduais. Esses recursos representam 12,8% do total dos gastos da educação nesses últimos anos.

A maior parte dos recursos que não foram aplicados em manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) tiveram como destino o pagamento de despesas com inativos (84,6%). E o restante dos recursos (15,4%) foi contabilizado indevidamente com despesas inscritas em restos a pagar não processados. Para o Ministério Público de Goiás, “os valores inscritos em restos a pagar não processados não poderiam ser incluídos no cômputo de gastos com MDE, para fins de apuração do mínimo constitucional, porquanto não havia, ao fim de cada exercício, recursos disponíveis na Conta Centralizadora do estado e, posteriormente, na Conta Única do Tesouro Estadual, capazes de sustentar financeiramente tais despesas” (Ministério Público, 2018).



Capa



Sumário



Verso

Tabela 1 – Evolução dos recursos financeiros – gastos em educação do Estado de Goiás (2007 a 2017) (valores em R\$, a preços de dezembro de 2017, corrigidos pelo IPCA)

Ano	Total da receita líquida de impostos	Investimentos em MDE contabilizados pelo estado de Goiás	Disponibilidade financeira computada com despesa executada	Despesas com inativos	Total efetivo de despesas com MDE	% alcançado
2007	10.332.812.626,92	2.613.978.690,25	-----	461.862.037,28	2.152.116.652,97	20,83
2008	11.533.434.067,83	2.931.592.182,95	-----	600.044.585,23	2.331.547.597,72	20,13
2009	11.697.706.268,27	2.983.060.895,54	-----	427.511.176,62	2.555.549.718,92	23,67
2010	12.914.583.616,05	3.549.490.232,55	-----	319.332.893,31	3.230.157.339,24	24,75
2011	14.734.488.903,11	3.747.267.554,30	17.142.616,15	297.101.132,06	3.433.023.806,09	22,91
2012	15.786.032.905,04	3.946.584.871,36	-----	390.759.205,92	3.555.825.665,44	22,53
2013	16.093.414.244,51	4.029.080.672,98	-----	361.880.590,31	3.667.200.082,67	22,79
2014	16.582.535.587,94	4.229.524.047,44	67.967.661,73 (restos a pagar)	335.681.922,67	3.825.874.463,04	23,25

Ano	Total da receita líquida de impostos	Investimentos em MDE contabilizados pelo estado de Goiás	Disponibilidade financeira computada com despesa executada	Despesas com inativos	Total efetivo de despesas com MDE	% alcançado
2015	15.924.224.584,91	4.000.898.868,19	152.997.577,06 (resto a pagar e merenda)	312.476.876,94	3.535.424.414,19	22,19
2016	15.936.331.751,81	4.027.342.965,61	253.157.096,43	257.579.455,16	3.516.606.414,02	21,96
2017	16.018.274.364,91	4.022.043.506,20	135.296.671,00	185.591.346,25	3.701.155.488,95	23,20

Fonte: Tabela elaborada pelo autor, com base nos dados primários do Tribunal de Contas e Ministério Público do estado de Goiás.


 Capa


 Sumário


 Verso

Em 2018, o Ministério Público do estado de Goiás instaurou Inquérito Civil Público a fim de apurar irregularidades praticadas pelo ex-governador, Marconi Ferreira Perillo Júnior (2011/17), por não aplicar o percentual mínimo de 25% da receita resultante da arrecadação impostos em MDE. O Ministério Público baseou a sua ação da seguinte forma:

Das constatações decorreram da análise dos relatórios das Unidades Técnicas de Contas do Estado de Goiás (TCE/GO), sobre as Contas do Governador dos exercícios de 2011 a 2017, por meio dos quais ficou cabalmente comprovado que o requerido, arditosamente, lançou mão de várias **manobras contábeis para manipular dados financeiros e simular o cumprimento da aplicação do mínimo constitucional na área da educação**. (Ministério Público do Estado de Goiás, 2018, p. 3. Grifos no original).

Nesse sentido, para o Ministério Público de Goiás, o governo do estado (2011/17) só conseguiu cumprir o percentual mínimo (25%) de aplicação de recursos públicos em MDE porque maquiou as contas públicas, valendo-se, para tal, ainda de acordo com o Ministério Público de Goiás, de duas modalidades para burlar a legislação educacional.

Na primeira, entre os anos de 2014 a 2017, o governo contabilizou indevidamente despesas inscritas em restos a pagar não processados como investimento na educação, no valor total de R\$ 553.156.333,00 que não foram amparados por efetiva vinculação financeira.

Como resultado dessas condutas, houve uma simulação do cumprimento da aplicação mínima em educação e evidente **redução real** dos valores anuais que deveriam ser destinados, por força do comando constitucional, às ações de manutenção e desenvolvimento do ensino público goiano e um montante milionário de restos a pagar de exercícios anteriores concorrendo com os orçamentos dos exercícios seguintes que, no decorrer dos anos, **foram em**

CapaSumárioVerso

grande parte cancelados sem que fossem efetivamente investidos na educação (Ministério Público do Estado de Goiás, p. 4, 2018. Grifos no original).

Na segunda modalidade, o estado de Goiás utilizou (2011/2017), de forma indevida e com a anuência do Tribunal de Contas, a inclusão de despesas com inativos (pensões e aposentadorias) no cômputo geral das despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino com o intuito de atingir o percentual mínimo de 25% determinado pela Constituição Federal.

Com a maquiagem contábil avalizada pelo TCE/GO, de 2011 a 2017, foi computado o total de R\$ 1.771.404.883,75 (um bilhão, setecentos e setenta e um milhões, quatrocentos e quatro mil, oitocentos e oitenta e três reais e setenta e cinco centavos) com investimentos na área de educação, mas que, na verdade, referia-se a gastos com inativos, que contribuição alguma deram à manutenção e desenvolvimento do ensino público goiano durante os respectivos exercícios financeiros (Ministério Público do Estado de Goiás, p. 7, 2018).

Não foi somente no governo de Marconi Perillo (2011/17) que o estado deixou de aplicar percentual mínimo de 25% resultante da arrecadação de impostos em MDE. O então governador Alcides Rodrigues Filho (2007/10) também se utilizou do artifício de incluir as despesas com inativos para atingir o percentual mínimo exigido constitucionalmente. Durante o seu governo foram utilizados R\$ 1.808.750.692,44 dos recursos vinculados à educação para o pagamento de pensões e aposentadorias, montante que representou 22,27% dos recursos aplicados em MDE no período, conforme se verifica na tabela 1.

Para Oliveira (2007), na regulamentação dos artigos 70 e 71 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), que tratam sobre o que pode e o que não pode ser considerado despesa



Capa



Sumário



Verso

com MDE, o pagamento de aposentadorias e pensões não foi regulamentado nas diretrizes educacionais.

[...] Apesar da preocupação com a garantia do direito dos trabalhadores aposentados receberem seus salários regularmente ser correta, sejam eles da educação ou não, isso não justifica que tais despesas sejam incorporadas ao conceito de MDE. Infelizmente, a redação final da lei é omissa a respeito, situação que leva à manutenção da tradição, ou seja, as aposentadorias continuam sendo consideradas despesas em MDE, contando, para tal, com a proverbial complacência dos tribunais de contas (OLIVEIRA, 2007, p. 99).

Nicholas Davies tem, nos últimos anos, realizado pesquisas sobre o papel dos Tribunais de Contas do Brasil na verificação da aplicação dos recursos vinculados à educação. O autor vem constatando os desacordos nas interpretações dos Tribunais de Contas sobre o pagamento de aposentadorias e pensões dos trabalhadores da educação. Em alguns tribunais as despesas com aposentados e pensionistas são consideradas como MDE.

Também constatamos divergência nas interpretações dos TCs sobre o que consideram despesas legais em MDE. No Município do Rio de Janeiro, os gastos com os aposentados, equivalente a cerca de 40% do total despendido com o pessoal da educação, têm sido computados pela prefeitura como MDE e aceitos, pelo menos por vários anos, pelo TCM, o mesmo acontecendo com o TC de Mato Grosso. Entretanto, alguns TCs (Pará, Maranhão e Paraíba) adotam uma interpretação contrária, a correta a nosso ver, uma vez que os aposentados não mais contribuem para manter e desenvolver o ensino, finalidade a que se destina o percentual mínimo. Os gastos com os inativos vêm crescendo de modo acelerado e representam, em alguns Estados, de 30 a 40% dos gastos com todo o pessoal da educação, o que significa concretamente a diminuição de recursos legais para as demais



Capa



Sumário



Verso

despesas da educação, dificultando, assim, a manutenção e, sobretudo, a expansão da educação estatal, pelo menos com base no percentual mínimo. As irregularidades na classificação das despesas em MDE têm sido tantas que dois especialistas no assunto (Velloso e Melchior) dedicaram longas páginas à discussão e definição menos imprecisa delas e o capítulo dos recursos financeiros na LDB de 1996, reservando dois extensos artigos para definir, nos Art. 70 e 71, o que são e não são despesas em MDE. Porém, apesar do avanço legal, persistiram alguns problemas, pois a despesa com os inativos não está explicitada em nenhum dos artigos, permitindo-se que governos e TCs adotassem as interpretações que mais lhes conviesse (DAVIES, 2010, p. 235).

Esse parece ser o caso do Tribunal de Contas do estado de Goiás que, nos últimos anos, vem aceitando que parte das aposentadorias e pensões dos trabalhadores da educação sejam consideradas como sendo manutenção e desenvolvimento do ensino.

Em 2017, o gasto/aluno/ano foi de R\$ 6.738,98 com a inclusão dos aposentados e pensionistas, sem essa despesa o gasto/aluno/ano cai para R\$ 6.068,01, uma perda de quase setecentos reais por aluno, observe o gráfico 1. Em 2008, a redução foi ainda mais expressiva do gasto/aluno/ano em razão da inclusão dos aposentados e pensionistas nas despesas com MDE, pois nesse ano, com as aposentadorias e pensões, o gasto foi de R\$ 4.352,75, e sem essas despesas o gasto caiu para R\$ 3.369,89, uma redução de mais de 22,6%.



Capa

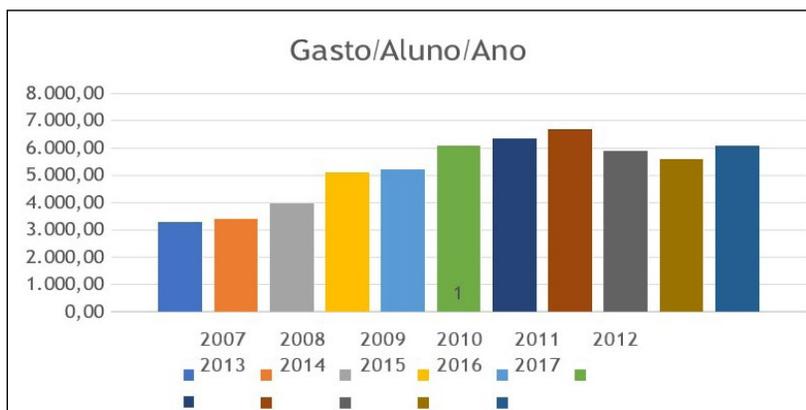


Sumário



Verso

Gráfico 1 – Evolução do gasto/aluno/ano na rede estadual de Goiás no período de 2007 a 2016



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor, com base nos dados primários do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE) e Censo Escolar do MEC.

De qualquer forma, o gasto/aluno/ano vem aumentando de maneira substancial nos últimos onze anos. Em 2017 foi de R\$ 6.068,01, ao passo que em 2007 era de R\$ 3.289,24, um aumento de mais de 80%. A redução da matrícula na rede estadual e o incremento na arrecadação de impostos explicam o acréscimo do gasto/aluno/ano nos últimos anos. Em 2007, a rede estadual de ensino tinha 669.892 alunos matriculados, e em 2017 foram matriculados 478.250 alunos, uma redução de 191.642 matrículas. Enquanto isso, o gasto da educação teve um incremento de 700 milhões de reais em 2017 se comparado ao ano de 2007.

OS PRINCIPAIS GASTOS DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE GOIÁS

Na análise geral dos gastos da educação do estado de Goiás ², percebe-se que as maiores despesas foram com a folha de

² Os dados sobre os gastos da educação do estado de Goiás foram coletados junto ao Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE): é um sistema eletrônico, operacionalizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

pagamento de salários e encargos sociais dos professores e demais funcionários da rede estadual de ensino. No período em análise (2007-2016), é possível observar uma variação nos percentuais gastos com a folha de pagamento do estado (Tabela 2).

Esses percentuais, com exceções, revelam que a administração pública estadual aplicou nos últimos anos, com exceção dos anos de 2007 a 2009, mais de 70% dos recursos da educação em folha de pagamento de funcionários e professores. É possível inferir que esses elevados percentuais de gastos com a folha de pagamento possam dificultar o investimento em outras áreas prioritárias da educação, como a construção de novas escolas, a melhoria da infraestrutura das escolas já existentes, capacitação dos professores. Quer-se, com essa inferência, não mostrar a necessidade de redução dos gastos para remuneração dos professores e funcionários, mas sim a necessidade de ampliação dos recursos da educação para fazer frente a outras demandas.

Outro ponto que chama atenção nos gastos da educação é a utilização dos recursos de MDE para pagamento de aposentadorias e pensões. Em 2011, o estado gastou 22% dos recursos da educação com essa despesa; em 2017 esse gasto foi 5,8%. Outro gasto que aparece com relativa constância a partir de 2010 são as transferências para instituições privadas sem fins lucrativos³. Em 2010, foram transferidos mais de quarenta milhões de reais para essa despesa, no ano de 2014 o montante de recursos mais que dobrou, tendo sido disponibilizados mais de 95 milhões para essas instituições.

(FNDE), instituído para coleta, processamento, disseminação e acesso público às informações referentes aos orçamentos de educação da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, sem prejuízo das atribuições próprias dos Poderes Legislativos e dos Tribunais de Contas.

3 Ainda não foi possível saber quais instituições sem fins lucrativos tiveram acesso a esses recursos.



Capa



Sumário



Verso

Capa

Sumário

Verso

Tabela 2 – Evolução das principais despesas com educação no estado de Goiás 2007 a 2017

Despesas	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Pessoal e Encargos sociais	61	59	67,9	74,8	79,2	74	74,8	76,6	79,9	84,1	84,4
Aposentadorias e Pensões	22	25,5	16,2	10,2	9,9	11,5	10,2	9,1	9	6,5	4,5
Material de consumo	0,1	-	0,2	0,15	-	-	1,5	-	-	-	-
Serviços de terceiros (p. jurídica)	4,7	5,7	6,9	4,0	5,4	7,3	4,8	1,8	6,4	-	5,8
Obras e Instalações	-	-	-	1,2	0,2	0,2	0,4	2,5	0,8	0,1	0,8
Equipamentos e material permanente	-	-	-	1,1	0,5	0,9	1,4	0,5	0,2	0,4	-
Transferências a Inst. privadas sem fins lucrativos	-	-	-	1,3	1,8	1,8	2,0	2,6	1,7	1,7	-
Fornecimento de alimentação	-	-	-	3,0	1,0	0,8	2,2	0,7	1,9	0,5	-
Serviço de apoio ensino	-	-	-	-	-	-	-	-	3,2	1,0	-
Outras Despesas	8,2	7,2	5,8								4,5

Fonte: Tabela elaborada pelo autor, com base nos dados primários do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (SIOPE) e Ministério Público do Estado de Goiás.

Em 2010, o estado de Goiás gastou 3% dos recursos financeiros da educação com o fornecimento de alimentação, o que equivale a quase 100 milhões de reais, e em 2016 teve uma redução significativa nesse tipo de despesa. Assim, foram gastos pouco mais de 20 milhões com alimentação. Percebe-se ao longo da série histórica uma oscilação nos percentuais gastos com essa despesa. Ainda não foi possível apurar os motivos dessa oscilação e muito menos em que tipo e para quem foram fornecidos esses valores para alimentação.

A Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (Seduc) aplicou em 2015 mais de 100 milhões de reais em serviços de apoio ao ensino⁴, e em 2016 foram gastos pouco mais de trinta milhões com essa despesa. Em razão da soma elevada de recursos financeiros utilizados nos últimos dois anos com tal despesa, se faz necessário descobrir quais tipos de serviços foram contratados pela SEDUCE para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do ensino.

Por último, deve-se destacar o baixo gasto com obras e instalações realizado pelo estado de Goiás nos últimos anos, com exceção do ano de 2014, em que foram aplicados 2,5% dos recursos financeiros para essa despesa. Nos demais anos os gastos ficaram abaixo de 1%. Em 2016, o estado disponibilizou 3,3 milhões de reais para a construção e reformas de unidades escolares. Esse montante de recursos financeiros é ínfimo em razão das necessidades de reformas e construções de novas escolas no estado, pois a rede estadual é composta por mais de 1.000 escolas que, em sua grande maioria, necessitam de algum tipo de melhoria na estrutura.

4 Conforme Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal, os serviços de apoio ao ensino são todos os serviços utilizados com o objetivo de proporcionar o desenvolvimento e o aperfeiçoamento do ensino.



Capa



Sumário



Verso

INFRAESTRUTURAS DAS ESCOLAS ESTADUAIS

Os dados da tabela abaixo mostram como ainda são precárias as instalações das unidades escolares do estado de Goiás. Em 2007, somente 18% das escolas informaram que possuem laboratório de ciências em suas instalações, 37% informaram que não há quadra de esportes para realização de atividades físicas e somente 8% das escolas possuem sala de leitura.

Tabela 3 – Evolução do percentual das instalações nas dependências das escolas estaduais no período de 2010 a 2017

Dependência	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Biblioteca	79	79	80	81	82	83	84	82
Cozinha	99	99	99	99	99	99	98	91
Lab. de informática	72	77	84	88	89	87	84	75
Lab. de Ciências	19	19	19	20	20	20	20	18
Quadra de esportes	49	50	52	55	56	58	64	63
Sala de leitura	03	03	03	04	05	05	08	08
Sala para os professores	90	91	91	91	92	92	92	85
Sala de atendimento especial	08	15	27	33	39	40	45	45
Total de escolas	1.079	1.071	1.064	1.052	1.051	1.038	1.036	1.054

No geral, o número de escolas com dependências mínimas para o seu funcionamento alterou muito pouco nos últimos anos. Em 2010, 79% das escolas tinham bibliotecas, e em 2017 esse percentual elevou para 82%; o percentual de estabelecimentos escolares que possuíam cozinha em suas dependências teve uma pequena redução de 99% para 91%, e o percentual de salas para professores também teve uma queda de 90% para 85%.

Houve um ligeiro aumento no número de escolas que informaram ter laboratórios de informática em suas dependências nos anos



Capa



Sumário



Verso

de 2013, 2014 e 2015, mas em seguida, há uma considerável redução no percentual de escolas com laboratórios. Em 2010, 72% das unidades escolares possuíam laboratórios de informática, e em 2014 esse percentual elevou-se para 89% e em 2017 caiu para 75%. Os laboratórios de informática (86%) estão conectados à rede mundial de computadores, por meio de banda larga, havendo em média há 17 computadores por escolas.

Se boa parte das escolas estaduais não possui as condições de infraestrutura necessárias: falta de bibliotecas, salas de leitura, laboratórios de Ciências, quadra de esporte, é possível considerá-las realmente como escolas? Para Vitor Paro (2001), elas não podem ser consideradas escolas, pois

[...] Se a quase totalidade das escolas não tem condições mínimas de funcionamento, de modo a manter aí os estudantes e a exibir um mínimo de qualidade que não comprometa sua condição de escola, não de meros prédios que abrigam certo número de crianças, então não pode falar em quantidade. Quantidade de quê? Não se certamente de quantidade de escolas, já que lhes faltam as características intrínsecas a qualquer escola, ou seja, as condições de uma casa onde ensina e aprende [...] (PARO, 2001, p. 56).

O estado de Goiás aplicou nos últimos anos mais 70% dos recursos da educação em folha de pagamento de funcionários e professores e outra parte considerável de recursos foram utilizados para os pagamentos dos proventos de aposentados e pensionistas. Por isso, é previsível compreender que faltaram e faltarão recursos financeiros para melhorar a infraestrutura das escolas, seja para construir novas escolas ou para ampliar as instalações das existentes.

Com os atuais investimentos em educação no país será praticamente impossível melhorar a infraestrutura das escolas existentes, pois os investimentos que deverão ser feitos para instalação de salas de professores, bibliotecas, quadra de esportes exigirão que União e estados aumentem de forma significativa os recursos da



Capa



Sumário



Verso

educação. Mais preocupante ainda são os percentuais de escolas que possuem laboratórios de Ciências, em 82% das unidades escolares não há nenhum laboratório instalado.

OS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO

O número de professores da rede estadual de Goiás, nos últimos anos, se mantém estável, em torno de 19 mil docentes, o que mudou de maneira substantiva nesse período foi a forma do vínculo dos professores. Em 2013, o estado tinha 19.315 professores atuando nas escolas de educação básica; desse total de docentes 5.363 eram de contratos temporários, perfazendo 27,8%. Em 2015, o número de contratos temporários aumentou ainda mais, foram 6.470 professores com esse tipo de vínculo. No ano de 2017 quase a metade (43,8%) dos professores não eram concursados.

O número de professores concursados/efetivos/estáveis nesse período vem diminuindo sensivelmente. Em 2013, a rede estadual de ensino possuía em seus quadros 13.952 professores com esse tipo de vínculo; em 2017, o número de docentes caiu para 10.850, uma redução de mais de três mil professores, redução que representou 22,2% se comparar os dois anos, como se mostra no gráfico abaixo.

A maior parcela (49,9%) dos professores que atuaram na educação básica de 2017 tinha formação de nível superior com licenciatura, 29% dos docentes eram especialistas (*lato sensu*), mas o que chama atenção é a quantidade de professores (2.634) com formação no ensino médio ou cursando graduação. Esses professores, na sua totalidade, trabalham como contratos temporários, esse quantitativo de docentes representou 13,7% do total de professores da rede estadual em 2017. Oliveira (2004) vem denunciando, nas últimas décadas, a precarização do trabalho docente por meio de contratos temporários.



Capa

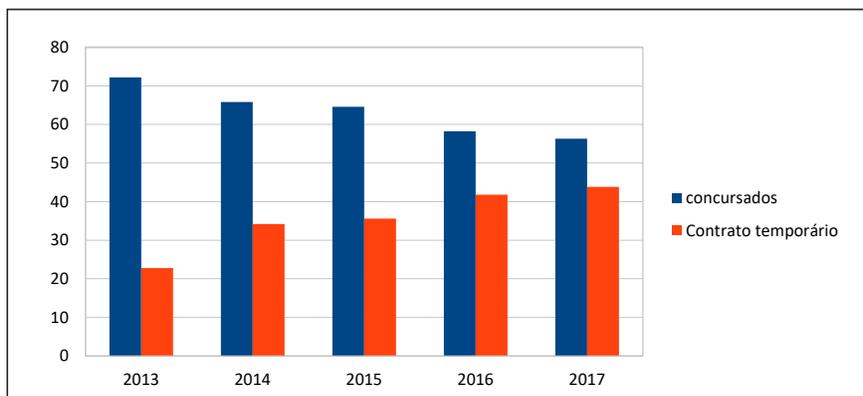


Sumário



Verso

Gráfico 1 – Evolução do número de professores e tipo de vínculo da rede estadual de Goiás no período 2013 a 2017



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP: 2013 – 2017.

Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando, em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Em 2011, a Secretaria de Estado da Educação (Seduc) abriu edital (003/2011), por meio de processo seletivo simplificado, para contratar 7.804 professores em regime de contrato temporário com o salário máximo para os docentes com licenciatura ou superior completo, por 40 horas de trabalho semanal, de R\$ 1.643,44⁵. O

5 Valor corrigido pelo IPCA a preços de dezembro de 2017.

valor desse salário estava muito abaixo do que o professor licenciado (P-III) ganhava em 2011 (R\$ 2.203,03).

Em 2015, o governo do estado, por meio da Secretaria de Educação, voltou a contratar professores temporários com salários de R\$ 1.431,70 para jornada de 40 horas semanais, valor que foi inferior aos R\$ 1.643,44 constantes no edital de contratação de professores do ano de 2011. Em nota de repúdio publicada no sítio do Sindicato dos trabalhadores em Educação do estado de Goiás (Sintego), a presidente condena veemente a postura do governo do estado.

É uma falta de respeito para com os professores e um total descompromisso do Governo de Goiás com a valorização profissional e com a qualidade da Educação no Estado”, assim reagiu a presidenta do Sintego, Bia de Lima, sobre os valores oferecidos pela **Seduce** para a recontração de professores temporários para o preenchimento de vagas nas escolas da rede. No edital de seleção publicado pela Segplan, a Seduc está oferecendo valores que desrespeitam, tanto a Constituição Federal, que prevê que nenhum trabalhador pode receber menos do que o salário mínimo, quanto a Lei do Piso, estipulado pelo Ministério da Educação, que este ano é R\$ 1.917,78 (SINTEGO, 2015).

Em 2018, novamente o governo do estado de Goiás autorizou a contratação de 616 professores temporários com salário de R\$ 1.753,31 por 40 horas de trabalho semanal. Nesse ano o professor licenciado e concursado recebia um salário inicial de R\$ 3.126,35 uma diferença salarial de quase 80%. Observe a tabela 4.

CapaSumárioVerso

Tabela 4 – Evolução dos salários dos docentes efetivos da rede pública estadual de Goiás (2010 a 2017) (valores em R\$, a preços de dezembro de 2017, corrigidos pelo IPCA)

Cargo	P I 40 horas (formação ensino médio)	P III 40 horas (Licenciatura Plena)	P IV 40 horas (especialização <i>lato sensu</i>)
2010	1.547,99	2.346,30	2.645,45
2011	1.453,47	2.203,03	2.483,92
2012	1.992,55	2.999,02	3.381,40
2013	2.031,34	3.057,41	3.447,23
2014	2.067,85	3.112,36	3.509,19
2015	2.111,50	3.178,07	3.583,28
2017	2.313,10	3.126,35	3.524,46
2018	2.470,62	3.339,26	3.765,01

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Sindicato dos trabalhadores em Educação do Estado de Goiás (Sintego).

Outra estratégia que o governo estadual utilizou para reduzir as despesas com pagamento de salários dos professores foi a redução dos reajustes salariais entre os níveis de formação dos professores efetivos. Os reajustes concedidos ao longo do período em análise foram diferentes para os professores com formação em nível médio (P-I) e os professores com licenciatura plena (P-III). Em 2010, a diferença salarial entre o nível I e nível III era de 51,5%, a partir de 2017 essa diferença foi reduzida para 35,1%.

Enquanto os reajustes dos salários dos professores com ensino médio modalidade magistério é definida anualmente pelo Ministério da Educação, por meio da política de reajuste do Piso Salarial Nacional dos Professores (PSPN), os salários dos demais



Capa



Sumário



Verso

professores são definidos pelo governo estadual. Além disso, o número de professores efetivos com ensino médio no magistério é extremamente reduzido na rede estadual de ensino. Conforme o censo escolar de 2017, somente 48 docentes estavam em sala de aula, por outro lado mais de cinco mil professores possuíam ensino superior com licenciatura.

Nos últimos onze anos, os governos do estado de Goiás, de forma contínua e intencional, vêm desvalorizando os professores públicos, seja desviando recursos financeiros vinculados ao desenvolvimento e manutenção do ensino para o pagamento de pensões e aposentadorias, seja por meio da insistência de não realizar concursos públicos e manter de maneira sistemática a contratação de professores temporários com salários aviltantes ou ainda por meio da redução dos reajustes dos salários dos professores efetivos com cursos superiores ou especialistas.

Segundo Pinto (2009), não existe outra forma de valorização dos professores que não seja primeiramente melhorar a remuneração dos docentes. Os professores com formação superior que lecionam no ensino médio recebem salários aquém de uma grande parcela de profissões de nível técnico ou da área de vendas. Os carteiros, mecânicos, motoristas de transporte coletivo e vigilantes recebem remuneração superior aos professores com formação em nível médio na modalidade normal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise apresentada neste relatório demonstrou como o estado de Goiás, após a implantação do Fundeb, vem gastando os recursos financeiros destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino. O foco do estudo foi nas mudanças provocadas por esse processo nas condições de oferta de ensino e na remuneração dos professores da educação básica pública.

A política de fundos contábeis (Fundef e Fundeb) adotada nas últimas décadas no Brasil para financiar a educação básica pública



Capa



Sumário



Verso

estadual e municipal tem trazido uma mudança na forma de distribuição de parte dos recursos financeiros vinculados à educação. Ao subvincular parte dos impostos e transferências constitucionais destinadas à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) ao número da matrícula na educação básica, essa política reordenou a forma mediante a qual os governos subnacionais ofertavam a educação básica.

Em Goiás, tem havido consideráveis transferências de recursos financeiros dos pequenos municípios e do próprio estado para os municípios maiores. Considera-se positiva, embora insuficiente, a política de fundos adotada recentemente no país, sobretudo o Fundeb, pois a forma de repartição de parte dos recursos vinculados à educação está condicionada à matrícula. Essa forma trouxe uma distribuição mais equânime e mais justa dos recursos da educação. Somente têm acesso aos recursos do Fundeb os governos estaduais e municipais que matriculam alunos em suas redes.

Após identificar e analisar os gastos da educação no estado de Goiás, apontam-se as seguintes constatações. Primeiramente, os recursos financeiros gastos pelo estado ao longo dos onze anos investigados são insuficientes para melhorar a infraestrutura das escolas e ao mesmo tempo melhorar a remuneração dos professores.

Os gastos da educação do estado com folha de pagamento de professores e demais servidores da secretaria estadual de educação, com exceção dos anos de 2007, 2008 e 2009, estão acima de 70% dos gastos. A segunda constatação trata dos desvios dos recursos da educação para as outras finalidades que não sejam MDE. As irregularidades cometidas pelos agentes públicos na gestão dos recursos destinados à educação ocorrem geralmente por meio de pagamento de despesas que não são consideradas MDE, no caso específico do estado de Goiás, na última década, os sucessivos governos, com aval do Tribunal de Contas do Estado, utilizaram recursos da educação para o pagamento dos proventos de professores aposentados e pensionistas, tendo sido gastos quase 4 bilhões de

CapaSumárioVerso

reais para o pagamento dessa despesa. Trata-se de recursos financeiros que deveriam ser aplicados na melhoria da remuneração dos professores em pleno exercício da função, infraestrutura e na melhoria das instalações das escolas estaduais.

Outra constatação foi a pequena ou nenhuma melhoria nas instalações das unidades escolares. O percentual de escolas que possuem laboratórios de Ciências é ínfimo (18%) e ao longo desse período não houve praticamente nenhuma alteração, quase 20% das escolas não têm bibliotecas, e somente 63% possuem quadra de esporte em suas dependências.

Por último, não menos grave, foi a política de desvalorização do magistério, seja na ampliação sistemática do número de professores com contratos temporários, que em 2017 chegou ao número de 8.437 contratos, perfazendo um total de 43,8% do quadro de professores que atuam nas escolas, seja por meio da baixíssima remuneração desses profissionais que recebem, por 40 horas de trabalho, menos de dois salários mínimos. E, por fim, nos últimos anos o governo do estado vem reduzindo os percentuais de remuneração entre os professores efetivos com diferentes formações, aviltando ainda mais os salários dos professores com formação superior em licenciatura.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Atlas, 1989.
- _____. *Emenda Constitucional n. 14*, de 12 de setembro de 1996. Modifica os art. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 set. 1996.
- _____. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação Nacional. Brasília: 1996.
- _____. *Lei n. 9.424*, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 dez. 1996.

_____. *Emenda Constitucional n. 53*, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos art. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2006.

_____. *Lei n. 11.494*, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jun. 2007.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Consulta ao Censo Escolar da Educação Básica*, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015. Brasília, DF, 2010. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/basicas-censo>.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação – SIOPE, Brasília, DF.

DAVIES, Nicholas. O financiamento da Educação estatal no Brasil: desafios para a sua publicização. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá: EdUFMT, v. 19 n. 40, p. 229-247, 2010.

FERNANDES, Francisco das C. *O Fundeb como política pública de financiamento da educação básica*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 4, p. 23-38, 2009.

IMB – Instituto Mauro Borges. Secretarias de Estado de Gestão e Planejamento e de Indústria e Comércio. *Goiás – Visão Geral*. Goiás, 2016.

GOIÁS. *Ação Civil Pública de 10/09/2018*. Proposta pelo Ministério Público do Estado de Goiás contra Marconi Ferreira Perillo Júnior e o Estado de Goiás por ato de improbidade administrativa com obrigação de fazer e não fazer com pedido de tutela provisória de evidência. Goiás, 2018.

PINTO, José M. de Rezende. A política de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 877 – 898, 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 ago. 2019.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. O financiamento da educação In. OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa. *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB*. São Paulo: Xamã, 2007.



Capa



Sumário



Verso

SINTEGO. *Sintego repudia valor do salário pago aos temporários*. Disponível em: <http://sintego.Org.br/noticia/sintego-repudia-valor-do-salario-pago-aos-temporarios>. Acesso em: 30 jan. 2019.

VAZQUEZ, Daniel A. *Fundos multigovernamentais e seus efeitos redistributivos no financiamento da educação: um balanço final do Fundef e uma avaliação da implantação do Fundeb*. Brasília, Tesouro Nacional. Finanças Públicas - XVI Prêmio Tesouro Nacional, 2011 Disponível em: http://www3.tesouro.fazenda.gov.br/Premio_TN/XVIPremio/politica/MHpfcXVIPTN/Tema_3_MH2.pdf. Acesso em: 20 mar. 2014.



Capa



Sumário



Verso

CAPÍTULO 6

O PIBID DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CEJA ELIAS CHADUD EM ANÁPOLIS APRENDENDO PARA ENSINAR

Maria de Lurdes Nazário¹

INTRODUÇÃO

Neste texto relato a experiência vivida no contexto do Pibid de Língua Portuguesa (LP) do curso de Letras da Unidade de Ciências Socioeconômicas e Humanas (UnUCSEH) da UEG em Anápolis, como coordenadora de área do referido programa, no segundo semestre de 2018. O Pibid é um programa de formação de professores do governo federal que possibilita aos licenciandos brasileiros uma formação superior inserida no contexto escolar. Assim, entre outros objetivos, incentiva a formação de professores para a educação básica e a valorização do magistério em todo o país (BRASIL, 2018).

O Pibid de LP da UnUCSEH foi desenvolvido no Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Elias Chadud, uma escola pública estadual de Anápolis que atende a alunos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ali, a equipe do Pibid,

¹ Doutora em Letras e Linguística pela UFG, Docente do curso de Letras do CCSEH/UEG e coordenadora de área do Pibid de Língua Portuguesa de 2018/2019. E-mail: mariadelurdesnazario@gmail.com

constituída por 8 alunos bolsistas, pela professora Magda Alves, regente da escola e supervisora no programa, e por mim (coordenadora de área), desenvolveu um Plano de Atividades (NAZÁRIO, 2018) em busca de conhecer mais sobre o contexto educacional com suas práticas, de aprender a ensinar e de contribuir com a educação dos alunos da escola.

CapaSumárioVerso

O PIBID DE LÍNGUA PORTUGUESA E SEUS OBJETIVOS

O desenvolvimento do Pibid de LP da UEG se pautou nos objetivos, atividades e metodologias previstos no Subprojeto de Letras produzido pelas professoras Marilda Carvalho (Unidade de Quirinópolis), Lilian de Oliveira (Unidade de Iporá) e Maria de Lurdes Nazário (Unidade de Anápolis). Juntas, as referidas docentes teceram no início de 2018 um subprojeto para realização do Programa em três escolas parceiras das respectivas cidades, de agosto de 2018 a janeiro de 2020.

Grosso modo, posso dizer que nossa preocupação naquele momento de proposição era de que os pibidianos aprendessem a ensinar com qualidade e os alunos das escolas ampliassem sua competência comunicativa em língua portuguesa, ou, neste caso, conforme compreende um dos pibidianos, Erick Parente, “burilar os usos que os alunos da escola fazem da língua”.

Para tanto, definimos os seguintes objetivos para o Subprojeto de Letras:

- 1) inserir os sujeitos em formação na realidade diária do contexto escolar da rede pública de ensino, abrindo-lhes oportunidades de ação – reflexão – ação sobre os conteúdos de ensino, bem como oportunidades de criarem e participarem de experiências pedagógicas e de práticas docentes inovadoras, capazes de superar problemas

identificados no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa;

- 2) construir conhecimentos específicos das teorias linguísticas e da língua portuguesa e de seu ensino, pensando nos processos de ensino e aprendizagem necessários a partir das demandas das escolas-campo;
- 3) estabelecer relação entre teoria e prática no ensino da língua portuguesa, de forma a abarcar o tripé que deve sustentar esse ensino: leitura, escrita e análise linguística;
- 4) compreender os processos pedagógicos e didáticos exigidos no ambiente escolar, os documentos que asseguram o desenvolvimento das práticas escolares como projetos políticos pedagógicos, projetos de ação, planejamento anual, planos bimestrais e planos de aula da disciplina de língua portuguesa, relatórios etc.;
- 5) estudar criticamente os documentos oficiais que regem o ensino de língua portuguesa na educação básica, em especial, a Base Nacional Comum Curricular;
- 6) problematizar o ensino de língua portuguesa numa abordagem histórica, social e política, refletindo sobre as *concepções de língua/linguagem, os objetivos de ensino, os procedimentos e as avaliações observadas nas escolas-campo e os resultados obtidos* com o ensino proposto;
- 7) desenvolver novas práticas pedagógicas no ensino de oralidade, escuta, leitura, escrita e gramática, em busca de ampliar a competência comunicativa dos alunos da educação básica;
- 8) desenvolver a competência textual e linguística dos sujeitos em formação do curso de Letras da UEG e dos alunos da Educação Básica das escolas-campo, tendo em vista o desenvolvimento de suas competências comunicativas;
- 9) ampliar as habilidades de leitura, escrita e fala dos licenciandos (CARVALHO, NAZÁRIO & OLIVEIRA, 2018, p. 1).

CapaSumárioVerso

A proposta de trabalho foi tecida pensando na articulação entre teoria e prática e inserção dos pibidianos na complexidade do contexto escolar, potencializando a compreensão das teorias abordadas, a construção histórica em torno delas e o modo como podemos engendrá-las em nossas práticas sociais dentro da escola, com a finalidade de aprender e ensinar de forma significativa.

CEJA ELIAS CHADUD: ESCOLA PARCEIRA DO PIBID

O Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Elias Chadud da cidade de Anápolis é uma instituição especializada na EJA, funcionando nos três turnos e atendendo cerca de 1500 alunos. Outra especificidade da escola é o trabalho desenvolvido com Educação Prisional em salas multisseriadas, atendendo a alunos jovens infratores e presos do regime fechado (PPP, 2017).

Como escola da EJA, o Elias Chadud recebe alunos de diferentes faixas etárias e com experiências escolares bastante distintas, com níveis de letramento muito díspares em uma mesma turma de ensino fundamental ou médio. Esse contexto torna o ensino em sala ainda mais complexo, já que o professor precisa preparar uma aula que contemple demandas de aprendizagem muito diversas.

Como já registrado no Subprojeto de Letras (2018), a equipe gestora e a professora supervisora se mostraram muito entusiasmadas com a proposta do Pibid. Além da necessidade de mais formadores na escola, sentem que outras práticas pedagógicas precisam ser desenvolvidas e exploradas, a fim de potencializar, interpretamos, a competência comunicativa dos alunos. Estes, por diversas razões, sentem-se limitados, com dificuldade de ler e compreender os textos trabalhados nas disciplinas, enunciados das provas, como também de produzir um texto com coesão e coerência. Essa realidade gera uma insegurança linguística muito grande e baixa autoestima entre os alunos, situação que exige um trabalho



Capa



Sumário



Verso

pedagógico mais eficiente, a fim de atender às demandas de aprendizagem deles enquanto seres humanos e cidadãos.

DESENVOLVIMENTO DO PIBID: ESTUDOS TEÓRICOS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA

Em 2018, as atividades do Pibid se realizaram na UEG, por meio dos encontros de orientação, de planejamento e de estudo, e na escola-campo, por meio de atividades de ensino (regência) ali desenvolvidas semanalmente em turmas do ensino fundamental e do ensino médio.

Nesses encontros na UEG, realizamos estudos sobre o ensino de língua portuguesa, pensando no trabalho com gramática e análise linguística (POSSENTI, 1996; APARÍCIO, 2008; ANTUNES, 2014; BORTONI-RICARDO, 2014), leitura e estratégias de leitura (VALLE, s.a.), produção e reescrita de texto, correção de texto e tipos de correção (RUIZ, 2015), gênero textual (SOUSA, 2017); estudos sobre concepções de linguagem (TRAVAGLIA, 2009), crenças dos professores de LP sobre o ensino de gramática (MADEIRA, 2005), abordagem tradicional e sociointeracionista no ensino de língua (ANTUNES, 2003, 2014; TRAVAGLIA, 2009).

Esses estudos fundamentaram o planejamento das atividades a serem desenvolvidas na escola. É nesse contexto de leitura e discussão que os pibidianos elaboraram planos de aula coletivamente, debatendo sobre a abordagem dos conteúdos, as estratégias de ensino, o material didático e o uso de diferentes gêneros textuais no ensino de oralidade, leitura e escrita (cultura). Nesses estudos, categorias e conceitos importantes no ensino de língua são focalizados por serem centrais para a fundamentação da prática pedagógica das aulas de LP. Uma problematização recorrente é a não separação entre prática e teoria, compreendendo que os processos pedagógicos desenvolvidos em sala refletem nossas concepções e pressupostos teóricos (ANTUNES, 2003).



Capa



Sumário



Verso

Um momento importante de nossos encontros na UEG são os relatos das experiências vividas durante a semana feitos pelos pibidianos. Esse é um momento de grande discussão, de desabafo e de compreensão mais acurada da complexidade que é o contexto escolar e o aprender para ensinar. Em todo encontro, a partir do tempo de fala de cada pibidiano, planejávamos nossas atividades, como já explicitado. Os alunos são muito interessados e com uma experiência de vida que se contextualiza nas discussões, uma vez que até pouco tempo estavam na educação básica. Quando falam, falam também de um lugar em que viveram.

Tanto na escola quanto na UEG, temos construído um diálogo em busca de ouvir os alunos e os professores do Chadud, de procurar compreender sua realidade social e cultural, suas demandas no contexto escolar e fora dele, a fim de elaborar propostas de colaboração que sejam significativas para todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto de diálogo descrito acima, quando avaliamos uma situação didática vivenciada na escola, procuramos elaborar uma crítica construtiva e fundamentada no olhar humano que devemos defender e nas teorias que temos estudado. Assim, interpreto, avaliando a atuação dos pibidianos na escola, que estes se debruçaram na prática pedagógica do Elias Chadud e do ensino para jovens e adultos, procurando compreender o funcionamento dos processos educativos nas aulas de português e suas exigências. Trouxeram para nossa reunião semanal, na UEG, muitas experiências, relatos, dúvidas e escolhas sobre o processo de ensinar que tornaram nossas reflexões mais complexas e significativas, possibilitando então o desvelamento das teorias estudadas sobre linguagem, língua e ensino e a construção de conhecimentos sobre o ensino de língua, sobre a formação humana na educação básica – EJA.

No primeiro semestre do Pibid, debatemos em diferentes momentos sobre a importância do planejamento e de termos materiais que respaldem nossa proposta didático-pedagógica,



Capa



Sumário



Verso

conhecimentos ainda em construção para todos no Programa. O plano de aula, enquanto gênero textual do contexto escolar, foi explorado sempre considerando a interdependência que há entre seleção de conteúdos, objetivos, procedimentos, avaliação, referências e demandas de aprendizagem das turmas. Os pibidianos produziram diferentes planos para o trabalho com as habilidades linguísticas dos alunos (falar, ouvir, ler e escrever), ministraram as aulas, corrigiram textos elaborados nas aulas e nos simulados da escola, produziram critérios de correção de texto escrito e outros materiais didáticos.

Como exemplo neste relato, teço aqui nossa proposta em construção para o trabalho com leitura. Temos discutido sobre a importância de um trabalho consistente com essa habilidade, uma demanda apresentada pela escola para todas as disciplinas, pois os alunos demonstram dificuldade de compreender enunciados básicos de atividades corriqueiras daquele contexto. Observei inicialmente uma visão superficial dos pibidianos em relação às perguntas a serem feitas e aos direcionamentos a serem dados nessas aulas, em função da correção dos planos de aula de leitura elaborados.

A discussão proposta então tem sido desde a importância da seleção do texto/gênero, da temática relacionada às demandas da turma (perfil dos alunos da EJA), das estratégias de leitura em função da interpretação do texto que devem ser pensadas para antes, durante e depois da leitura (VALLE, s.a.), até o tipo de pergunta a ser elaborada. É preciso promover uma leitura crítica dos textos trabalhados, procurando compreender os sentidos e efeitos de sentidos por eles construídos, contextualizando as temáticas na vida dos alunos. E, para isso, as perguntas precisam levá-los a refletir, inferenciar, comparar textos, hipotetizar em suas produções (orais e escritas) subsequentes às leituras, sejam na escola ou fora dela.



Capa



Sumário



Verso

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As atividades desenvolvidas foram produtivas pelas discussões promovidas, conhecimentos adquiridos e construídos pelos alunos sobre as teorias linguísticas e o ensino de língua, sobre os conteúdos específicos de língua portuguesa e sua abordagem em sala de aula, visíveis em suas colocações, planos de aula e material didático produzidos. Por outro lado, vejo que nosso maior desafio continuamente é nos desfazer das crenças, das concepções que nos guiaram, que nos formaram até aqui. Por mais leitura, discussão e consciência de uma consciência que nos aprisiona, como nos dizia Paulo Freire (2014), ainda é muito difícil romper com práticas tão enraizadas em nossa cultura escolar, e isso para todos nós, tanto na UEG, quanto na escola-campo.

Nossa tentativa tem sido a cada encontro e aula na escola nos ater a um ensino reflexivo, dialógico, que leve o aluno a se colocar como protagonista em sala de aula, e isso depende em muito, evidentemente, de nossas escolhas didáticas, do conteúdo selecionado, do material didático explorado, de como abordamos o conteúdo e utilizamos esse material em sala. Isso depende do quanto e de como compreendemos o papel da interação no processo de ensino-aprendizagem, o papel das práticas de linguagem nas aulas como instrumento de aprendizagem para o aluno.

Por outro lado, finalizando, um ponto importante a ser registrado é o fato de estarmos construindo a cada encontro na UEG e na escola uma identidade para nossa atuação com os alunos e professores do Chadud, focalizando no trabalho com as habilidades de escuta, fala, leitura e escrita. Nosso objetivo primeiro é aprender a ensinar, evidentemente, mas para ampliar a competência comunicativa dos alunos do CEJA Elias Chadud.



Capa



Sumário



Verso

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. *Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

APARÍCIO, Ana Sílvia Moço. *Práticas Inovadoras de Ensino de Gramática: entre a Tradição Gramatical e a Linguística*. In. VIII Congresso Nacional de Educação da PUC/PR EDUCERE, 2008, Curitiba. Anais do VIII EDUCERE. Curitiba: PUC – PR, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Por que a escola não ensina gramática assim?* São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BRASIL. Edital n. 7/2018. Chamada pública para apresentação de propostas. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, Brasília, 2018.

CARVALHO, Marilda; NAZÁRIO, Maria de Lurdes; OLIVEIRA, Liliam. *Proposta do Subprojeto de língua portuguesa para compor projeto institucional – PIBID/UEG/2018*. Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 24 jun, 2018.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz & Terra, 2014.

MADEIRA, Fábio. Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa, *Linguagem & Ensino*, vol. 8, n. 2, 2005. p. 17-38.

NAZÁRIO, Maria de Lurdes. *Plano de atividades do Pibid Letras*. Universidade Estadual de Goiás, CSSEH, Anápolis, 2018.

PPP – *Projeto Político Pedagógico* do Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Elias Chadud. Seduc: Anápolis, 2017.

PERFEITO, Alba Maria. *Gênero editorial: A análise linguística contextualizada às práticas de leitura e produção textual*. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/6.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

RUIZ, Eliana Donaio. A correção (o turno do professor): uma leitura. _____. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa*. São Paulo: Contexto, 2015.



Capa



Sumário



Verso

SOUSA, Ivan Vale de. Sequências didáticas no ensino de língua portuguesa: relação entre gramática e gêneros textuais, *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n.º 55, dezembro de 2017. p. 130-147.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2009.

VALLE, M. de J. O. *A formação do leitor competente – estratégias de leitura*. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_maria_jesus_ornelas_valle.pdf. Acesso em: 10 mar. 2018.



Capa



Sumário



Verso

CAPÍTULO 7

A PRÁTICA DO ENSINO DE ARTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Salem Bittar Haddad¹
Luiza Pereira Monteiro²

*Arte é o esforço do ser humano para entrar em
compasso com os ritmos constantes da vida.*

Herbert Read

INTRODUÇÃO

Este artigo constitui-se como resultado da pesquisa de conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia, cujo objetivo foi investigar as práticas do ensino do Artes nas turmas de 3º e 4º anos em uma escola de ensino fundamental na cidade de Anápolis, Goiás.

-
- 1 Pedagogo pela Universidade Estadual de Goiás, Unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, 2019. Professor assistente no Ensino Fundamental, anos iniciais, da Rede Municipal de Ensino de Anápolis.
 - 2 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo/USP, Pós-doutorado em Sociologia da Infância pelo Instituto da Infância da Universidade do Minho Portugal, Pesquisadora e Docente do Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* Ambiente e Sociedade, UEG, Campus Morrinhos e professora do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia UEG, Unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas.

A ideia de realizar esta pesquisa teve início a partir das observações em sala de aula onde trabalho como professor auxiliar, e pelas minhas vivências como aluno do ensino fundamental, em que o ensino de Arte é tratado como mera atividade técnica, ou de prazer com caráter meramente lúdico e que apenas diverte as crianças envolvidas. Porém, qualquer requisito artístico está diretamente ligado às dimensões mais sutis e profundas do ser humano. A aprendizagem e o uso da arte no ensino fundamental apresentam diversas funções que vão desde estimular o potencial de cada criança – e não meramente ser uma simples atividade lúdica – a uma formação marcada por princípios e experiências estéticas, éticas e de respeito às diferenças culturais e diversidades.

O ensino de arte na escola nem sempre tem sido considerado na sua devida importância para a formação humana da criança. Historicamente, os pesquisadores têm revelado que ele fica à mercê dos interesses dominantes em cada momento histórico.

Somando-se a isso, tem-se como consequência a falta de conhecimento ou de investimento na formação de professores para atender às demandas de formação humana total e legal. As aulas de arte são, muitas vezes, vistas apenas como atividades de desenhar e pintar ou colorir formas já prontas sem o devido “rigor” epistemológico de fundamentação e valorização estética da criação artística. É essa concepção do ensino da Arte que se quer criticar. Este, deve-se constituir como um espaço importante para a formação estética, o aprendizado artístico, social, cultural e ético, que resulta, com efeito, na ampliação das relações fundadas nos princípios da alteridade social.

Levantadas essas hipóteses, estabelece-se como objeto de estudo a pesquisa empírica das práticas do ensino de arte em uma escola municipal de Anápolis. Mais especificamente, a observação etnográfica em duas turmas dos anos iniciais: 3º e 4º ano na Escola Municipal Pablo Picasso³. Objetiva-se compreender as *concepções*

3 Nome fictício, para garantir o anonimato da instituição e de seus profissionais.



Capa



Sumário



Verso

pedagógicas e teorias do ensino de Arte, que fundamentam as práticas pedagógicas das professoras entrevistadas e observadas, em suas aulas. Elas seguem as orientações curriculares em vigência? Fazem estudos de obras de artes e artistas em sala de aula? Quais? Desenvolvem atividades de apreciação artística e de criação livre fundamentada com as crianças? Quais as metodologias e atividades realizadas? Como as professoras concebem o ensino de arte para crianças das séries iniciais? Elas fazem leituras e planejamentos para se orientar no exercício da docência?

Desse modo, o estudo busca refletir sobre a importância da Arte na formação humana e identificar os principais desafios que envolvem o seu ensino para a formação de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como compreender os fundamentos teóricos das práticas pedagógicas das docentes sujeitos desta investigação.

Para o desenvolvimento desta pesquisa utilizou-se da abordagem qualitativa, que teve seu surgimento no final do século XIX, devido à crítica à concepção positivista. A abordagem qualitativa preocupa-se com os aspectos da realidade e seus significados que não podem ser quantificados.

Definir uma pesquisa qualitativa em sua amplitude pode ser caracterizada como um “estudo da cultura”, neste caso da cultura escolar. Alguns princípios básicos, para se ter uma melhor noção da pesquisa qualitativa, são o mundo cultural que precisa ser conhecido e se ter interesse em conhecer. Poderá haver duas realidades culturais, a do pesquisador e a que ele deseja conhecer. Trata-se, então, de analisar e descobrir as características culturais dos sujeitos que na pesquisa estão envolvidos. Isso significa que o pesquisador precisa compreender não apenas o comportamento dos sujeitos, mas os seus significados produzidos em um contexto social, neste caso, a escola e as concepções e fundamentos do ensino de arte.

O ambiente, o contexto no qual os indivíduos realizam suas ações e desenvolvem seus modos de vida



Capa



Sumário



Verso

fundamentais, tem um valor essencial para alcançar das pessoas uma compreensão mais clara de suas atividades. O meio com que suas características físicas e sociais imprimem aos sujeitos traços peculiares, que são desvendados à luz do entendimento dos significados que ele estabelece (TRIVIÑOS, 2008, p. 122).

A pesquisa buscou ter uma visão dos aspectos objetivos e subjetivos dos sujeitos do ambiente, na medida em que almejou também compreender os sentidos das práticas pedagógicas no ensino de arte para as professoras regentes e as crianças, no campo de investigação. As interpretações dos resultados surgiram por meio de uma compreensão da totalidade do ambiente e dos significados das práticas de ensino de arte para as professoras. Os resultados estão expressos através das narrativas das educadoras e ilustrados com declarações de alunos e de outros profissionais da escola.

Além da observação participante e das entrevistas com as professoras regentes, foram realizadas também análise dos planos de ensino de arte, observação do material didático e das atividades dos alunos para tentar compreender as bases epistemológicas que fundamentam suas práticas pedagógicas. As entrevistas abertas foram gravadas e transcritas com o objetivo de apreendermos categorias que revelem o sentido do ensino de arte para as professoras. Observou-se também o envolvimento e a relação das crianças com o ensino e a aprendizagem de arte.

Sendo assim, podemos observar que a metodologia tradicional transmissiva continua enraizada no andamento da disciplina de Arte, com isso percebe-se que os professores precisam de um maior aprofundamento no que se refere às concepções teórico-metodológicas que fundamentam essa área de conhecimento. Além disso, é necessário assumir que uma boa formação acadêmica é capaz de proporcionar um aprendizado de qualidade para essa disciplina, isto é, que contemple todos os aspectos cognitivos, afetivos,



Capa



Sumário



Verso

subjetivos e estéticos de todas as categorias artísticas que integram a cultura da humanidade.

CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE DE PESQUISA

A Escola Municipal Pablo Picasso foi construída em uma área distante do centro da cidade, os pais dos alunos são em sua maioria das camadas trabalhadoras e não possuem uma boa instrução, desse modo é baixa sua participação na vida escolar dos filhos.

O prédio é antigo e já passou por diversas reformas para melhor atender aos educandos e professores. Há na escola cinco salas de aulas, nas quais são oferecidos do 1º ao 9º ano, com um total de 450 vagas e 431 alunos matriculados em dois turnos, sendo 150 no matutino e 281 no vespertino. A instituição conta com dois banheiros para os alunos, uma cantina pequena e um depósito/almojarifado. Há apenas um banheiro para uso dos funcionários, uma pequena sala de direção e uma sala para os professores.

A coordenação técnica e pedagógica funciona no mesmo ambiente, e a sala de atendimento educacional especializado (AEE) foi improvisada na Biblioteca para atender aos alunos com necessidades especiais, contudo na escola existe uma ampla sala de informática. O espaço de lazer para os alunos é grande e com cobertura, facilitando as atividades recreativas e pedagógicas ao ar livre.

A fiação elétrica do prédio é bastante antiga e carece urgentemente de reparos, de modo que as quedas de energia são constantes, ocasionando danificação de computadores e estabilizadores da unidade escolar. Mesmo com todas essas questões pendentes, os funcionários conseguem proporcionar um local agradável e higienizado a todos os membros da equipe e aos alunos.

A professora Eliana, formada inicialmente em Letras com complementação em Pedagogia (conclusão em 2005), leciona atualmente para 26 alunos do 3º ano do ensino fundamental. Ela prefere trabalhar com alfabetização, cujas crianças têm de até oito anos de idade.



Capa



Sumário



Verso

A docente considera que a disciplina de Artes é bastante apreciada pelos alunos do 3º ano, e os conteúdos trabalhados são escolhidos seguindo a Matriz Curricular da Secretaria da Educação de Anápolis.

Os alunos costumam realizar algumas atividades artísticas durante as aulas, tais como: dobradura, colagem, confecção de objetos, dentre outras. Para isso, Eliana afirma que tenta seguir os blocos de conteúdos constados nos Parâmetros Curriculares Nacionais: “As artes visuais no fazer dos alunos: desenho, pintura, colagem, escultura, gravura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, histórias em quadrinhos, produções informatizadas” (PCN, MEC/SEF, 1997, p. 45).

Importante ressaltar também a interdisciplinaridade de Artes com as demais disciplinas, que é feita por ela através da análise e da confecção de alguns objetos. “Já trabalhei Artes relacionando-a com Matemática, confeccionando maquetes dos sólidos geométricos” (ELIANA, 2019). Assim como as demais disciplinas do currículo escolar, a Arte carece de ser tratada como um campo de conhecimento específico, que, ao ser relacionado com outras áreas podem ampliar o conhecimento dos alunos. Desse modo, o ensino interdisciplinar possibilita a oportunidade de desenvolver capacidades artísticas e estéticas relacionadas com outras áreas do conhecimento.

Nesse contexto, a interdisciplinaridade é essencial para que os estudantes consigam construir os saberes artísticos por meio dos diferentes materiais e produções, mesclando com as demais disciplinas do currículo escolar que possam potencializar a construção dos conhecimentos em Arte.

Indo contra a ideia errônea de que, para aprender Artes, o aluno precisa ter uma predisposição natural, Eliana acredita que é uma questão de prática: “algumas crianças têm mais facilidades, mas todas são capazes”. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), o ensino de Artes implica várias formas de



Capa



Sumário



Verso

expressão, como artes visuais, dança, teatro e música. Eliana afirma que a escola pública ainda não oferece suporte necessário para se trabalhar esses conhecimentos: “Fazemos o possível, porém não temos espaço, nem material suficiente e também não temos professores capacitados”. Mesmo assim, ela acredita que houve muitas mudanças no ensino de Artes, pois, segundo ela, quando era aluna do ensino fundamental as aulas de Artes eram baseadas somente em pinturas e cópias de desenhos.

A professora Renata, formada em Pedagogia (conclusão em 2010), leciona atualmente para 38 alunos do 4º ano do ensino fundamental. Prefere trabalhar com crianças do 4º e 5º ano. Segundo ela, os alunos confundem a disciplina de Arte com o simples pintar e desenhar, não muito diferente dos seus pais, que acreditam que a disciplina de artes é conteúdo secundário, um passatempo.

Os conteúdos de Arte trabalhados são escolhidos seguindo a Matriz Curricular vinda da Secretaria da Educação. Renata afirma que, em suas aulas, os alunos costumam participar de algumas atividades culturais, leem textos e assistem a vídeos com curiosidades sobre artistas locais e suas obras.

Renata acredita que, para aprender Artes, a predisposição natural (dom) ajuda bastante, mas não é um privilégio, e ressalta também que costuma relacionar os conteúdos trabalhados em Artes com História e Geografia. “Tento relacionar Artes com História, principalmente analisando a biografia e obras de artistas locais, abordando, entre outros aspectos, a sua importância para aquela época”.

Ela também afirma que é sim possível trabalhar todos os seguimentos de Artes propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais: “Geralmente a escola costuma explorar esses conteúdos em projetos específicos, principalmente na apresentação do final do ano letivo, temos um momento dedicado só para essas exposições, onde há uma exposição com todos os trabalhos dos alunos. É uma interação entre a escola, família e a comunidade”. Em



Capa



Sumário



Verso

contrapartida, ela não acredita que houve muitas mudanças no ensino de Artes. “Estudávamos os artistas e suas obras, acho que não mudou muito” (RENATA, 2019).

O ENSINO DE ARTE NA ESCOLA: UM DIÁLOGO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Para se entender melhor a visão das professoras e os sentidos sobre o ensino de Arte, é necessário conhecer um pouco do seu perfil e o universo sociocultural em que estão envolvidas, principalmente no que se refere à formação acadêmica, visto que é nesse momento que as professoras construirão os saberes para enfrentar o mercado de trabalho e colocar as teorias, aprendidas durante a formação, em prática. Contudo, em que medida a Formação acadêmica pode transformar visões de mundo?

Segundo Paulo Freire (2015), a educação é um ato social e político de libertação dos sujeitos das trevas da ignorância para a luz do conhecimento. Desse modo, para o autor, a educação propõe uma reflexão crítica sobre a realidade. O aluno, quando inserido em um contexto social, precisa conhecer a sua realidade, porque à medida que a conhece torna-se capaz de transformá-la.

Freire (2015) considera que o conhecimento que o aluno traz consigo é o ponto de partida para a construção de todo e qualquer processo pedagógico, pois, se este visa atender à necessidade de aprendizagem do aluno, carece então de valorizar tudo o que ele vive, analisando e fazendo críticas para, a partir daí, avançar na aprendizagem dos conhecimentos historicamente acumulados, articulando-os às suas experiências.

Paulo Freire (2015) compreende que o ensino tem que se dar de forma horizontal, ou seja, o professor deve se posicionar à altura do estudante, eliminando qualquer relação de autoritarismo. Para isso, o diálogo é o método base, e o professor precisa permitir que os estudantes elaborem e reflitam sobre si mesmos e sobre sua própria



Capa



Sumário



Verso

realidade, permitindo-lhes que se posicionem como indivíduos, pois não existe neutralidade na construção do conhecimento.

É possível verificar, nos relatos das professoras entrevistadas, que nenhuma das duas possui pós-graduação específica em Arte. Eliana é formada em Letras e Pedagogia, ao passo que Renata é formada em Pedagogia. As professoras informaram também o tempo de atuação na área docente, o que é bastante distinto entre elas, visto que Eliana trabalha na área há mais de dez anos e, Renata, há nove anos.

Percebe-se também que as professoras precisam assumir a responsabilidade de ensinar as quatro linguagens artísticas que compõem o componente curricular Arte: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Segundo Ana Mae Barbosa (1985), atualmente não há um curso de nível superior capaz de formar um profissional habilitado para ministrar as quatro modalidades artísticas, pois para isso seria necessário o professor realizar quatro graduações, uma em cada linguagem artística.

No entanto, essas duas professoras ministram também as demais disciplinas, logo, não lecionam especificamente para a disciplina de Arte, são professoras da educação básica ministrando Arte. Portanto, os sujeitos da pesquisa apresentam dificuldades de refletir sobre as diferentes concepções e a importância do ensino de Arte, em virtude de sua formação não contemplar os aspectos teórico-práticos e metodológicos da área artística.

No curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, na qual as professoras se licenciaram, a disciplina de Arte e Educação, com carga horária de 60 horas anuais, tem a intenção, segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, de abordar as “Concepções de arte na educação. Arte e o processo criativo: artes plásticas, música, dança e teatro. Arte como recurso didático e prática pedagógica: pintura, escultura, desenho, dança, teatro, música. Vivências pedagógicas e curriculares”. No entanto,



Capa



Sumário



Verso

a universidade também não conta com profissionais formados nessas áreas, são professores também generalistas.

Desse modo, percebe-se que a desvalorização é genérica, indo desde as políticas educacionais, à universidade e ao ensino fundamental. Entende-se que existem diversas concepções sobre o ensino de Arte, as quais estão relacionadas às diferentes tendências pedagógicas, segundo Ferraz e Fusari (2006) e Barbosa (2012). Nessa perspectiva, a Arte consegue ter seu espaço garantido na Matriz Curricular do curso de pedagogia, mas precisa ter repensada sua participação na formação do docente, para que ela tenha um lugar de igualdade e destaque como as outras disciplinas.

Nesse sentido, apresentam-se as falas das professoras, seguidas de uma análise das mesmas. Busca-se provocar reflexões sobre as problemáticas identificadas, de maneira que possibilite uma ampliação ou nova visão das questões abordadas, e assim proporcionar meios para a reversão das dificuldades na prática do ensino de Arte.

Indagou-se às professoras sobre as possíveis dificuldades que elas encontravam no andamento das aulas de arte. As respostas apresentaram problemáticas específicas, que envolvem os alunos e suas famílias. Para a professora Eliana, a maior dificuldade encontrada situa-se no âmbito da família: “sinto uma falta de compromisso por parte da família dos alunos”, que não apoiam seus filhos nas atividades escolares e quando os convidam para vir à escola, os mesmos não comparecem para conversar e se inteirar sobre o rendimento intelectual dos seus filhos. Indaga-se: o rendimento escolar das crianças passa realmente pelo apoio da família nas tarefas de casa?

Libâneo (1992) acredita que a tarefa de casa possui uma função social, pois aproxima a família e a escola na medida em que possibilita acompanhar o que as crianças estão aprendendo. Entretanto, por diversas razões, essa é uma situação que nem todas as famílias são capazes de oferecer, pois a maioria dos filhos das classes



Capa



Sumário



Verso

trabalhadoras não são acompanhados por seus pais devido a suas rotinas de trabalho pesadas.

Observa-se que a condição econômica e cultural das famílias possui uma grande influência no rendimento escolar dos alunos. Um fator fundamental que colabora com o melhor desempenho dos estudantes nas tarefas de casa seria o ambiente para a realização das lições. Um ambiente específico, silencioso, organizado, confortável e bem iluminado é fundamental para que os estudantes consigam fazer as atividades.

Na tentativa de combater a desigualdade de condições, a escola busca oferecer reforço fora do horário de aula e sob a supervisão de uma professora, contudo, são poucos os alunos que realmente comparecem diariamente. Quanto a isso, a professora Eliana relatou o seguinte: “Convidei a mãe de uma aluna para conversar, e explicar sobre o baixo rendimento escolar de sua filha. Pedi para que trouxesse a menina para o reforço na parte da manhã, e ela me disse que não tinha como porque a filha dela precisava ajudar a cuidar da casa e dos irmãos menores” (Eliana, 2019). Evidenciou-se como consequência da situação precária de existências das famílias a rotina do trabalho infantil em âmbito doméstico, que sequestra a infância dessas crianças e dos seus direitos fundamentais de desenvolvimento intelectual e psíquico-emocional e de brincar.

A professora Renata tem percepção diferenciada sobre as dificuldades encontradas no ensino de Arte: “minha maior dificuldade é tentar ensinar os alunos que não querem aprender, ou seja, desinteressados [...]”. O sentido aqui produzido remete a várias indagações: será realmente desinteresse do aluno? Com qual concepção de ensino de arte ela trabalha? Quais as metodologias adotadas? Em que medida as práticas pedagógicas influenciam no interesse ou desinteresse do aluno pela escola?

Não se pretende aqui dar respostas exaustivas sobre essas questões, uma vez que extrapolam o âmbito do trabalho. No entanto, quando questionada sobre qual a visão de arte que os estudantes



Capa



Sumário



Verso

possuíam, a professora Renata confirmou o seguinte: “Geralmente confundem com o simples pintar e desenhar”. Para melhor responder a essa questão, se faz necessário descrever a observação de suas aulas.

A professora entregou para cada aluno uma fotocópia contendo a Biografia do Artista Plástico Fernando Botero: Ano de nascimento, lugar onde nasceu, formação e uma de suas obras. Ela então pediu para os alunos lerem silenciosamente, e depois de um tempo realizou uma leitura compartilhada. Para a atividade, ela entregou uma xerox aos alunos com a representação de uma das obras de Fernando Botero contida na biografia e pediu que os alunos colorissem, a professora destacou que a arte final deveria estar com cores fortes e esteticamente bonitas (HADDAD, 2019).

É possível observar, pela metodologia aplicada acima, que as aulas de Arte são realizadas por meio de exercícios especificamente direcionados para o aprimoramento da pintura e da destreza motora. Acrescenta-se também que nessa prática a percepção visual da arte é avaliada somente por meio de uma concepção estética do belo, revelando uma concepção tradicional do ensino da arte.

A professora se preocupa exclusivamente com o produto final, visto que, durante a aula, a atividade que não ficasse semelhante (para não dizer idêntica) ao modelo (obra do artista Fernando Botero) era descartada, e então o estudante recebia uma nova atividade para refazê-la. Diante disso, observa-se que os trabalhos artísticos feitos pelos estudantes eram apenas reproduções de modelos prontos, em que não importa o processo, mas sim o produto final, carecendo de estar esteticamente “belo” e “bem-acabado”.

Percebe-se que a metodologia da professora atende à perspectiva da Pedagogia Tradicional, para a qual o ensino da arte é especificamente uma preparação técnica para a vida profissional, o que significa que na prática são valorizados apenas o traço, o desenho e o contorno, limitando a capacidade criativa dos alunos, visto que seu ensino é feito apenas por cópias de figuras, desenhos e outros



Capa



Sumário



Verso

objetos apresentados pela professora. De acordo com essa concepção, o mais importante a ser alcançado é o resultado final (BARBOSA, 2012).

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica (BRASIL/MEC, 2008) enfatizam que, para um ensino e aprendizagem humanizados e criativos, a Arte não deve ser trabalhada por meio de cópias de modelos já preestabelecidos, visando exclusivamente ao produto final; ao contrário, o processo é tão importante quanto o produto, eles estão no mesmo patamar. Portanto, o ideal é que o estudante vivencie e que seja protagonista do processo criativo, para que assim possa culminar no produto com suas especificidades.

Para o desenvolvimento das aulas de Arte, os conteúdos precisam se relacionar com a realidade do estudante e, sendo assim, o professor precisa considerar os artistas, as produções, os bens culturais regionais e tentar relacioná-los com outras produções de caráter universal.

Quando os alunos compreendem que uma obra é formada pelo modo como o artista interpreta o mundo, ele então consequentemente conhece a cultura, o contexto de elaboração da obra de arte e outros diversos aspectos socioculturais possíveis da sociedade. Soucy (2010) afirma que, ao contrário da concepção de arte como produto da autoexpressão do eu ou como expressão da paisagem, objeto da pintura, a partir dos anos 1980 começou-se, na América do Norte, a mudar o interesse dos estudiosos pelo passado. Começa-se a perceber que *não há expressão artística sem conteúdo*, e que os conteúdos expressos nas obras de arte, sejam de artistas renomados sejam de atividades criativas de crianças em processo de ensino aprendizagem, são influenciados pela experiência e a pressão externa. Soucy (2010) faz referência a Munro, criticando os equívocos ideológicos ou de uma falsa psicologia em relação ao ensino de arte.

O ideal de manter a imaginação de uma criança no estado de pureza e liberdade absoluta é, de início,



Capa



Sumário



Verso

impossível. A mera tentativa de tal propósito é uma evidência da falsa psicologia que tem influenciado muitos textos sobre o ensino da arte: a antiga crença de que algum 'eu' dentro da criança está emergindo em busca de expressão e libertação e que todas as forças tendem a reprimi-lo e dominá-lo (MUNRO, 1929 apud SOUCY, 2010, p. 42).

O autor procura evidenciar os equívocos e contradições do discurso da autoexpressão e pureza da criança como uma estratégia para ocultar o conteúdo social e deslocar o foco dos problemas sociais e políticos e institucionais para o âmbito do indivíduo em uma perspectiva associal, negando assim a manutenção do controle institucional sobre a vida dos sujeitos e seu próprio eu, como concebe Freedman (1989) citado por Soucy (2010).

Na perspectiva metodológica e de concepção do ensino de Arte, ressalta-se que realizar questionamentos sobre quais foram os elementos percebidos pelo estudante é o ponto de partida essencial para exploração e análise de uma obra de arte.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (BRASIL/ MEC, 2008) sugerem que durante a aula de Artes Visuais o professor faça as seguintes questões: O que vemos? Já vimos isso antes? Quantos e quais elementos visuais percebemos? Como eles estão organizados? A obra foi elaborada por meio de desenho, pintura, fotografia, imagens produzidas por computação gráfica?

Uma dimensão do ensino e aprendizagem de Arte que precisa ser trabalhada em sala de aula é a da criação, essa dimensão está muito voltada para a ação do aluno diante de um pensamento, onde ele pode atuar dentro de suas ideias e análises, e assim produzir algo próprio desenvolvido junto a toda apreciação da obra estudada. Essa dimensão envolve o fazer artístico do aluno dentro de uma intencionalidade gerada pelo educador:

O ensino de Arte deve basear-se num processo de reflexão sobre a finalidade da Educação, os objetivos específicos dessa disciplina e a coerência entre tais



Capa



Sumário



Verso

objetivos, os conteúdos programados (os aspectos teóricos) e a metodologia proposta. Pretende-se que os alunos adquiram conhecimentos sobre a diversidade de pensamento e de criação artística para expandir sua capacidade de criação e desenvolver o pensamento crítico (BRASIL/MEC, 2008, p. 52).

Outra dimensão sugerida é a da expressão, que está voltada para o modo de exteriorização do aluno, de forma individual e coletiva, acerca do processo do fenômeno artístico. A dimensão da fruição está relacionada ao deleite, à apreciação e ao entusiasmo da observação e do fazer artístico. Já a dimensão da reflexão acontece após a fruição, pois todo o processo de cognição pela arte acontece através de um diálogo entre os elementos curriculares e as competências metodológicas gerais, por meio das quais se desenvolvem as habilidades do aluno, conseguindo ter um olhar mais crítico e participativo do mundo, mediante o qual ele possa interagir de forma muito mais ativa.

Para concretizar, é essencial que o professor pense em atividades e exercícios capazes de estimular o potencial dos estudantes, incentivando-os a formular e a reformular suas próprias ideias criativas, porém referenciadas, influenciadas pelo externo. Assim, os exercícios precisam ser organizados a partir da própria realidade dos alunos, de modo a levá-los a comparar suas próprias produções artísticas com as dos colegas, como também realizar essa comparação com a obra do artista que está sendo estudado.

Vejamos a descrição de outra aula de Artes da professora Renata, sob a temática gêneros musicais:

A professora entregou para cada aluno uma cópia de um texto que descrevia brevemente sobre a história da música, e sobre os diferentes estilos musicais: Música Pop, Reggae, Hip Hop, Axé, Samba, Rock dentre outros. Pediu aos alunos que fizessem uma leitura silenciosa do texto, e após um tempo fez uma leitura compartilhada (leu em voz alta). Por fim, ela passou como atividade um caça-palavras: Nesse



Capa



Sumário



Verso

caça-palavras os alunos deveriam encontrar os diferentes estilos musicais que estavam descritos no texto (HADDAD, 2019).

Observou-se, por meio dessa descrição, que o modelo de aula tradicional continua enraizado até mesmo para a música: leitura, transmissão, atividade. Outro fato que merece ser relatado foi que, durante o andamento da aula, os estudantes aparentaram estar ociosos e extremamente desinteressados.

Para uma educação de qualidade o professor deve agir sempre como um mediador e provocar experiências, pois não se ensina absolutamente nada por meio de uma educação transmissiva. Vemos então uma contradição: há uma queixa da professora no que se refere ao desinteresse dos alunos nas aulas de Arte, contudo, ela utiliza uma metodologia arcaica e sem vida. Nesse caso é ainda pior: os alunos leram, mas não apreciaram nenhum dos estilos musicais descritos no texto, e quando tentavam interpretar (cantar) a professora cobrava silêncio.

As principais fontes de expressão da música são por meio da sonoridade, do ritmo, da melodia e harmonia, portanto, para um bom andamento da aula de Arte o professor precisa trazer esse recurso, libertar-se também de alguns possíveis preconceitos e trabalhar por meio das músicas que estão inseridas na realidade cultural dos estudantes. A partir da música, o aluno também conhece as culturas locais, regionais, nacionais, internacionais de cada época, e com isso desenvolve sua linguagem musical materna.

No panorama musical, existe uma diversidade de estilos e de gêneros musicais, cada qual com suas funções correspondentes a épocas e regiões. Cada povo ou grupo cultural produz músicas diferentes ao longo de sua história; surgem, assim, diferentes gêneros musicais. Eles não são isolados; sofrem transformações com o tempo, por influência de outros estilos e movimentos musicais que se incorporam e adaptam-se aos costumes, à cultura, à



Capa



Sumário



Verso

tecnologia, aos músicos e aos instrumentos de cada povo e de cada época (BRASIL/MEC, 2008, p. 76).

Vale ressaltar a importância de conceder ao aluno a oportunidade de compor, interpretar, ouvir e até mesmo improvisar utilizando instrumentos musicais como arranjo base; tais instrumentos podem e devem ser criados por eles próprios, levando-os à reflexão sobre as diferentes concepções musicais, compreendendo a música como uma área de conhecimento.

A professora Eliana, ao ser questionada sobre as práticas pedagógicas para o ensino de Artes, apresentou a seguinte fala: “Costumo trabalhar com os alunos desenhos, pinturas, dobraduras, colagens, confecção de objetos dentre outros”

É importante lembrar que a professora Eliana é formada primeiramente em Letras, sendo assim, entende-se que as análises críticas a serem feitas aqui não serão aplicadas à sua área de formação, mas, sim, empregadas ao seu papel de educadora que assume a responsabilidade pelo ensino de Arte na escola.

Dessa forma, analisando discurso da professora, nota-se que ela, ao tentar explicar os procedimentos que adota em sala de aula para as aulas de Arte, desloca seu método de ensino para uma simples realização de atividades artísticas, isto é, atribuindo à Arte um papel meramente instrumental, que serve de atração para os alunos. No entanto, não se pode negar que é extremamente importante conceder ao estudante a autonomia do fazer artístico, mas além disso, é necessário acrescentar também a visão crítica da Arte.

O ensino da arte baseado exclusivamente em uma série de atividades artísticas contribui para sua posição inferior na educação escolar, visto que essa compreensão custou, inclusive, a retirada do ensino de arte das três primeiras versões da nova LDBEN, nos meados da década de 1980 (BARBOSA, 2000).

A professora Eliana comunicou aos alunos que na aula de artes eles fariam uma dobradura dos personagens folclóricos para expor na sala. Os alunos se



Capa



Sumário



Verso

arrumaram em círculos, cada criança escolheu um personagem folclórico, ela então entregou papel colorido das cores correspondentes dos personagens para cada aluno. A professora foi demonstrando para os alunos o manuseio do papel que daria forma a cada personagem, os alunos observavam e iam seguindo as orientações da professora. Por fim, essas atividades foram expostas na sala de aula (HADDAD, 2019).

Observou-se que as aulas de Arte vêm sendo polarizadas em atividades artísticas mais direcionadas para os aspectos técnicos, construtivos, uso de materiais, ou em um fazer espontâneo sem muito compromisso com as áreas de conhecimento de Arte. Dessa forma, as aulas mostraram-se divididas entre o saber construir artístico, e em saber se expressar; porém, sem um aprofundamento teórico-metodológico, essa prática torna-se diluída e superficial.

Esta concepção de ensino da Arte, concebida apenas através de códigos e técnicas, é designada pela Pedagogia Tecnicista e possui como objetivo principal a preparação de indivíduos mais “competentes” e produtivos para o mercado de trabalho, determinando, portanto, o ensino da Arte com fins meramente instrumentais.

Segundo Ferraz e Fusari (2010, p. 17), “A educação através da arte é, na verdade, um movimento educativo e cultural que busca a constituição de um ser humano completo, total, dentro dos moldes do pensamento idealista e democrático. Valoriza no ser humano os aspectos intelectuais, morais, estéticos, procura despertar sua consciência individual, em harmonia ao grupo social ao qual pertence.

Dessa forma, pode-se constatar que a Arte se encontra diretamente ligada ao seu âmbito cultural de origem, e não deve ser vista como meras atividades desenvolvidoras de técnicas.

As autoras também acreditam que o ensino de Arte vem sendo desenvolvido nas escolas brasileiras de maneira incompleta e incorreta, pois para que o processo de ensino e desenvolvimento artístico dos estudantes se torne efetivo de fato, é necessário aprimorar diversos aspectos, contudo o que se observa infelizmente é que



Capa



Sumário



Verso

muitos professores propõem atividades completamente desvinculadas de um verdadeiro saber artístico, o que significa deficiência na formação docente.

Essa prática instrumentalista do ensino de Arte empobrece o seu verdadeiro sentido e a converte em uma simples propagação de “produtos” artísticos, e conseqüentemente favorece a difusão errônea de que Arte contribui apenas para o desenvolvimento da criatividade e do cognitivo, em outras palavras, a Arte seria o puro e simples trabalho manual desvinculado de qualquer teoria.

A respeito dessas práticas tecnicistas nas aulas de Arte, sugere-se a seguinte indagação: Como é possível despertar a criatividade e a capacidade de representação nos estudantes se os conteúdos visam somente ao aperfeiçoamento de técnicas? Realmente a Arte perde o seu sentido quando atribuímos a ela o ensino repetitivo e mecanizado, enfatizando principalmente o desenho e a pintura como se essas fossem as únicas modalidades artísticas existentes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais compreendem a Arte como uma área de conhecimento, sendo assim, o seu ensino vai muito além de uma reprodução de códigos e técnicas, sendo necessário trabalhar o fazer artístico dos educandos. Portanto, é fundamental que o campo das artes seja utilizado em toda sua riqueza, de maneira que o aluno expresse todas suas ideias, suas vontades e também suas próprias criações.

A arte na educação lida com a sensibilidade, a emoção e a fantasia e, dessa forma, promove encontros sutis e significativos dos alunos com a cultura, ampliando também a sua concepção do aspecto humano e do que se encontra em torno dele. O ensino e aprendizagem da arte envolve vastos conhecimentos que possibilitam a transformação e o crescimento dos educandos, além de proporcionar a ampliação das diferentes culturas do nosso país.

Essa aproximação de culturas torna a arte um agente formador de opiniões, pois os alunos podem ampliar seu próprio ponto de



Capa



Sumário



Verso

vista acerca do mundo, quando estabelecem interações entre o visível e o oculto nas obras artísticas.

De acordo com Ferraz e Fusari (2010, p. 21):

O professor que está trabalhando com Arte precisa conhecer as noções e os fazeres artísticos e estéticos dos estudantes e verificar em que medida podem auxiliar na diversificação sensível e cognitiva dos mesmos. Nesta concepção, sequenciar atividades pedagógicas que ajudem o aluno a aprender a ver, olhar, ouvir, pegar, sentir, comparar os elementos da natureza e as diferentes obras artísticas e estéticas do mundo cultural, deve contribuir para o aperfeiçoamento do aluno.

O ensino da arte precisa ser planejado e organizado de acordo com as características sociais de cada aluno, e também como parte integrante do currículo escolar. É através da arte que o educando exterioriza suas próprias emoções e sentimentos, quando os representam de várias maneiras: pintura, desenho, dramatização, música e outras formas de expressão. Quando encaminhada dessa forma, a Arte é capaz de despertar a criatividade, a liberdade, a autonomia e consequentemente auxiliará no desenvolvimento dos estudantes.

Para finalizar essa reflexão, é necessário deixar clara a importância da contextualização histórica e cultural da produção artística da humanidade em todo o seu processo de ensino e aprendizagem. Para isso, os professores precisam garantir aos estudantes o direito do conhecimento artístico como um propulsor capaz de ampliar e aprofundar os seus próprios saberes estéticos, que se dá por meio do convívio com o universo da arte e não por uma reprodução mecânica e repetitiva.



Capa



Sumário



Verso

DESVALORIZAÇÃO DA ARTE

“[...] as crianças se envolvem e fazem as atividades artísticas com muito capricho, já os pais não se importam [...]” (Eliana). “[...] os alunos gostam e geralmente se interessam, já os pais acham que a disciplina de artes é conteúdo secundário, um pas-satempo [...]” (Renata).

As professoras entrevistadas foram unânimes em afirmar a pouca importância dada pela família à disciplina de arte. É perceptível que o ensino de Arte é totalmente desvalorizado tanto no âmbito educacional como no meio cultural, visto que as aulas de arte estão circunscritas a apenas um dia da semana. Essa redução de carga horária colabora para fortalecer a ideia consolidada em nossa sociedade de que apenas Matemática e Língua Portuguesa são as disciplinas essenciais no cenário escolar.

É necessário buscar compreender o que leva a essa desvalorização da arte e das expressões culturais, visto que este fato se reproduz inclusive nas práticas pedagógicas dos professores, na formação do pedagogo nas universidades, nas políticas públicas no campo da cultura e da arte. A desvalorização do ensino de Arte é expressiva de uma sociedade que não investe na formação humana integral e nem em uma sociedade democrática, justa e igualitária. Ao contrário, as práticas políticas e educativas estão em constante subordinação à lógica da reprodução do capital e da dominação.

Desse modo, percebe-se que os motivos que levam à desvalorização do ensino de Arte não se restringem apenas ao tempo que lhe é atribuído no cenário escolar. Ao contrário, a minimização do tempo de formação em arte vincula-se a um modo de se pensar as políticas públicas e o desenvolvimento humano subordinado à pragmática do mercado de trabalho capitalista, visto que somente as esferas capazes de contribuir com o desenvolvimento econômico de maneira direta e prática são valorizadas. Isso significa que para



Capa



Sumário



Verso

a sociedade o valor de uma profissão está diretamente relacionado com o seu retorno financeiro.

Para a Arte ser considerada uma área de conhecimento importante a todos os sujeitos é necessário que os professores responsáveis pelo seu ensino estejam cientes do seu valor formativo e crítico, tornando possível a aquisição dessa concepção por meio de abordagens teóricas e metodológicas precisas, mas, sobretudo, há que se mudar os padrões políticos e econômicos da sociedade brasileira.

INTERDISCIPLINARIDADE

A interdisciplinaridade no ensino de Arte manifesta-se em sala de aula de várias formas, por exemplo, a professora Eliane relata que ministra um projeto da disciplina de Matemática, assimilando-o com as linguagens artísticas “Já trabalhei Artes relacionando-a com Matemática, confeccionando maquetes dos sólidos geométricos”. Nessa prática percebe-se então que a interdisciplinaridade de Artes com as demais disciplinas é realizada seguindo os eixos estabelecidos pelas DCE:

Para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive é necessário, ainda, que o professor trabalhe a partir de sua área de formação (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança), de suas pesquisas e experiências artísticas, estabelecendo relações com os conteúdos e saberes das outras áreas da disciplina de Arte, nas quais tiver algum domínio” (BRASIL/MEC, 2008, p. 54).

Essa prática da interdisciplinaridade, conforme podemos observar a seguir, também se encontra presente no discurso da professora Renata, que, ao ser questionada a respeito das práticas que utiliza em sala de aula, relatou o seguinte: “Tento relacionar Artes com História, principalmente analisando a biografia e obras de artistas locais e qual foi a sua importância para aquela época”. De acordo com as competências específicas de arte para o ensino



Capa



Sumário



Verso

fundamental, “Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte” (BNCC: arte/Brasília: MEC/SEF, 2017, p. 198) é algo necessário.

Observa-se que o ensino de Artes possui seus próprios conhecimentos, os quais precisam ser dominados pelo professor. Esse entendimento aprofundado de conteúdos engloba, por exemplo, as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro. A necessidade do aprendizado desses conteúdos é capaz de oferecer aos estudantes uma educação estética que lhes possibilite uma apreciação crítica das produções artísticas em seu meio cultural, visando principalmente aos artistas locais que realizam suas obras de acordo as particularidades de suas origens.

A professora Eliana manifestou também uma preferência pela realização de trabalhos práticos no intuito de superar algumas dificuldades referentes às estruturas que encontra em seu cotidiano escolar. No caso de Artes Visuais, observa-se que os estudantes criaram diversas figuras utilizando peças do jogo chinês Tangram:

A professora levou os alunos para o laboratório de informática, lá ela apresentou um vídeo sobre a lenda do Tangram. O vídeo era uma animação, os alunos ficaram interessados e atentos. Retornando para a sala de aula, a professora entregou sete peças em papel coloridas do Tangram já recortadas para cada aluno, e pediu para que eles fizessem um trabalho artístico: O objetivo era unir as peças do Tangram para formar alguma figura. Os alunos conseguiram montar diversas imagens: barco, gato, peixe, cisne, cavalo. Por fim, ela pediu para que eles colassem a imagem já montada em seus cadernos de desenho (HADDAD, 2019).

O ensino de Artes envolve diversos aspectos teórico-práticos essenciais a serem abordados e, assim, proporcionar ao estudante uma ampliação de sua capacidade de apreciação estética e crítica



Capa



Sumário



Verso

das produções artísticas realizadas por ele em sala de aula, ou em seu meio cultural. Contudo é preciso cautela para não realizar práticas vazias de conteúdo, visto que não acrescentaria nenhuma ampliação do conhecimento ao estudante e, além disso, provocaria por consequência a desvalorização da área, uma vez que qualquer profissional estaria apto a assumir o papel desta disciplina que não apresenta conhecimentos específicos a serem atingidos.

A arte é um recurso bastante rico por sua versatilidade, temporalidade, diversidade cultural, acessibilidade e praticidade, pois pode ser encontrada em qualquer lugar, desde a roupa em que usamos até um simples “banquinho” da praça. É importante que o professor seja receptivo a essa linguagem visual, e por isso o ensino deve incluir noções de arte produzidas no passado e no presente.

Por ser considerado um elemento cultural e estar presente desde o início da humanidade, é primordial que os estudantes tenham conhecimento das Artes, para que possam contribuir para que a profissão de artista também seja vista como uma possível carreira profissional como outra qualquer. É por meio de um ensino de qualidade que o estudante terá um maior embasamento teórico-prático no caso de escolher por esta carreira que é indiscutivelmente considerada um patrimônio cultural da humanidade.

ARTE E SEU PAPEL

Para entender a importância do ensino da Arte para o desenvolvimento integral dos estudantes, o professor precisa ter consciência quanto ao seu papel, de forma a executar todas as ações necessárias que auxiliem para um melhor desenvolvimento do seu trabalho. A consciência profissional do professor é construída durante sua formação, contudo, é indiscutível que os saberes adquiridos ao longo da carreira são também fatores importantes nesse processo.

Ferraz e Fusari (2010, p. 22) afirmam que “A disciplina de Arte precisa garantir que os alunos conheçam e vivenciem aspectos técnicos, inventivos, representacionais e expressivos em música, artes



Capa



Sumário



Verso

visuais, desenho, teatro, dança e artes audiovisuais. Para isso é necessário que o professor saiba organizar um trabalho consistente, por meio de atividades artísticas, estéticas e de um programa de Teoria e História da Arte, inter-relacionadas com a sociedade em que eles vivem.”

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) esclarecem que só é possível trabalhar essa disciplina por meio de uma fundamentação teórica consistente de arte como área de conhecimento, ou seja, as referências conceituais e metodológicas são o início de qualquer ação pedagógica. Portanto, para ensinar Arte é primordial que o professor possua também uma boa formação artística, devido aos diversos referenciais metodológicos e conceituais que embasam essa área de docência.

Contudo, não se pode esquecer a importância de materiais adequados para as práticas artísticas e material didático de qualidade capazes de dar suporte às aulas. A falta de um local estruturado para o andamento do trabalho em Arte, como também ausência de recursos materiais, por exemplo: lápis de cor, giz de cera, tinta guache, pincéis, telas dentre outros são um dos problemas citados pela professora que impossibilitam o bom andamento das aulas. “Fazemos o possível, porém não temos espaço, nem material suficiente e também não temos professores capacitados” (Eliane, 2019).

Ferraz e Fusari (2010, p. 61) afirma que

Assim, a totalidade das vivências artísticas, estéticas e culturais vão auxiliar significativamente na determinação dos conteúdos e métodos de educação escolar em arte. Mas, para a realização desse projeto de educação estética e artística, faz-se necessário ainda que o professor trabalhe sempre com diversos materiais e instrumentos.

Como vimos anteriormente por meio das práticas de ensino realizado pelas professoras, a falta de conhecimento nas questões teóricas colabora para o não reconhecimento da Arte como área de



Capa



Sumário



Verso

conhecimento. Um professor que não apresenta um bom domínio conceitual ocasiona em um trabalho inconsistente, e essa inconsistência faz com que a comunidade escolar confunda a disciplina de Arte com decoração e pinturas em datas comemorativas.

Desse modo, ao lecionar Arte o professor precisa ter a devida consciência do quanto essa disciplina é capaz de estimular o desenvolvimento da percepção, da análise e da visão crítica dos estudantes. Antes, contudo, o professor deve sempre agir como um componente indispensável no processo de contaminação artística, para que dessa forma seja realmente possível conceber a importância da Arte aos estudantes da educação básica.

Segundo Ana Mae Barbosa (2019), “Arte não se ensina, contamina-se com ela”. Por isso de nada adianta apresentar uma obra aos alunos, se ela é usada apenas como pretexto para ensinar sobre a vida pessoal e carreira de um determinado artista. O ideal é que, ao lecionar Arte, o professor consiga levar o aluno a observar, a analisar, a brincar, a criar e até mesmo a recriar utilizando os elementos de uma determinada obra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos dados apresentados nesta pesquisa, foi possível observar que a maior problemática enfrentada no andamento das aulas de Arte é a falta de aprofundamento nos conhecimentos teórico-metodológicos, de maneira que a prática acaba por ser embasada apenas pelo senso comum dos professores.

Percebe-se que esse fato abre espaço para outros diversos problemas, visto que, devido à falta de um conhecimento específico na área, os estudantes acabam não dominando os conteúdos que concernem à arte, mas apenas reproduzem técnicas, pintam modelos prontos, leem e decoram informações sobre a vida e a carreira do artista e, desse modo, a disciplina acaba sendo desvalorizada tanto no âmbito educacional quanto no profissional.

Assim sendo, é essencial que o professor da educação básica possua também uma boa formação em Artes, de forma que consiga proporcionar aos alunos um aprendizado de qualidade nessa disciplina. Os estudantes precisam compreender a Arte em seu sentido mais amplo, isto é, contemplar todos os aspectos cognitivos, afetivos, subjetivos e estéticos de todas as categorias artísticas que integram a cultura da humanidade.

Ressalta-se que o estudo do livro *Arte na Educação Escolar* (2010) de Ferraz e Fusari contribuiu consideravelmente para as discussões aqui relatadas, principalmente no que se refere à percepção das professoras quanto ao ensino da Arte e sua relação com os alunos.

Esta pesquisa almejou proporcionar reflexões quanto à importância da disciplina de Arte, atuação das professoras e também sobre as práticas utilizadas nesse campo de ensino, que certamente merecem ser revistas e aprimoradas, pois constata-se que os professores apresentam dificuldades para estabelecer o ato de criação artística durante as aulas, visto que reproduzem aulas transmissivas e sem nenhuma relação com as diferentes culturas.

Desse modo, acredita-se, seguramente, que os processos de aprendizagem da Arte nas escolas apresentam diversas funções que vão desde estimular o potencial de cada criança – e não ser uma simples atividade técnica – a uma formação marcada por princípios e experiências estéticas, éticas e de respeito às diferenças culturais.

Deseja-se que esta pesquisa auxilie o máximo possível nos avanços metodológicos em Arte das escolas brasileiras, visto que, se na linguagem verbal é importante ler e conhecer novas palavras para enriquecer o nosso vocabulário, para a arte é fundamental estimular a curiosidade do aluno pelas diferentes manifestações culturais e artísticas, despertando sua criatividade, sua percepção e promovendo o interesse e o respeito por valores que divergem dos seus.



Capa



Sumário



Verso

REFERÊNCIAS



Capa

BARBOSA, Ana Mae. (Org.). *História da Arte-Educação*. São Paulo: Max Limonad, 2000.

_____. *Som, gesto, forma e cor*. Belo Horizonte: C/Arte, 2003

_____. *Teoria e prática da Educação Artística*. São Paulo: Cultrix, 1995.

_____. *Ensino da arte e sua história*. São Paulo: MAC, 1990.

_____. *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Maria Pereira. *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Base Nacional Comum Curricular: arte/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 2017.

BRASIL: Conselho Nacional de Educação – CNE. Educação Básica. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) · Plano Nacional de Educação (PNE)*. 1996.

COLI, Jorge. *O que é Arte?* 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

FUSARI, Maria Felisminda de Resende e FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. *Arte, história e ensino: uma trajetória*. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões da nossa época; v. 79).

SOUICY, Donald. Não existe expressão sem conteúdo. In. BARBOSA, Ana Mae. *Arte Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.



Sumário



Verso

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR ATRAVÉS DOS CONCEITOS AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO

Adriana Rocha Vilela Arantes¹

INTRODUÇÃO

O presente artigo faz parte dos estudos realizados em pesquisa de doutorado na Universidade de Brasília (UnB), do Programa de Pós-Graduação da Educação (PPGE), na Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação (POGE), cujo tema versa sobre a avaliação institucional no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Este estudo tem por objetivo discutir as repercussões da avaliação institucional no contexto do Sinaes no que tange à avaliação e regulação. Justifica-se, pois atualmente a avaliação institucional na educação superior tem tomado centralidade nas discussões de políticas públicas em todo o mundo, principalmente a partir da década de 1990. Como resultado, aponta de que forma os processos avaliativos das políticas de avaliação da educação superior no Brasil se revertem em avaliação e regulação. Nesse sentido, como aporte teórico,

1 Docente do curso de Pedagogia da UEG/UnUCSEH. Doutoranda em Educação do PPGE-POGE – UnB. E-mail: adrianarvilela@hotmail.com.

valemo-nos, dentre outros, de Dourado, Catani e Oliveira (2003); Cunha (2005); Barreyro (2008); Dias Sobrinho (2010); Rothen e Barreyro (2011); Verhine (2015); Sousa e Fernandes (2016) e ainda da legislação pertinente. A metodologia aborda a perspectiva qualitativa, com análise bibliográfica e documental.

Na busca por compreender as concepções e diretrizes de avaliação e regulação da educação superior do Brasil, discute-se a relação entre os dois temas e o papel exercido pelo Estado nesse contexto, bem como o desenvolvimento da política de avaliação da educação superior no país nas últimas décadas, especialmente, a partir de década de 1990. Para tanto, se faz necessário apreender o significado, convergências e divergências de cada um desses conceitos.

Os processos de regulação estão diretamente vinculados à ação do poder público e, dessa forma, são uma prática mais antiga nos sistemas de educação superior, ao passo que a avaliação deve buscar expandir sua função essencialmente educativa, formativa, pedagógica, proativa e construtiva (MENEGUEL; ROBL; SILVA, 2006).

As duas últimas décadas apresentaram mudanças no que tange à avaliação da educação superior e, especialmente, à distinção entre os processos de avaliação e regulação. O processo de avaliação da educação superior no Brasil apresenta uma trajetória de tensões e disputas entre as concepções formativa e regulatória de avaliação, especificamente desde a década de 1980. No entanto, em 1990 a relação avaliação e regulação ganha centralidade com as políticas de avaliação: o Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (Paiub) e o Exame Nacional de Cursos (ENC), mais conhecido como Provão. Em 2004, foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), com a aprovação da Lei n. 10.861/2004 (BRASIL, 2004) que abarca as concepções de avaliação do Paiub e de regulação do ENC.

A pesquisa realizada neste artigo fundamenta-se na perspectiva qualitativa. Como procedimentos e instrumentos de coleta de dados busca-se uma análise bibliográfica e uma análise



Capa



Sumário



Verso

documental. Segundo Bogdan e Biklen (1994), os dados são interpretados e não simplesmente enumerados. Analisam-se os dados em toda a sua riqueza, respeitando-se, tanto quanto possível, os dados quantitativos, mas por meio de reflexões sobre relações, sequências, explicações. Os dados analisados são contextualizados de forma sócio-histórica, econômica e política.

O texto divide-se em uma breve retrospectiva sobre as políticas de avaliação da educação superior no Brasil, especialmente a partir dos anos de 1980 e 1990. Em um segundo momento, buscam-se algumas aproximações quanto ao objeto, regulação e avaliação e, por fim, como os resultados da avaliação institucional impactam nas instituições de educação superior.

DESENVOLVIMENTO

Atualmente, a concepção de avaliação institucional da educação superior é enfrentada através de dois conceitos: avaliação e regulação. Nessa compreensão, Verhine (2015) relata que regulação seria um dos mecanismos utilizados pelo Estado para regular e controlar, buscando influenciar comportamentos sociais valorizados pelo público. O conceito avaliação, por sua vez, pode ser entendido como o levantamento de informações sobre o processo que está sendo avaliado para subsidiar a tomada de decisão com vistas à melhoria da educação superior (MARBACK NETO, 2007).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), no ano de 2001, tornou-se responsável pelo processo de avaliação e regulação das IES, detalhando periodicidade do processo de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos superiores.

Nesse contexto, Verhine (2015) afirma que a legislação brasileira estabelece uma forte relação entre avaliação e regulação no âmbito da educação superior. Desta forma, a Reforma Universitária de 1968 foi elencada como marco para a análise das políticas de

CapaSumárioVerso

avaliação e regulação com as primeiras tentativas de sistematização de avaliação da educação superior.

Posteriormente, a Constituição de 1988 trouxe importantes inovações para o Brasil, especificamente no que se refere à garantia de padrão de qualidade (Fonseca, Oliveira e Amaral, 2008) e, ainda, segundo Verhine (2015), também formalizou os princípios de controle e garantia da educação. Tem-se ainda a Nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996), que se consolidou a necessidade dos processos de avaliação como pilar essencial da educação superior, seja no que diz respeito à orientação das diretrizes políticas visando à melhoria do ensino, avaliar com vistas à qualidade, seja quanto à definição e ações de acreditação do sistema de ensino superior por parte dos órgãos competentes, sendo avaliar para supervisão e controle estatal (VERHINE, 2009).

Na sequência das disposições sobre avaliação e regulação da educação superior, de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n. 10.172/2001 (BRASIL, 2001), a União estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes no plano. O PNE de 2014, sob a Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), fortalece a busca da melhoria da qualidade da educação sob a forma de avaliação. Além de decretos, normativas, notas técnicas, resoluções e pareceres que veremos a seguir.

Por conseguinte, em um período marcado pela reestruturação no campo educacional, as avaliações sistêmicas emergem como instrumento que advoga sua eficiência para a regulação das políticas educacionais (SOUSA e ROCHA, 2018). Nesse sentido, na década de 1980, com a crise econômica mundial, o Brasil já caminhava para uma política neoliberal, na qual o Estado torna-se avaliador das políticas educacionais, sob a égide do Banco Mundial e das agências multinacionais. Na visão do Estado neoliberal, essas atividades devem ser financiadas e realizadas pelo setor privado. Ao Estado fica a responsabilidade de apenas regular e avaliar as atividades realizadas por esses sujeitos.



Capa



Sumário



Verso

Na década de 1980 ocorreram algumas experiências de avaliação nas instituições de educação superior (IES). Em 1983 foi instituído o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (Paru), cuja criação ocorreu pelo extinto Conselho Federal de Educação (CFE) tomando-se por base a experiência da Capes (Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), com elaboração de questionários a serem aplicados aos alunos e dirigentes universitários e cujo objetivo era verificar o impacto da reforma do ensino superior implementada em 1968 (ROTHEN e BARREYRO, 2011).

Esse programa foi desativado em 1984 devido a disputas internas, no próprio Ministério da Educação (MEC), em torno de a quem competia fazer a avaliação da reforma universitária. Com a extinção do Paru, em 1985, foi instituída por meio do decreto n. 91.177, de 29 de março de 1985, a Comissão Nacional para Reformulação do Ensino Superior (CNRES), conhecida como Comissão dos Notáveis², composta por 24 membros da academia e da sociedade que visavam avaliar os resultados da Reforma Universitária de 1968, objetivando oferecer elementos à formulação de uma nova política para a educação superior, na busca de uma avaliação formativa/emancipatória.

Os resultados dessa comissão implicavam a liberação de financiamento para as instituições de educação superior no Brasil. Fundamentou-se em uma função de avaliação regulatória, de controle. Em 1986, no âmbito do Ministério da Educação, foi elaborada a proposta de avaliação da educação superior pelo Grupo Executivo

2 SESu: Maria José V. Feres (Coordenadora); Paulo Roberto da Silva; Eda C. B. Machado de Sousa; ANDIFES; Hélgio Casses Trindade – ABRUEM; Hésio de Albuquerque Cordeiro – UERJ-ANUP; Antônio Veronezi – UnG – ABESC; Ir. Norberto Francisco Rauch – PUC-RS; Mozart Neves Ramos – UFP; César Zucco-UFSC; Ricardo Vieira Ives de Castro – UERJ; José Eduardo de Almeida Moura – UFRN; Dilvo Ilvo Ristoff – UFSC; Eda Coutinho B.M. de Sousa – UnB; Fernando Menezes Campello de Souza – UFP; Heloisa Helena Nunes SanfAnna – UEL; Isaura Belloni – UnB; Jacques Velloso – UnB; Jesus Renato Galo Brunet – UFSM; José Dias Sobrinho – UNICAMP; José Vicente Tavares dos Santos – UFRGS; Lina Cardoso Nunes – UNESA; Marlene Correrro Grillo – PUCRS.



Capa



Sumário



Verso

para a Reformada Educação Superior (Geres) (ROTHEN e BARREYRO, 2011).

Nos anos de 1990, no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), as ideias neoliberais são implantadas com maior força. Nesse cenário de Estado regulador deu-se continuidade às políticas avaliativas postas efetivamente em prática na década de 1980. Primeiramente, em 1993, foi introduzido em âmbito nacional o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), o qual tinha como foco a avaliação institucional, mais especificamente, a autoavaliação. A avaliação seria uma ferramenta de gestão e planejamento das ações das universidades, visando à melhoria do desempenho institucional. A avaliação seria como resultado de um ato político da universidade (ROTHEN E BARREYRO, 2011).

As avaliações externas teriam a função de completar as avaliações internas. Os resultados do Paiub não estavam vinculados ao financiamento das IES. O programa teve uma grande adesão das universidades brasileiras por conta do seu caráter participativo e autoavaliativo, que tinha como característica uma avaliação formativa/emancipatória. O Paiub esvaiu-se pela falta de recursos e de interesse do governo em dar continuidade a um projeto que teve como base as universidades.

Na segunda metade da década de 1990, começou um processo que iria instituir a avaliação como política regulatória na educação superior brasileira. O Banco Mundial, em 1995, elaborou o documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, no qual apresentou uma moldura da crise da educação superior e defendeu reformas que viriam a garantir maior eficiência, qualidade e equidade. Nesse documento os principais elementos criados estavam fundamentados em uma proposta de avaliação que seguia, inclusive, as orientações internacionais de transformar o Estado de controlador a regulador, utilizando-se de sistemas de avaliação.



Capa



Sumário



Verso

No Governo FHC (1999-2002), o Paiub foi desativado. Com a posse de Itamar Franco após o *impeachment* de Fernando Collor de Mello, o Exame Nacional de Cursos (ENC), também chamado de “Provão”, criado pela Lei n. 9.135/95 (BRASIL, 1995), que transferia práticas do mercado, como ranqueamento e competitividade, às IES, não levava em conta a autoavaliação e tinha como foco a avaliação dos estudantes.

Dias Sobrinho (2010) aduz que a implantação do Provão se fez repleta de contradições. Um modelo imposto pelo Ministério de Educação, sem consulta e sem discussão pública, recebeu pesadas críticas de boa parte da comunidade de estudantes e professores e, sobretudo, de especialistas em avaliação. Pouco a pouco as críticas e resistências foram se amainando, não obstante sempre ocorressem boicotes por uma parcela de estudantes e, ainda, que os estudantes eram obrigados sob pena de lei a comparecerem ao exame, caso contrário não obtinham o diploma do curso. Porém, para o cumprimento da lei, bastava que assinassem a prova, podendo deixá-la em branco, pois para efeito legal não importavam os resultados.

Apesar de todas as críticas que o Provão sofreu, Polidori (2009) assevera que o ENC acabou sendo considerado um grande marco na educação superior brasileira. O Provão foi um divisor de águas entre a avaliação e a regulação. Destacam-se: a) o fato de se utilizar o resultado do desempenho dos alunos para conceituar as IES; b) esse resultado ser apresentado em forma de *rankings*. Nessa conjuntura, o *ranking* trazia as “melhores” e as “piores” IES, segundo esta metodologia.

Com base nos resultados obtidos pelos estudantes, os cursos eram enquadrados em níveis de A ao E, sendo o nível A de valor mais elevado e o E o mais baixo. A divulgação dos resultados fez-se acompanhada de promessas de fechamento das instituições que obtivessem conceito D ou E. O Provão foi um instrumento de monitoramento da expansão via iniciativa privada, com o objetivo expresso de controlar a qualidade de ensino oferecido e, por outro lado, estimular a concorrência entre as IES. Com esse quadro, o



Capa



Sumário



Verso

Estado passou a ser chamado de Estado avaliador, ao considerar que a avaliação institucional apresentava uma função controladora e reguladora (DIAS SOBRINHO, 2010).

Esse período também foi palco de muitas discussões, com muitas contradições. O Provão não tinha a aprovação da academia, considerando os resultados divulgados pelas mídias com um processo de ranqueamento e controle. E posteriormente o Provão foi utilizado como base para as estruturas das políticas de avaliação da educação superior.

Um dos fatores que contribuíram para a deflagração do Estado avaliador, durante os anos de 1996 a 2003, foi a forte expansão do setor privado, dominando a visão da educação como mercadoria. A avaliação teve o papel de nortear o mercado consumidor na escolha das melhores Instituições de Educação Superior.

Com a expansão da educação superior, de 894 IES que existiam em 1995, em 2003 este número passou a ser de 1.859; de 1.759.703 matrículas no ano de 1995, em 2003 o número alcançou 3.887.022. (INEP, 2004). Esse crescimento desenfreado da educação superior favoreceu a implementação de políticas de avaliação, com o intuito de controlar o número de IES instaladas no Brasil, sendo muitas de baixa de qualidade (POLIDORI, 2009).

UMA NOVA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: O SINAES

Em 2003, ocorreu a troca de presidente no país, tendo sido eleito Luiz Inácio Lula da Silva (Lula). No início do governo Lula, foi Ministro da Educação o atual Senador Cristovam Buarque, cujo exercício compreendeu o período de 1º/1/2003 a 27/1/2004. Durante esse governo ocorreram mudanças, mas também manutenção de políticas do governo FHC.

Ao mesmo tempo que o governo Lula compreendia que o Estado tinha o papel de regular, de fiscalizar, de avaliar as ações feitas por outros, busca-se adotar uma visão de Estado de Bem-Estar



Capa



Sumário



Verso

Social. No início do Governo Lula (2003-2006), o Ministro da Educação Cristovam Buarque constituiu uma comissão Especial de Avaliação³, composta por membros do meio acadêmico vinculados com os princípios do Paiub.

De acordo com Rothen e Barreyro (2015), a comissão teve duas posições contrárias: uma defendendo a visão emancipatória da avaliação e outra a visão regulatória da avaliação que resultou na aprovação da Lei do Sinaes. Surge um sistema de avaliação emancipatória com regulação do sistema. Assim, o resultado desse processo foi uma lei híbrida, pois objetiva conciliar a avaliação emancipatória do Paiub com a regulação do sistema do ENC.

Com a criação do Sinaes foi implantada a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), o órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sinaes. O Conaes tem representação do Inep, Capes, MEC, corpo discente, corpo docente, técnico-administrativo e sociedade civil organizada.

Os instrumentos de avaliação da educação superior apresentam as dez dimensões definidas pela Lei nº 10.861, de 2004 (BRASIL, 2004), quais sejam: 1) a missão e o plano de desenvolvimento institucional; 2) a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão; 3) a responsabilidade social da instituição; 4) a comunicação com a sociedade; 5) as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo; 6) organização e

3 Presidida pelo professor José Dias Sobrinho (UNICAMP): professores Dilvo Ilvo Ristoff (UFSC), Edson Nunes (UCAM), Héliog Trindade (UFRGS), Isaac Roitman (CAPES), Isaura Belloni (UnB), José Ederaldo Queiroz Telles (UFPR), José Geraldo de Sousa Junior (SESu), José Marcelino de Rezende Pinto ((INEP), Júlio César Godoy Bertolin (UPF), Maria Amélia Sabbag Zaiko (UFPR), Maria Beatriz Moreira Luce (UFRGS), Maria Isabel da Cunha (UNISINOS), Maria José Jackson Costa UFPA), Mario Portugal Pederneiras (SESu), Nelson Cardoso Amaral (UFG), Raimundo Luiz Silva Araújo (INEP), Ricardo Martins (UnB), Silke Weber (UFPE), Stela Maria Meneghel (FURB) e pelos estudantes Giliate Coelho Neto, Fabiana de Souza Costa e Rodrigo da Silva Pereira, representando a União Nacional de Estudantes (UNE). Daniel Ximenes foi o coordenador executivo, assessorado por Adalberto Carvalho, ambos da Sesu e Teófilo Bacha Filho CEE (Portarias MEC/SESu número 11 de 28 de abril de 2003).

gestão da instituição; 7) infraestrutura física; 8) planejamento e avaliação; 9) políticas de atendimento aos estudantes e 10) sustentabilidade financeira.

O Sinaes atribui conceitos ordenados numa escala de 5 (cinco) níveis, sendo o conceito 1 considerado o mais baixo e o 5 o mais alto. Esses conceitos são atribuídos na avaliação dos cursos e das IES e, ainda, no desempenho dos estudantes. A partir do conceito 3 as IES e os cursos são considerados sem um patamar mínimo de qualidade. Os resultados não satisfatórios ensejam a celebração de protocolo de compromisso a ser firmado entre a IES e o Ministério da Educação, com indicação de prazos e metas para o cumprimento das ações e encaminhamentos. O Sinaes é um processo sistemático de identificação de mérito e valor.

Na Lei nº 10.861/2004, o art. 2º prevê que, ao se promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes, os resultados da avaliação constituirão referencial básico dos processos de regulação e supervisão da educação superior, neles compreendidos o credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior, a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de graduação (BRASIL, 2009).

Verifica-se, ainda, que os usos dos resultados da avaliação institucional são determinantes para a alocação de recursos e na aplicação de certas políticas de educação superior, tais como a Gratificação de Estímulo à Docência (GED) nas instituições federais, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Programa Universidade para Todos (ProUni) nas IES privadas.

O Sinaes tem como objetivo avaliar todos os aspectos que se inter-relacionam com os seguintes eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos estudantes, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos. Esse sistema avaliativo tem como uma de suas finalidades aferir a qualidade da educação ofertada pelas IES a partir de seus resultados. Assim, o Sinaes é constituído por três grandes pilares (I)



Capa



Sumário



Verso

a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG), (II) o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), e (III) a Avaliação das Instituições da Educação Superior (Avalies) – a última composta por avaliação externa e autoavaliação (BRASIL, 2009).

Dentre os instrumentos avaliativos do Sinaes destaca-se o Enade, uma vez que esse possui um peso maior que os demais instrumentos. O Enade afere o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. Os resultados do Enade podem influenciar a avaliação para as aprendizagens praticadas nas IES.

A periodicidade máxima de aplicação do Enade aos estudantes de cada curso de graduação é trienal, com caráter censitário e se aplica a um conjunto de estudantes de determinados cursos a cada ano. A aplicação do Enade é acompanhada de instrumento destinado a levantar o perfil dos estudantes, relevante para a compreensão de seus resultados. O Enade é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo inscrito no histórico escolar do estudante.

Em relação ao Enade, Barreyro (2008) chama a atenção para o fato de que, por ser uma avaliação de larga escala, não permite a comparabilidade dos resultados entre os cursos avaliados num mesmo ano e não permite, ainda, a comparação entre os cursos a cada três anos, pois não se utiliza da teoria da resposta ao item (TRI), o que permitiria essa comparação.

A realização da avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes está sob a responsabilidade do Inep. O Conceito Enade e o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Esperado e Observado (IDD) são dois dos indicadores de qualidade da educação superior calculados anualmente pelo Inep, a partir da combinação do resultado do Exame com outras bases de dados.

Os indicadores de qualidade foram tomando centralidade na avaliação institucional da educação superior brasileira. O Inep, em 2008, divulgou outros dois indicadores: o Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC), derivados dos resultados do Enade e de outros insumos, que ditam a regulação exercida pelo MEC nos cursos e nas instituições de educação superior.

Não obstante, os autores Barreyro (2008), Sousa; Fernandes (2015) e Verhine (2015) concordam que a criação do CPC e IGC ferem a concepção do atual sistema de avaliação, pois são medidas quantitativas e padronizadas que não deixam perceber a riqueza e a complexidade das atividades dos cursos e IES, tais como consideradas na Avalies e na ACG. Nessa mesma linha, Dias Sobrinho (2008, p. 820) afirma que a criação do CPC e do IGC “interrompem a construção de um processo participativo e promovem o retorno a posturas, axiomas e enfoques próprios do paradigma técnico burocrático”.

No cenário de utilização desses indicadores, a avaliação externa *in loco* das IES, realizada por Comissões externas de avaliação institucional constituída por membros cadastrados no Inep, ganham protagonismo. Assim, segundo Verhine (2015), as visitas de avaliação não são apenas *feedback*, orientações e a formulação de recomendações. Suas consequências são de grande impacto, podendo afetar a sobrevivência da IES, evidenciando as reações diferenciadas ou mesmo conflitantes que o meio social provoca.

Como parte da avaliação externa, a autoavaliação é uma das etapas do processo de avaliação institucional da educação superior, que deveria ser utilizada pelas instituições como uma ferramenta de gestão que possa auxiliar a comunidade acadêmica na tomada de decisões quanto à realidade dos seus cursos e das suas instituições em busca da qualidade. Embora a autoavaliação no discurso oficial seja a peça mais importante do Sinaes, não tem relevância no *ranking* das instituições divulgado pelo MEC, em detrimento do Enade, que é apenas um dos eixos da avaliação do sistema, porém tem peso e destaque nas construções dos índices e conceitos do Sinaes.



Capa



Sumário



Verso

Assim, a autoavaliação, que deveria privilegiar os processos coletivos sobre os individuais, centrando sua dinâmica nos processos e objetivos que não nas pessoas (CUNHA, 2005), foi perdendo sua centralidade nesse processo para os indicadores de qualidade, especialmente o Enade. Entretanto, para uma aproximação da discussão sobre as concepções da avaliação institucional, o grande desafio para a avaliação da educação superior, de acordo com Dias Sobrinho (2010), é exatamente encontrar o ponto de equilíbrio entre a avaliação formativa e a regulação controladora.

Santos (2018) afirma que, depois do ano de 2016, a avaliação mantém as características de controle de mercado e a distância, além de assumir um papel de justificar a expansão do setor privado. Portanto, quando as políticas avaliativas seguem uma lógica de mercado, torna-se evidente que a sua função não é emancipadora, pedagógica, formativa, como convém os processos democráticos e legitimados (DOURADO, CATANI E OLIVEIRA, 2003). Assim, a função da avaliação é meramente classificatória e ranqueadora, com vistas a construir bases da fiscalização, a regulação e o controle.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, foi possível observar que a base da proposta do Sinaes assevera que a avaliação possui tanto elementos de emancipação como de regulação, tendo sido mais frequentes na experiência brasileira vivências de avaliação regulatória, ao considerar o caráter mercadológico por meio de conceitos e de *rankings* midiáticos.

Os resultados apontam que essa exposição midiática tem sido utilizada para responsabilizar as IES pela falta de qualidade na educação. Assim, Oliveira; Fonseca e Amaral (2006) afirmam que a avaliação não pode se encerrar na divulgação dos resultados. Ao contrário, deve oferecer subsídios à tomada de decisões na perspectiva da qualidade, levando em conta a reflexão coletiva das informações coletadas no processo avaliativo.

Os autores Rothen e Barreyro (2011) corroboram afirmando que, embora alguns estudos sobre o Sinaes mostrem evidências de um modelo de avaliação em transformação e não definitivo, o novo índice e seus conceitos preliminares nos levam novamente ao tempo dos *rankings*.

Nesse sentido, “em que pese o fato de que o discurso acadêmico venha defendendo uma avaliação institucional emancipatória, é preciso uma forte intencionalidade para fazer a ruptura com os padrões da regulação” (CUNHA, 2005, p. 207). Ou seja, a avaliação numa perspectiva formativa, ao invés de colaborar com o mero controle, precisa ser utilizada pela IES e pelo governo, com a finalidade precípua de coletar subsídios visando aperfeiçoar o trabalho pedagógico em suas diversas expressões.

Finalizando, conclui-se que, de acordo com as repercussões dos instrumentos de avaliação, existe ainda um embate sobre sua concepção: avaliação ou regulação. Entretanto, no contexto atual, é possível perceber uma ênfase no caráter regulatório, exigindo da comunidade acadêmica e da sociedade civil discutir o papel regulador da avaliação nas IES.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Ensino Superior. Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras/MEC/SESu. Brasília: SESu,1994.

_____. Ministério de Educação. Lei n. 9.135 de 11 de novembro de 1995.

_____. Ministério de Educação. Portaria MEC/SESu número 11 de 28 de abril de 2003.

_____. Ministério de Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação.5ed. Brasília: INEP, 2009.

BARREYRO, G. B. De exames, rankings e mídia. Campinas, Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 863-868, nov. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772008000300017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 out. 2019.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigações qualitativas em educação. In. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

CUNHA, M. I. (Org.). O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): a autoavaliação como condição emancipatória. In. _____. *Formatos avaliativos e concepção de docência*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 201-213.

DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes*. Avaliação. Campinas, Sorocaba, SP, v. 15, n.1, p. 195-224, mar. 2010.

DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/24/T0598433752239.DOC. Acesso em: 22 out. 2019.

MENEGHEL Stela M.; ROBL Fabiane; Silva TATTIANA T. Freitas da. *A relação entre avaliação e regulação na Educação Superior: elementos para o debate*. Educar. Editora UFPR: Curitiba, n. 28, p. 89-106, 2006.

OLIVEIRA, J.F.; FONSECA, M. (Orgs.). *Avaliação Institucional: sinais e práticas*. São Paulo: Xamã, 2008. v. 1. 160p. (p. 21-35; 37-53).

POLIDORI, M.M. Políticas de avaliação da educação superior brasileira: Provão, SINAES, IDD, CPC, IGC e outros índices. *Avaliação* (Campinas), Sorocaba. v. 14, n. 2, p. 439-452, July 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772009000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 09 ago. 2020.

ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. Avaliação da educação superior no segundo governo Lula: “Provão II” ou a reedição de velhas práticas? Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT11-5321--Int.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

SOUSA, J.V.; FERNANDES, I. R. Sinaes ou Neo-Sinaes? A avaliação da educação superior no Brasil à luz do Enade Ampliado. In.: CUNHA, C.; SOUSA, J.V.; SILVA, M. A. (Orgs.). *Expansão e avaliação da educação superior: diferentes cenários e vozes*. Belo Horizonte: Traço Fino, 2016. p. 191-215.

_____. ROCHA, A. P. O. Repercussões da avaliação como instrumento da regulação da política educacional. In. *Avaliação da educação superior: referências para uma primeira conversa*. (Orgs.). José Carlos Rothen, Andreia da Cunha Malheiros Santana. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

VERHINE, R.E. Avaliação e regulação da educação superior: uma análise a partir dos primeiros 10 anos do SINAES. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 603-619, nov. 2015.



Capa



Sumário



Verso

INSERÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Ranielli Silva Benelli¹
Virgínia Maria Pereira de Melo²

INTRODUÇÃO

Focando a inserção de alunos com deficiência no Ensino Superior, o artigo discute se eles estão conseguindo fazer a transição do Ensino Básico para o Superior e se, uma vez neste, conseguem permanecer. De modo específico, revisa a trajetória da Educação Inclusiva no Brasil, identificando a quantidade de alunos com deficiência que conseguem alcançar o ensino superior, analisando se a legislação existente garante e possibilita esse ingresso e permanência e as condições oferecidas pelas Instituições de Ensino Superior, com ênfase em uma ação de uma unidade da Universidade Estadual de Goiás. Desenvolvido em uma abordagem qualitativa, apoia-se em Bueno (2014), Carneiro (2015), Ferrari e

-
- 1 Graduada em Pedagogia. Pós-graduanda em Linguagens e Educação Escolar pela Universidade Estadual de Goiás – Unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas. E-mail: rhanielli.b.s@gmail.com.
 - 2 Orientadora. Docente do Curso de Pedagogia e de Pós-graduação em Linguagens e Educação Escolar. Mestre em Ciências da Educação Superior pela Universidade de La Habana. E-mail: virginiapmelo@uol.com.br

Sekkel (20017), Fávero, Pantoja e Mantoan (2007), Mazzotta (2005), Rocha e Miranda (2009), dentre outros, incluindo o estudo documental da legislação da área e a análise dos dados estatísticos sobre a matrícula na educação especial. Com esse referencial foi realizada entrevista com a responsável pelo Núcleo de Orientação ao Discente (NOD), da Unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas da UEG, encerrando com a análise e a discussão do material coletado, que apontam para o crescimento do número de matrículas no Ensino Superior, as dificuldades existentes, ao mesmo tempo em que mostram possibilidades de superação das barreiras por meio de ações propositivas.

Ao estudar a relação entre as famílias de alunos com deficiência e professores (SILVA, 2016), foi possível perceber que a educação inclusiva é um assunto muito recente na sociedade, com suas leis ainda sendo pensadas e sempre em mudança. A LDB n. 9394/96 assegura à pessoa com deficiência o direito à educação e a um atendimento especializado nas classes e escolas em geral, de maneira a dar suporte a este educando, possibilitando a ele o acesso, permanência e terminalidade dos estudos. Todavia, mesmo considerando esse contexto legal, foram suscitados questionamentos sobre a possibilidade real de chegada e permanência com sucesso desses alunos no Ensino Superior.

O aumento do número de matrículas de alunos especiais, seja por deficiência ou por altas habilidades, na Educação Básica, está evidente (BRASIL, PNE, 2015). Contudo, poucos estudos já foram feitos para verificar se, ao concluir o Ensino Médio, eles conseguem efetivar sua matrícula no Ensino Superior e, caso consigam, se têm condições de concluir o curso escolhido, se as instituições de ensino superior estão preparadas para recebê-los. Essa é então a contribuição pretendida por este trabalho para a área educacional: verificar se os alunos deficientes estão conseguindo fazer a transição do Ensino Básico para o Superior e se, uma vez neste, conseguem permanecer nele, apontando as dificuldades encontradas para que se

CapaSumárioVerso

possa elaborar políticas de acolhimento e práticas pedagógicas adequadas a esse público.

Com esse foco, a presente pesquisa tem como objetivo principal compreender como estão, no atual contexto, as condições de acesso e permanência dos alunos com deficiência no Ensino Superior. De modo específico, pretendeu-se revisar a trajetória da Educação Inclusiva no Brasil, identificar a quantidade de alunos com deficiência que conseguem alcançar o ensino superior, analisar se a legislação existente garante e possibilita esse ingresso e permanência e as condições oferecidas pelas Instituições de Ensino Superior, com ênfase em uma ação desenvolvida por uma Unidade da Universidade Estadual de Goiás.

Partindo das considerações de Triviños (1987), em termos metodológicos o trabalho foi desenvolvido em uma abordagem qualitativa, iniciando com a revisão bibliográfica, que incluiu a leitura, seguida pela análise, dos textos de Bueno (2014), Carneiro (2015), Ferrari e Sekkel (2017), Fávero, Pantoja e Mantoan (2007), Mazzotta (2005), Rocha e Miranda (2009), dentre outros. Na sequência, foi feito o estudo documental da legislação da área, partindo da Constituição Federal e dos documentos fornecidos pelo Ministério da Educação, e a análise dos dados estatísticos sobre a matrícula na educação especial. Com esse referencial foi realizada entrevista com a responsável pelo Núcleo de Orientação ao Discente (NOD), da Unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas da UEG, encerrando com a análise e a discussão do material coletado.

A escolha do viés qualitativo deve-se ao fato de que ele se caracteriza por descrever, analisar e interpretar os dados da realidade objetivando abranger a máxima amplitude na descrição do tema em estudo. Triviños (1987, p. 138) parte do princípio de que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem que ele esteja vinculado a uma macrorrealidade social, o que atende aos objetivos postos, quais sejam os de se estudar a educação



Capa



Sumário



Verso

inclusiva no contexto de uma sociedade complexa, em que a presença de pessoas especiais está impondo à educação novas formas de atuação.

Com esse intuito, o artigo divide-se em três seções: a primeira faz uma leitura da inclusão social e da educação inclusiva no Brasil, a segunda estuda a legislação da área e os dados estatísticos da matrícula na Educação Inclusiva, e a terceira foca no trabalho desenvolvido na Unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas da Universidade Estadual de Goiás com os alunos deficientes.

Finalizando, os dados e análises apontam para o crescimento do número de matrículas no Ensino Superior, as dificuldades existentes, ao mesmo tempo em que mostram possibilidades de superação delas.

A INCLUSÃO SOCIAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

A Educação Especial tem sido definida como uma modalidade de ensino que se caracteriza por meio de uma coletânea de recursos e serviços educacionais especiais sistematizados para apoiar os educandos, sendo possível até substituir os serviços educacionais comuns (MAZZOTTA, 2005, p. 11). A chegada, em número crescente, de pessoas com necessidades educacionais especiais, tem se mostrado um dos grandes desafios da escola, inclusive na integração desses indivíduos como cidadãos; ou seja, com seus direitos e deveres garantidos, com a participação e a contribuição de toda comunidade escolar.

A educação inclusiva vem tendo novos olhares sobre a área no Brasil, a partir do entendimento de que a inclusão diz respeito a todos os alunos, pois os que estão inseridos dentro de um contexto regular de ensino têm o mesmo direito à educação de qualidade. Para compreender melhor a inclusão, nesse sentido, torna-se importante falar o que seria uma exclusão: identificando os alunos com deficiências como aqueles que não fazem parte do grupo, os que



Capa



Sumário



Verso

não aprendem, pode-se, então, chamar esses indivíduos de “alunos com exclusão”. Muitos educadores usam expressões que se referem a situações de preconceito, fazendo com que eles se sintam excluídos do processo educacional.

Portanto, torna-se importante entender que um aluno incluído não é apenas considerado como tal somente por ter sua matrícula em uma escola “normal”; por isso, para caracterizar o que realmente torna um aluno com deficiência incluído, devemos reconhecer alguns pontos relevantes sobre o que é inclusão escolar, e como uma escola “normal” atende a esses alunos de forma inclusiva. Para que um aluno seja incluído, ele deve se sentir efetivamente parte integrante do seu meio escolar, recebendo o respeito de todos que o cercam e sendo tratado como sujeito de sua própria história.

Um dos pontos a se reforçar aqui é um dos problemas que afeta a educação inclusiva, ou seja, o fato de que as escolas, tanto públicas como privadas, em sua maioria, não têm uma infraestrutura adequada para trabalhar projetos inclusivos, o que pode gerar um grande entrave para o desenvolvimento integral dos alunos.

Sasaki (1997) atesta que a inclusão é um movimento social de grande repercussão, que ganhou muita força a partir dos anos de 1990 e tem como pressuposto a igualdade entre os seres humanos, ou seja, a luta contra qualquer forma de discriminação, abrangendo de forma especial a educação. Para se obter uma educação inclusiva, cabe a cada um que está inserido na sociedade analisar sua postura, rever suas críticas, tentando, assim, abolir qualquer forma de discriminação, eliminando as barreiras. É a partir da mudança da sociedade em si que a educação inclusiva ganha espaço e começa a se concretizar de forma mais forte no contexto escolar.

De acordo com Mazzotta (2005), a inclusão consiste na convivência respeitosa de uns com os outros, sendo ela essencial para que cada indivíduo possa se constituir como pessoa e não venha a ser meramente equiparado a qualquer coisa ou objeto. Nessa perspectiva, permite-se ao indivíduo ressignificar suas relações dentro da


Capa
Sumário
Verso

escola, uma vez que as práticas inclusivas implicam o reconhecimento da diversidade e permitem agir em direção à mais ampla igualdade de oportunidades, possibilitando ao sujeito uma participação ativa e seu acesso a todos os âmbitos da sociedade.

Entende-se, então, que a escola deve se adaptar às necessidades de seus alunos, de modo que venha lhes oferecer diferentes meios de aprendizagem e avaliação, garantindo que nenhum aluno venha sofrer exclusão, pois, para que o processo educacional excludente seja revertido, é preciso que o papel da escola seja repensado, buscando-se uma educação justa para todos, da educação básica ao ensino superior. Com essa perspectiva, é importante conhecer a legislação que normatiza a educação inclusiva no Ensino Superior, verificando também como o número de alunos com deficiências tem evoluído, para que ações pertinentes possam ser pensadas.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: AMPARO LEGAL E EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS

Na Constituição Federal de 1988 foi possível oficializar a oferta de um atendimento educacional especializado para educandos com deficiência, em escolas públicas e particulares, estabelecendo a Educação Especial como uma modalidade de educação (BRASIL, 1988). Em seu art. 208, inciso III, com relação ao atendimento educacional especializado, está posto que ele deve estar acessível a todos os níveis de ensino escolar, dando preferência às escolas comuns, sem serem especializadas (FÁVERO; PANTOJA; MANTOAN, 2007, p. 26).

A Declaração de Salamanca, decorrente da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, realizada pela UNESCO em junho de 1994 na cidade espanhola que lhe deu o nome, trata de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, e sua questão central é a inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades



Capa



Sumário



Verso

especiais dentro do sistema regular de ensino. Apresenta os “Procedimentos – Padrões das Nações Unidas para a Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência” e, juntamente com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, é vista como um dos documentos basilares da inclusão social e educação inclusiva (BRASIL, 1994).

Bueno (1999), mesmo reconhecendo a importância desse documento, considera que a inclusão que a Declaração de Salamanca propõe leva a crer que, como em um passe de mágica, apenas colocando o aluno com deficiência em sala de aula seus problemas se resolveriam, como se ele não precisasse de um atendimento especializado, bastando garantir-lhe a democratização do acesso à educação. Ele observa que, a partir de uma sociedade preconceituosa, nos deparamos com situações em que os alunos com necessidades especiais não possuem visibilidade perante a comunidade e as políticas públicas, de modo que isso reflete severamente nas instituições de ensino superior.

Ferrari e Sekkel (2007) afirmam que ainda é escassa a implementação de políticas para a inclusão dessas pessoas nessa área. No ano de 2006, a Secretaria de Educação Superior, do Ministério da Educação, recebeu 17 milhões em investimentos direcionados a índios, negros e pessoas com necessidades especiais, contudo menos de 10% desse valor foi direcionado a programas de acesso e permanência dos alunos no ensino superior.

Mesmo com algumas iniciativas individuais, percebe-se como são necessários programas para fornecer subsídios e legitimar novas práticas educacionais, de modo que resultem em uma reformulação nos métodos de avaliação e currículo frente a esse novo público nas instituições de ensino superior.

Os próprios professores das universidades se veem perdidos nas salas de aula quando se deparam com um aluno com necessidades especiais, que, em alguns casos, dependendo de sua condição, é excluído pelos colegas denominados “normais”, com medo de



Capa



Sumário



Verso

serem prejudicados nas atividades acadêmicas (FERRARI; SEKKEL, 2007). Embora tenha aumentado o discurso sobre o direito de o aluno com necessidades especiais ingressar nas instituições de ensino superior, não há subsídios para a formação do professor para atendê-lo, ou para as instituições se organizarem nesse intuito, de modo que, além de ingressar, ele consiga permanecer e se formar.

Rocha e Miranda (2009) trazem em seu artigo os principais instrumentos nacionais que orientam a Educação Inclusiva, nos quais se destacam:

Constituição Federal, 1988, Título VIII, artigo 208 e 227;

– Lei n. 7.853/89. Dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais;

– Lei n. 10.098/00. Estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências.

– Lei 10.172/01 que aprova o Plano Nacional de Educação e estabelece objetivos e metas para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais;³

– Decreto n. 5.296/04. Regulamenta as Leis n.. 10.048/00, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, e 10.098/00, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

– Lei 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

– Decreto n. 3.289/99 que regulamenta a Lei n.. 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência,

3 Lembrando que a Lei n. 10. 172/01, que aprova o Plano Nacional de Educação, já foi substituída pela Lei n. 13.005/2014.



Capa



Sumário



Verso

consolida as normas de proteção e dá outras providências;

– Portaria MEC n. 1.679/99. Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas portadoras de deficiência para instruir processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições (ROCHA; MIRANDA, 2009, p. 199).

Observa-se nesta relação que, apesar de a legislação primeira remontar a 1988, apenas com a Lei 9.394/96 foi que as instituições de ensino superior começaram a debater sobre a inserção de alunos com deficiências.

A Circular n. 277 MEC/GM08/05/1996 traz alguns ajustes que se fizeram necessários para esse público, a começar do edital de inscrição do vestibular, para que o vestibulando compreendesse seus direitos, assim como o próprio momento do exame, em que é preciso providenciar as condições físicas e materiais adequadas para a realização das provas, de modo que a instituição atenda corretamente ao candidato. E com relação às correções das avaliações, em que a banca corretora deve levar em considerações as diferenças específicas inerentes de cada aluno nessa situação (BRASIL, 1996).

O documento também encaminha algumas sugestões:

- Instalação de Bancas Especiais contendo, pelo menos, um especialista na área de deficiência do candidato;
- Utilização de textos ampliados, lupas ou outros recursos ópticos especiais para as pessoas com visão subnormal/reduzida;
- Utilização de recursos e equipamentos específicos para cegos: provas orais e/ou em Braille, soroban, máquina de datilografia comum ou Perkins/Braille, DOS VOX adaptado ao computador;
- Colocação de intérprete no caso de Língua de Sinais no processo de avaliação dos candidatos surdos;
- Flexibilidade nos critérios de correção da redação e das provas discursivas dos candidatos portadores de deficiência auditiva, dando relevância ao aspecto

semântico da mensagem sobre o aspecto formal e/ou adoção de outros mecanismos de avaliação da sua linguagem em substituição a prova de redação;

- Adaptação de espaços físicos, mobiliário e equipamentos para candidatos portadores de deficiência física;
- Utilização de provas orais ou uso de computadores e outros equipamentos pelo portador de deficiência física com comprometimento dos membros superiores;
- Ampliação do tempo determinado para a execução das provas de acordo com o grau de comprometimento do candidato;
- Criação de um mecanismo que identifique a deficiência da qual o candidato é portador, de forma que a comissão do vestibular possa adotar critérios de avaliação compatíveis com as características inerentes a essas pessoas (BRASIL, 1996, p. 1).

Contudo, somente anos depois a Portaria n. 3.284/2003 MEC/GM dispõe os requisitos de “acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições” (BRASIL, 2003, p. 1).

A partir dessa normativa, foi que muitas instituições de ensino superior começaram a criar ações para garantir a acessibilidade, começando de sua estrutura física. Entretanto, está comprovado que apenas isso não é o suficiente para minimizar a exclusão de alunos com deficiência, de modo que se revela a necessidade de uma prática pedagógica diferenciada, direcionada pelos professores, assim como a presença de tecnologias que auxiliem no processo de ensino/aprendizagem (ROCHA, MIRANDA, 2009).

Entende-se que o Ministério da Educação precisa investir não apenas em legislação, mas também em iniciativas pedagógicas, programas que forneçam materiais tecnológicos, além de propostas de formação continuada, incentivando os profissionais da



Capa



Sumário

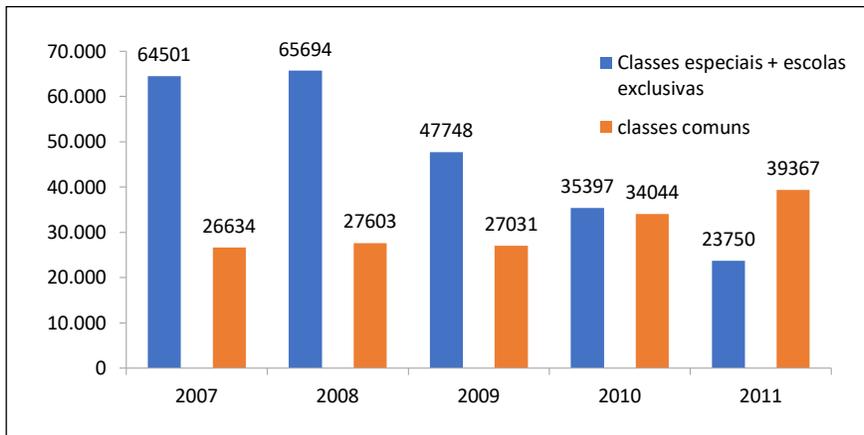


Verso

educação. Investimentos na infraestrutura são importantes, mas não suficientes.

Segundo Carneiro (2015), as estatísticas apresentam o aumento de matrículas de alunos especiais no ensino regular, em classes comuns, mostrando que aos poucos eles foram abandonando as classes especiais, como pode ser visto nos gráficos a seguir:

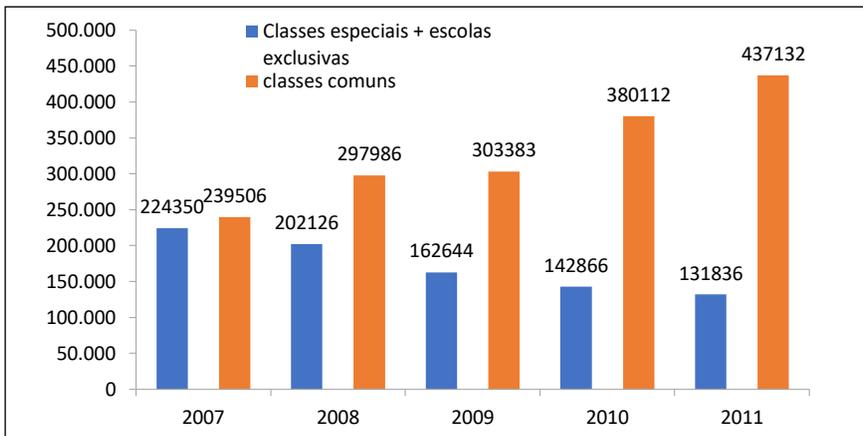
Gráfico 1 – Brasil: Educação especial, matrículas na Educação Infantil (2007-2011)



Fonte: Adaptado de Carneiro (2015, p. 126).

Essa diferença fica mais aparente nos outros níveis de ensino, conforme evidenciado no gráfico 2:

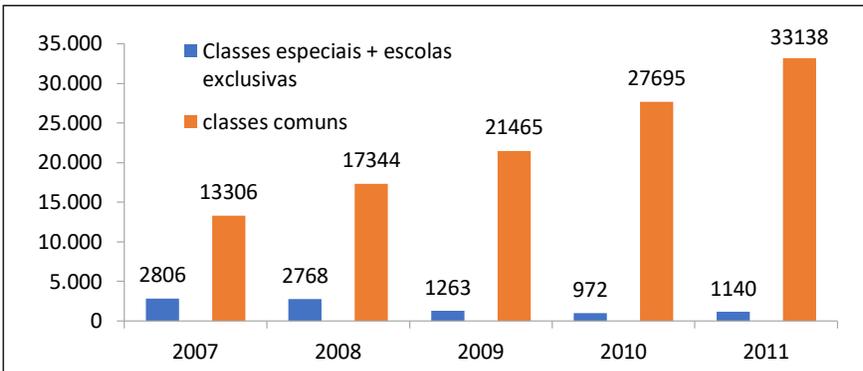
Gráfico 2 – Brasil: Educação especial, matrículas no Ensino Fundamental (2007-2011)



Fonte: Adaptado de Carneiro (2015, p. 127).

No Ensino Médio há uma diferença gritante de matrículas em classes comuns com relação às classes especiais (Gráfico 3):

Gráfico 3 – Brasil: Educação especial, matrículas no Ensino Médio (2007-2011)



Fonte: Adaptado de Carneiro (2015, p. 127).

O aumento das matrículas de alunos com deficiência no ensino regular tem mostrado uma maior inclusão desses discentes, especialmente no Ensino Fundamental, contudo o acesso ao Ensino



Capa



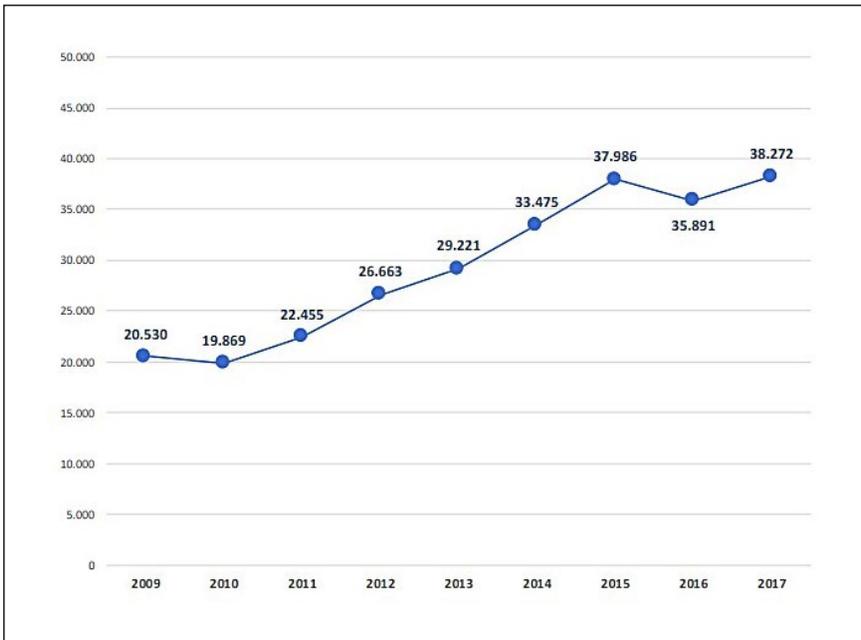
Sumário



Verso

Médio ainda é significativamente menor, o que resulta em um número também menor no Ensino Superior (Gráfico 4).

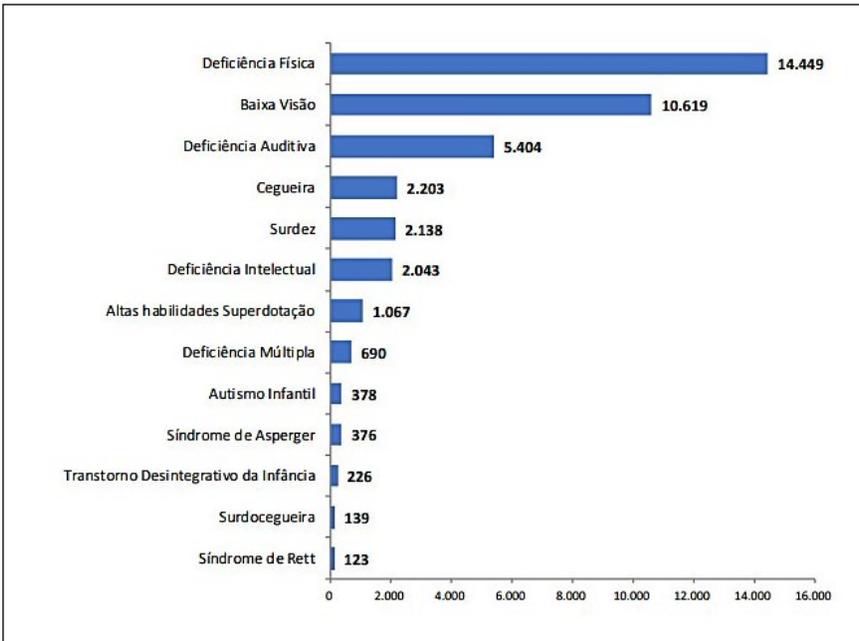
Gráfico 4 – Brasil: evolução de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (2009-2017)



Fonte: Censo de Educação Superior 2017 – BRASIL (2018, p. 48).

Os dados também apontam para o fato de que, dentre os que ingressam no Ensino Superior, a deficiência preponderante é a física, como mostrado abaixo, o que pode indicar que nesse nível de ensino as instituições e os profissionais que nelas trabalham já estão mais preparados para essa clientela, mas que deficiências relacionadas aos aspectos cognitivos, afetivos e relacionais ainda são impeditivas para o acesso (Gráfico 5).

Gráfico 5 – Brasil: número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, por tipo de deficiência (2017)



Fonte: Censo de Educação Superior 2017 – BRASIL (2018, p. 48).

Na tabela 1, retirada do portal do MEC, em que se apresenta o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2015, p. 285), estão os dados de professores que realizaram cursos de formação continuada de 2008 a 2013, em que se nota um aumento significativo da procura pelo curso de Educação Especial por esses profissionais, coincidindo com o aumento do número de alunos com necessidades especiais nas escolas, em todos os níveis. Mesmo que percentualmente esse aumento não tenha ocorrido, os números absolutos apontam para a preocupação dos profissionais em aprenderem mais sobre o assunto.

Tabela 1 – Cursos de formação continuada realizados por professores de 2008 a 2013, por áreas

	2008		2009		2010		2011		2012		2013	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Quantitativo de professores												
Total que realizou cursos de formação continuada	175.121	8,7	181.803	9,1	185.104	9,1	367.224	17,7	625.975	29,4	667.277	30,6
Total que não realizou formação continuada	1.612.078	80,5	1.603.274	80,5	1.641.666	81,1	1.537.904	74,3	1.503.515	70,6	1.516.581	69,4
Total sem resposta	216.501	10,8	206.529	10,4	196.978	9,7	164.122	7,9	0	0,0	0	0,0
Total	2.003.700	100,0	1.991.606	100,0	2.023.748	100,0	2.069.250	100,0	2.129.490	100,0	2.183.858	100,0
Áreas dos cursos de formação continuada realizados*												
Creche	36.539	17,0	39.998	17,8	43.418	18,9	54.634	10,7	65.650	7,3	71.763	7,2
Pré-escola	102.326	47,5	105.446	47,0	107.129	46,5	125.099	24,4	135.050	15,0	138.156	13,9
Anos iniciais do ensino fundamental	*	*	*	*	*	*	67.687	13,2	110.947	12,3	131.800	13,3
Anos finais do ensino fundamental	*	*	*	*	*	*	28.462	5,6	43.422	4,8	50.280	5,1
Ensino médio	*	*	*	*	*	*	20.349	4,0	33.150	3,7	37.972	3,8
Educação de jovens e adultos (EJA)	*	*	*	*	*	*	15.219	3,0	27.885	3,1	33.810	3,4
Educação especial	72.704	33,8	74.755	33,3	75.521	32,8	88.412	17,3	99.758	11,1	105.781	10,6
Educação indígena	3.823	1,8	4.157	1,9	4.215	1,8	5.015	1,0	5.413	0,6	5.699	0,6
Educação do campo	*	*	*	*	*	*	*	*	10.216	1,1	13.904	1,4
Educação ambiental	*	*	*	*	*	*	*	*	8.162	0,9	12.813	1,3
Educação em direitos humanos	*	*	*	*	*	*	*	*	2.554	0,3	4.152	0,4
Gênero e diversidade sexual	*	*	*	*	*	*	*	*	6.504	0,7	8.848	0,9
Direitos da criança e do adolescente	*	*	*	*	*	*	*	*	3.520	0,4	5.565	0,6
Educação para as relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e africana	*	*	*	*	*	*	*	*	6.097	0,7	9.542	1,0
Outras áreas	*	*	*	*	*	*	107.255	20,9	340.958	37,9	363.692	36,6
Total de cursos de formação continuada realizados	215.392	100,0	224.356	100,0	230.283	100,0	512.132	100,0	899.286	100,0	993.777	100,0

Fonte: Censo da Educação Básica. Elaborada pela Dired/Inep.

a. Um mesmo professor pode ter realizado mais de um curso de formação continuada em um dado ano.

* Informação não coletada pelo Censo da Educação Básica do ano.

A realidade mostrada pelos números deixa claro que, a cada dia, mais alunos com necessidades educativas especiais chegarão à universidade, e que ela não está adequadamente preparada para recebê-los. A situação posta desvela a precariedade das instituições e enfatiza a necessidade de se procurarem caminhos e alternativas viáveis para sua superação. Nessa expectativa, e acreditando que as boas práticas devem ser ressaltadas, foi feito um estudo de uma unidade da Universidade Estadual de Goiás, em Anápolis, que vem repercutindo positivamente nos resultados apresentados por ele, e que está colocado a seguir.

EM BUSCA DE SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES DE ACESSO E PERMÂNCIA: UMA AÇÃO PROPOSITIVA NA UNIDADE ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS DA UEG

Com um conceito amplo de inclusão (MAZZOTTA, 2005), e preocupado em auxiliar os alunos do curso de Geografia em sua adaptação à vida universitária, o colegiado desse curso criou, no início de 2015, o “Programa de Acompanhamento Acadêmico Discente – PAAD”, que logo foi expandido para toda a unidade, e que foi oficializado, por meio da Resolução Congregação CSEH 001/2015, de 12 de dezembro de 2015, mudando a denominação e o público-alvo. A Resolução apresenta a que pessoas o Núcleo criado se destina, na subseção II:

Art. 32. O Núcleo de Orientação ao Discente do Campus Anápolis de CSEH é o setor responsável por atender os discentes que apresentem:

- I – deficiências e dificuldades de aprendizagem;
- II – transtornos globais do desenvolvimento;
- III – altas habilidades/superdotação;
- IV – acompanhamento de tratamento de saúde ou convalescência em caráter excepcional;
- V – demanda de recursos de acessibilidade temporários.
- VI – dependência de substâncias químicas. (UEG, 2015, p. 11).

O Art. 34 dessa mesma subseção aponta como deve ser composto o Núcleo:

Art. 34. O Núcleo de Orientação ao Discente é composto por, pelo menos:

- I – coordenador pedagógico;
- II – coordenador de curso;
- III – assistente social;
- IV – psicólogo;
- V – psicopedagogo ou pedagogo com experiência ou formação na área de inclusão.

VI – outros profissionais em função da demanda identificada pelo Núcleo de Orientação ao Discente (UEG, 2015, p. 11).

Em entrevista realizada com a coordenadora do Núcleo, ela informou que, do ano de 2015 até 2018, foram atendidos 175 alunos, sendo 27 com alguma deficiência ou transtorno do espectro autista. O atendimento não é restrito apenas aos discentes que ingressam pelo sistema de cotas para pessoas com deficiências, ressaltando que muitos alunos são aprovados por meio do sistema universal e apenas depois é verificado pelos próprios professores que apresentam algum problema para o qual se faz necessário o atendimento especializado, incluindo depressão, transtorno de ansiedade, entre outras doenças psicológicas.

Com relação à forma de encaminhamento, a coordenadora informou que, quando o aluno é admitido na universidade pelo sistema de cotas para pessoas com deficiência, ele é direcionado para o Núcleo, que realiza uma anamnese, a partir da qual são feitas as primeiras conversas, para que se possa descobrir de que tipo de atendimento necessita; inclusive em casos mais severos é feito o encaminhamento para clínicas com as quais conseguiram convênio. No momento, o Núcleo não conta com assistente social, o que dificulta a execução das atividades, mas os atendimentos psicológicos e psicopedagógicos estão ocorrendo normalmente, e nos casos de déficit cognitivo ou dificuldades de aprendizagem há o auxílio de alunos monitores.

Considerando que, neste ano de 2019, foi informado pela secretaria da Unidade que entraram dez (10) alunos pelo sistema de cotas, entre surdos, com perda severa de audição de um ouvido, com baixa visão, deficiência intelectual, autistas e com transtornos de aprendizagem, conforme a coordenadora do Núcleo de Orientação ao Discente (NOD), o apoio oferecido pelo Núcleo está se mostrando essencial para garantir a permanência e desempenho adequados desses acadêmicos.



Capa



Sumário



Verso

Ao ser questionada se os professores buscam suporte/orientação no Núcleo para o trabalho que realizam em sala, a coordenadora afirmou que eles buscam sim ajuda, para saberem se as atividades estão de acordo com o que o aluno consegue realizar dentro de suas limitações. Foi observado por ela que os professores estão “mudando a mentalidade”, compreendendo a necessidade do Núcleo, e a partir dessa nova perspectiva buscam modificar as metodologias empregadas para que o educando consiga assimilar o conteúdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados levantados mostram que a educação inclusiva ainda tem muito a avançar no Ensino Superior, seja no acesso, seja na permanência com sucesso. Embora os gráficos apontem para uma evolução em todos os níveis de ensino, o número de matrículas ainda está bastante aquém do que acontece já na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, e em consonância com o Ensino Médio. Isto é, considerando somente as taxas de matrícula no Ensino Médio e Superior, os índices estão compatíveis, o que pode indicar que o grande nó está realmente no fato de que apenas um número significativamente pequeno consegue concluir o Ensino Médio. Assim, fica complicado pensar em estratégias para aumentar o ingresso de alunos com deficiência no Ensino Superior se eles não ultrapassam o gargalo do Ensino Médio.

Da mesma forma, as condições estruturais das Instituições de Ensino Superior são deficitárias, inadequadas para receber esse público, tanto na parte física quanto na de recursos humanos, com falta de intérpretes, cuidadores, assistentes sociais, fonoaudiólogos, psicólogos, dentre outros profissionais necessários ao andamento eficiente dos trabalhos propostos. Os estudos mostram que a educação inclusiva só acontecerá com efetividade se forem avaliadas as reais condições que possibilitam um trabalho gradativo e contínuo, sistemático e planejado com os alunos com deficiência nos sistemas de ensino, não buscando uma padronização, mas compreendendo e



Capa



Sumário



Verso

reconhecendo as diferenças de cada um. Sem apoio ou assistência aos sistemas regulares, a perspectiva maior é de fracasso, pois é necessário que os professores e as instituições educacionais sejam preparados para enxergar, analisar e criticar o processo pedagógico de forma ampla e abrangente.

A partir dessas considerações, a criação de um Núcleo de Orientação ao Discente, que se propõe a auxiliar alunos e professores oferecendo apoio psicológico, psicopedagógico, orientando o atendimento de cuidadores, intérpretes, monitores e toda uma equipe que possibilita que a vida acadêmica aconteça com efetividade, foi vista como uma ação importante e viável na inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf Acesso em: 13 out. 2018.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/Salamanca.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2019.

BRASIL. *Aviso Circular n. 277/MEC/GM*. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2019.

BRASIL. *Portaria n. 3.284, de 7 de novembro de 2003*. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2019.

Brasil. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base*. – Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em: 17 maio 2019.

BRASIL. *Censo da Educação Superior 2017: Divulgação dos principais resultados*. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=97041-apresentac-a-o-



Capa



Sumário



Verso

censo-superior-u-ltimo&category_slug=setembro-2018-pdf&Itemid=30192.
Acesso em: 18 nov. 2018.

BUENO, José Geraldo Silveira. *Crianças com necessidades educacionais especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?* 1999. Disponível em: http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista5numero1pdf/r5_art01.pdf. Acesso em: 06 fev. 2014.

CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: Leitura crítico-compreensiva*, artigo a artigo. 23. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga.; PANTOJA, Luísa de Marillac P. ; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas*. Brasília. MEC/SESP, 2007.

FERRARI, Marian A. L. Dias; SEKKEL, Marie Claire. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 27, n. 4, p. 636-647, Dec. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000400006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 nov. 2018. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932007000400006>.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2005.

ROCHA, Telma Britto; MIRANDA, Theresinha Guimarães. *Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior*. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/273/132>. Acesso em: 18 nov. 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Rhanielli Benelli. *A percepção dos professores sobre a contribuição da família no acompanhamento das tarefas escolares das crianças com deficiência*. Trabalho de Conclusão de Curso. Pedagogia. Unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas da Universidade Estadual de Goiás. 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UEG. *RESOLUÇÃO_CONGREGAÇÃO_CSEH_001/2015, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2015*. 2015. Disponível em: http://cdn.ueg.edu.br/source/campus_de_ciencias_socio-economicas_e_humanas_223/conteudoN/4875/doc_ccseh/Regimento_Campus_CSEH_2015_aprovado_12_12_2015_resolucao.pdf. Acesso em: 21 maio 2019.

ANÁLISE DA CARTILHA ‘CAMINHO SUAVE’

Jordana Kends Dias Santos¹
Raquel Vieira de Andrade Rezende²
Eliane Gonçalves Costa Anderi³

INTRODUÇÃO

O presente artigo expõe a análise realizada na 131ª edição da Cartilha *Caminho Suave*. Trata-se de um estudo que fez parte das atividades formativas da disciplina Conteúdos e Métodos de Alfabetização, oferecida no curso de Pedagogia da Unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas da Universidade Estadual de Goiás – UEG.

A atividade teve como objetivo identificar os pressupostos teóricos que embasam a proposta pedagógica de alfabetização em diferentes cartilhas. Para sua realização, as graduandas foram organizadas em dupla com a responsabilidade de analisar uma cartilha. A escolha do material para análise foi feita pela professora da

-
- 1 Graduanda do Curso de Pedagogia da Unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas da UEG. E-mail: jordanak2016@hotmail.com.
 - 2 Graduanda do Curso de Pedagogia da Unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas da UEG. E-mail: raquel01rezende@gmail.com.
 - 3 Doutora em Educação pela PUC-Goiás e Docente do Curso de Pedagogia da Unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas da UEG. E-mail: egcanderi@gmail.com.

disciplina, que levou em consideração os seguintes aspectos: a) data da publicação – cartilhas antigas e recentes; b) seriam analisadas apenas aquelas que foram adotadas nas escolas, preferencialmente as mais adotadas; c) o conjunto do material selecionado deveria abarcar diferentes propostas de alfabetização.

A cartilha *Caminho Suave* atendeu a dois critérios: sua venda atingiu mais de 40 milhões de exemplares, o que pressupõe ter sido muito adotada, e também pelo fato de ser antiga, pois sua primeira edição é datada de 1948, ou seja, setenta anos de uso. Tornou-se uma das cartilhas mais utilizadas para alfabetizar a população brasileira.

A importância deste estudo para o processo formativo de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil deve-se ao prestígio que o livro didático tem no processo educacional, pois praticamente todas as escolas brasileiras o adotam e têm nele um importante material didático. Em alguns casos ele é o recurso mais importante da escola, chegando até a servir como guia curricular em algumas unidades de ensino, e, por isso, a análise desse material permite conhecer os pressupostos que o fundamentam, contribuindo assim com a formação dos futuros professores.

Para a realização deste estudo, fez-se necessário buscar suas informações catalográficas, identificar sua organização, averiguar os conteúdos de ensino apresentados e como estão organizados, reconhecer os critérios empregados na organização do conteúdo de ortografia, verificar quais os tipos de textos empregados e os objetivos que eles pretendem alcançar, bem como constatar como é abordada a questão da variação linguística.

DESENVOLVIMENTO

A cartilha *Caminho Suave* foi escrita por Branca Alves de Lima. Nascida em São Paulo, em 1910, e falecida em 2001, ela fez o curso normal na Escola Normal do Braz (atual Escola Estadual Padre Anchieta). Começou a lecionar em 1929 e teve experiência de “quinze anos de trabalho em classe de 1º grau, com extraordinários



Capa



Sumário



Verso

resultados” (MARTELOTTA, 2013, s/p). Branca Alves de Lima foi não só autora como também empresária, pois a editora que publica a cartilha foi criada por ela.

A cartilha *Caminho Suave*, publicada pela primeira vez em 1948, tornou-se um fenômeno de vendas, circulação e apropriação, segundo afirmação de Valdez (2018). Calcula-se que, desde sua primeira edição até meados da década de 1990, foram vendidos 40 milhões de exemplares dessa cartilha. Em 1995, ela foi retirada do catálogo do Ministério da Educação. Apesar de não ser mais o método “oficial” de alfabetização dos brasileiros, a cartilha de Branca Alves de Lima ainda vende cerca de 10 mil exemplares por ano.

Em relação à forma de apresentação gráfica do material, pode-se observar que ela não apresenta um sumário em nenhuma de suas edições, e o material a que tivemos acesso não era acompanhado do guia para orientação ao professor. É uma cartilha destinada aos alunos e não aos professores.

Com base nos estudos que realizamos, pudemos identificar que as cartilhas e os livros didáticos, de um modo geral, são acompanhados por um Guia do Professor, que funciona como um orientar ao trabalho a ser desenvolvido pelo docente. Nesse guia ou manual aparecem, em cada lição, orientações didáticas e sugestões de como apresentar um cartaz correspondente à palavra-imagem e à forma de encaminhar as discussões ou as atividades.

Esse manual que acompanha o livro destinado ao professor pode auxiliar o trabalho no sentido de lhe oferecer elementos para compreender a proposta pedagógica contida no material, o que permite que o professor tome uma decisão a partir da análise que ele faz desse material didático. Por outro lado, esse manual também poderá contribuir para cercear a autonomia didática do docente, na medida em que ele passa a ser entendido como uma prescrição a ser seguida e como se o professor fosse impedido de tomar decisões sobre a forma de abordar e desenvolver determinados conteúdos, visto que isso já vem prescrito no material.



Capa



Sumário



Verso

Em relação à alfabetização, é o método silábico que dá sustentação ao trabalho pedagógico da Cartilha *Caminho Suave*, que se enquadra nos métodos sintéticos.

Esse método caracteriza-se por adotar uma concepção de leitura entendida como decifração de sílabas e de palavras, com a junção de consoante e vogal para formar as sílabas – trabalhando, assim, a família silábica – e reunindo sílabas para a formação de palavras.

Tal método foi denominado pela autora como “alfabetização pela imagem”, pois se valia de imagens que representariam letras associadas à lição do dia, auxiliando na memorização das letras.

[...] pois tinha notado que o ensino de leitura, como simples exercício monótono, não desenvolve a energia intelectual da criança, que então se limita a acompanhar passivamente a professora, sem estímulo, nem procurar vencer espontaneamente as dificuldades (*O Estado de São Paulo*, 1991 apud VALDEZ, 2018, p. 73).

Ainda buscando encontrar formas de auxiliar a criança na memorização das letras e das sílabas, Branca buscou estabelecer uma relação entre a forma gráfica da letra com um objeto ou animal que também fizesse uma relação sonora com a letra inicial do objeto ou animal. “Um dia, ao olhar para a letra g, vi que ela poderia ter a forma de um gato, que o c parece um rabo de um cachorro, os chifres da vaca formam um v e o i poderia ser a torre de uma igreja” (VALDEZ, 2018, p. 72).

Ainda nessa lógica, relacionava a letra “a” como inserida no corpo de uma abelha; a letra “b”, na barriga de um bebê; o “f” fica instalado no corpo de uma faca; a letra “o”, dentro de um ovo; e assim por diante. Propunha-se, dessa forma, ensinar por meio de associações com as figuras, palavras-chave, letras e sílabas.

Para Cagliariari (1991), essa tentativa de facilitar a memorização das letras e sílabas pode contribuir com a artificialização da língua, pois nem sempre as crianças conseguem ver essa relação entre a



Capa



Sumário



Verso

forma da letra e do objeto e, menos ainda, com o seu valor sonoro. No sistema de escrita da Língua Portuguesa nem todas as palavras apresentam uma relação biunívoca entre fonema e grafema e isso pode ser colocado como um obstáculo para alguns estudantes, na medida em que a lógica do adulto não é a lógica da criança e a ortografia das palavras segue outra lógica de organização.

Figura 1 – Lição de introdução da família silábica do B (ebook, p. 91)

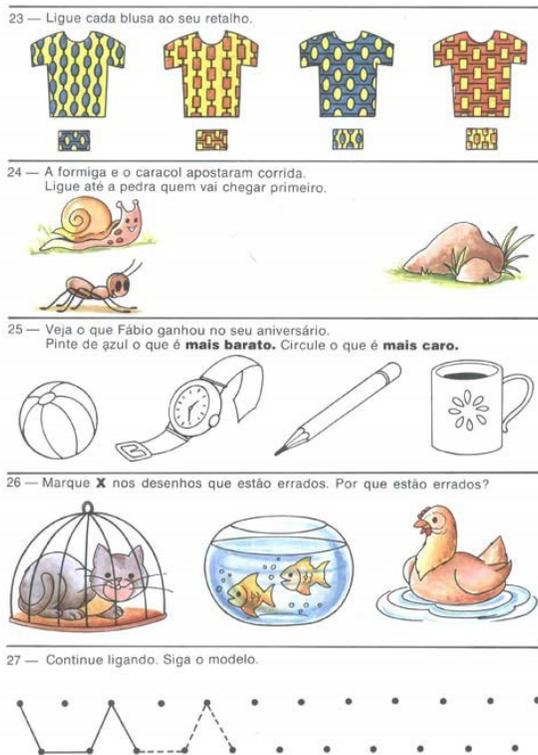
Fonte: Foto feita pelas autoras retirada da 131ª edição da Cartilha *Caminho Suave*, páginas 32 e 33 (2018).

Os conteúdos de ensino apresentados no início da cartilha são atividades do denominado “período preparatório”, uma vez que são voltadas para o treinamento da musculatura fina, com foco no traçado das letras, buscando também explorar os conceitos de maior/menor, para cima/para baixo, esquerda/direita, etc.

Todas as histórias apresentadas giram em torno de três personagens: um menino (Fábio), uma menina (Didi) e um bebê (Fabiano). Essa opção foi justificada pela preocupação com temas vivenciados pelas crianças e palavras pertencentes ao universo vocabular da infância a partir do ambiente familiar (família, casa, escola, irmão, plantas, etc.), partindo-se, dessa forma, da ideia de

que todas as crianças brasileiras, independente do contexto regional e cultural, têm o mesmo universo vocabular.

Figura 2 – Atividades de treinamento psicomotor



— 11 —

Fonte: Foto feita pelas autoras retirada da 131ª edição da Cartilha Caminho Suave, página 11.

Após a apresentação desses personagens, são feitas algumas atividades relacionadas a eles: marcar x nas partes do corpo de Fábio, ligar o que ele está fazendo a sua sombra, completar o rosto de Didi, entre outros exercícios de colorir, ligar, marcar x, cobrir o pontilhado, circular, desenhar e, cada atividade, seja ela de desenhar, pintar, marcar x ou circular, trabalham-se uma concepção diferente e um novo conteúdo (noção de tamanho-maior/menor,

lateralidade-esquerda/direita, igual/diferente, perto/longe, novo/velho, aberto/fechado). Em seguida começam as lições com as vogais, que são associadas a personagens (letra “a” – corpo da abelha; letra “e” – tromba do elefante; letra “i” – torre da igreja; letra “o” – ovo; e, letra “u” – unha).

Após o ensino das vogais, apresentam-se os encontros vocálicos. Mais adiante, na cartilha, são apresentadas as consoantes, bem como a união dessas com vogais para formar as sílabas.

Para ensinar as vogais são feitos pontilhados delas com o alfabeto cursivo, em que as crianças deveriam primeiro contornar esses pontilhados para depois copiar as letras e, em seguida, são apresentadas as vogais, tanto com o alfabeto em maiúsculas quanto em minúsculas. Na sequência, são feitos os encontros vocálicos (união de vogais e semivogais para formar sílabas, por exemplo: ai, au, ei, eu, ia, oi, ou, ui, uá, uai). O mesmo procedimento empregado com o ensino das vogais é usado com encontros vocálicos: há os pontilhados para que as crianças possam cobrir e, só depois, escrever. Treino motor seguido de cópia, entendido como escrita.

Em seguida começam a ser apresentadas as consoantes que têm como critério de escolha a ordem alfabética, ou seja, a sequência em que se colocam as letras do alfabeto. O uso dessa ordem tem relação com a ideia que está expressa na própria palavra alfabetizar: que bastaria apenas ensinar aos alunos as letras e suas combinações para que pudessem ler e escrever. Porém essa forma de alfabetizar contraria a lógica do sistema alfabético de escrita em português que nem sempre tem uma transparência fonológica, uma vez que escrita e fala não têm uma relação biunívoca como nos casos dos grafemas – CA, CE, CI, CO, CU.

A organização do ensino seguindo essa lógica pode servir de obstáculo para a criança, pois ela é levada a fazer uma relação biunívoca entre grafema e fonema, ao passo que muitas palavras da língua portuguesa do Brasil obedecem a uma memória etnológica, sem apresentar essa relação fonema/grafema.



Capa



Sumário



Verso

Posteriormente vem a apresentação das sílabas seguindo a ordem alfabética (BA, CA, DA ...) em que as crianças novamente deviam cobrir o pontilhado e depois copiá-las.

As sílabas são apresentadas por meio de 36 palavras-chave, quais sejam: barriga, cachorro, dado, faca, gato, jarra, laranja, macaco, navio, pato, rato, sapo, tapete, vaca, xadrez, Zazá, cebola, gema, garrafa, barata, passarinho, casa, moça, chapéu, galinha, telha, quatro, queijo, asno, árvore, anjo, ambulância, alfinete, homem, avião, foguete.

Da palavra barriga até Zazá todas as sílabas iniciais são formadas por uma consoante e uma vogal, sendo esta vogal sempre o “a”. O principal objetivo do uso dessas palavras não é o seu significado, mas, sim, introduzir as sílabas. A ordem de apresentação dessas sílabas vai das palavras mais “simples”, constituídas por uma consoante e por uma vogal (CV), para as mais complexas, as chamadas de dificuldades ortográficas (dígrafos, sílabas travadas – terminadas por consoantes e as letras g, c, z, s e x).

Fica subentendido na cartilha que a palavra-chave utilizada refere-se ao cotidiano de uma família de classe média formada pelos filhos, incluindo um bebê. Ao fim da cartilha são apresentados pequenos textos com histórias curtas em que as crianças deveriam ler e responder a algumas perguntas de interpretação de texto. São inseridos ensinamentos do uso e das diferenças das letras m/n e p/b, bem como o uso das regras de acentuação.

Faraco (2012) afirma que, no período medieval, os textos usados para o ensino da leitura eram voltados para as questões jurídica e religiosa e que sua circulação era bem restrita, e, por não haver uma ortografia padrão, cada região empregava-a de uma forma. Já no Renascimento houve, por parte dos editores, uma exigência por um padrão ortográfico, e o estabelecimento desse padrão tomava por critério a transparência fonológica, ou seja, uma relação de proximidade entre a grafia e o fonema (fala e escrita).



Capa



Sumário



Verso

A definição de uma ortografia padrão da língua portuguesa começou a ser fixada no século XX e tinha como elemento orientador a transparência fonológica; todavia, no Brasil, esse movimento não foi muito exitoso. Faraco (2012), em seus estudos, identifica que somente em 1931 o governo brasileiro deu sequência ao primeiro Acordo Ortográfico assinado pela Academia Brasileira de Letras e pela Academia de Ciências de Lisboa, oficializando a ortografia simplificada e tornando-a obrigatória no país em 1933. Todavia, na Constituição de 1934, no seu Art. 26, foi inserido o seguinte texto: “Esta Constituição, escrita na mesma ortografia da de 1891 e que fica adotada no País, será promulgada pela Mesa da Assembleia, depois de assinada pelos Deputados presentes, e entrará em vigor na data de sua publicação”. Isso significou então que as regras da ortografia do português do Brasil tomaram por base o Português de Portugal do séc. XIX, o que significou, do ponto de vista do autor, um enorme retrocesso nos caminhos da resolução do problema ortográfico brasileiro.

Em 1990 surge um movimento no sentido de unificar a ortografia, proposta que vinha ganhando proporção desde 1980, numa tentativa de aproximar a ortografia da Língua Portuguesa empregada nos diferentes países que falam o português

Se, no passado, houve condições semelhantes para se fazer uma reforma radical da ortografia do português, este tempo já passou há muito. Em virtude da própria história da nossa ortografia, teremos de conviver com seus dois princípios – o da transparência fonológica e o da memória etimológica (FARACO, 2012, p. 119).

Na Cartilha em estudo podemos perceber que o aprendizado por unidades menores da língua (letras e sílabas) é considerado como mais fácil de aprender. Assim, de algum modo, estabelece uma vinculação entre os elementos isolados e as palavras reais (que sempre constituem uma unidade de significado e som ou



Capa



Sumário



Verso

significado e escrita), buscando criar vínculos artificiais para ajudar na sua memorização.

Os tipos de textos que mais aparecem na cartilha são textos pequenos formados por frases/orações curtas cujo maior objetivo é apresentar uma pequena história que surge a partir de uma palavra que contém a sílaba que será ensinada e trabalhada com as crianças, ou seja, o texto é usado como pretexto para o ensino da sílaba e das palavras formadas pelas sílabas estudadas.

Os textos também são utilizados, no fim da cartilha, com o objetivo de trabalhar a interpretação de texto (muito próximo à verificação da leitura) e os aspectos gramaticais do tipo singular e plural, para apresentar o emprego de p-b e m-n.

O trabalho com o texto parte do entendimento de que a leitura e a escrita são entendidas como codificação dos sinais gráficos, transformando-os em sons, e codificação dos sons da fala, transformando-os em sinais gráficos. Esses tipos de textos, de acordo com Andaló (2001), são chamados de pseudotextos, que se caracterizam por empregar frases soltas sem coerência e sem coesão, desconsiderando os diferentes tipos de textos e os seus usos sociais. A consequência dessa concepção de escrita, conforme observa Cagliari (1991), resulta nas dificuldades das pessoas para escrever textos coesos e coerentes. Para ele, a cartilha apresenta textos pobres, refletindo nas dificuldades que estas possuem para escrever.

Em relação à variação linguística, Rigonato (2020) entende que pode ser definida como um fenômeno natural que ocorre devido à diversificação dos sistemas da língua em relação às possibilidades de mudanças de seus elementos. Faraco (2012) chama a atenção para o evento de a língua não ser homogênea e de o fato de ela ter um nome singular não deve servir de impedimento para entender sua realidade plural. “Uma língua é um conjunto de incontáveis variedades: inúmeros dialetos geográficos e sociais, variadíssimos estilos, incontáveis registros aliados às mais diversas atividades” (FARACO, 2012, p. 44).



Capa



Sumário



Verso

Figura 3 – Atividades de treinamento psicomotor (ebook, p. 96)

Leia:

Sexta-feira vovô estava resfriado e com tosse. Papai chamou o médico. O doutor chegou de táxi e examinou-o. Receitou xarope. Papai trouxe um vidro da farmácia. Agora, quando vovô tosse, Bebê fala:
— Vovô, toma xarope. O vovô já está quase bom. Logo poderá sair e passear com o netinho.

Responda:

Em que dia o vovô ficou doente?

Como veio o doutor?

Que fez ele?

Que receitou ao vovô?

Que fez o papai?



— 118 —

Fonte: Foto feita pelas autoras retirada da 131ª edição da Cartilha Caminho Suave, página 118.

Segundo Rignonatto (2020), a variação linguística se difere pelo modo como os enunciados são pronunciados, na maneira como as sentenças são construídas, nas palavras que são mais ou menos usadas num determinado grupo de falantes e, sendo assim, a variação pode ser regional, social e estilística.

Na cartilha analisada não se observa qualquer trabalho envolvendo a variação linguística, o que nos leva a inferir que a autora da obra parte do entendimento de que há uma língua única ou de não reconhecer a diversidade como um elemento a ser considerado no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita, visto que ela não é um espelho da fala. Nesse sentido, o ensino da língua escrita

fica divorciado das práticas sociais de uso da língua, na medida em que não deixa claro para as crianças as diferenças entre fala e escrita.

A língua materna é, sem dúvida, aquela que se domina melhor, e que se trata da língua adquirida de forma natural, por meio da interação com o contexto ao qual se pertence, sem intervenção pedagógica e sem uma reflexão linguística consciente.

Assim, segundo Travaglia (2009), a maneira como o professor compreende a natureza fundamental da língua altera substancialmente o modo como estrutura seu trabalho em termos de ensino. Por isso, é importante definir (ou revisar) quais são os objetivos de ensino de língua materna, pois é a partir da delimitação das finalidades que se torna pertinente refletir sobre os métodos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por tudo isso que foi apresentado, pode-se admitir que a Cartilha *Caminho Suave* foi criada a partir de uma concepção de ensino baseada na memorização e que a leitura e a escrita são tidas como codificação e decodificação, sem que os textos tivessem relação com as práticas sociais de leitura e de escrita.

O ensino da alfabetização era centrado na leitura de sílabas, palavras e em alguns aspectos gramaticais. O trabalho com a ortografia é organizado de uma forma em que a língua escrita é entendida como espelho da fala.

A cartilha também não faz uso da variação linguística, desconsiderando assim as diversidades da língua usada de forma efetiva e trabalhando com textos que possuem pouca ou quase nenhuma coesão/coerência.

Este estudo documental de análise de textos revelou que a cartilha *Caminho Suave*, apesar de ter mais de 130 edições, e de manter sua padronização com 40 milhões de exemplares vendidos, não demonstra respeito ao espaço e à forma de entender o universo de vivência dos alunos, ensinando-lhes apenas codificar e decodificar. Cabe aqui deixar espaço para novas análises em relação ao uso



Capa



Sumário



Verso

ainda intensivo desse material pedagógico para alfabetização de nossas crianças.

REFERÊNCIAS

ANDALÓ, Adriane. *Didática de língua portuguesa para o Ensino Fundamental: alfabetização, letramento, produção de texto em busca da palavra-mundo*. São Paulo: FTD, 2001.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1999.

_____. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1991.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2012.

MARTELLOTTA, Eduardo Cedeño. Branca Alves de Lima, educadora formada na Anchieta. In. *Jornal do Brás*, 2013. Disponível em: http://www.jorbras.com.br/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=2308. Acesso em: 5 nov. 2018.

RIGONATTO, Mariana. O que é variação linguística? *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/portugues/o-que-e-variacao-linguistica.htm>. Acesso em: 24 fev. 2020.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*, 2009.

VALDEZ, Diane. *Dona Branca Alves de Lima: professora, autora e empresária*. In Revista Brasileira de Alfabetização – ABALF vol. 1 n. 7, 2018, p. 61 – 84. Disponível em: <http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/view/249/189>. Acesso em: 30 maio 2019.



Capa



Sumário



Verso



Capa



Sumário



Verso

PARTE II

HISTÓRIA, POLÍTICA E ECONOMIA

CONFLITOS HISTÓRICOS NO BRASIL ENTRE POLÍCIA MILITAR E ESTUDANTES REPRESENTAÇÕES NA MÍDIA ESCRITA

Fellipe Henrique Mota Silva¹
Veralúcia Pinheiro²

INTRODUÇÃO

No presente artigo propomos uma discussão sobre a representação em mídia escrita dos conflitos ocorridos no Brasil entre Polícia Militar e estudantes, observando a participação dos meios de comunicação na defesa dos interesses das classes dominantes. Para isso, realizamos o levantamento de notícias que retratam o movimento de ocupação das escolas em várias cidades do país no período entre 2015 e 2016. Paralelo a esse movimento, buscamos ainda registros dos conflitos entre estudantes e militares no período da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985) com o objetivo de analisar a convergência das narrativas feitas pela mídia escrita. Ao realizar tal investigação, destacamos a não neutralidade

-
- 1 Graduado em História pela Universidade Estadual de Goiás, Unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas. E-mail: fellipemota31@hotmail.com.
 - 2 Doutora em Educação pela Unicamp, pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, professora e pesquisadora na Universidade Estadual de Goiás, Unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas. E-mail: veraluciapineiro27@gmail.com.



Capa



Sumário



Verso

dos jornais e dos jornalistas autores dos artigos analisados, tendo em vista que os fatos narrados expressam os valores e a visão de mundo destes agentes.

A história do Brasil é marcada por cicatrizes decorrentes de inúmeros conflitos travados, na maioria das vezes, entre população civil e forças policiais. No intervalo de tempo compreendido entre os anos de 2015 e 2016, tais conflitos se intensificaram em diversas regiões do país e as ocupações de escolas em defesa da gratuidade e da qualidade do ensino foram sistematicamente reprimidas pelo Estado. Tendo em vista essa violência explícita, a atuação dos grandes meios de comunicação — que retrataram estudantes como vândalos e baderneiros — não pode ser subestimada. Trata-se de uma representação que retira a legitimidade da luta dos estudantes e “desculpa” o Estado pela violência cometida contra eles. Concomitantemente, tal fato contribui para que a população se distancie do debate em questão e, assim, não se torne aliada dos estudantes na resistência contra a terceirização e o fechamento das escolas, ou seja, contra o sucateamento do sistema público de educação.

É evidente que as manifestações atrapalham a ordem pública. Assim, o Estado é levado a adotar violência — em lugar do diálogo — como instrumento para solução, ainda que provisória, dos conflitos, já que não existe sociedade capitalista sem contradições e conflitos. Nesse sentido, a ação repressiva contra estudantes confirma as teorias desenvolvidas por Poulantzas (1985), as quais consistem na tese de que a monopolização da violência legítima pelo Estado ainda é o elemento determinante do poder, mesmo quando essa violência não é exercida direta e abertamente. Essa monopolização está na base das novas formas de luta sob o capitalismo, as quais correspondem ao papel dos dispositivos de organização e consentimento, pois poder e luta se atraem e se condicionam mutuamente. Desse modo, o Estado concentra a violência em seus corpos especializados, enquanto esta é cada vez mais insuficiente para a reprodução do domínio.



Capa



Sumário



Verso

“O Estado é uma máquina de repressão que permite às classes dominantes assegurar a sua dominação sobre a classe operária para submetê-la ao processo de extorsão da mais-valia” (ALTHUSSER, 1987, p. 31). Althusser ressalta que, para garantir sua permanência e manutenção, o Estado se utiliza de aparelhos ideológicos. Estes aparelhos ideológicos de Estado (AIE) são órgãos responsáveis por reproduzir e difundir a ideologia burguesa. São exemplos de AIE a escola, a igreja, a instituição familiar, a mídia etc.

A concepção defendida por Althusser possui limites e equívocos que podemos verificar em uma análise mais atenta. Os Aparelhos Ideológicos de Estado existem como projeto de difusão da ideologia dominante, contudo, esses aparelhos admitem certas contradições que devem ser levadas em consideração. Por depender da ação humana, eles subjazem a questões ligadas à formação social e intelectual dos indivíduos, os quais desempenham funções no interior das chamadas AIE. Nesse sentido a escola é, sem dúvidas, um aparelho ideológico de Estado e oficialmente deve reproduzir a ideologia burguesa.

Todavia, não existe controle que possa assegurar que todos irão agir contra os interesses de suas próprias classes. Desse modo, agindo na contramão da instituída parte de professores, estudantes e outros trabalhadores irão desenvolver mecanismos de resistência e atuar de forma revolucionária no interior da Escola, burlando a ordem e questionando as normas, a história oficial, as injustiças e a desigualdade. Se a escola fosse apenas um antro ideológico, como pensa Althusser, ela se constituiria como espaço exclusivo na produção de consensos a favor do modelo vigente de sociedade. Ao invés disso, a escola ora reproduz a dominação, ora se contrapõe a ela, seja de forma explícita e contundente, seja de forma sutil e quase invisível.



Capa



Sumário



Verso

DESENVOLVIMENTO

Faz-se necessário, antes de se proceder à análise do discurso do corpus em si, elucidar os elementos que validam o chamado enunciado: contexto e “memória discursiva”. No que se refere ao primeiro, BAKHTIN (1990) presume que “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo”. Se tomarmos como exemplo uma publicação no site eletrônico G1 (01/11/2016), intitulada “Estudantes desocupam escolas públicas em Bauru”, é possível observar a ideia do que foi chamado de contexto. Se, por exemplo, levarmos em conta o apoio editorial por parte da Rede Globo à ditadura militar de 1964, tem-se indícios de uma espécie de amizade entre a emissora e os militares. Uma confluência de interesses.

Nesse sentido, postula-se que o autor da notícia, ao tratar da participação da polícia no processo de desocupação das escolas, seria influenciado pelo contexto em que está inserido, nesse caso, seria influenciado pelos interesses da emissora. Não obstante, no âmbito linguístico, a questão do chamado contexto adquire relação direta com a interpretação do enunciado. Considerando que a diversidade de enunciados corresponde à variedade de contexto (MAINGUENEAU, 2013), se esse mesmo título supracitado, por exemplo, fosse de uma notícia publicada em algum outro site de notícias com preferências/referências políticas diferentes daquelas do site citado, a expectativa do leitor quanto ao conteúdo da notícia seria teoricamente distinta.

Seguindo o mesmo exemplo, é possível ainda visualizar o segundo elemento que valida o enunciado. BAKHTIN (2000) considera que o discurso é produto de uma “memória discursiva”, ou seja, carrega consigo inúmeros discursos que outrora foram proferidos. Nesse sentido, pode-se afirmar que a consciência do autor, a qual é historicamente construída a partir de sua formação moral-intelectual, reproduz a ideologia dominante (MARX, 1986). Aqui se estabelece uma discussão acerca do chamado “conhecimento de



Capa



Sumário



Verso

Capa

Sumário

Verso

mundo”, isto é, dos “saberes compartilhados anteriores à enunciação” (MAINGUENEAU, 2013, p. 30). Tais saberes são peças essenciais à propriedade de interpretação. Na manchete *Estudantes desocupam escolas públicas em Bauru*, o papel desempenhado pela “memória discursiva” e pelo “conhecimento de mundo” se torna evidente: o processo de interpretação demanda informações que possibilitem o interpretar; nesse caso, tem-se a referência do que já é sabido quanto ao movimento de ocupações, inclusive no que se refere à cidade mencionada.

Tendo como base os conceitos acima explanados, é realizada a análise do material levantado. Em uma notícia de 23/11/2016, veiculada no mesmo site eletrônico, o G1, intitulada *Após intervenção da PM, escola é desocupada na zona sul de São José*, percebe-se como o autor utiliza mecanismos discursivos ao tratar da ação da Polícia Militar contra a manifestação dos estudantes. Além do eufemismo utilizado (intervenção), suavizando o conflito, o título ambíguo passa a impressão de pacificidade no processo de desocupação, colocando a repressão policial no patamar de redentora da escola, a qual se encontrava em risco devido à ação de indivíduos estranhos aos interesses dela. Em outras palavras, subjaz aos escritos no site que a escola foi ocupada por estudantes que defendem interesses alheios a eles próprios. “O principal efeito dessa manipulação é que os órgãos de imprensa não refletem a realidade” (ABRAMO, 2003, p. 23).

A seguir, no trecho “[...] O local havia sido invadido por cerca de 20 alunos na manhã da última terça-feira [...]” o site coloca os manifestantes na situação de “invasores”, o que denota um tipo de manipulação de informação, contribuindo para o ódio da sociedade chafurdada no senso comum. Aqui é válido tomar emprestado um conceito muito trabalhado na dramaturgia, a chamada “Arma de Tchekhov”, princípio dramático segundo o qual todo elemento presente em uma narrativa deve existir por algum motivo, isto é, todo elemento, mesmo que ofuscado por boa parte do enredo,

em algum momento desempenhará um papel relevante à história que está sendo contada (CERBARA, 2015). Aqui tal premissa será entendida como um recurso jornalístico referenciado ao léxico empregado na frase. A palavra “invadido” é preferida por uma razão, nesse caso, é colocada para legitimar a ação da polícia contra os estudantes que, na situação de “invasores”, estariam errados e destituídos de qualquer direito.

Como já especificado, é de interesse desse trabalho traçar um paralelo com diferentes épocas da história do Brasil. Sendo assim, a partir das notícias apuradas, as quais tratam de conflitos entre polícia e estudantes, analisaremos o que se cristalizou no discurso midiático sobre o assunto. É importante ressaltar que os veículos midiáticos são, desde sempre e antes de tudo, uma empresa, assim, estão preocupados, em primeiro plano, com seus lucros. Nesse sentido, admitem-se certas contradições. Por exemplo, em março de 1968, após um conflito entre manifestantes e polícia militar, referente à precarização do restaurante Calabouço, no Rio de Janeiro, morre o primeiro estudante pela mão dos militares. A morte de Edson Luis de Lima Souto estampou os jornais de todo o país. *Assassinato leva à greve nacional*, gritava uma manchete do Jornal do Brasil (29/03/1968), acompanhada de uma foto do garoto de dezessete anos, sem camisa, estirado morto.

Esse fato é ideal para exemplificar o que aqui será chamado de comercialização da tragédia. Assim como acontece atualmente, existiam na época do incidente do Calabouço manchetes chamativas com algum acontecimento trágico estampadas na capa de um noticiário no intuito de atrair expectadores. Ou seja, a morte de Edson Luis se reduziria a uma mercadoria midiática. Aqui ficam evidentes as contradições do sistema. Os interesses da mídia enquanto aparelho ideológico esbarram nos interesses da mídia enquanto empresa, esta última tendo como objetivo evidente o lucro. Isto é, por um lado ela precisa satisfazer os interesses do Estado e blindá-lo da insatisfação popular. Por outro, ela precisa



Capa



Sumário



Verso

satisfazer seus próprios interesses enquanto instituição capitalista e obter lucros, seja lá como for, até mesmo por meio da tragédia que caracterizou a morte do estudante no Calabouço. Ao transformar o drama da morte do estudante em espetáculo, embora os jornais aparentemente tenham contrariado os interesses do Estado ao expor a violência institucional, trata-se de falsas lutas espetaculares. Como afirma Debord (1997), as formas rivais do poder são reais na medida em que expressam o desenvolvimento desigual e conflitante do sistema, os interesses relativamente contraditórios das classes ou das subdivisões de classes que integram o sistema, e definem sua própria participação no poder do sistema. No espetáculo, as diversas oposições podem aparecer segundo critérios diferentes, como sociedades totalmente distintas. Porém, na condição real de setores particulares, a verdade de sua particularidade reside no sistema universal que as contém: o movimento único que transformou o planeta em seu campo, o capitalismo.

Assim, a informação e a comunicação, na sua forma capitalista, continuam servindo ao capital, adequando-se às exigências da modernização conservadora contemporânea. O episódio do Calabouço desencadeou uma série de mobilizações de resistência à ditadura, o que, conseqüentemente, corroborou para um endurecimento por parte dos militares. Ocorreu no segundo semestre de 1968 a “Passeata dos Cem Mil também no Rio em protesto contra a ditadura, agregando estudantes, artistas, intelectuais e a população em geral” (SANTOS, 2009, p. 105). No mesmo ano, no dia 2 de outubro, ocorreu a chamada “Batalha da Rua Maria Antônia” um confronto entre estudantes da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Sendo este enfrentamento “um dos primeiros em que os estudantes usaram de armas para combater a repressão. A ALN combateu ao lado dos estudantes da USP enquanto que os do Mackenzie recebiam apoio do Comando de Caça aos Comunistas (CCC)” (SANTOS, 2009, p. 105).



Capa



Sumário



Verso

Ambos os episódios citados foram noticiados na mídia escrita. Sobre o primeiro, a chamada Passeata dos Cem Mil, o jornal O GLOBO (27/06/1968) soltou a manchete *Passeata sem incidentes*. O título tendencioso abre espaço para o trecho que vem a seguir “[...] os manifestantes tiveram plena liberdade de ação e corresponderam ao apelo das autoridades, pelo que não se registram incidentes nem se fez necessária a repressão policial [...]”. Nesse trecho, o problemático reside na banalização da ideia de repressão. Quando o autor coloca um ato repressivo em patamar de necessidade, ele normaliza essa ideia no senso comum e legitima uma ação repressiva, “quando esta for necessária”, ou seja, no momento em que a ordem precise ser reestabelecida. Como a passeata foi pacífica, não existiu necessidade do uso da repressão e da violência. Isso é internalizado pelo leitor que passa a enxergar com relativismo atos repressivos contra outros ou contra si próprio.

Nesse sentido, pontuando a mídia escrita como formadora de opinião, ou melhor, reconhecendo-a como um aparelho ideológico de Estado (AIE), assim como postulado por ALTHUSSER (1987), sabe-se que esta tem por objetivo reproduzir e difundir a ideologia burguesa. Isso significaria, nesse contexto, manipular as informações para suavizar ou mesmo ocultar a violência policial e a repressão estatal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento tecnológico de nossa época levou à *internet* e é por meio dela que agora temos acesso a uma ampla rede de informações, jornais *online*, *sites*, *blogs* etc., que aqui chamamos de mídia escrita. Contudo, como lembrou Bolaño (1997), não se trata de uma nova sociedade, de uma sociedade da informação, mas do velho capitalismo reorganizado. Este último exige o aperfeiçoamento constante dos mecanismos de produção, armazenamento e circulação da informação, tanto para acelerar a rotação do capital, e assim facilitar o processo de acumulação, como para garantir as



Capa



Sumário



Verso

condições de legitimidade da dominação que exerce sobre um contingente cada vez maior da população mundial.

Por outro lado, nos lembramos da famosa frase de Tomasi Di Lampedusa (1974, p. 42), em *O Leopardo*: “Se queremos que tudo fique como está é preciso que tudo mude”. Do período da ditadura, entre os anos 1960 e 1980, aos tempos atuais, tudo mudou. Os jornais, antes restritos ao papel impresso, ao rádio e à televisão, não estavam presentes no cotidiano da maioria dos trabalhadores. Hoje, com a popularização da *internet*, tudo mudou. As pessoas estão conectadas e se informam, especialmente os jovens acessam as redes sociais e os jornais *online* e se informam sobre fatos e acontecimentos globais e locais.

Entretanto, curiosamente, nada mudou. No caso da mídia escrita, o processo histórico que naturaliza seu papel, concebendo-a como expoente de um discurso que tem o objetivo de transmitir informações de maneira imparcial e neutra, continua presente na concepção da população. Na realidade, nesse estudo confrontamos a cobertura pela mídia de um mesmo fenômeno em tempos diferentes de nossa história, concluindo que tudo permanece como no passado. As mudanças atingem tão somente a aparência dos fenômenos, mantendo o mesmo conteúdo de opressão e manipulação, características próprias do modo de produção capitalista, cuja superação só é possível com a superação desse modelo de sociedade.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Perseu. *Padrões de manipulação na grande imprensa*. São Paulo: Perseu Abramo, 2003.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado*. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

APÓS intervenção da PM, escola é desocupada na zona sul de São José. *G1*, 2018. Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/noticia/2016/11/apos-intervencao-da-pm-escola-e-desocupada-na-zona-sul-de-sao-jose.html>. Acesso em: 03 fev. 2018.



Capa



Sumário



Verso

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2014.

_____. “Os gêneros do discurso”. In. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In. BRAIT,

B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: UNICAMP, 1997.

CERBARA, M. V. *A cena em processo: metateatro e viewpoints na peça Gaivota – tema para um conto curto*. São Paulo: PUC-SP. 2015.

CHOMSKY, Noam. *Mídia, Propaganda política e manipulação*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

ESTUDANTES desocupam escolas públicas em Bauru. *GI*, 2018. Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/bauru-marilia/noticia/2016/11/estudantes-desocupam-escolas-publicas-em-bauru.html>. Acesso em: 03 de fev. de 2018.

JORNAL DO BRASIL. *Assassinato leva estudantes à greve nacional*. Rio de Janeiro, 29 de março de 1968. 1968a.

LAMPEDUSA, Tomasi Di. *O Leopardo*. Tradução de Rui Cabeçadas. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. 6. ed. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2013.

MARX, Karl. *Para a crítica da economia política: salário, preço e lucro: o rendimento e suas fontes: a economia vulgar*. Traduções de Edgard Malagodi et al. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1986. (Os economistas).

O GLOBO, 25 de junho de 1968. Acervo: O GLOBO.

O GLOBO, 27 de julho de 1968. Acervo: O GLOBO.

POULANTZAS, Nicos. *O Estado, o poder, o socialismo*. Tradução de Rita Lima. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

SANTOS, Jordana. *A repressão ao movimento estudantil na ditadura militar*. Aurora, ano III n 5, São Paulo, 2009.

VIANA, Nildo. *Linguagem, discurso e poder: ensaios sobre linguagem e sociedade*. Pará de Minas/Minas Gerais: Editora Virtualbooks, 2009.



Capa



Sumário



Verso

A CONTRIBUIÇÃO DAS/OS ASSISTENTES SOCIAIS PARA AMPLIAÇÃO DO ACESSO DAS FAMÍLIAS ACOMPANHADAS AOS DIREITOS SOCIAIS¹

Priscylla da Silva e Sousa Soares²
José Santana da Silva³

INTRODUÇÃO

O presente artigo discute a contribuição das/os assistentes sociais para ampliação do acesso das famílias, acompanhadas socialmente, aos direitos sociais, em um cenário de contradição entre capital e trabalho, no qual as políticas sociais são vistas de forma focalizada. Destacam-se as políticas públicas como área específica de atuação de profissionais do Serviço Social, partindo do entendimento de que é necessário desenvolver uma compreensão crítica do contexto em que se inserem para intervir na realidade de pessoas que se encontram em situação de

- 1 Este artigo é parte do trabalho de conclusão de curso desenvolvido no curso de pós-graduação lato sensu Políticas Públicas e Dinâmicas Territoriais, da Universidade Estadual de Goiás, na Unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas. Agradeço ao professor José Santana da Silva pelas contribuições como orientador no desenvolvimento do trabalho e revisão deste texto.
- 2 Assistente Social, funcionária efetiva na prefeitura de Senador Canedo, graduada pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás e pós-graduada em Políticas Públicas e Dinâmicas Territoriais pela Universidade Estadual de Goiás.
- 3 Doutor em História pela Universidade Federal de Goiás e Docente da UEG, Unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas.

vulnerabilidade social. Traz um recorte de análise realizada na cidade de Senador Canedo, estado de Goiás, na região do bairro Jardim das Oliveiras, por meio do trabalho com famílias no Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família – PAIF.

O significado do trabalho das/os profissionais do serviço social não é um tema novo de pesquisa nas ciências sociais. No entanto, as transformações ocorridas na sociedade capitalista provocam mudanças na intervenção dessa categoria na “questão social”, ao diversificarem suas formas e gerarem novas demandas entre os grupos assistidos. A compreensão dessas mudanças implica analisar a questão social como expressão da contradição entre capital e trabalho, precisamente no seu desdobramento social da reprodução do *lumpemproletariado*⁴. Essa análise encontra-se inserida em um cenário de disputas entre projetos de sociedade antagônicos, refletindo nas “concepções e propostas para a condução das políticas econômicas e sociais” (IAMAMOTO, 2001, p. 10).

O desenvolvimento do modo de produção capitalista foi crucial para a exigência de respostas do Estado às mazelas sociais que o mesmo produz. Segundo Raichelis, apesar de a Igreja Católica ter marcado a identidade e “a gênese do Serviço Social no Brasil, foi no contexto do final da Segunda Guerra, de aceleração industrial, migrações campo-cidade e intenso processo de urbanização e crescimento das classes sociais urbanas” que a profissionalização da/o Assistente Social se concretizou no país (RAICHELIS, 2009, p. 2).

4 No *Manifesto do partido comunista* (tradução publicada pela editora Martin Claret, 2003), Marx se refere ao *lumpemproletariado* como “putrefação passiva dos estratos mais baixos da velha sociedade” (p. 55). Ao expor a teoria das classes sociais na obra de Marx, Viana identifica o *lumpemproletariado* como uma classe mais ampla, sendo mais do que “os extratos mais baixos da superpopulação relativa” da sociedade capitalista (VIANA, 2018, p. 221). Segundo ele, o “*lumpemproletariado* abarca o conjunto do exército industrial de reserva. É composto, portanto, pelos trabalhadores potenciais do capitalismo, com suas subdivisões, e pelos subempregados e em trabalhos precários, não produtores diretos de mais-valor. Ou seja, inclui tanto aqueles que estão na fronteira com o proletariado (desempregados temporários, subempregados, etc.) quanto os que sobrevivem sob outras formas (prostituição, mendicância etc.)” (*ibidem*).



Capa



Sumário



Verso

Conforme o Código de Ética da/o Assistente Social, regulamentado pela Lei n. 8.662, de 7 de junho de 1993, um dos princípios fundamentais que regem a profissão diz respeito à “ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis sociais e políticos das classes trabalhadoras” (CFESS, 2012, p. 23-24). No entanto, a possibilidade da atuação profissional está permeada de tensões na contradição em que está inserida, e configura-se tanto como resposta aos efeitos da ordem social quanto ao protagonismo dos trabalhadores (NETTO, 2011, p. 78). Para Lacerda, os profissionais do Serviço Social devem atuar na perspectiva de identificar demandas e solicitar ampliação de recursos para atender às necessidades sociais dos indivíduos, “posicionando os direitos no campo da luta de classe” (LACERDA, 2014, p. 36). Além disso, as/os assistentes sociais devem agir de maneira que caminhe para a construção de uma “cultura revolucionária” (LACERDA, 2014, p. 38).

Couto afirma que as/os assistentes sociais possuem “uma margem de autonomia nos processos de trabalho que lhes permite desenvolver atividades comprometidas com interesses sociais”, isto é, podem atuar tanto para manter o *status quo* quanto para indicar outras formas de organização da sociedade. E, para isso, devem apresentar propostas profissionais que tenham uma visão para além do que é colocado pelas instituições. Deve-se também ter a capacidade de realizar uma leitura crítica da realidade em que estão inseridos, para que não corram o risco de “produzir um conhecimento pragmático, descritivo, desconectado da sociedade e com condições para culpabilização individual de sujeitos, famílias e grupos sobre as desigualdades” (COUTO, 2009, p. 1-2). Isso significa adotar uma postura e agir na contramão da concepção funcionalista de sociedade e do Serviço Social, sintetizada na ideologia “dos sistemas”⁵.

5 A expressão ideologia dos sistemas é empregada aqui em sentido crítico à expressão “teoria dos sistemas”, que possui sentido positivo. Essa suposta teoria não passa de



Capa



Sumário



Verso

Para Faleiros, existem relações de forças na construção da relação usuário/instituição e as/os assistentes sociais podem desempenhar “vários papéis, inclusive o papel de aliado dos dominados, contribuindo para reduzir a desigualdade pressuposta nas próprias relações institucionais” (FALEIROS, 2011, p. 35). Para estudar as formas de pensar a profissão, torna-se fundamental aprofundar a crítica e considerar o processo dialético entre negação e afirmação. Todavia, “se fixarmos na negação, desde um ponto de vista extremamente rígido, deixamos de ser dialéticos e críticos” na análise (FALEIROS, 2011, p. 84).

Um dos conceitos centrais deste estudo é o de questão social, abordado por Iamamoto, o qual “diz respeito ao conjunto das expressões das desigualdades sociais engendradas na sociedade capitalista madura, impensáveis sem a intervenção do Estado” (IAMAMOTO, 2001, p. 16). Dessa forma, entende-se que os operadores da ação estatal, que intervêm nas expressões da questão social, são os profissionais do Serviço Social, especialmente por meio das políticas públicas e sociais.

Segundo Netto (2001), o pauperismo foi visto como questão social pela ordem burguesa quando esta se sentiu passível de ruína. Conforme sua interpretação, “Até a metade do século XIX, o protesto de pauperizados tomou as mais variadas formas, configurando uma ameaça às instituições sociais existentes” (NETTO, 2001, p. 43). Essa premissa manifesta-se na atualidade quando uma parcela específica da sociedade, sem acesso a direitos básicos como moradia, educação e saúde, se organiza e se mobiliza para reivindicar respostas do Estado. As instituições são entendidas como um espaço de disputa de poderes, configurando-se como um local complexo de demandas políticas. De acordo com Faleiros, “do ponto de vista sociológico mais amplo, as instituições são relações

ideologia, na acepção de Karl Marx, apresentada em sua obra conjunta com F. Engels, *A ideologia alemã*, como falsa representação da realidade da perspectiva da classe dominante.



Capa



Sumário



Verso

estruturantes do modo de ser de uma sociedade, como a família, a religião, a educação, o exército” (FALEIROS, 2011, p. 32).

Segundo Marx, o Estado moderno, capitalista, “nada mais é do que um comitê para administrar os negócios comuns de toda a classe burguesa” (2003, p. 47), sendo a burocracia⁶ a responsável por sua gestão. Isso significa que o Estado representa, fundamentalmente, os interesses dos capitalistas e dos seus dirigentes. Entretanto, dadas as suas funções de regulador das relações sociais e mediador dos conflitos de interesses entre as classes sociais e entre suas frações, não está isento da influência de toda a sociedade. Dessa forma, “o poder do Estado representa força concentrada e organizada da sociedade com vistas a regular a sociedade em seu conjunto” (PEREIRA, 2009, p. 9). Para tanto e com vistas a se “legitimar e construir sua base material de sustentação, precisa se relacionar com todas as classes sociais existentes” (*ibidem*). Com o desenvolvimento das relações capitalistas e ampliação dos seus efeitos, as políticas públicas se tornaram uma das formas de o Estado lidar com as expressões da questão social. Segundo Rúa, as políticas públicas são o “conjunto de decisões e ações destinadas à resolução de problemas políticos” (RUA apud SPOSITO; CARRANO, 2003, p. 17). É nesse cenário que a atividade



Capa



Sumário



Verso

6 Geralmente, o termo burocracia remete à organização regida por regras e regulamentos, normas, leis, códigos e outras formalidades pretensamente impessoais, tendencialmente inflexíveis diante das vicissitudes da vida real. O Estado é considerado uma organização essencialmente burocrática. Aqui, além de significar uma forma de organização, o termo burocracia é utilizado no sentido de classe social, a classe dos dirigentes do Estado (das instituições e órgãos dos três poderes em todas as instâncias), das empresas (executivos, gerentes etc.), das instituições e organizações da sociedade civil (ONGs, igrejas, partidos, sindicatos), das universidades e outras. Cada um desses setores constitui uma fração da classe burocrática, sendo a burocracia estatal a mais proeminente. Segundo Viana (2018), “A burocracia é uma classe assalariada improdutiva, classe auxiliar da burguesia” (VIANA, 2018, p. 203). Cabe ressaltar que os funcionários não dirigentes das instituições e organizações burocráticas, embora constituam uma classe improdutiva, não fazem parte da classe burocrática, compõem a classe trabalhadora das organizações.

profissional do Serviço Social predomina, intervindo como um facilitador da inclusão dos excluídos sociais (FALEIROS, 2011, p. 34).

A política pública de assistência social no Brasil é tão recente quanto a Constituição Federal de 1988. Para estruturar e dar materialidade à política, em 2005 foi criado o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), que ainda passa por mudanças e adaptações, apresentando muitos desafios para sua efetivação. A partir da Constituição Federal de 1988, o SUAS compõe o sistema de seguridade social juntamente com as políticas de saúde e previdência. Nesse sentido, o Estado brasileiro “passa a reconhecer a assistência como parte de um sistema mais amplo de proteção social” (BOSCHETTI, 2003, p. 77). Para isso, o entendimento de pobreza que deve guiar a política de assistência social deve compreender a condição econômica, “mas também o acesso da população a bens e serviços de modo a atender as necessidades básicas” e não se reduzir à garantia do mínimo para sobreviver (PEREIRA *apud* BOCHETTI, 2003, p. 115).

No bojo do conservadorismo, a questão social é naturalizada e transformada em alvo de “ação moralizadora”. De todo modo, enfrentar as expressões da questão social não é algo que, por si só, vá questionar ou mudar as estruturas do sistema econômico e social vigente. Ao contrário disso, “deve ser função de um programa de reformas que preserve, antes de tudo e mais, a propriedade privada dos meios de produção” (NETTO, 2001, p. 44). A partir dessa premissa surge um questionamento sobre a atuação de profissionais do Serviço Social: de que forma as/os assistentes sociais podem contribuir para a ampliação do acesso das famílias acompanhadas socialmente aos direitos sociais que lhes deem maior autonomia?

Com base em dados do Ministério da Cidadania, Cadastro Único, Programa Bolsa Família, relatórios e instrumentais técnicos utilizados no Centro de Referência de Assistência Social da região do Jardim das Oliveiras em Senador Canedo (GO), realizou-se o



Capa



Sumário



Verso

levantamento de dados de usuários que residem na região. A ação profissional foi analisada por meio do trabalho do Serviço Social nos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) com as famílias acompanhadas pelo Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), por intermédio de reuniões quinzenais no período de seis meses.

Um dos objetivos deste trabalho é analisar como tem sido feito o trabalho de assistentes sociais na região do Jardim das Oliveiras para contribuir com a ampliação do acesso das famílias acompanhadas pela assistência social aos direitos sociais que lhes proporcionem maior autonomia social. Um segundo objetivo é realizar um mapeamento das famílias em situação de pobreza e extrema pobreza na região e contribuir para o aprimoramento do trabalho nos serviços de Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

A partir de um enfoque crítico, utilizando conceitos centrais pertinentes ao tema proposto, a análise está dividida em duas partes: a abrangência dos serviços ofertados no CRAS na região do Jardim das Oliveiras, no município de Senador Canedo, e a atuação de assistentes sociais no PAIF do referido setor. Em sequência, finaliza-se com uma análise conclusiva da questão levantada, que prevê a possibilidade de a atuação de assistentes sociais materializar-se de forma educativa e propositiva, rompendo as barreiras institucionais.

OS SERVIÇOS DA ASSISTÊNCIA SOCIAL OFERTADOS NO CRAS DO JARDIM DAS OLIVEIRAS

O município de Senador Canedo faz parte da região metropolitana de Goiânia, capital do estado de Goiás, e, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a cidade possui uma população de 84.443 pessoas, conforme o censo demográfico de



Capa



Sumário



Verso

2010⁷. A história da cidade está vinculada à construção da estrada de ferro da Rede Ferroviária Federal, em 1930. Algumas das primeiras famílias atraídas para a região foram de trabalhadores provenientes dos estados de Minas Gerais e Bahia, que ergueram seus acampamentos na Fazenda Vargem Bonita, de propriedade do Senador Antônio Amaro Canedo, muitos debaixo de lonas. A partir daí, a cidade, que era antes um povoado, foi crescendo e formando os primeiros comércios próximos à linha férrea. Em 1953 virou distrito de Goiânia e, no ano de 1988, recebe sua emancipação.

A região do Jardim das Oliveiras abrange quinze bairros. Segundo Mendonça e Luz, o Bairro Jardim das Oliveiras configura-se como uma espécie de subcentro que atende a demandas específicas da cidade, oferecendo serviços diversos para reprodução e sobrevivência, próximos da população local, visto que a região está localizada longe do centro de Senador Canedo (2015, p. 150-153). Todavia, esse espaço de moradia cresce em torno de uma “perspectiva de segregação, que se estabelece devido às condições socioeconômicas dos grupos sociais e a segregação socioespacial que se legitima no produto final de ordenamento urbano” (MENDONÇA; LUZ, 2015, p. 147).

Tendo como fonte o Relatório de Informações Sociais, realizado pelo Ministério da Cidadania, observa-se que, em dezembro de 2018, os dados do Cadastro Único do Governo Federal mostram que o total de famílias inscritas e domiciliadas na cidade de Senador Canedo somava 15.700. Dentre elas, 2.854 famílias possuem renda per capita de até R\$ 89,00 (extrema pobreza), 2.900 com renda per capita de R\$ 89,01 a R\$ 178,00 e 5.596 com renda familiar per capita entre R\$ 178,01 e meio salário mínimo.

Na região do Jardim das Oliveiras, os dados do Cadastro Único contabilizam 365 famílias vivendo em extrema pobreza. Após

7 Deve-se considerar que, em decorrência do crescimento demográfico positivo, o município de Senador Canedo já ultrapassou esse contingente populacional de dez anos atrás.



Capa



Sumário



Verso

análise da equipe técnica do CRAS, formada por duas assistentes sociais, uma psicóloga e uma pedagoga, foi decidido que trinta dessas famílias seriam convidadas a participar dos grupos do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), com a perspectiva de realizar reuniões, visitas domiciliares, encaminhamentos e atendimentos particularizados, objetivando refletir juntamente com as famílias sobre as vulnerabilidades existentes no território e, de forma socioeducativa, proporcionar orientações que possibilitem caminhos para possíveis soluções.

O CRAS Jardim das Oliveiras está inserido em região periférica. Além do PAIF, naquela unidade é desenvolvido o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), que atende a crianças, adolescentes, idosos, pessoas com deficiência, beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF) e do Benefício de Prestação Continuada (BPC). Porém, neste artigo nos limitamos à análise da atuação dos assistentes sociais no Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família, desenvolvida no tópico que se segue.

O PAIF E O TRABALHO DE ASSISTENTES SOCIAIS NO CRAS JARDIM DAS OLIVEIRAS

A implementação do SUAS em todo o Brasil ocorreu recentemente, durante os anos de 2005 e 2006. A reformulação dos serviços já ofertados vem ocorrendo de forma gradual até os dias de hoje na cidade de Senador Canedo. O CRAS que abrange a região central atende a maior parte dos bairros do município e é considerado de grande porte. No ano de 2018 contava com uma assistente social de vínculo efetivo, três com contrato em comissão (comissionadas) e uma psicóloga efetiva. O segundo é o da região do Jardim das Oliveiras, de médio porte, que contava com uma assistente social de vínculo efetivo, uma comissionada e uma psicóloga efetiva. O terceiro, na região da Vila Galvão, é de pequeno porte e atende a um número menor de bairros, contando com uma assistente social em cargo de comissão e não dispendo de psicóloga. Para os



Capa



Sumário



Verso

atendimentos da Proteção Social Especial, a cidade conta com apenas uma unidade do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS).

Em 2018, assistentes sociais, psicólogos e gestores do município de Senador Canedo buscam por capacitação profissional, estudos das normas operacionais e orientação de profissionais da Secretaria de Cidadania do estado de Goiás, devido às dificuldades de efetivação do PAIF, no que diz respeito ao objetivo, metodologia do trabalho em grupo, público-alvo, entre outros. Em anos anteriores, o trabalho dos profissionais do Serviço Social ocupava a maior parte em atendimentos particularizados de demanda espontânea ou “plantão social” e viabilização de benefícios eventuais⁸, no caso, a cesta básica. Após estudos, capacitações, encontros e seminários, o entendimento do “como fazer” começa a ganhar corpo entre os técnicos dos CRAS, o que colaborou para a efetivação do trabalho com famílias no PAIF e que continua em construção.

As/os assistentes sociais, na política de Assistência Social, devem atuar de forma que consigam obter uma leitura crítica da realidade, sem práticas conservadoras que tratem de situações sociais como problemas pessoais resolvidos de forma individual. O profissional deve ter a capacidade de formular uma construção coletiva, juntamente com as/os usuárias/os e comunidade, de estratégias técnicas e políticas para intervir e modificar a realidade, garantindo e ampliando o acesso aos direitos (CFESS, 2011).

O trabalho profissional “é dotado de caráter educativo e se desenvolve mediatizado pelas políticas sociais que dão acesso aos serviços, programas e projetos”. (ABREU apud MIOTO, 2009, p. 1 – 2). O PAIF, a partir da perspectiva socioeducativa, orienta e acompanha famílias de forma a intervir na realidade vivida. Cabe observar, entretanto, que esse programa, como os demais de assistência

8 Compete aos três entes federativos a destinação de recursos para o custeio de benefícios eventuais tais como: auxílio natalidade, auxílio funeral, projetos de enfrentamento da pobreza, serviços socioassistenciais, entre outros (LEI n. 8.742 de 1993 – Lei Orgânica da Assistência Social).



Capa



Sumário



Verso

social ao lumpemproletariado⁹ e às frações mais empobrecidas e exploradas dos assalariados, cumpre uma função importante na reprodução da força de trabalho excedente, disponível para o capital em períodos de expansão econômica. Cumprindo essa função, os serviços de assistência social contribuem para assegurar ao capital o acesso a uma força de trabalho por um custo menor, uma vez que a oferta excedente de trabalhadores impede o aumento do valor dessa mercadoria imprescindível à produção e acumulação capitalista. Yasbek reconhece essa ambiguidade dos programas de assistência social, ressaltando a sua importância para a sobrevivência dos grupos mais empobrecidos dos trabalhadores: “Mas pode movimentar-se tanto do processo de reprodução dos interesses de preservação do capital quanto das respostas às necessidades de sobrevivência dos que vivem do trabalho” (YASBEK, 1999, p. 90). Portanto, da mesma forma que a atuação profissional tem uma função mediadora entre a ordem estabelecida e a sociedade, ela é necessária para a manutenção da vida de pessoas em situação de vulnerabilidade social, econômica, política e cultural.

Para tanto, a atuação de assistentes sociais em âmbito estatal deve refletir na ampliação da “esfera pública de direitos, num cenário de transformações do capitalismo contemporâneo que incide sobre as expressões da questão social, a precarização do trabalho e a reformulação dos sistemas de proteção social” (RAICHELIS, 2009, p. 1). Dessa forma, é de suma importância que o profissional tenha uma visão crítica desse cenário em que a demanda por assistência social se torna crescente, assim como a exigência de profissionais para “formular e implementar políticas sociais, sendo esse um lugar específico do Serviço Social na divisão social e técnica do trabalho” (RAICHELIS, 2009, p. 3).

9 Embora as famílias lumpemproletárias não sejam as únicas necessitadas e beneficiárias dos programas de assistência social, elas são predominantes entre as que são assistidas por essas políticas públicas.



Capa



Sumário



Verso

É recorrente a procura por assistentes sociais para atuarem como fiscalizadores de benefícios e programas socioassistenciais. Isso ocorre devido à falta de conhecimento sobre o real papel desses profissionais na Política de Assistência Social, em especial dos técnicos dos CRAS. A lógica imediatista e fiscalizatória ainda se encontra presente nos espaços sócio-ocupacionais, o que exige dos profissionais do Serviço Social um posicionamento inteiramente ligado ao projeto ético-político da profissão, garantindo, por meio de sua intervenção, ações que proporcionem democracia e autonomia aos usuários, afirmando suas competências profissionais no âmbito da política de assistência social.

Da mesma forma que os atendimentos e acompanhamentos familiares no PAIF caminharam na lógica de resolução de forma individualizada dos problemas sociais, o julgamento do indivíduo quanto à sua condição social começa a ser questionado nos CRAS do Jardim das Oliveiras, na tentativa de provocar nos trabalhadores e gestores do SUAS uma reflexão para que levem em consideração o contexto histórico, político, social, econômico e cultural em que vivem as famílias referenciadas nos serviços, antes de qualquer ação condenatória.

Existem outros desafios para a contribuição de assistentes sociais no trabalho com os usuários, sendo um deles o fato de ter no município um número grande de trabalhadores comissionados/credenciados trabalhando de forma precarizada e com pouca autonomia. O que espera dos mesmos é um posicionamento de menor enfrentamento às questões colocadas das mais diversas ordens. Um quarto desafio diz respeito aos recursos para operacionalizar os serviços socioassistenciais, muitas vezes escassos, fazendo com que alguns profissionais tenham que dispor de recursos próprios para garantia do serviço. Além disso, a falta de profissionais críticos, formados em Serviço Social, compoendo a gestão da Secretaria de Assistência Social e Cidadania, no município de Senador Canedo, faz com que o olhar se volte com frequência para questões que andam na



Capa



Sumário



Verso

contramão da ética profissional, correndo o risco de enraizar ainda mais as ações clientelísticas e o oportunismo eleitoral.

Uma estratégia importante na atuação de assistentes sociais é a formulação e explicitação do projeto de trabalho. Ao apresentá-lo, as/os assistentes sociais estabelecem parâmetros consideráveis da relação profissional dentro da instituição em que trabalham e garantem a participação da população atendida nos espaços de decisão (COUTO, 2009, p. 3). Sendo assim, de certa forma, consegue-se manter a autonomia na intervenção, tendo como base os marcos legais da profissão.

A partir de um pensamento com viés gramsciano, (ABREU apud MIOTO, 2009) afirma que a ação das/os assistentes sociais cumpre um papel “pedagógico” e seu caráter educativo está relacionado com a construção do vínculo entre o profissional e a classe trabalhadora, construindo o projeto ético-político da profissão, objetivando “contribuir para subverter a maneira de pensar e agir dos homens enquanto totalidade histórica e, assim, subverter a ordem intelectual e moral estabelecida no capitalismo” (MIOTO, 2009, p. 2). Dessa maneira, acredita-se que os profissionais do Serviço Social alcancem, além do acesso às políticas públicas e sociais, a possibilidade de contribuir com a organização da classe trabalhadora rumo à sua autoemancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os avanços da Política de Assistência Social na cidade de Senador Canedo ocorreram de forma lenta e gradual, desde sua implementação. Na medida em que os profissionais buscam se capacitar para orientar sua intervenção, os serviços ofertados passam a ter mais qualidade, continuidade e os objetivos podem ser alcançados. Após a compreensão sobre as condições sociais em que as famílias estão inseridas “as/os assistentes sociais vão buscar, nas potencialidades coletivas dos sujeitos, elementos que lhes ajudem a



Capa



Sumário



Verso

enfrentar suas dificuldades e a criar uma cultura que permita oferecer estratégias de enfrentamento” (COUTO, 2009, p. 6).

Com as ações desenvolvidas no PAIF, após provocação da equipe técnica do CRAS, em reuniões quinzenais com famílias acompanhadas socialmente, no período de seis meses, com o objetivo de refletir sobre o território, possibilitou-se o levantamento de demandas da realidade da comunidade local como a falta de acesso à rede de ensino regular em bairro mais distante, a ausência de segurança, o alto índice de violência, a falta de médicos nos equipamentos de saúde da região do Jardim das Oliveiras, as dificuldades de mulheres que não conseguem participar de cursos oferecidos por entidades por não terem onde deixar os filhos, a questão da dependência química e a necessidade de uma unidade do Centro de Atenção Psicossocial de Álcool e outras Drogas (CAPS-AD), dentre outros.

A partir do desenvolvimento desse trabalho, foi possível realizar o mapeamento de famílias com maior vulnerabilidade social na região do Jardim das Oliveiras, refletir sobre a atuação das/os assistentes sociais na perspectiva de incentivar a capacitação continuada e compreender o caráter educativo da intervenção profissional. Dessa forma, entende-se que as/os assistentes sociais podem possibilitar a ampliação do acesso aos direitos sociais ao orientar os usuários sobre os caminhos e formas de chegar até eles, utilizando seus conhecimentos e contato com outros serviços setoriais, desburocratizando e democratizando o atendimento, propondo espaços de organização popular, provocando a reflexão sobre o território e a condição social das famílias, incentivando a participação ativa da sociedade civil no controle social com o objetivo de proporcionar maior autonomia e emancipação da classe que vive do trabalho. Dessa maneira, faz-se valer o projeto ético-político do Serviço Social, que prevê a construção de outra forma de organização societária.



Capa



Sumário



Verso

REFERÊNCIAS



Capa

BRAGA, Lisandro. *Classe em farrapos: acumulação integral e expansão do lumpemproletariado*. São Carlos: Pedro & João, 2013.

Brasil. *Código de ética do/a assistente social*. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. 10. ed. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2012.

CFESS. Avaliação de Políticas, Programas e Projetos Sociais. In. *Serviço Social, Direitos e Competências Profissionais*. Universidade de Brasília, 2009.

_____. *Cartilha Parâmetros para atuação de assistentes sociais na política de assistência social*. 2011. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/Cartilha_CFESS_Final_Grafica.pdf. Acesso em: 20 dez. 2018.

COUTO, Berenice Rojas. Crise contemporânea e as transformações na produção capitalista. In. CFESS; ABEPSS. *Serviço social: direitos sociais e competência profissional*. Brasília: CFESS; ABEPSS, 2009.

FALEIROS, Vicente de Paula. *Estratégias em Serviço Social*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. Os espaços sócio-ocupacionais do Assistente Social. In. CFESS; ABEPSS. *Serviço social: direitos sociais e competência profissional*. Brasília: CFESS; ABEPSS, 2009.

_____. A questão social no capitalismo. In. *Temporalis – Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS*, ano II, n. 3, jan/jul., 2001; p. 9 – 32.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *Cidades – Senador Canedo*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/senador-canedo>. Acesso em: 10 jan. 2019.

LACERDA, Lelica Elis P. de. Exercício profissional do assistente social: da imediatividade às possibilidades históricas. In. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, n. 117, p. 22 – 24, jan/mar, 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do partido comunista*. Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Martins Claret, 2003.

MENDONÇA, Gustavo Henrique; LUZ, Janes Socorro da. Centralidade em Senador Canedo (GO): O caso do bairro Jardim das Oliveiras. In. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*. 2 (Ed. Especial), jul/dez. 2015.

MIOTO, Regina Célia Tamaso. Orientação e acompanhamento de Indivíduo, grupos e famílias. In. CFESS; ABEPSS. *Serviço social: direitos sociais e competência profissional*. Brasília: CFESS; ABEPSS, 2009.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME – MDS. Lei 8.742, de 07 de dezembro de 1993. *Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS*. ASCOM – Assessoria de Comunicação. 2. ed. 2010.

_____. *Política Nacional de Assistência Social – PNAS*. Brasília, 2005.

NETTO, José Paulo. *Capitalismo monopolista e serviço social*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Cinco notas a propósito da questão social. In. *Temporalis – Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS*, ano II, n. 3, jan/jul., 2001.

PEREIRA, Potyara. Estado, sociedade e esfera pública. In. CFESS; ABEPSS. *Serviço social: direitos sociais e competência profissional*. Brasília: CFESS; ABEPSS, 2009.

Prefeitura Municipal de Senador Canedo. *História da Cidade*. Disponível em: <https://www.senadorcanedo.go.gov.br/a-cidade/historia-da-cidade/>. Acesso em: 15 dez. 2018.

RAICHELIS, Raquel. O Trabalho do Assistente Social na Esfera Estatal. In. CFESS; ABEPSS. *Serviço social: direitos sociais e competência profissional*. Brasília: CFESS; ABEPSS, 2009.

RUA, Maria das Graças. As políticas públicas e a juventude dos anos 90. In. CNPD. *Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas*. Vol. 2. Brasília: CNPD, 1998.

SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, set/out/nov/dez., 2003.

VIANA, Nildo. *A teoria das classes sociais em Karl Marx*. São Paulo: Chiado, 2018.



Capa



Sumário



Verso

GOIÂNIA EM TEMPOS DE MODERNIDADE

AS REPRESENTAÇÕES SIMBÓLICAS NA CONSTRUÇÃO DA CIDADE (1930-1940)

Ronaldo Pinto Monteiro¹
Fernando Lobo Lemes²
Robson Mendonça Pereira³

INTRODUÇÃO

Goiânia foi construída a partir da década de 1930, em um momento de mudanças políticas locais e nacionais que criaram as condições para que a cidade fosse edificada. Importante ressaltar, porém, que a trajetória histórica que propunha a mudança da capital tem suas raízes ainda no século XVIII,

-
- 1 Mestrando em Ciências Sociais e Humanidades no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Territórios e Expressões Culturais no Cerrado da Universidade Estadual de Goiás (TECCER/UEG), Especialista em Ensino de Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) e em Cinema e Educação pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Atualmente é docente da Faculdade Católica de Anápolis e professor do Ensino Médio nos Colégios Delta e Galileu.
 - 2 Doutor em História pela Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris 3 (École Doctorale 122), associada ao Centre de Recherche et de Documentationsurles Amériques (CREDA), unidade de pesquisa ligada ao CNRS e ao InstitutdesHautesÉtudes de l’Amérique Latine (IHEAL). É professor no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Territórios e Expressões Culturais no Cerrado da Universidade Estadual de Goiás (TECCER/UEG).
 - 3 Doutor em História pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). É professor no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Territórios e Expressões Culturais no Cerrado da Universidade Estadual de Goiás (TECCER/UEG).

prolongou-se pelo XIX e consolidou-se na primeira metade do XX, quando a cidade começou a ser erigida para ser a nova capital do Estado.

Aqueles que a planejaram e construíram tinham a pretensão de sedimentar, no imaginário social, a imagem de Goiânia como cidade moderna. Estudiosos que leram e escreveram sobre sua construção afirmam que a cidade foi pensada a partir do ideal da modernidade. Assim, há certa convergência neste pressuposto: a modernidade era uma das dimensões no processo da construção da cidade.

Desta perspectiva, a proposta deste capítulo é realizar um estudo dos símbolos que tinham a função social de construir a imagem de Goiânia como cidade moderna. Logo, a intenção é identificar e analisar as representações simbólicas da modernidade presentes no processo de construção da cidade, no período correspondente às décadas de 1930 e 1940.

Inicialmente, será apresentada uma breve reflexão sobre a modernidade, procurando retratá-la em suas dimensões histórica e sociológica. Em seguida, será abordado o processo de mudança da capital de Goiás, tomando como referência os estudos de historiadores, urbanistas e arquitetos goianos. E, por fim, serão analisadas as representações simbólicas constitutivas da concepção de modernidade, que foram propostas durante a construção de Goiânia.

SENTIDOS ESTÉTICOS DA MODERNIDADE

Marshall Berman (1982) tornou-se referência entre estudiosos. Em sua obra, faz uma reflexão crítica sobre a condição humana no ambiente da modernidade. Para ele, a modernidade corresponde a um vasto período que se prolonga do século XVI ao XX e, de modo geral, caracteriza-se como uma época que possibilitou descobertas científicas significativas, desenvolveu a industrialização da produção, acelerou o crescimento urbano e populacional, fez surgir sistemas de comunicação de massa, estimulou movimentos sociais



Capa



Sumário



Verso

revolucionários, ampliou o poder dos estados nacionais e estruturou um mercado capitalista de natureza mundial.

Berman sintetiza a modernidade em um termo: turbilhão. Voragem que nos submete a uma experiência de tempo e espaço paradoxal, eivada de contradições e incertezas, no qual experimentamos sensações de ambiguidades e antíteses do tipo motivação e otimismo, angústia e pessimismo, satisfação e mal-estar, esperança e ceticismo. O autor nos faz compreender que neste turbilhão o ponto de equilíbrio parece ser o estado permanente de desequilíbrio. Para ele, nada define melhor a modernidade do que a máxima marxista: “Tudo que é sólido desmancha no ar”. Em suas palavras,

A experiência ambiental da modernidade anula todas as fronteiras geográficas e raciais, de classe e nacionalidade, de religião e ideologia: nesse sentido, pode-se dizer que a modernidade une a espécie humana. Porém, é uma unidade paradoxal, uma unidade de desunidade: ela nos despeja a todos num turbilhão de permanente desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia (BERMAN, 1982, p. 14).

Em sua visão, podemos perceber e sentir esta forma de modernidade principalmente a partir do século XIX, quando a paisagem europeia torna-se dinâmica e desenvolvida, formada por zonas industriais, redes ferroviárias, engenhos a vapor, cidades que crescem repentinamente e provocam consequências na vida dos seres humanos. Foi nesta atmosfera de vida moderna que a Europa passou a viver um cenário de expansão industrial e crescimento demográfico.

O geógrafo David Harvey (1989), procurando compreender os sentidos estéticos do modernismo no campo da arte, analisou a modernidade concebida na perspectiva dos pensadores iluministas e, também, a partir da concepção de Charles Baudelaire. A perspectiva baudelairiana, segundo Harvey, concebe a modernidade como uma condição transitória, fugidia, efêmera e contingente,



Capa



Sumário



Verso

mas que, ao mesmo tempo, possui uma dimensão eterna e imutável.

Considerando esta visão singular da modernidade, Harvey ressalta que ela provocou sérias consequências para a história humana, uma vez que rompeu o sentido de continuidade histórica e dificultou a compreensão dos elementos eternos e imutáveis. Segundo ele, “A modernidade, por conseguinte, não apenas envolve uma implacável ruptura com todas e quaisquer condições históricas precedentes, como é caracterizada por um interminável processo de rupturas e fragmentações internas e inerentes. (HARVEY, 1989, p. 22).

Foi a partir do século XVIII, que os pensadores iluministas formularam uma concepção de modernidade com base na racionalidade humana. Esta concepção afirmava a capacidade de o ser humano estabelecer o domínio sobre a natureza, libertar-se de crenças irracionais como o mito, a religião e as superstições, organizar a sociedade com base em princípios racionais, libertar-se da imposição arbitrária do poder, propondo a possibilidade de se romper com a tradição em nome do progresso.

Harvey esclarece que, para os iluministas, a natureza fragmentada e transitória da modernidade criava as condições para se concretizarem novas mudanças na própria modernidade, fazendo com que as artes e as ciências possibilitassem a emancipação humana, por meio da compreensão do mundo, da prática da justiça e do aperfeiçoamento moral.

Na medida em que ele saudava a criatividade humana, a descoberta científica e a busca da excelência individual em nome do progresso humano, os pensadores iluministas acolheram o turbilhão da mudança e viram a transitoriedade, o fugidio e o fragmentário como condição necessária por meio da qual o projeto modernizador poderia ser realizado (HARVEY, 1989, p. 23).



Capa



Sumário



Verso

Porém, o século XX, de certa forma, frustrou as ambições do pensamento filosófico iluminista porque as guerras de dimensões globais resultaram em um número de mortos jamais visto na história dos conflitos mundiais. As crises econômicas que provocaram desemprego e fome ameaçaram o próprio sistema capitalista e os regimes políticos totalitários aniquilaram em seus territórios tanto a liberdade quanto o ideal de emancipação humana proposta pelos iluministas. Hobsbawm (1994) define o século XX como uma era das megamortes, visto que a escala sem precedente dos conflitos mundiais demonstrou o lado perverso do desenvolvimento tecnológico e industrial.

Por outro lado, Anthony Giddens (1991) apresenta leitura distinta acerca da modernidade. A partir de uma perspectiva sociológica, procurou analisar a modernidade através de uma abordagem cultural e epistemológica, considerando as transformações que emergiram no âmbito das instituições sociais. Sua interpretação propõe que a modernidade deve ser compreendida pela descontinuidade do desenvolvimento social, por separar o que é moderno do que é tradicional. Para ele a modernidade representa um modo de vida ou uma organização social que surgiu na Europa do século XVII, mas que no século XX passou a ter influência mundial.

A descontinuidade entre as instituições modernas e tradicionais pode ser percebida pela rapidez com que as mudanças acontecem em todas as esferas da sociedade, pela forma como elas se expandem e influenciam as diversas regiões do planeta e pela continuidade apenas parcial, como acontece nas cidades, que muitas vezes conservam estruturas pré-existentes no espaço urbano, mas adotam modernos princípios que ordenam a cidade sob outra perspectiva arquitetônica. Do ponto de vista de Giddens, essa condição pode indicar um problema:

Como deveríamos identificar as descontinuidades que separam as instituições sociais modernas das ordens sociais tradicionais? Diversas características estão envolvidas. Uma é o *ritmo de mudança* nítido


 Capa


 Sumário


 Verso

que a era da modernidade põe em movimento. As civilizações tradicionais podem ter sido consideravelmente mais dinâmicas que outros sistemas pré-modernos, mas a rapidez da mudança em condições de modernidade é extrema. Se isto é talvez mais óbvio no que toca à tecnologia, permeia também todas as outras esferas. Uma segunda descontinuidade é o *escopo da mudança* (GIDDENS, 1990, p. 12).

Foi neste contexto histórico e social de modernidade paradoxal, racional e de descontinuidade que artistas e arquitetos começaram a pensar em termos de novas perspectivas para a arte e o urbanismo. Ambos precisavam situar as suas produções em um novo tempo, de severas mutações, que passou a ser denominado de modernidade. Exemplo de mudança e inovação urbana aconteceu em Paris, capital francesa, durante a gestão do prefeito Georges Eugène Haussmann. Ao reformar a cidade, inaugurou princípios da modernidade urbana. Baseando-se na urbanística barroca, Haussmann adotou um sofisticado e geométrico planejamento urbano para a época. Conforme indica Jacira Rosa Pires,

Usando sua grande capacidade de gestão, Haussmann planejou a reconstrução de Paris enfatizando os aspectos estruturais, paisagísticos, técnicos e financeiros. Ele o fez com base em uma lógica embelezadora e higiênica. A premissa utilizada em seus projetos era o alinhamento e a ordem. O problema era embelezar a cidade e acabar com os bairros deteriorados, abrindo grandes avenidas para exercer sobre elas um controle militar (PIRES, 2009, p. 29).

A reforma de Paris serviu como modelo inspirador para intervenções em tecidos urbanos preexistentes, como meio de rasgá-lo, modificá-lo e retificá-lo usando a régua e o compasso. A necessidade de tornar a cidade-capital fluida e arejada levava em conta a possibilidade de deslocar facilmente o exército pelos largos bulevares, o que era impossível na antiga cidade de becos e vielas como se



Capa



Sumário



Verso

viu durante a Comuna de Paris. No caso do planejamento de uma cidade moderna quais seriam os desafios? Esse tema também é discutido por Berman quando trata de São Petersburgo, a nova capital do atrasado império russo totalmente planejada. Berman (2007) chama esse experimento russo de “modernismo do subdesenvolvimento”.

A TRANSFERÊNCIA DA CAPITAL E A CONSTRUÇÃO DA CIDADE: A MODERNIDADE EM GOIÁS

A partir de 1933 a cidade de Goiânia foi construída para ser a capital de Goiás. Edificada para ser moderna, a ideia de sua construção visava promover desenvolvimento econômico e social, além de legitimar a influência do grupo político liderado por Pedro Ludovico Teixeira. Interventor a partir de 1930, tinha a pretensão de combater a hegemonia política da família Caiado em Goiás.

Primeira capital, a Cidade de Goiás, havia sido fundada na esteira da economia mineradora do século XVIII. Tendo sido Arraial de Santana e Vila Boa de Goiás, com a transferência da capital para o novo núcleo edificado em Goiânia ficou popularmente conhecida como Goiás Velho. Atualmente, voltou a ser chamada de Cidade de Goiás. Fundada às margens do rio Vermelho, na região da Serra Dourada, a primeira capital perdeu importância com o declínio da economia mineradora, passando a enfrentar problemas estruturais desde o início do século XIX.

Naquele contexto, a capital da província passou a ser considerada responsável pelos problemas de toda ordem que solapavam a região, surgindo, desde logo, a histórica ideia da necessidade da mudança. Fayad Chaul (1998), ao analisar a mudança da capital e a construção de Goiânia, de olho nas representações associadas ao processo, afirma que a ideia da transferência surgiu ainda no século XVIII, prolongando-se até o XX. De acordo com este autor,

Sobre a construção de Goiânia muito já se falou, mas nem tudo foi dito. Filha dos anos 30, mas



Capa



Sumário



Verso

pensada numa lenta gestação de idéias dos séculos XVIII e XIX, a proposta de mudança da capital do Estado de Goiás foi retomada por Pedro Ludovico, no início da década, como esperança de progresso e estratégia de sobrevivência política (CHAUL, 1997, p. 198).

Ao demonstrar o caráter secular da ideia de mudança da capital, Chaul lembra que presidentes de província, a exemplo de Miguel Lino e Couto de Magalhães, já consideravam a capital Vila Boa como lugar insalubre, de difícil acesso, mal localizada geograficamente, sem infraestrutura adequada, com reduzida atividade econômica e baixíssima arrecadação tributária. Esta situação, no entanto, também fez com que a província não dispusesse de recursos para efetivar a mudança, razão que justifica o fôlego que deu vida ao movimento de transferência e à construção da nova capital ter soprado tardiamente, apenas durante o século XX.

De fato, a transição do século XIX para o XX representou um período de grandes transformações no Brasil, associadas, sobretudo, à expansão da economia cafeeira, ao desenvolvimento da industrialização, à chegada de imigrantes europeus, ao crescimento das cidades e à instalação das ferrovias que ampliaram o sistema de transporte e de comunicação.

Trata-se da economia de agroexportação cafeeira paulista que se caracterizou, desde o início, pela internalização dos lucros advindos do comércio de exportação intensificado através do Acordo de Taubaté (1906), que permitiu ao país controlar o preço médio de sua principal *commodity* no mercado internacional. A minimização e racionalização dos custos em bases capitalistas se refletem na adoção de trabalho livre, no financiamento à imigração de mão-de-obra e no desenvolvimento de melhoramentos tecnológicos na cafeicultura. Os lucros crescentes da atividade passam a ser empregados na constituição de empresas ferroviárias, barateando o custo do frete nas áreas de expansão. Abre-se um mercado para a construção civil e urbana, para investimento em empresas de serviço


 Capa


 Sumário


 Verso

público, para o comércio de importação e exportação e, por fim, para a indústria de bens de consumo. No campo político e social, a queda da monarquia e a proclamação da República, em 1889, apontavam para inovações associadas ao fim da escravidão e transformações estruturais que impunham diferentes formas institucionais que cristalizavam o sentimento nacional.

Em Goiás, os novos ventos da República ecoaram intensamente no início do século XX, trazendo consigo a expectativa da modernidade e o advento da tecnologia. Conectada às condições emergentes de desenvolvimento econômico local, a chegada da ferrovia nas cidades de Catalão e Ipameri, em 1913, foi capaz de impulsionar importantes transformações em todo o sul do Estado.

Os avanços tecnológicos instigavam o aumento das transações econômicas, ampliando a importação e exportação de produtos, estimulando o comércio, a agricultura e a pecuária, aproximando Goiás dos mercados, também em expansão, de Minas Gerais e São Paulo. A nova condição estimulava a participação de novos grupos políticos, sobretudo, na região sul e sudoeste. Distantes do poder, a ação de grupos enriquecidos buscava ocupar espaços institucionais, elevando a temperatura política, acirrando conflitos e disputas nas décadas iniciais do século XX.

Para as novas lideranças, o governo estadual, tendo à frente a família Caiado, não estava suficientemente comprometido com o desenvolvimento econômico e a modernização do Estado. Ao analisar este novo cenário econômico e político vigente no centro-sul de Goiás, Marcela Aguiar Borela (2015) o descreve da seguinte forma:

Na medida em que se dinamizava a economia de Goiás, no início do século XX, com o escoamento da produção agropecuária para o mercado do sudeste via estrada de ferro, grupos econômicos beneficiados pela modernização no sul do estado passaram a fazer oposição política àqueles que comandavam Goiás na capital Vila Boa. De acordo com Sandes (2002, p. 25), nesse contexto de vislumbramento de um novo cenário para a economia



Capa



Sumário



Verso

goiana, é a Revolução de 1930 que impulsionou a formação de um novo sentido regional. Esse impulso acabou por se traduzir na concepção e na materialização de uma cidade: Goiânia (BORELA, 2015, p. 280).

Entre os membros das oligarquias do sul que faziam oposição aos Caiado se destacava a liderança de Pedro Ludovico Teixeira, da cidade de Rio Verde. Médico, de boa formação intelectual, tornou-se influente no sul de Goiás, assumindo o governo estadual após a Revolução de 1930, quando foi nomeado interventor por Getúlio Vargas. Com o apoio do presidente da República conseguiu implementar políticas importantes, a exemplo da criação de colônias agrícolas e a expansão da economia. O seu maior feito, porém, foi a construção de Goiânia e a transferência da capital.

É importante observar que a Revolução de 1930 em Goiás se efetivou por ação de um grupo externo. Pedro Ludovico organizou um grupo de 110 voluntários para tentar tomar o governo goiano, mas enfrentou, no combate, as forças caiadistas, muito superiores. Pedro Ludovico, feito prisioneiro, foi levado para capital, símbolo da “fragilidade dos opositores à velha ordem ainda vigente” (CHAUL, 1999, p. 51). Concomitante a esse acontecimento, a Coluna Arthur Bernardes, chefiada por Quintino Vargas, entrou pelo sudoeste goiano, ocupou diversas cidades e tomou a Cidade de Goiás. Empossaram Carlos Pinheiro Chagas como interventor federal, mas depois se decidiu que um goiano deveria ser indicado, vindo Pedro Ludovico a assumir essa função, faltando-lhe desde o início uma legitimidade que a vitória sobre o grupo caiadista poderia representar.

Na visão do interventor, era preciso mudar a capital para tirar o Estado da condição de abandono, atraso e letargia em que se encontrava. O estratagema político do interventor goiano era bastante arriscado porque lhe faltavam recursos para levar o projeto adiante. Pedro Ludovico apostou na forte simbologia que a ideia do novo poderia despertar e, como propulsor desse movimento,



Capa



Sumário



Verso

construiu a imagem do homem providencial. Para ele, uma nova capital seria o elemento que daria vida ao desenvolvimento que Goiás precisava e para isso não mediu esforços, mesmo não possuindo todas as condições necessárias que pudessem viabilizar a construção da nova capital. O depoimento do primeiro prefeito de Goiânia, Venerando de Freitas Borges, confirma a determinação de Pedro Ludovico Teixeira para construir a nova capital:

Com minguados recursos orçamentários (seis mil contos de réis anuais), falta de transporte e comunicações e de mão-de-obra especializada, sofismavam os antimudancistas, ninguém se atreveria a realizar a mudança da capital tão cedo. Enganaram-se. Acostumado aos outros combates da oposição, Pedro Ludovico não era homem de recuos. Ao contrário, a luta lhe aguçava o revide e lhe retemperava o ânimo, pois veio da cadeia para o palácio do governo, determinado a promover a qualquer preço, a mudança da capital. Era um homem sem medo, um destemido (QUEIROZ, 2007, p. 44).

Para viabilizar a construção de Goiânia, Pedro Ludovico Teixeira, por meio do Decreto 2.737, de dezembro de 1932, nomeou uma comissão para escolha do local, sendo ela presidida pelo então bispo de Goiás, Dom Emanuel Gomes de Oliveira, que optou pela região de Campinas.

Em julho de 1933, o interventor nomeou o arquiteto e urbanista Atílio Corrêa Lima, do Rio de Janeiro, para elaborar o projeto do plano piloto da nova capital. Lima elaborou o plano diretor da cidade, mas pouco tempo depois do contrato firmado com o interventor deixou os trabalhos. Seu projeto modificado foi conduzido, a partir de 1935, pela firma Coimbra Bueno, dirigida pelo urbanista Armando Augusto de Godói. Influenciados pelas correntes urbanistas europeias, Atílio Corrêa Lima e Armando Augusto de Godói acreditavam que a nova capital de Goiás deveria ser construída a partir de um projeto urbano moderno e inovador. Para



Capa



Sumário



Verso

ambos a modernidade deveria ser expressa tanto na estrutura urbana quanto nos edifícios públicos da cidade.

MANIFESTAÇÕES SIMBÓLICAS COMO EXPRESSÃO DA MODERNIDADE

Diante das evidências de que Goiânia foi construída para ser moderna, questiona-se: quais foram as representações simbólicas utilizadas para justificar a concepção de modernidade? Quais eram as razões ou interesses em se propor a visão de modernidade para Goiânia?

Ítalo Calvino (1990) apresenta uma interessante narrativa na qual o navegante italiano Marco Polo descreve diversas cidades para o imperador mongol Kublai Khan. Suas descrições revelam que toda cidade é constituída de símbolos e que, em alguma medida, através de sua natureza estética, cumprem uma função social a partir das múltiplas representações ou significados que emitem. Para Calvino, nossos olhos não percebem os símbolos propriamente ditos, mas os seus significados, que são sempre portadores de uma intencionalidade. Através da narração de Marco Polo, Calvino nos revela que

Finalmente, a viagem conduz à cidade de Tamara. Penetra-se por ruas cheias de placas que pendem das paredes. Os olhos não veem coisas mas figuras de coisas que significam outras coisas: a torquês indica a casa do tira-dentes; o jarro; a taberna; as alabardas, o corpo de guarda; a balança, a quitanda (CALVINO, 1990, p. 17.).

E, na sequência, ressalta:

Se um edifício não contém nenhuma insígnia ou figura, a sua forma e o lugar que ocupa na organização da cidade bastam para indicar a sua função: o palácio real, a prisão, a casa da moeda, a escola pitagórica, o bordel. Mesmo as mercadorias que os vendedores expõem em suas bancas valem não por si



Capa



Sumário



Verso

próprias mas como símbolos de outras coisas: a tira bordada para a testa significa elegância; a liteira dourada, poder; os volumes de averróis, sabedoria; a pulseira para o tornozelo, voluptuosidade (CALVINO, 1990, p. 17-18).

É possível perceber que, em suas viagens pelo império mongol, o personagem Marco Polo, descrito por Calvino, faz uma leitura empírica das cidades, revelando que, no complexo ambiente do espaço urbano, a vida cotidiana das pessoas é sempre permeada por elementos portadores de representações que podemos chamar de simbólicas, aspectos que fazem parte do repertório do nosso universo cultural.

Pierre Bourdieu procurou analisar como os símbolos operam na sociedade e quais são suas consequências para os grupos sociais. Para ele, o poder simbólico, enquanto instrumento de conhecimento e de comunicação, atua como mecanismo quase imperceptível, irreconhecível, transfigurado, que legitima outras formas de poder com a finalidade de reproduzir a ordem social vigente.

O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo que Durkheim chama o *conformismo lógico*, quer dizer, “uma concepção homogênea do tempo, espaço, do número, da causa que torna possível a concordância entre as inteligências” (BOURDIEU, 1989, p. 9).

Bourdieu afirma que, como forma estruturante de comunicação e conhecimento, os sistemas simbólicos atuam na sociedade cumprindo uma função política e legitima a dominação por meio de uma violência simbólica, em que os diferentes grupos ou classes travam uma verdadeira luta simbólica para impor a definição do mundo social conforme os seus interesses.

Desta forma, a luta política em torno das representações simbólicas também se fez presente no processo de transferência da



Capa



Sumário



Verso

capital e na construção de Goiânia, uma vez que havia a preocupação por parte dos grupos políticos atuantes em sedimentar na sociedade o ideal de modernidade. Conforme Chaul,

Naquele momento da vida política nacional e estadual, mudar a capital significava erguer uma bandeira de luta em torno de uma ideia, e não havia outra. A mudança da capital passava ao seu significado mais global: um símbolo de ascensão ao poder, uma representação do progresso, do moderno, um divisor de águas entre o velho e novo Goiás (CHAUL, 2015, p. 14).

Assim, o processo de transferência da capital foi marcado por intenso embate entre defensores e opositores da ideia da transferência. Foi justamente neste ambiente de conflitos que os defensores da transferência passaram a propor ideias, forjando símbolos representativos, associadas à modernidade. Ainda de acordo com Chaul (1997, p. 208),

A construção de Goiânia ocorreu em meio ao burburinho político das vozes contrárias à mudança da capital. A oposição, em especial a da cidade de Goiás, alegava problemas de toda ordem para a não-realização do ato tão protelado. A falta de verbas, os gastos imensos dispendidos por um Estado carente e a alegação de que esses recursos poderiam ser aplicados na solução de problemas crônicos de vários municípios nas áreas de saúde, educação e energia, faziam parte do discurso antimudancista. Os mudancistas ignoravam essas vozes de oposição. Para eles, não se tratava de remodelar o “velho” e sim providenciar o “novo”. Não se tratava de prever gastos e sim calcular os investimentos. Não se podia mais manter o atraso.

Diante disso, pode-se afirmar que as primeiras expressões representativas da modernidade foram as ideias ou os discursos políticos veiculados durante os embates pela transferência da



Capa



Sumário



Verso

capital, uma vez que, para realizar a mudança era necessário, primeiro, convencer importantes grupos sociais. Dessa perspectiva, a expressão *discurso mudancista*, empregada por Chaul, servirá de referência como uma das representações simbólicas da modernidade inserida no contexto de transferência da capital e construção de Goiânia.

Para Chaul, diversas ideias associadas à concepção de modernidade foram defendidas para justificar a transferência e fortalecer a base política de Pedro Ludovico Teixeira. Dentre elas, destaca-se a recorrente afirmação do interventor de que a construção da nova capital viria representar o desenvolvimento de Goiás através do progresso e das mudanças, expressões simbólicas que caracterizam o que se compreendia por modernidade europeia ocidental. Na análise deste autor,

A modernidade, sinônimo de progresso à época, era o manto que cobria a mudança da capital; com isso, Pedro Ludovico Teixeira não só estaria concretizando seu ideal político de se sustentar no poder, como também passaria a contar, cada vez mais, com o apoio de grupos políticos do sul e do sudoeste do Estado, representando seus interesses (CHAUL, 1997, p. 207).

Outro referente do discurso vinculado à concepção de modernidade era a defesa de que uma nova capital promoveria a inserção de Goiás no projeto de desenvolvimento nacional, mais conhecido como Marcha para o Oeste, conduzido pelo então presidente Getúlio Vargas. Trata-se de um projeto no qual Goiás teve participação proeminente, uma vez que a construção de Goiânia contribuiu de maneira significativa para sua viabilização no Centro-Oeste do país. Barsanufio Gomides Borges inclui nas ações do governo federal dentro da Marcha para o Oeste o prolongamento da Estrada de Ferro e construção de uma malha rodoviária, a fundação da Colônia Agrícola Nacional de Goiás (CANG) e a criação da Fundação Brasil Central (FBC). Esse movimento contribuiu para



Capa



Sumário



Verso

“interiorização da fronteira” e aumentar a inserção de Goiás no mercado interno de produção de alimentos (BORGES, 2000, p. 73-5). Chaul, no entanto, chama a atenção para o fato de que o discurso mudancista era sempre apresentado em oposição às representações de atraso e decadência, numa antítese entre velho e novo, com o intuito de legitimar a mudança da capital e enfraquecer politicamente os opositores, particularmente os grupos ligados à família Caiado.

O relatório enviado pelo interventor Pedro Ludovico Teixeira, em 1933, ao então presidente Getúlio Vargas, procurava justificar a necessidade e as razões por que se deveria mudar a capital. Após apresentar os problemas que encontrava na primeira capital goiana – população reduzida, baixo número de construções, falta de serviços públicos básicos (rede de esgoto e abastecimento de água) e a baixa arrecadação tributária – o interventor afiança que a construção de uma nova cidade capital impulsionalaria o desenvolvimento e o progresso da região. De acordo com o relatório,

Uma capital acessível, que irradie progresso e marche na vanguarda, coordenando a vida política e estimulando a econômica, ligada à maioria dos municípios por uma rede rodoviária planejada, é o órgão de que o Estado de Goiás necessita absolutamente para reivindicar, no seio da Federação, o lugar de saliência que os imensos recursos, as suas possibilidades infinitas já lhe teriam conquistado, sem dúvida, se a capital atual, retrogradamente, incapaz de promover o seu próprio desenvolvimento, não lhe tivesse estreitado os horizontes e embargado os impulsos de engrandecimento (SABINO JUNIOR, 1958, p. 51).

Anos depois, em entrevista concedida ao jornalista Luiz Alberto de Queiroz, em outubro de 1989, Venerando de Freitas Borges reafirmava as representações discursivas da modernidade intensamente propostas e defendidas à época da transferência da capital, em um depoimento saudosista, idealizado e nostálgico acerca de Pedro



Capa



Sumário



Verso

Ludovico Teixeira e da mudança da capital de Goiás. Borges ressalta que o interventor goiano, apesar dos limitados recursos financeiros, não mediu esforços para construir Goiânia e inaugurar uma era promissora de progresso para Goiás. Segundo ele,

Só lhe interessava a construção de uma nova era de progresso, de paz e concórdia. Aspirava, e conseguiu fazê-lo, a colocar a terra que lhe foi berço em pé de igualdade com as demais unidades da federação brasileira, deslocando, assim, a marcha do progresso, até então confinado na orla do Atlântico, para o centro do país (QUEIROZ, 1990, p. 44).

Podemos perceber que os diferentes argumentos do discurso mudancista serviram como justificativa ideológica para representar o ideal de modernidade de Goiânia e, ao mesmo tempo, contribuíram para sedimentar a liderança política de Ludovico Teixeira. Se Goiânia representava uma cidade nova e moderna, Teixeira seria o novo e moderno representante político, ainda que sua condição e perfil fossem o de um membro das tradicionais oligarquias goianas.

Outros dois aspectos serão relevantes para se compreender as representações simbólicas na gestação e nascimento de Goiânia: o projeto urbanístico da cidade e o modelo arquitetônico proposto para a construção dos edifícios públicos, ambos compreendidos como expressões dos tempos modernos. Nesse sentido, Alexandre Ribeiro Gonçalves chamou a atenção para o fato de que a modernidade de Goiânia foi expressa tanto pelo urbanismo projetado, quanto pela influência do estilo *art déco*. O plano urbanístico de Atílio Correa Lima partilhava dos princípios da cidade-jardim (*gardencity*) de Ebenezer Howard. Este propunha uma cidade equilibrada entre ambiente construído e ambiente natural; a expansão urbana deveria ser planejada com o objetivo de manter o melhor para comunidade e o seu bem-estar. Para Gonçalves,

[...] a modernidade que Goiânia produziu foi uma modernidade possível para a nova capital que se


 Capa


 Sumário


 Verso

ergueu no sertão. Materializou-se no urbanismo da cidade e nos seus edifícios. No campo da arquitetura, teve o *art déco* como símbolo e no campo do urbanismo gerou um desenho urbano que se dizia “Moderno”, vinculado aos modelos europeus recentes, mas que ao mesmo tempo tinha que se adaptar às enormes dificuldades financeiras e políticas para sua implantação (GONÇALVES, 2003, p. 21).

Na história da arquitetura, considera-se que as primeiras expressões de modernidade urbana surgiram na transição do século XIX para o século XX, em função das transformações que as cidades sofreram a partir da Revolução Industrial. A industrialização europeia provocou importantes mudanças no espaço urbano: as cidades recebiam um sem-número de trabalhadores provenientes do campo, ampliou-se o número de habitações, a falta de infraestrutura agravava os problemas relativos à coleta de lixo, ao esgoto e à poluição, e as indústrias se multiplicavam, ampliando, sem planejamento, as dimensões das cidades. Jacira Rosa Pires considera que foi neste contexto que surgiram práticas e vertentes teóricas modernas no campo da arquitetura e do urbanismo. Em sua opinião,

A urbanística moderna nasceu em oposição à urbanística formal e desenvolveu-se em dois períodos: o primeiro começa no fim do século XIX e início do século XX e estende-se até o final da Segunda Guerra Mundial. Este primeiro período caracterizou-se por um grande número de reflexões, entre-meadas a urbanística formal (PIRES, 2009, p. 25).

Nesse sentido, o projeto urbanístico de Goiânia pode ser considerado outra forma de representação simbólica da modernidade, uma vez que, elaborado por Corrêa Lima, sofreu claras influências das vertentes do urbanismo moderno. Logo de início, ao visitar o local escolhido para a construção da cidade, definiu aquele que seria o plano urbano da nova capital, considerando concepções ligadas ao urbanismo renascentista e barroco, bem como ao modelo


 Capa


 Sumário


 Verso

urbanista das cidades jardim. Enquanto a primeira vertente valorizava a importância do poder político, a segunda priorizava a presença da natureza no espaço urbano. Neste aspecto, Anamaria Diniz ressalta que

De qualquer forma achamos importante destacar o quanto Atílio Corrêa Lima esteve sintonizado nas intervenções urbanas ocorridas em diversos lugares e épocas distintas, demonstrando seus ideais estéticos para a nova capital de Goiás, isso é colocar a nova cidade, por ele planejada, entre as cidades modernas do início do século XX (DINIZ, 2007, p. 131).

A concepção de modernidade do projeto de Corrêa Lima pode ser percebida no traçado do espaço urbano, geometricamente bem definido e organizado quanto à repartição das funções e estrutura de cada região da cidade e no planejamento das ruas e avenidas que deveriam facilitar tanto tráfego de carros como o escoamento das águas da chuva.

No relatório que o urbanista elaborou e enviou ao interventor, foi descrito detalhadamente, no plano da cidade, cada espaço, bem como o papel de cada um deles. A cidade foi pensada para possuir locais definidos para áreas residenciais, centro comercial, zona industrial, áreas verdes ajardinadas e bosques, estação ferroviária, avenidas principais e o centro cívico administrativo – concebido para ser o núcleo da cidade, o local mais importante, uma vez que fora feito para ser a sede do poder executivo estadual. Para o urbanista, a cidade deveria convergir para o centro do poder, localizado na praça central, a Praça Pedro Ludovico Teixeira, atualmente Praça Cívica. No seu relatório, descreve tanto a natureza do projeto urbanístico, quanto seu caráter de modernidade:

O zoneamento: o zoneamento da cidade é feito procurando satisfazer as tendências modernas, de localizar os diversos elementos da cidade em zonas demarcadas a fim de não só obter a melhor organização dos serviços públicos, como também, para


 Capa


 Sumário


 Verso

facilitar certos problemas técnicos, econômicos e sanitários, não se falando aqui na estética (SABINO JUNIOR, 1958, p. 101).

Cristiano Alencar Arrais analisou o projeto urbanístico de Corrêa Lima priorizando a sua natureza política e o seu aspecto de monumentalidade. Na visão de Arrais, o urbanista concebeu Goiânia como uma cidade centrada nos espaços do poder, semelhante à cidade de Washington, nos Estados Unidos. Em ambas o centro administrativo recebe uma valorização maior em detrimento dos demais espaços da cidade, é local onde os edifícios são imponentes e para onde convergem as principais avenidas ou vias públicas, transmitindo a ideia de que todos os caminhos não levam apenas a Roma, mas também ao centro do Poder Executivo. Nesta lógica urbana a cidade é projetada em função do poder político, princípio da arquitetura moderna renascentista e barroca apropriada pelos estadistas ditadores do século XX, em países de regimes totalitários. Segundo Arrais,

Essa função política indica o segundo e mais importante elemento da interpretação de mundo contida no projeto para a nova capital: a desproporcional ênfase na vitalidade do poder executivo em relação aos outros poderes republicanos. Este fenômeno é visível na adoção de um traçado urbano que valorizasse o aspecto “monumental e nobre, como merece a capital de um grande Estado”, na forma de *patê d’oie*, que privilegiava a visualização do centro de poder: “Quem atravessar a cidade ao longo da sua principal via comercial (Avenida Anhanguera), verá sucessivamente três pontos de vista diversos ao cruzar as três grandes avenidas que convergem para o centro” (ARRAIS, 2008, p. 215).

Outro aspecto do urbanismo moderno presente no plano urbano de Goiânia, pesquisado por Arrais, foi a concepção de monumentalidade, valorizada por Corrêa Lima. Conforme Arrais, essa concepção está presente na forma como o urbanista planejou a



Capa



Sumário



Verso

distribuição espacial dos edifícios da Praça Cívica, nas características arquitetônicas destes edifícios, nos monumentos que deveriam ser dispostos ao longo da Avenida Goiás, bem como os obeliscos, esculturas e a estação ferroviária.

Este escopo monumental de elementos certamente pretendia transmitir a imponência urbana da nova capital e romper com o modelo de arquitetura vigente na Cidade de Goiás, representando assim uma forma simbólica de ruptura com o passado e de inauguração da modernidade, de modo semelhante à narrativa de Marco Polo através da descrição de Calvino: uma cidade não é compreendida apenas pela percepção dos símbolos, mas por aquilo que eles emitem, ou seja, por suas representações subjetivas situadas em determinado contexto.

Grande parte dos edifícios e monumentos foi pensada sob a influência da arquitetura *art déco*, que passou a servir de referência para os urbanistas do período. A expansão do uso do estilo ocorreu na década de 1930, consolidando-se na década de 1940. As características desta linguagem arquitetônica contribuíam para transmitir a ideia de monumentalidade.

Por isso, o terceiro e último argumento deste estudo coincide com o exame do *art déco* como possível manifestação simbólica, posto que, na sedimentação da ideia de Goiânia como expressão da modernidade, a arquitetura tornou-se importante aliada no contexto da construção da capital.

O *art déco*, como expressão artística, surgiu em Paris, em 1925, na exposição Artes Decorativas e Industriais Modernas, a partir de diversificadas influências desde o início do século XX. De arte considerada decorativa, passou a influenciar a forma e a estética da arquitetura, expandiu sua influência para diversos países, apresentando suas primeiras manifestações no Brasil a partir da década de 1930, com a construção dos edifícios da Estação Central do Brasil, no Rio de Janeiro, e da prefeitura de Belo Horizonte, em Minas Gerais. Posteriormente, seria incorporada nos projetos de edifícios



Capa



Sumário



Verso

públicos durante a construção de Goiânia. De acordo com Gustavo Neiva Coelho,

Tendo se iniciado como proposta, mais no âmbito do design, com trabalhos desenvolvidos na área do mobiliário, vestuário, decoração e mesmo ilustração de revistas, logo o Art Déco chegou à arquitetura, com uma proposta de reformulação de conceitos estéticos e, em certos casos, trazendo para esse novo campo de atuação elementos derivados das áreas já mencionadas (COELHO, 1997, p. 18).

De fato, existe um grande debate acerca da natureza estética do *art déco* e suas múltiplas influências. Ainda que não haja consenso no campo da arquitetura, tem-se considerado como expressão arquitetônica urbanística pré-moderna. Contudo, neste aspecto, Arrais reconhece a influência de valores da arte modernista sobre o *art déco*, assim como certas representações de elementos da sociedade moderna do início do século XX, tais como o ritmo, a velocidade e diversos elementos da era industrial. Segundo este autor,

Três características são fundamentais neste estilo: a perspectiva decorativa, visto que a preocupação fundamental não está no gigantismo das construções (apesar de não serem exceções, como no caso do edifício *Crysler Building* de Nova York e da ponte *Golden Gate*, na Baía de São Francisco, nos Estados Unidos), mas nos elementos estéticos, nos temas que podem ser identificados e nos materiais utilizados. Em segundo lugar, a apologia ao mundo moderno e às suas principais realizações como a velocidade, a comunicação, a industrialização e o cosmopolitismo, como pode ser observado nas linhas e nos rajados dos edifícios, transmitindo ou procurando aproximar-se de imagens que apresentam aquelas noções, tais como navios, aviões, carros e etc. (ARRAIS, 2008, p. 225).

O conjunto de obras arquitetônicas no estilo *art déco* em Goiânia é formado por edifícios singulares, representa o legado



Capa



Sumário



Verso

mais importante em termos de patrimônio histórico da cidade e constitui-se na memória histórica mais celebrada em momentos festivos de comemoração do aniversário da capital. Entre os principais edifícios destacam-se o Grande Hotel, a Estação Ferroviária, o Teatro Goiânia e o conjunto de edifícios da Praça Cívica. De modo geral, o *art déco* caracteriza-se por apresentar formas geométricas em curvas e linhas retas, cores leves e suaves, fachadas quadriculadas, aspecto grandioso que se destaca na paisagem urbana e incorporação de elementos da cultura local. Para Celina Fernandes Almeida Manso,

O novo estilo propunha edifícios com quatro fachadas, isolados de seus vizinhos, formas geométricas retas e curvas organizadas em cuidadoso contraste, emoldurando materiais até então desconhecidos; metais, néon, revestimentos. As antigas construções, vernácula, ao contrário, eram coladas umas às outras, com extensos e vistosos telhados que se uniam uns aos outros, ornatos sinuosos nas fachadas, grossas traves de madeira nas aberturas (MANSO, 2004, p. 26).

Finalmente, a introdução do *art déco* em Goiás, no momento da construção de Goiânia, tinha a pretensão de transmitir a imagem simbólica da modernidade através da arte e da arquitetura, certamente para materializar o momento de mudança não apenas da capital, mas também dos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais de Goiás.

O *art déco* era considerado manifestação da modernidade porque representava simbolicamente a inovação, a mudança e a transformação. Na perspectiva de Giddens (1991), representava a descontinuidade histórica, que se faz pela mudança que concilia elementos do passado e do presente, num processo dialético que permite a presença do antigo no moderno. Neste aspecto, ainda de acordo com Manso, “a aparência distinta e moderna da nova


 Capa


 Sumário


 Verso

capital foi obtida sem um total esquecimento dos marcos culturais tradicionais” (MANSO, 2004, p. 43).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, é possível afirmar que o processo através do qual a cidade de Goiânia foi construída esteve permeado pelas representações simbólicas da modernidade que se constituíram em instrumentos políticos e ideológicos para se forjar uma visão de cidade, cujo intuito era fazer crer que as mudanças históricas são resultado tanto das ações dos homens quanto de suas ideias. Para Pedro Ludovico Teixeira, Goiânia era um divisor de águas que viria separar o atraso, associado ao passado, do desenvolvimento, fruto da modernidade. Para Getúlio Vargas, Goiânia fortaleceria seu plano de desenvolvimento nacional veiculado também através da Marcha para o Oeste.

Pode-se dizer que a modernidade real não saiu conforme a modernidade ideal, uma vez que a tarefa de construir Goiânia resultou em processo dispendioso, difícil, marcado por constantes desafios. Os símbolos utilizados para justificar o ideal de modernidade cumpriram, de certo modo, seu papel no contexto da época. Conservaram, contudo, uma importância que superou as intenções iniciais, já que se constituíram em patrimônio histórico e memória da cidade, fornecendo elementos formadores da identidade goiana.

Em pleno século XXI, Goiânia se transformou em cidade cosmopolita, aglomerado urbano típico dos tempos modernos. Em meio às transformações recentes, ainda conserva um ambiente em que o antigo e o moderno convivem com seus múltiplos significados políticos, econômicos, culturais e sociais.



Capa



Sumário



Verso

REFERÊNCIAS


 Capa

ARRAIS, Cristiano Alencar. *Projeções urbanas: um estudo sobre as formas de representação e mobilização do tempo na construção de Belo Horizonte, Goiânia e Brasília*. 306p. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2008.


 Sumário

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar. A aventura da modernidade*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2007.

BORELA, Marcela Aguiar. Goiânia e modernismo de fronteira: surgimento de um mundo artístico em Goiás. In: OLIVEIRA, Eliézer Cardoso; SILVA, Ademir Luiz da (Orgs.). *Goiânia em mosaico: visões sobre a capital do cerrado*. Goiânia: PUC Goiás, 2015, p. 279-313.


 Verso

BORGES, Barsanufio Gomides. *Goiás nos quadros da economia nacional: 1930 – 1960*. Goiânia: Editora da UFG, 2000.

CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CHAUL, Nasr Nagib Fayad. *Caminhos de Goiás da construção da decadência aos limites da modernidade*. Goiânia: UCG/UFG, 1997.

COELHO, Gustavo Neiva. *A modernidade do art déco na construção de Goiânia*. Goiânia: Fundação Cultural Pedro Ludovico Teixeira, 1997.

DINIZ, Anamaria. *Goiânia de Attilio Corrêa Lima (1932-1935): ideal estético e realidade política*. 2007. 239 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo), Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

GONÇALVES, Alexandre Ribeiro. *Goiânia: modernidade possível*. Goiânia: UFG, 2003.

GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HOBBSAWN, E. *A era dos extremos. O breve século XX – 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MANSO, Celina Fernandes Almeida (Org.). *Goiânia art déco: acervo arquitetônico e urbanístico – dossiê de tombamento*. Goiânia: Seplan, 2004.

PIRES, Jacira Rosa. *Goiânia, cidade pré-moderna do cerrado, 1922-1938: modernidade e cidade-jardim na urbanística da nova capital do estado de Goiás*. Goiânia: PUC Goiás, 2009.

QUEIROZ, Luiz Alberto. *O velho cacique*. Goiânia: Kelps, 1990.

SABINO JÚNIOR, Oscar. *Goiânia Documentada*. São Paulo: Edigraf, 1958.

MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA E OCUPAÇÃO DA FRONTEIRA AGRÍCOLA EM GOIÁS

Carlos Alberto Francisco de Sousa¹
Glauber Lopes Xavier²

INTRODUÇÃO

O sentido da colonização brasileira foi o de constituir uma empresa agrícola colonial voltada ao fornecimento de produtos tropicais para o mercado europeu, o qual representava importante e crescente demanda. Primeiro, com o cultivo de açúcar e tabaco e, em seguida, com a exploração de metais preciosos. Após o declínio da produção aurífera, as atenções são novamente dirigidas para a produção da agricultura destinada à exportação. Quando voltada para a exportação, destacou-se a produção de algodão e, posteriormente, o retorno da produção de açúcar e café. O fato é que, nesse processo, a economia interna não foi fomentada e os mínimos surtos de manufaturas internas foram

-
- 1 Economista. Mestre em Ciências Sociais e Humanidades pelo Programa de Pós-Graduação em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado (PPG-TECCER) da Universidade Estadual de Goiás (UEG) Unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas (CCSEH). E-mail: carlos_alberto_09@hotmail.com
 - 2 Docente do programa de Pós-Graduação em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado (PPG-TECCER). Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: glauber.xavier@ueg.br

reprimidos pela coroa portuguesa. A metrópole não tinha interesse em que produtos manufaturados ganhassem grandes proporções no Brasil, direcionando a economia brasileira essencialmente para fora³ durante séculos (PRADO JÚNIOR, 2000).

Em consonância com o desenvolvimento econômico brasileiro, o estado de Goiás tem o seu papel na divisão territorial do trabalho modificado através de arranjos de interesses entre os diversos setores da burguesia. Na esteira das reflexões oriundas desta problemática, esse texto teve por objetivo discutir de que forma ocorreu a modernização agrícola no estado de Goiás, em específico no século XX, a partir da década de 1930. Entende-se que a compreensão da história econômica e do desenvolvimento do estado de Goiás passa, inexoravelmente, pelo estudo se deu setor agrário. Deste modo, foi utilizado o método histórico-estrutural⁴ e realizada uma pesquisa bibliográfica e documental com o propósito de se discutir de que modo ocorreu a modernização agrícola no estado, além do mais, é fundamental para que se busque compreender o processo em sua totalidade. Ou seja, desde o padrão de acumulação do capital vigente no estado, até a própria ocupação territorial que supomos estar articulada com uma divisão territorial do trabalho em âmbito nacional e regional. Partiu-se do pressuposto de que esse movimento foi reverberado nos marcos do

3 A etapa de desenvolvimento para fora a economia não dispõe de comando sobre o seu próprio comando, ou seja, seu eixo dinâmico está fora e além disso depende da demanda dos países centrais (MELLO, 1982).

4 O método histórico-estrutural é o proposto por economistas latino-americanos na primeira metade da década de 1950. Segundo Furtado (1983, p. 72) “O que se entende por pensamento ‘estruturalista’ em economia não tem relação direta com a escola estruturalista francesa, cuja orientação geral tem sido privilegiar o eixo das sincronias na análise social e estabelecer ‘sintaxe’ das disparidades nas organizações sociais. O estruturalismo econômico [...] teve como objetivo principal pôr em evidência a importância dos ‘parâmetros não-econômicos’ dos modelos macroeconômicos”. A utilização de tal método se justifica por levar em consideração o comportamento de variáveis não-econômicas (frente de expansão, frente pioneira, modernização, concentração fundiária e etc.) e suas repercussões econômicas (desenvolvimento, acumulação, dependência, divisão territorial do trabalho).



Capa



Sumário



Verso

modelo desenvolvimentista⁵ adotado no Brasil a partir da década de 1930 e pela ideologia da *Marcha para Oeste* durante o governo de Getúlio Vargas.

Para compreender o presente é imprescindível que se tenha a história em perspectiva, assim podemos compreender quais elementos nos colocaram no caminho da modernidade. Entre diversas contribuições, a de Barrington Moore Jr. (1966) se destaca. Ao fazer uma análise da sociedade alemã, o autor cunhou o termo “modernização conservadora”. É dito que a transição para a modernidade naquele país foi controlada durante muito tempo pelos *Junkers* alemães que estimulavam a modernização do país, principalmente via industrialização, e ao mesmo tempo mantinham o controle no campo com os latifúndios remanescentes do período feudal (DOMINGUES, 2002).

É relevante destacar que essa leitura pode ser entendida em paralelo com o processo ocorrido no Brasil, onde grandes proprietários de terra, que surgem no Brasil colônia, continuam com poder no império e na república. Desse modo, Domingues (2002) salienta que a modernização conservadora pode ser compreendida a partir dos seguintes elementos, como: a inflexibilidade na mudança do regime de propriedade da terra e o controle pelos grandes proprietários sobre a força de trabalho rural. Assim, “na modernização conservadora, as tradicionais elites agrárias forçaram uma burguesia relutante e avessa aos processos de democratização a um compromisso” que era atender os interesses dos proprietários agrários (DOMINGUES, 2002, p. 460-461).

Isto posto, este artigo está dividido em quatro partes. Além desta introdução, na segunda seção discutimos a modernização “pelo alto” no Brasil, entendendo-a como um “pacto de compromisso” entre as classes burguesas que culminou numa modernização

5 Desenvolvementismo neste artigo é entendido tanto como uma corrente do pensamento econômico brasileiro (visão de Bielschowsky (2000)) como uma ação tomada por um agente regulador (o Estado) que tem importante papel no planejamento e na estratégia de desenvolvimento adotada (visão de Hirschman (1961)).



Capa



Sumário



Verso

conservadora. Na seção três discutimos brevemente a história econômica de Goiás no século XX, procuramos demonstrar o padrão de acumulação vigente que, em consonância com a economia nacional (representando um papel específico na divisão territorial do trabalho), tem uma modernização agrícola conservadora sem participação efetiva das diversas frações do proletariado. Na última seção apresentamos as considerações finais.

MODERNIZAÇÃO ‘PELO ALTO’: REACOMODAÇÃO DOS INTERESSES DE CLASSES NO BRASIL

No Brasil, o controle das frentes de expansão do capital evidencia a subordinação das massas rurais. Ianni (1981) aponta que essa subordinação ocorre devido a transformação da terra em mercadoria e a consequente metamorfose do posseiro em trabalhador assalariado. Marx (1988), ao estudar sobre a metamorfose do camponês em trabalhador assalariado *n’O Capital*, discorre que esse fenômeno está diretamente ligado a conversão gradativa do valor de uso da terra para o valor de troca, ou seja, com o advento do capitalismo a terra que é um meio natural irreprodutível transforma-se em mercadoria e meio de produção.

Desse modo, o Estado atuará para acelerar e generalizar o processo de acumulação primitiva do capital que já estava em curso. Em consonância, a política econômica governamental é voltada para acelerar e generalizar a separação entre o produtor (o posseiro, o camponês) e a propriedade dos meios de produção (IANNI, 1981).

De acordo com Silva (1982), o desenvolvimento da economia brasileira teve algumas fases distintas: a primeira, de 1850 a 1888, tem como marco o final do sistema colonial destacando o bloqueio da industrialização, causado principalmente pela economia escravista. O período seguinte, de 1888 a 1933 – que compreende também o período que Saes (1985) também investiga – é marcado pela consolidação do capital industrial no país ao constituir uma agricultura mercantil de alimentos e de matérias-primas (principalmente pelo



Capa



Sumário



Verso

fim da escravidão) e, ainda, em um número incipiente de indústrias de bens leves e de produção de bens salário.

Segundo Saes (1985), a formação do Estado burguês no Brasil inicia-se no período de 1888 a 1891, quando se estabelecem no país estruturas jurídico-políticas⁶ que proporcionam a formação de instituições. Nessa leitura, no período pré-1930 existiria um Estado oligárquico burguês. Porém, este artigo, considera que a virada para uma “revolução burguesa” no Brasil⁷ ocorreu a partir da década de 1930 com o modelo desenvolvimentista, que cria condições para relações de produção capitalistas, propriamente dita.

De acordo com Tavares (1999), a chamada revolução burguesa de 30 não incluiu no pacto democrático o povo, conforme a autora:

Não porque fossem tardias ou resultassem da herança colonial, mas porque todas as tentativas reformistas democráticas tendiam sistematicamente a extravasar os limites de tolerância do pacto oligárquico de dominação interna, fosse ele estabelecido pelas armas ou pelo famoso ‘pacto de compromisso’ das burguesias regionais e das elites políticas (TAVARES, 1999, p. 454).

Deste modo, todas as alianças eram feitas pelo alto, excluindo do processo os proletários rurais, urbanos e os camponeses. As estruturas sociais existentes reverberavam sob o comando de um novo “pacto de compromisso” que envolveu tentativas de projetos de nação como o nacional-desenvolvimentismo e os pactos liberais e autoritários, que não conseguiram levar adiante reformas básicas

6 Com a criação de condições ideológicas essenciais para a reprodução das relações de produção capitalistas, como: individualização dos agentes de produção, neutralização no produtor direto a tendência a ação coletiva. Além de efeito de isolamento, os sujeitos são transformados em sujeitos jurídico-político. Há, ainda, o efeito representação da unidade, onde os indivíduos isolados são reunidos como parte de um todo, um corpo político – o povo nação (SAES, 1985).

7 Que segundo Fernandes (2006) ocorreu de forma não violenta e gradual.



Capa



Sumário



Verso

para o desenvolvimento da economia nacional, como a reforma agrária e o ensino básico universal (TAVARES, 1999).

No período de 1933 a 1955 ocorre no Brasil um outro padrão de acumulação, alguns autores chamaram de industrialização restringida⁸. Nesse período, a economia vai se desvencilhando da sua dependência do setor cafeeiro e de 1956 a 1966 inicia-se a implantação de investimentos de industrialização pesada⁹ (SILVA, 1982).

Com o Estado Novo, na década de 1930, foram inaugurados no Brasil vários programas e instituições direcionados à infraestrutura, visando, sobretudo, a industrialização do país. As estratégias adotadas, no entanto, redundaram em formas específicas de desenvolvimento, sendo que entre os anos de 1955 e 1960 as contradições socioeconômicas no Brasil aumentaram e, com elas, os conflitos sociais. A burguesia brasileira percebe, então, que para intensificar a industrialização seria necessário promover a reforma agrária¹⁰ e outras, no sentido de aumentar o mercado interno para além da

8 Os autores que iniciaram a formulação desse conceito foram João Manuel Cardoso de Mello e Maria da Conceição Tavares. Mello (1982, p. 110, grifo do autor) afirma que nessa fase “[h]á industrialização, porque a dinâmica da acumulação passa a se assentar na expansão industrial, ou melhor, porque existe um movimento endógeno de acumulação, em que se reproduzem, conjuntamente, a força de trabalho e parte crescente do capital constante industriais; mas a industrialização se encontra restringida porque as bases técnicas e financeiras da acumulação são insuficientes para que se implante, num golpe, o núcleo fundamental da indústria de bens de produção, que permitiria à capacidade produtiva crescer adiante da demanda, autodeterminando o processo de desenvolvimento industrial.”

9 Por ser período de ciclo de acumulação têm-se dois momentos: expansão (1956 – 1961) apoiada no Estado e no capital estrangeiro. E a depressão (1962 – 1966) que há queda das taxas de investimento (SILVA, 1982).

10 Silva (1982) chama atenção que no Brasil foi possível a criação de um mercado interno sem a necessidade de reforma agrária. A estrutura agrária do país continuou concentrada (ver Tabela 1), e a concentração aumentou a partir dos anos de 1960. Entretanto, houve uma transformação interna (nas relações de produção) que fez que a agricultura respondesse às necessidades do processo de industrialização. Os motivos apontados por Silva (1982, p. 47) “a) um aumento da oferta de matérias-primas e alimentos para o mercado interno sem comprometer o setor exportador que gerava divisas para o processo de industrialização, via substituição das importações; b) uma integração maior da agricultura ao circuito global da economia, não apenas como compradora de bens de consumo industriais; houve também o que podemos chamar de uma verdadeira



Capa



Sumário



Verso

geração de capacidade intelectual, científica e técnica, a fim de sustentar os projetos de desenvolvimento. Nesse período há na sociedade brasileira uma série de agitações políticas e ideológicas que são reprimidas pelo golpe de Estado de 1964. Este sepulta, de vez, o avanço nacional-democrático brasileiro e coloca, em definitivo, o país no caminho do desenvolvimento dependente amparado no capital internacional (SANTOS, 2000).

Ao considerar a concentração exercida por São Paulo, a partir da década de 1970 inicia-se no Brasil o movimento de desconcentração produtiva urbana e rural. O fenômeno da desconcentração produtiva ocorre em dois momentos: uma desconcentração virtuosa, de 1970 a 1980, com altas taxas de crescimento da economia nacional, cuja a produção se difunde para a periferia de São Paulo e demais regiões. A participação nacional de São Paulo na agricultura decresceu, de 18% para 14,2% enquanto a participação das regiões periféricas na agricultura aumentou¹¹; em seguida, a partir da década de 1980, ocorre a desconcentração espúria e a crise da dívida, que marca o fim das políticas desenvolvimentistas em prol de políticas que se centravam no equilíbrio das variáveis macroeconômicas¹². Após os anos 1990, e com a chegada de Fernando Collor à presidência, tem-se a emergência das políticas neoliberais com privatizações e a intensificação da dependência do país em relação ao capital estrangeiro (CANO, 2008).

“industrialização da agricultura”, na medida em que esta passou a demandar quantidades crescentes de insumos e máquinas geradas pelo próprio setor industrial”.

- 11 Segundo Cano (2008, p. 51) “o CO-DF (dele ainda fazendo parte Tocantins), que foi o grande ganhador (passa de 7,4 para 11,4%), beneficiando, ao lado do Norte (que sobe de 401% para 5%), pela expansão da fronteira agrícola, e Minas Gerais (que sobe de 11,9% para 16,3%), graças às mudanças de sua estrutura produtiva e ao início do aproveitamento do cerrado.”
- 12 Bielschowsky e Mussi (2005) chamam esse período de *era da instabilidade macroeconômica inibidora* (1980-2005) que é um período onde o debate sobre desenvolvimento econômico sai de evidência e surge os debates sobre questões das restrições macroeconômicas.



Capa



Sumário



Verso

A estas transformações coadunam-se elementos que atestam a permanência de uma estrutura hostil ao desenvolvimento. Faz-se, aqui, referência às formas de organização social intrínsecas a sociedades demarcadas pelo atraso, tais como o coronelismo, o patrimonialismo e uma estrutura fundiária altamente concentrada. Segundo dados preliminares do Censo Agropecuário 2017, divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o número de estabelecimentos rurais no Brasil com mais de 1.000 ha aumentou em número (3.287) e também em área (mais 16,3 milhões de ha). A participação na área total aumentou de 45% em 2006 para 47,5% em 2017. Em sentido oposto, no mesmo período, os estabelecimentos que possuem área de 100 a 1000 ha diminuiriam, ou seja, de 33,8% para 32% o que corresponde a menos de 814.574 ha, mostrando o declínio de 4.152 unidades (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2018).

Qual o papel da agricultura na evolução do modo de produção capitalista? Essa é também a questão que Silva (1982), amiúde, investigou. O autor parte da tese defendida por Arthur Lewis (1982) que apresenta em seu modelo dois setores: um de subsistência e outro capitalista. No modelo de Lewis (1969), o setor subsistência é subordinado ao capitalista. O setor de subsistência seria o principal responsável por fornecer mão-de-obra para o setor capitalista e, dessa forma, uma das principais características de economias subdesenvolvidas seria a oferta ilimitada de mão-de-obra, o que ocasionaria crescimento sem aumento dos salários reais.

Segundo Silva (1982), advém, em parte dessa tese, a afirmação de que a modernização ocasionaria a eliminação do arcaico e, assim, a agricultura teria maior eficiência. Porém, o autor defende que “pelo contrário, a articulação do ‘moderno’ com o ‘atrasado’ persiste na dinâmica da reprodução no capitalismo monopolista na agricultura brasileira” (SILVA, 1982, p. 19, grifos do autor). Assim, para o autor, a agricultura brasileira sofreu um lento processo de modernização. O capital não conseguiu revolucionar de forma

CapaSumárioVerso

significativa o processo de modo amplo e dinâmico, por isso, tem sofrido em alguns setores e tem sido sustentada, principalmente, por subsídios estatais.

Conforme Silva (1982, p. 33):

A dificuldade do capital em transformar a agricultura brasileira se traduz, em particular, em quatro pontos: a) no papel determinante que assume a propriedade da terra; b) na persistência (e mesmo recriação) da ‘pequena produção’ (pequenos proprietários, posseiros, parceiros e arrendatários); c) no alto grau de exploração a que se submete quer a mão-de-obra familiar, quer a mão-de-obra assalariada; e, finalmente, d) no fato de que, por maiores que sejam os meios e recursos envolvidos, os instrumentais de política agrícola não tem conseguido maiores progressos, a não ser algumas culturas especiais e regiões privilegiadas.

Conforme observa-se nos dados preliminares do censo agropecuário de 2017, divulgados pelo IBGE (2018) e já mostrados neste trabalho, a questão da concentração fundiária não precisou ser resolvida pelo capital e, por isso, grande fração territorial nacional continua sendo apossada por poucas propriedades.

A Tabela 1 reforça a constatação da concentração fundiária. Em 2009 os imóveis rurais, que possuíam área total com mais de 2000 há, correspondiam a 39.250 imóveis, ou seja, 0,8% dos imóveis totais que condiziam a 42,5% (242.795.145 ha) da área total do país. Enquanto isso, os imóveis que possuíam até 10 ha correspondiam a 1.744.540 imóveis, significando apenas 8.215.337 ha, ou seja, 1,4% da área total.



Capa



Sumário



Verso

Tabela 1 – Estrutura Fundiária, Brasil, 2009

Estratos de área total (ha)	Imóveis		Área total	
	N. de Imóveis	Em %	Em há	Em %
Até 10	1.744.540	33,7	8.215.337	1,4
De 10 a 25	1.316.237	25,4	21.345.232	3,7
De 25 a 50	814.138	15,7	28.563.707	5,0
De 50 a 100	578.783	11,2	40.096.597	7,0
De 100 a 500	563.346	10,9	116.156.530	20,3
De 500 a 1000	85.305	1,6	59.299.370	10,4
De 1000 a 2000	40.046	0,8	55.269.002	9,7
Mais de 2000	39.250	0,8	242.795.145	42,5
Total	5.181.645	100,0	571.740.919	100,0

Fonte: Brasil (2011, p. 30).

Obs.: a) Situação em março de 2009.

b) O Inkra exclui 273.849 imóveis rurais com dados inconsistentes.

As pequenas unidades quase sempre possuem solos de baixa produtividade e ficam exiladas em meio a grandes propriedades. Essa estrutura perpetua-se no tempo e no espaço onde pequenas propriedades são absorvidas pelas grandes (SILVA, 1982).

Segundo Brasil (2011), o índice de Gini da propriedade da terra no Brasil, desde 1967, permanece com pequenas variações (cerca de 0,4% entre 1967 e 2000), sendo que no ano 2000 a região Centro-Oeste já figurava com a maior concentração fundiária entre as cinco regiões.

As grandes propriedades são reflexo da política adotada pelo Estado, que criou mecanismos de favorecimento aos grandes proprietários rurais. Segundo Silva (1982, p. 39), um dos instrumentos tratou-se do crédito rural, para o autor:

Esse instrumento da política de modernização cria condições para que o proprietário de terras assumira também, embora muitas vezes de forma parcial, o papel do 'repassador', dada a facilidade que tem de

dispor de dinheiro a baixo custo. Todavia, as avaliações realizadas sobre a política de crédito rural enquanto instrumento de modernização, indicam que grande parte desses recursos foram investidos pelas grandes propriedades em reservas de valor, principalmente na compra de mais terras.

O tabelamento de preços dos produtos consistiu em outro mecanismo apontado por Silva (1982). Os preços de produtos agrícolas (os que tinham maior peso no balanço de pagamento do país) eram privilegiados para assegurar alta margem de rentabilidade, enquanto dos bens alimentícios eram tabelados abaixo, tendo em vista que sua produção estaria assegurada pela pequena propriedade. Os incentivos fiscais também foram usados como política de modernização, por meio dos quais se transferia capital da indústria para a agricultura junto a políticas de expansão da fronteira agrícola (SILVA, 1982). Desta forma, de acordo com Silva (1982), as políticas adotadas para o desenvolvimento do setor agrícola brasileiro têm sido erigidas com o propósito de manutenção de um sistema marcado pelo império do latifundiário.

A estratégia de desenvolvimento adotada pelo capital na agricultura brasileira tratou-se, portanto, da modernização conservadora. O desenvolvimento da agricultura brasileira se deu nos quadros de um projeto de industrialização, para tanto a terra converteu-se, paulatinamente, em um meio de produção, com a especificidade de não ser reproduzível, o que tornou tão importante a expansão da fronteira agrícola.

GOIÁS NO SÉCULO XX: NOVO PADRÃO DE REPRODUÇÃO DO CAPITAL EM MARCHA

Em consonância com o Estado Novo, a partir da década de 1930, iniciou-se em Goiás uma série de programas que visavam o desenvolvimento do estado. A região Norte foi inserida na Amazônia Legal e passou a ser objeto de planejamento federal específico a partir da



Capa



Sumário



Verso

década de 1960. O Centro-Sul foi inserido na agenda especial de terras do Centro-Oeste e transformada em Superintendência do Desenvolvimento do Centro-Oeste (SUDECO). Em 1965 foi criada a Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), que absorveu parte da abrangência da SUDECO. Os programas federais contribuíram para o aumento da produção agrícola e, também, concretizaram um padrão de colonização extremamente intensivo em capital, agrupando a região no novo modelo produtivo agrícola em desenvolvimento no Brasil. Este tinha por característica a utilização de alta tecnologia, o que resultou na baixa criação de emprego rural permanente (ESTEVAM, 2004).

O Programa de Redistribuição de Terras e de Estímulo à Agroindústria do Norte e Nordeste (PROTERRA) foi importante em Goiás, pois objetivou o assentamento de pequenos produtores. Entretanto, a maior parte desse programa acabou sendo destinada a médios e grandes proprietários. Entre 1970 e 1985, as despesas do setor público na região Centro-Oeste aumentaram a uma taxa de 22,2% ao ano, naquele mesmo período, a média nacional foi de 12,9% ao ano, sem dúvida o Distrito Federal exerceu grande peso no montante de investimentos (ESTEVAM, 2004).

Estevam (2004, p. 161) salienta que neste período ocorreram fortes transformações na estrutura socioprodutiva do estado de Goiás, como:

A técnica de produção foi alterada pelos segmentos industriais a montante (indústrias vendedoras de máquinas e insumos) e a jusante (indústria transformadoras da matéria prima agropecuária) e a redução do tempo de trabalho necessário/período de produção modificou as relações socioeconômicas regionais eminentemente no centro-sul do estado.

Dessa forma, para Borges (2000), a expansão da fronteira agrícola no estado de Goiás ocorreu seguindo a dinâmica da economia da região Sudeste do País. A ideologia do mito da *Marcha para o*



Capa



Sumário



Verso

Oeste foi fundamental para a ocupação regional do país. Assim, a expansão da fronteira passa a englobar interesses diversos.

Nas palavras de Borges (2000, p. 72):

Para o governo, o movimento da fronteira englobaria interesses distintos e coincidentes: problemas geopolíticos e de segurança nacional, de mercado e de fonte de riquezas. No plano social, o movimento demográfico representaria a orientação dos fluxos migratórios, especialmente das populações rurais. A fronteira seria o *locus* da recriação da produção camponesa resultante da expropriação do pequeno produtor pelo grande proprietário de terras ou da expulsão do trabalhador rural das regiões de agricultura desenvolvida com expansão das relações capitalistas de produção. A fronteira era, assim, o destino dos pequenos agricultores excluídos ou dos excedentes populacionais.

Nesse sentido, a expansão da fronteira é utilizada também como válvula de escape para as tensões no campo. Os programas de colonização eram instrumentos da burguesia industrial em aliança com os grandes proprietários de terra, de forma a não permitir a democratização das áreas ao reverberar uma estrutura concentrada e arcaica. Os assentamentos eram implantados em áreas de fronteira, justamente como forma de manter a estrutura agrária do país inalterada. Além disso, pequenas propriedades eram logo incorporadas à área da grande fazenda. Desse modo, as formas não capitalistas predominantes no campo são instrumentos de dominação indireta do capital sobre a agricultura na dinâmica de acumulação (BORGES, 2000).

Esse fenômeno faz parte do que Marx denominou como acumulação primitiva de capital, que não diz respeito a uma acumulação dos primórdios, mas trata-se de uma acumulação que precede a acumulação capitalista, ou seja, “uma acumulação que não é resultado do modo de produção capitalista” (MARX, 1988, p. 251). Isso não significa dizer que o Brasil não era um país capitalista no



Capa



Sumário



Verso

momento que houve a expansão da fronteira agrícola, apenas que, através dessa fronteira, houve acumulação de capital que não adveio de relações de produção capitalistas.

Martins (2009) contribui para o deslindamento dessa questão ao discutir sobre a frente pioneira e a frente de expansão. Segundo o autor, na frente de expansão não há a existência de relações capitalistas, em geral, há apenas relações mercantilistas de trocas. Entretanto, mesmo não havendo relações capitalistas de produção, os camponeses que estão na fronteira, na frente de expansão, fazem uma série de melhorias ao solo que, com a chegada da frente pioneira, o capital se apropria dessas benfeitorias, ou seja, esse capital apropriado é advindo de uma acumulação primitiva.

A reprodução do capital irá assumir formas diferentes a depender do momento histórico pelo qual passa determinada sociedade, que vai se readequando conforme surgem mudanças no sistema mundial e na divisão internacional do trabalho, a fim de readequar a forma de acumulação do capital (OSORIO, 2012). A Tabela 2 mostra que, na nossa pauta de exportação, de 2015 a 2017, os complexos de soja, minério e carne têm sido os principais produtos exportados em 2017, com respectivamente 38,82%, 20,62% e 18,04%.

Esses dados são importantes para demonstrar que a nossa pauta de exportação está contemporaneamente primarizada, ou seja, temos no estado um padrão exportador de especialização produtiva em *commodities* agrícolas. Postula-se que a vigência deste padrão de acumulação no território goiano é fruto da forma como a fronteira agrícola foi historicamente ocupada e o papel exercido por sua economia está nos quadros da divisão internacional do trabalho.



Capa



Sumário



Verso

Capa

Sumário

Verso

Tabela 2 – Estado de Goiás: Principais produtos exportados – 2015-2017

Produto	2015		2016		2017	
	US\$ FOB	Part (%)	US\$ FOB	Part (%)	US\$ FOB	Part (%)
Exportação	5.878.262.696	100	5.930.086.819	100	6.905.341.886	100
Complexo soja	1.813.365.970	30,85	1.976.895.203	33,34	2.680.871.062	38,82
Complexo minério	1.129.251.549	19,21	1.331.898.692	22,46	1.424.036.545	20,62
Ferroligas	449.106.859	7,64	509.024.872	8,58	562.053.041	8,14
Sulfeto minério de cobre	339.382.226	5,77	402.548.477	6,79	429.226.109	6,22
Ouro	261.680.105	4,45	365.301.772	6,16	369.978.900	5,36
Amianto	71.063.987	1,21	46.937.786	0,79	53.824.137	0,78
Outros minérios	8.018.372	0,14	8.085.785	0,14	8.954.358	0,13
Complexo carne	1.343.346.751	22,85	1.202.378.394	20,28	1.245.402.359	18,04
Carne bovina	837.073.224	14,24	730.332.370	12,32	803.566.789	11,64
Carne avícola	375.501.164	6,39	362.700.369	6,12	346.498.397	5,02
Carne suína	120.442.987	2,05	97.408.641	1,64	80.287.303	1,16
Outras carnes	10.329.376	0,18	11.937.014	0,2	15.049.870	0,22
Açúcares	280.036.941	4,76	382.141.319	6,44	364.424.202	5,28

Fonte: Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior (2018) citado por Goiás (2018, p. 95).
Adaptação: dos autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho procuramos demonstrar que, em conformidade com a economia nacional, a história econômica goiana foi marcada por transformações advindas de um processo operado politicamente “pelo alto”. Ademais, que esse fenômeno se estabeleceu enquanto parte de um pacto de compromisso em que as diferentes frações da burguesia, principalmente a agrária e a emergente burguesia industrial, articularam-se a partir da década de 1930.

Nesse sentido, na seção 2, a partir da discussão da modernização “pelo alto”, procuramos demonstrar como ocorreu a consolidação do Estado burguês no Brasil. Especial atenção foi dada ao fato de que a revolução burguesa de 1930 excluiu, do pacto democrático, o povo e que não houve a realização de reformas fundamentais para o desenvolvimento econômico brasileiro, como a reforma agrária e o ensino básico universal (conforme Tavares (1999).

Já na seção 3 apontou-se que em Goiás, a partir da década de 1930, teve início a implantação de uma série de programas que propiciaram a ocupação do território e o desenvolvimento do estado em consonância com o projeto de desenvolvimento adotado pelo governo federal. Abordou-se, também, o fato de que a *Marcha para o Oeste*, por meio da qual se visava a ocupação regional do país (incluindo Goiás), consistiu em destacado instrumento de expansão da fronteira. Contudo, cabe o reconhecimento de que a expansão da fronteira se deu, por outro lado, enquanto instrumento de redução das tensões que constante e crescentemente assolavam o campo.

Buscou-se tornar claro que esse processo pode ser compreendido como uma espécie de acumulação primitiva do capital, pois por meio dele se extraía excedente de uma acumulação não capitalista. A partir disso, o capital se reproduzia estabelecendo setores eixos da acumulação (setores privilegiados com investimentos). Daí a afirmação de que a modernização agrícola em Goiás ocorreu de forma conservadora, em articulação com o seu papel na divisão territorial do trabalho. Dela tem-se como herança um padrão de



Capa



Sumário



Verso

acumulação específico, denominado padrão exportador de especialização produtiva em *commodities* agrícolas e minerais.

Destarte, a forma como ocorreu o processo de modernização da agricultura brasileira teve profundas repercussões na economia goiana. A modernização conservadora permitiu que a agricultura brasileira se modernizasse sem, contudo, promover alterações substanciais na estrutura agrária do país. Com efeito, esta segue caracterizada por alarmante concentração, sendo que tal concentração tornou-se ainda maior com os anseios do processo de industrialização no país. Em Goiás este processo legou o papel de fornecedor de *commodities* agrícolas e, assim, de uma determinada função na divisão territorial do trabalho em âmbito nacional.

REFERÊNCIAS

BIELSCHOWSKY, Ricardo. *Pensamento econômico brasileiro: o ciclo ideológico do desenvolvimentismo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

_____. MUSSI, Carlos. *O pensamento desenvolvimentista no Brasil: 1930-1964 e anotações sobre 1964-2005*. Escritório da CEPAL no Brasil, Brasília, jul. 2005.

BORGES, Barsanufu Gomides. *Goiás nos quadros da economia nacional: 1930-1960*. Goiânia: Editora da UFG, 2000.

BRASIL. Ministério do desenvolvimento agrário. Departamento intersindical de estatística e estudos socioeconômicos. *Estatísticas do meio rural 2010-2011*. 4. ed. São Paulo: DIEESE; NEAD; MDA, 2011. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/anuario/2011/anuarioRural10-11.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

CANO, Wilson. *Desconcentração produtiva regional do Brasil 1970-2005*. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

DOMINGUES, José Maurício. A dialética da modernização conservadora e a nova história do Brasil. *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 45, n. 3, 2002, p. 459-482. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/dados/v45n3/a05v45n3>. Acesso em: 20 jun. 2018.

ESTEVAM, Luís. *O tempo da transformação: estrutura e dinâmica da formação econômica de Goiás*. 2. ed. Goiânia: Editora da UCG, 2004.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.



Capa



Sumário



Verso

FURTADO, Celso. *Teoria e política do desenvolvimento econômico*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

GOIÁS. Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. *Goiás em dados 2017*. Goiânia: SEGPLAN, 2018. Disponível em: <http://www.imb.go.gov.br/files/docs/publicacoes/goias-em-dados/godados2017.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.

HIRSCHMAN, Albert. *Estratégia do desenvolvimento econômico*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

IANNI, Octavio. *A luta pela terra: história social da terra e da luta pela terra numa área da Amazônia*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Agro 2017: resultados preliminares mostram queda de 2,0% no número de estabelecimentos e alta de 5% na área total*. jul. 2018. Disponível em: <https://Agenciadenoticias.ibge.gov.br/Agência-sala-de-imprensa/2013-Agência-de-noticias/releases/21905-censo-agro-2017-resultados-preliminares-mostram-queda-de-2-0-no-numero-de-estabelecimentos-e-alta-de-5-na-area-total.html>. Acesso em: 28 set. 2018.

_____. *Censo Agro 2006: IBGE revela retrato do Brasil agrário*. set. 2009. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=1&idnoticia=1464&t=censo-agro-2006-ibge-revela-retrato-brasil-agrario&view=noticia>. Acesso em: 01 out. 2018.

LEWIS, William Arthur. O desenvolvimento econômico com oferta ilimitada de mão-de-obra. In. AGARWALA, A. N.; SINGH, S. P. (Coord.). *A economia do subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Forense, 1969.

MANTEGA, Guido. *A economia política brasileira*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

MARTINS, José de Souza. *Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano*. São Paulo: Contexto, 2009.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Os economistas, v. 2).

MELLO, João Manuel Cardoso de. *O capitalismo tardio: contribuição à revisão crítica da formação e do desenvolvimento da economia brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

OSORIO, Jaime. Padrão de reprodução do capital: uma proposta teórica. In. FERREIRA, Carla; OSORIO, Jaime; LUCE, Mathias (Org.). *Padrão de reprodução do capital: contribuições da teoria marxista da dependência*. São Paulo: Boitempo, 2012.



Capa



Sumário



Verso

PRADO JÚNIOR, Caio. *Formação do Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

SAES, Décio. *A formação do estado burguês no Brasil: 1888-1891*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

SANTOS, Theotônio dos. *Teoria da dependência: balanço e perspectivas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

SILVA, José Graziano da. *A modernização dolorosa: estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

TAVARES, Maria da Conceição. Império, território e dinheiro. In.: FIORI, José Luís (Org.). *Estados e moedas no desenvolvimento das nações*. Petrópolis: Vozes, 1999.



Capa



Sumário



Verso

FAZENDAS DO PLANALTO CENTRAL

CONHECER PARA RECONHECER

Victor Gaudie Barros Fleury¹
Poliene Soares dos Santos Bicalho²
Josana de Castro Peixoto³

INTRODUÇÃO

Arquitetura vernacular ou arquitetura popular, ou mesmo arquitetura tradicional como às vezes é mencionada, é uma produção arquitetônica que não dependeu da atuação de um arquiteto, faz parte de um sistema cultural regionalizado, reflete a vida contemporânea e é, simultaneamente, um

-
- 1 Mestrando em Ciências Sociais e Humanidades pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado (TECCER/UEG). Professor da Faculdade Metropolitana da Anápolis (FAMA). E-mail: victor_gaudie@hotmail.com.
 - 2 Doutora em História Social pela Universidade de Brasília (UnB). Docente do curso de História da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Atualmente está vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado (TECCER/UEG). Realizou estágio pós-doutoral junto ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília (PPGAS/UnB). E-mail: poliene.soares@gmail.com.
 - 3 Doutora em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Goiás – UFG. Docente no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado (TECCER/UEG), Universidade Estadual de Goiás – UEG e no Programa de Pós-graduação em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente (PPG STMA) no Centro Universitário de Anápolis, Goiás. E-mail: josana.peixoto@gmail.com.

testemunho da História da sociedade. O presente artigo tem como objeto as casas de fazenda do Planalto Central goiano surgidas nos anos coincidentes com os da República Velha (1898-1930) tomando como referência um período de transição econômica essencial para a formação cultural do povo goiano e ainda com escassos estudos na historiografia do estado. O trabalho buscou investigar a arquitetura das fazendas e propõe uma discussão sobre o relativo desconhecimento acerca deste patrimônio, além da identificação do estudo da arquitetura vernacular rural do estado como forma de contribuição para a preservação do acervo e subsidiar estudos no cumulativo de caracteres que adicionam aos estudos de patrimônio voltado às Fazendas no estado de Goiás.

No estado de Goiás, as fazendas surgem simultaneamente à exploração aurífera. Nos primeiros anos predomina a produção mista de agricultura e a pecuária para atender a necessidades próprias, sendo os poucos excedentes comercializados no mercado local do arraial ou propriedades próximas (FREITAS e SILVA, 2013). Apesar de sua importância para a formação cultural e econômica, as fazendas goianas do século XIX e início do XX parecem ocupar ainda um papel secundário na historiografia goiana. Em estudos de Carvalho (2003, p. 12) a identificação nas casas de fazenda mineiras não pertencentes ao ciclo do ouro pode ser inferida também na casa de fazenda goiana: “Ainda não foram satisfatoriamente equacionadas as reais dimensões desses estabelecimentos rurais e de suas atividades rurais, assim como a sua influência nos campos das manifestações culturais, econômicos e sociais.”

As casas de fazenda dos séculos XIX e XX no interior de Goiás podem ser consideradas arquitetura vernacular uma vez que apresentam uma produção sem arquitetos, pautada em tradições construtivas, técnicas e materiais construtivos locais. Embora seja uma produção sabidamente importante para a cultura goiana, apresenta ainda pouco estudo e iniciativas de preservação. Os relatos históricos produzidos nesses anos também são raros, como esclarece



Capa



Sumário



Verso

Garcia (2010, p. 11) “Uma das observações mais frequentes sobre a historiografia goiana incide sobre a pequena presença de estudos dedicados ao século XIX. Expressões como ‘o século do silêncio’ ou o século da ‘grande lacuna’ passaram a ter lugar cativo nos trabalhos de análise deste período histórico”.

Ainda segundo Garcia (2010, p. 11), o desinteresse por esse período da história acompanha o declínio das atividades auríferas. Os estudos sobre o séc. XIX surgem em recortes políticos, econômicos e sociais que separadamente não formam um quadro preciso da dinâmica do período. Para Oliveira (2010, p. 23) “A historiografia goiana elegeu o período colonial para seus estudos e pouco enveredou pelos caminhos do séc. XIX, principalmente no que concerne aos espaços construídos.”

Com a extração de ouro em declínio, o estado de Goiás inicia um período de transição de sua matriz econômica da mineração para a pecuária, extensas propriedades rurais surgem motivadas pela criação e comércio de rebanhos bovinos; o gado pasta livremente onde os cercados de arame ou divisas de pastos são raros, conforme FREITAS e SILVA (2013, p. 260), o gado “transporta-se a si mesmo e, vindo do “sertão de dentro” – aquém do Rio São Francisco – adapta-se bem aos amplos espaços do nordeste goiano.” A atividade requer poucos trabalhadores e privilegia a mão de obra livre. Extensas áreas do território são utilizadas para desenvolvimento de pastagens de criação extensiva, a população habita predominantemente o campo e o estado confirma sua vocação para as atividades rurais.

Em âmbito nacional, admite-se que, graças à expansão da pecuária e à instalação das primeiras fazendas de gado, cria-se uma estrutura fundamental na manutenção da dimensão continental do país, uma vez que foram a criação de gado extensiva e as fazendas geradoras dessa atividade os agentes responsáveis por levar a cultura, religião e língua portuguesa aos extremos do território colonizado.



Capa



Sumário



Verso

A pecuária assumiu seu espaço em definitivo na geografia e na cultura goiana, substituindo a extração aurífera como matriz econômica. O tempo de “fartura” de metais preciosos e promessas de riqueza não teve muito fôlego, ainda no século XVIII já era uma raridade descobrir lavras ricas. A transição econômica marcou um tempo de incerteza, isolamento e imposição política. Esses fatores afetaram permanentemente o jeito de agir e a forma de se ver o goiano. O que o professor de história Narls F. Chaul, em artigo sobre a identidade cultural do goiano, publicado em 2011, chamou de estigmas do atraso foram também o que, segundo ele, criou o termo “Goianice”, tão marcante e relevante se mostrou esse período para a formação da identidade do povo goiano.

No que diz respeito à expressão cultural não se pode dizer que tenha sido um período escasso, ao contrário, as décadas da república velha tiveram inegável força na conformação cultural e social goiana. Dentre outras produções interessantes, como as músicas e os festejos populares, destaca-se no período a rica produção literária.

O isolamento geográfico, a aspereza do Cerrado e a labuta da lida moldaram e acentuaram a identidade do sertanejo goiano. Sensíveis a este ambiente social e físico, surgem alguns literatos inspirados em captar e expressar o espírito do homem goiano. Considerado por vezes o maior escritor goiano, Hugo de Carvalho Ramos, nascido no final do séc. XIX, publicou os épicos contos de *Tropas e Boiadas* (1917), no que foi um dos livros mais emblemáticos da cultura goiana. Pela primeira vez uma obra literária goiana irrompia o desterro cultural do Centro-oeste para fazer-se admirar no litoral, despertando o interesse dos intelectuais brasileiros mais influentes, prestígio esse que só seria vislumbrado outra vez com os corumbaenses Bernardo Elis e Jose J. Veiga, décadas depois insistindo ainda no mesmo tema regionalista.

O desenvolvimento da economia agropecuária e a conseguinte concentração de renda nas mãos de grupos familiares que vinham se fortalecendo desde o período imperial resultou num modelo



Capa



Sumário



Verso

político oligárquico, no qual os grandes proprietários de terras detinham o poder político e econômico de uma região, atuando como pequenos déspotas; sob uma relação de trabalho quase feudal, os proprietários dos grandes latifúndios impunham sua força aos camponeses e muitas vezes se viam em pé de guerra com o estado e com outros proprietários.

Esse fenômeno social e modelo político ficaram conhecidos como coronelismo e perdurou por toda a república velha, período que se inicia com o governo do presidente Campos Salles em 1898, e segue até a posse do presidente Getúlio Vargas em 1930. É um período marcado pela aliança do governo federal e as oligarquias que governavam os estados. No estado de Goiás, o alinhamento econômico e político que se mantinha alicerçado na produção rural perdeu força com a revolução de 1930 de Getúlio Vargas e sofreu impacto com a mudança e modernização da capital goiana em 1933, que deslocou o centro de poder das antigas oligarquias.

A economia goiana, baseada na produção rural, enfrentava dificuldades no escoamento da produção e na aquisição de bens de consumo e suplementos agrícolas, uma vez que os portos e as regiões mais populosas do país se encontravam extremamente distantes do interior do país, submetendo o estado a um isolamento insular. Os meios de transporte disponíveis, quase que exclusivamente terrestres, apresentavam baixo desempenho, dependiam do transporte de tração animal ou humana. As estradas oficiais, chamadas de estrada real, eram a principal comunicação entre o interior e o litoral. Dentre essas estradas do período colonial, uma das mais importantes foi a Estrada Geral do Sertão, que segundo Lins (2015, p. 46) foi:

A mais extensa estrada colonial brasileira cortava o Brasil de leste a oeste, da Bahia ao Mato Grosso, ligava Salvador a Bela Vista, passava pela região norte, hoje Distrito Federal, e servia de chão para bandeirantes, autoridades da Coroa Portuguesa, exploradores de minérios, mercadores de sal,

CapaSumárioVerso

fazendeiros e migrantes fugitivos da seca. São vários os nomes dados a elas ao longo do tempo: Estrada do Sal, Estrada dos Currais, Picada da Bahia, Estrada Colonial do Planalto Central.

Dentro da dinâmica econômica do estado, a Fazenda Goiana adquiriu características próprias de organização e de produção que a distingue dos modelos recorrentes no litoral do país, conforme retratado por Freitas e Silva (2013, p. 265), a saber: “Nas fazendas goianas formadas no final do século XIX e na primeira metade do século XX empregou-se preferencialmente mão de obra familiar ou “ajustada” com trabalhadores livres [...] inexistindo luxos e requintes copiados de modelos europeus.” Nesse contexto, percebe-se a interatividade entre as fazendas e as famílias próximas. A sociabilidade era necessária para realização de trocas que suprissem a carência crônica de comunicação e importação de produtos de fornecedores distantes.

Leia-se: “mão de obra” ajustada como um sistema de trabalho baseado na colaboração entre famílias ou o sistema de arrendamentos em que os “meeiros”, sujeitos que emprestavam sua mão de obra em produções agrícolas independentes e entregavam parte da produção, muitas vezes à metade – daí o termo meeiro – ao proprietário da terra.

Interessante notar que, assim como no tempo de extração aurífera, a moeda corrente ainda é predominantemente a produção local. Se antes eram comuns as transações comerciais baseadas no peso do ouro em pó, com a ausência do metal as trocas comerciais aconteciam por meio de trocas de produtos agrícolas, inclusive, as relações de trabalho eram baseadas neste sistema. A cédula e a moeda, assim como os produtos de luxo produzidos na Europa, pouco permeavam o interior do país e raras vezes chegavam ao estado de Goiás.

O isolamento e o desenvolvimento praticamente independente e quase autossuficiente, principalmente nos assentamentos rurais,



Capa



Sumário



Verso

marcam profundamente a cultura goiana. No livro *Fazendas Goianas* (2013), de Lena Castello Branco Ferreira de Freitas & Nancy Helena Ribeiro de Araújo e Silva sobre o protagonismo da habitação rural goiana do final do séc. XIX, as autoras concluem que a fazenda goiana é a matriz da cultura goiana.

DESENVOLVIMENTO

Compreender a arquitetura secular do vernáculo rural do estado de Goiás é importante no sentido de compreender a própria história do povo goiano, conforme Freitas e Silva (2013, p. 260), “Por suas características e história, a fazenda goiana deve ser estudada e conhecida como matriz da cultura goiana”. A arquitetura vernacular é um testemunho da História da sociedade, conforme definição da Carta do Patrimônio Vernáculo Construído, ratificada na XII Assembleia Geral ICOMOS/UNESCO (1999, p. 1):

Reconhecido como uma criação característica e genuína da sociedade manifesta-se de forma aparentemente irregular, embora possua uma lógica própria. É utilitário e, ao mesmo tempo, interessante e belo. Reflete a vida contemporânea e é, simultaneamente, um testemunho da História da sociedade. Apesar de ser obra do Homem, é também uma criação do tempo. Conservar e promover estas harmonias tradicionais que constituem uma referência da existência humana é dignificar a memória da Humanidade.

A arquitetura rural remanescente em forma de edifícios, ocupação do sítio ou interação com outros sítios e meio urbano deve ser observada com o intuito de compreensão não apenas do período histórico em que surge na paisagem, mas relevante também por refletir um importante período de consolidação da identidade do povo goiano, portanto, é nítida a relevância do conhecimento e reconhecimento do complexo arquitetônico e registro desse precioso conjunto de elementos que compõem a história goiana como



Capa



Sumário



Verso

patrimônio cultural construído para garantir que a memória social seja preservada, conforme retrata Lemos (1981, p. 29):

Assim, preservar não é só guardar uma coisa, um objeto, uma construção, um miolo histórico de uma grande cidade velha. Preservar também é gravar depoimentos, sons, músicas populares e eruditas. Preservar é manter vivos, mesmo que alterados, usos e costumes populares. É fazer, também, levantamentos, levantamentos de qualquer natureza, de sítios variados [...].

A ocupação do território goiano por casas de fazenda ao longo da Estrada Geral do Sertão ou Estrada Colonial, na parte que corta a região do Planalto Central, remonta aos meados do Século XVIII. O reino português demarcou imensos lotes de terras e sesmarias para criação de fazendas, de modo que a produção rural abastecesse aos mineradores das lavras. Apesar de se tratar de ocupação antiga, pouco se tem de registro do patrimônio rural remanescente e pouco se explora o potencial turístico e histórico da região, visto que não existe incentivo ou programa oficial que trate da preservação ou fomento à exploração turística dos sítios remanescentes nesse eixo em específico.

A arquitetura rural goiana do período da República Velha (1898-1930) possui exemplares remanescentes na região do planalto central goiano, que de modo geral ainda são pouco conhecidos. A falta de conhecimento e reconhecimento é um obstáculo para a preservação e manutenção dos edifícios existentes. A antiga estrada colonial incursiona um espaço que possui casas e sítios ainda pouco explorados documentalmente, a exemplo da Fazenda Estreito (Figura 1), propriedade rural do atual município de Cocalzinho, construída no ano de 1922, que mantém ainda muito da conformação original, composição dos elementos construtivos, alguns edifícios de apoio ainda conservados e o sistema de abastecimento de água original, mantendo o mesmo modelo desenvolvido no início do século XX.



Capa



Sumário



Verso

Figura 1 – Ilustração panorâmica da Fazenda Estreita. Cocalzinho de Goiás, GO



Fonte: Fleury, C.G. B (2017).

O acervo do patrimônio arquitetônico rural, especialmente quando não participante de rotas ou projetos turísticos, sofre perdas representativas em todos os anos. É importante frisar que se trata de estruturas centenárias, remanescentes de um acervo frágil que corre o risco de desaparecer a qualquer momento, visto que os materiais construtivos utilizados, adobe ou pau-a-pique, e a madeira de lei, dificilmente resistem tantas décadas sem uma intensa e dispendiosa manutenção. Considerando também que o modelo de exploração rural vem mudando drasticamente nas últimas décadas, pouco das atividades originais dessas habitações se perpetuam e muitas dessas casas se encontram decadentes em propriedades empobrecidas ou abandonadas em grandes propriedades onde a exploração econômica rural moderna torna os edifícios antigos caracterizados como obsoletos.

Fazendas que outrora foram o cerne da economia e das mais pujantes atividades sociais do estado de Goiás sofrem com o abandono, falta de manutenção e de eventos que naturalmente

degradam um edifício e que, não raramente, os consomem completamente, sem deixar vestígios.

A casa é uma representação de tempo e da cultura, como esclarece Oliveira (2010, p. 27): “A história da casa é percebida nas temporalidades constituídas pelo tempo social, que é também cultural de quem as produz, pelo tempo geográfico caracterizado pela relação do homem com o meio” e acrescenta: “(a casa) é também arquitetura, o que se verifica na sua disciplina arquitetônica”. Isso posto, é possível afirmar que a compreensão global do que é a casa demanda dois campos de leitura: cultural e geográfico.

O que se constata é que, sem maior reconhecimento e inserção em algum tipo de atividade geradora de renda, apenas o valor cultural atribuído às propriedades rurais antigas não é suficiente para garantir sua preservação, cabendo à academia e a agentes institucionais se encarregar de criar alternativas e proposições que corroborem para a valoração do acervo remanescente como patrimônio a ser preservado. O livro *História da arte como história da cidade*, de Giulio Carlo Argan, trata da valoração do patrimônio construído urbano como atribuição dos estudiosos da cidade, o que pode ser perfeitamente refletido nas reflexões sobre a valoração das casas de fazenda:

São os homens que atribuem um valor às pedras e todos os homens, não apenas os arqueólogos e literatos. Devemos, portanto, levar em conta não o valor em si, mas a atribuição de valor, não importa quem a faça e a que título seja feita. De fato, o valor de uma cidade é o que lhe é atribuído por toda a comunidade e, se em alguns casos, este é atribuído por uma elite de estudiosos, é claro que estes agem no interesse de toda uma comunidade, porquanto sabem que o que hoje é ciência de poucos, será amanhã cultura de todos. (ARGAN, 2001, p. 228)

A fazenda goiana como expressão cultural e geográfica é resultado da particularidade do lugar e período histórico que a fez



Capa



Sumário



Verso

consolidar-se como elemento capaz de conferir identidade à cultura goiana. Diferentemente de outros estados da nação, que eram mais acessíveis ou mais interessantes à exploração econômica de produtos para a exportação e que viviam intensa comunicação entre si, o estado de Goiás estava isolado em relação ao restante do país, fato que propiciou um desenvolvimento muito próprio dos assentamentos rurais, da sua arquitetura, economia e relações sociais, e por esses motivos o estudo da arquitetura tradicional rural goiana se torna importante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo, existe um potencial histórico pouco explorado no que tange ao período específico em estudo. Esse potencial deve ser estudado de maneira que se torne mais conhecido e, conseqüentemente, reconhecido para que se atribua valor concordante com a relevância dessas estruturas para a geografia e para a cultura goianas.

Fato é que a valoração do acervo é instrumento de preservação. Um caminho possível é a participação de uma elite de estudiosos que agem no interesse de toda uma comunidade no processo de levantamento e reconhecimento do acervo, confirmando a importância da academia e de agentes institucionais.

A promoção de estudos sobre o patrimônio faz parte do esforço de assegurar que esta geração e as próximas tenham acesso aos e contato com os acervos arquitetônicos de importância em uma fase social, histórica e ambiental do estado de Goiás e do Brasil. A casa sede é o elemento que domina prioritariamente a paisagem rural e o imaginário goiano desde o século XIX. É um elemento que passa a esfera material para se revelar como matriz cultural goiana. Conhecer e reconhecer esse acervo pelo valor cultural que ele enseja é um passo primordial em direção à preservação.



Capa



Sumário



Verso

REFERÊNCIAS



Capa

ARGAN, Giulio Carlo. *História da arte como história da cidade*. Ed. Martins Fontes, 2001.



Sumário

CARVALHO, E. *Arquitetura rural na microrregião metropolitana de belo horizonte*: investigação sobre tipologias arquitetônicas nos séculos XVIII e XIX. Dissertação. (Mestrado em arquitetura) – Universidade Federal de Minas Gerais, p. 12. 2003.

LEMOS, Carlos A. C. *O que é patrimônio histórico*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

OLIVEIRA, Adriana Mara Vaz de. *Fazendas goianas: a casa como universo de fronteiras*. Goiânia: Editora UFG, 2010.



Verso

GARCIA, Ledonias Franco. *Goyaz: uma província do sertão*. Goiânia: Editora PUC-Goiás. 2010.

FREITAS, Lena Castello Branco Ferreira de; SILVA, Nancy Ribeiro de Araújo e. Ateliê Geográfico – Goiânia, v. 7, n. 3, p. 257-267, dez/2013.

LIMA, Bárbara Lins. *Estrada geral do sertão*: potenciais turísticos de um caminho quase esquecido. 2015. 159 f. Programa de Pós-Graduação em Turismo Mestrado Profissional em Turismo – Universidade de Brasília Centro de Excelência em Turismo, Brasília, 2015. [Orientador: Profa. Dra. Karina Dias].

CHAUL, F. N. (06 de julho de 2011). *Sociedade Brasileira de Progresso da Ciência*. Disponível em: cienciaecultura.bvs.br: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S000967252011000300016&script=sci_arttext. Acesso em: 30 ago. 2018.

UNESCO. *Carta sobre o patrimônio vernacular edificado*. 12ª Assembleia Geral do ICOMOS. Cidade do México – México, outubro de 1999.

ANÁLISE DOS CUSTOS DE PRODUÇÃO DE BIODIESEL ATRAVÉS DA SOJA E DO SEBO BOVINO EM GOIÁS, ENTRE 2000 E 2019

Lanielle Francisco Ribeiro¹
Luiz Batista Alves²

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da população e da tecnologia demandam alto consumo de energia, e a produção de biodiesel como matriz energética limpa é uma alternativa viável. Sua produção torna-se atraente pois o estado de Goiás dispõe de uma variedade de matérias-primas, além de aspectos locais congruentes. Todavia, há fatores que podem causar a elevação das variáveis, se houver problemas como infraestrutura e encarecimento dos produtos, devido à concorrência com outros mercados.

O objetivo deste texto é verificar a hipótese de redução de custos variáveis a partir da escolha da matéria-prima e os dispêndios com transporte, que podem reduzir os custos variáveis em sua maioria. Esses fatores em conjunto propõem maior viabilidade

-
- 1 Graduanda do curso de Ciências Econômicas – Unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas. E-mail: lanielle16@gmail.com.
 - 2 Orientador deste trabalho. Docente e Pesquisador do Curso de Ciências Econômicas da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas. E-mail: lbalves@ueg.br.

econômica, visando melhorias de tecnologia, empregabilidade e rotatividade no mercado produtivo de Goiás. O estudo foi conduzido por uma metodologia quali-quantitativa, no período de 2000 a 2019, que valida a vantagem comparativa da região goiana em relação às demais, em razão de dispor em profusão de matéria-prima de menor custo e a proximidade das fábricas.

Os biocombustíveis são biomassas renováveis, que podem cambiar até definitivamente para o uso de combustíveis fósseis. Para produzi-lo podem ser usados vegetais como girassol, mamona, babaçu, amendoim, pinhão manso, dendê, soja, dentre outros. Ou pode ter origem animal, como o sebo bovino, extraído no processo químico em empresas de graxaria, que faz o processo de cozimento dos restos animais que se transformam em sebo oleaginoso animal e apresentam inúmeros resíduos de origem domiciliar e industrial.

Em 1973, houve uma grave crise do petróleo que proporcionou a criação do Programa Nacional do Álcool – PROÁLCOOL, tendo por objetivo produzir biocombustível a partir da cana de açúcar, reduzindo o peso do consumo da gasolina. Posteriormente, o governo brasileiro continuou a enviar verba para a manutenção do programa, mas visava apenas ao contentamento dos interesses das grandes usinas, omitindo incentivos e pesquisas em matrizes energéticas limpas (BIODIESELBR, 2006).

Similarmente, uma das causas substanciais para a produção de biocombustíveis são os emissores de dióxido de carbono (CO_2), liberado na queima de combustíveis fósseis dos automóveis, proliferando pequenas disfuncionalidades na atmosfera que, somadas, contribuem significativamente com o aumento dos gases de efeito estufa.

O objeto deste estudo será a produção de biodiesel a partir dos resíduos gerados em cada etapa da produção agropecuarista por meio de uma contextualização no estado de Goiás, dos anos 2000 até a atualidade (2019). O objetivo consiste em analisar o custo-benefício da produção de biodiesel, através da utilização da soja e do



Capa



Sumário



Verso

sebo bovino, uma contraposição de custos, através do cenário econômico em três cidades no estado de Goiás.

Ao verificar a hipótese dos biocombustíveis provenientes de resíduos, que podem ocasionar melhorias de infraestrutura e tecnologia, isso pode significar promover empregabilidade e rotatividade no mercado brasileiro. Dessa forma, os pressupostos levantados aqui vão totalmente contra a omissão de incentivos e pesquisas em matrizes energéticas limpas, como ocorreu com o PROÁLCOOL.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A transformação de resíduos e dejetos em coprodutos é a base do conceito de sustentabilidade do mundo moderno – produzir mais com menos e com menor impacto ambiental, o que significa produzir de forma mais eficiente, com a utilização racional das matérias-primas, água e energia (SEBRAE, 2016).

A escolha da matéria-prima mais oportuna depende largamente da oferta do mesmo, do custo, da logística e da produtividade. É uma escolha de suma importância, visto que ela representa cerca de 83% do custo variável da produção do biodiesel (FIORESE, 2009).

Segundo Melo e Fonseca (1981), a estratégia energética adotada pelo Governo, a partir de 1974 e, principalmente, após o segundo choque do petróleo, em 1979, pode ser descrita por medidas tomadas para o desenvolvimento de fontes alternativas dos diversos derivados do petróleo. As evidências são de que a agricultura e pecuária deveriam ocupar um importante papel nesse processo de substituição.

É importante ressaltar os custos com transporte, pois atualmente a logística e infraestrutura exercem função estratégica, podendo auxiliar no desenvolvimento de um diferencial competitivo nas organizações por meio da otimização das operações, redução de custos, refletindo na maximização dos resultados (NOVAES, 2007).

Segundo o Ministério do Meio Ambiente, há quatro principais gases de efeito estufa, regulados pelo Protocolo de Quioto, sendo



Capa



Sumário



Verso

um dos que causam mais malefícios é o CO_2 , o qual é emitido como resultado de inúmeras atividades humanas como e por meio do uso de combustíveis fósseis. A quantidade de dióxido de carbono na atmosfera aumentou 35% desde a era industrial. O CO_2 é utilizado como referência para classificar o poder de aquecimento global dos demais gases de efeito estufa (MMA, 2000).

BIODIESEL NO CONTEXTO BRASILEIRO

O biodiesel é um combustível biodegradável e renovável, produzido com gordura vegetal, animal, domiciliar, industrial, respectivamente. Pode ser usado nos automóveis em sua proporção total ou parcialmente misturado e sua fabricação tem como matéria-prima, principalmente, a soja e o sebo animal.

Segundo dados da Agência Nacional de Petróleo-ANP, em 2017 a porcentagem obrigatória na composição de diesel é de 10% de biodiesel para o consumidor final. A Agência Nacional de Petróleo verifica a qualidade de todos os combustíveis produzidos, pois devem cumprir todas as especificações físico-químicas de acordo com a legislação vigente e a comercialização é feita por meio de leilões (ANP, 2017).

No final da década de 1990, iniciaram preocupações a respeito da poluição ambiental e a geração de gases de efeito estufa, aumentando a busca por medidas de consumo energética alternativas, da mesma forma é uma tendência mundial a introdução do biodiesel, pois ele produz 98% a menos de CO_2 do que o óleo diesel fabricado a partir de insumo fóssil.

A princípio, a produção de biodiesel foi idealizada como forma de inclusão social da agricultura familiar na cadeia produtiva e na economia como um todo, trazendo benefícios nos quesitos geração de emprego e renda (CAMPOS, 2006).

Oficialmente foi incorporado através do Programa Nacional de Produção e Uso de Biodiesel (PNPB), um programa do Governo Federal que transita entre Ministérios voltados à produção e



Capa



Sumário



Verso

comercialização de combustíveis sustentáveis, tendo como foco o desenvolvimento regional e a independência da importação de combustível fóssil. Em 2011, a produção de biodiesel no país somou 2,7 milhões de m³. Regiões como o Rio Grande do Sul, Mato Grosso e Goiás respondem por 70% desse total.

Tabela 1 – Estados que Lideram a Produção de Biodiesel – Brasil, 2010-2011

Estado	Parte da Produção Nacional (%)	Produção em 2011 (mil/m ³)	Produção em 2010 (mil/m ³)	Variação (%)
Rio Grande do Sul	32,0	862	606	42,2
Goiás	19,0	505	442	14,3
Mato Grosso	18,7	500	568	-12,0
São Paulo	11,0	295	327	-9,8
Bahia	5,0	132	92	43,5
Paraná	4,2	114	70	62,9
Tocantins	3,8	101	86	17,4
Minas Geras	2,9	77	73	5,5
Ceará	1,7	44	66	-33,3
Mato Grosso do Sul	1,2	31	8	287,5

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa realizada em Agência Nacional do Petróleo – ANP (2011).

Segundo o Ministério de Minas e Energias, houve uma grande evolução, pois o Brasil ocupa o posto de segundo maior mercado de biodiesel no ano de 2017, perdendo apenas para os Estados Unidos, com 7,4 bilhões de litros anualmente. A região Centro-Oeste e a Sul são as responsáveis por 82% dos 7,4 bilhões de litros produzidos (MME, 2018).



Capa



Sumário



Verso

REDUÇÃO DE CUSTOS NA PRODUÇÃO DE BIODIESEL POR MEIO DE RESÍDUOS

Cada vez que a população urbana se desenvolve, a necessidade do consumo de energia aumenta. Isso tem colocado em pauta se os recursos de que dispomos têm aptidão necessária para abastecimento e se confronta a qualidade ambiental, disponibilidade, distribuição e os custos.

No Brasil há uma extensa área de terras propícias para o cultivo, sendo que o clima oportuniza uma produção diversificada, tendo sido o desenvolvimento tecnológico e investimentos na área rural expressivo para seu progresso rápido e o incremento no aumento da demanda agregada no setor, contando com uma economia de escala, desde a década de 1930. Os resíduos agrícolas são parte da produção que não são destinados ao consumo e diversas vezes são descartados até de forma incorreta, assim como as queimadas das áreas de cultivo.

Para Manoel Souza, representante da diretoria adjunta de pesquisa e desenvolvimento da Embrapa Agroenergia, o biodiesel é um dos maiores exemplos de biocombustível ambientalmente “amigável” por ser produzido não apenas com fonte renovável, mas também com resíduos.

A segunda principal fonte utilizada atualmente para fabricação de biodiesel é o sebo bovino, sendo que seu descarte no passado foi um problema ambiental. Em 2013, 500 mil toneladas desse insumo foram transformadas em biodiesel, o que equivale a cerca de 20% do volume de matérias-primas empregadas na fabricação total.

A invenção do biodiesel do sebo bovino foi feita na Itália, porém, os italianos não possuem o segundo maior rebanho bovino do mundo, como o Brasil, de modo que tanto a produção agro quanto a pecuária se mostram vantajosas para este grande do país. Esse mercado de produção através de resíduos ainda é novo, e em razão disso há limitação de informações nessa cadeia produtiva (EMBRAPA AGROENERGIA, 2014).



Capa



Sumário



Verso

FENÔMENOS CLIMÁTICOS NO CONTEXTO ECONÔMICO

A ampliação dos sistemas energéticos para acompanhar o desenvolvimento significa o aumento da emissão de gases que aceleram o efeito estufa, o que tem criado maior preocupação é o dióxido de carbono (CO₂), gerado em maior parte pela queima de combustíveis fósseis.

Essa situação merece intervenção pertinente para torná-la sustentável, tanto é que Shumpeter (1942), em sua obra *Capitalismo, socialismo e democracia*, afirmava que o essencial quando se analisa o capitalismo é trata-lo como um processo evolutivo, e isso não deve ser somente em razão de o fato da vida social acontecer num ambiente social mutável e ele influenciar a ação econômica, mas como ocorre processos mutáveis, a estrutura econômica se revolucionará de dentro para fora, destruindo-a e recriando-a, com um formato sempre diferente do anterior; é com essa premissa que o capitalismo tem a sua essência.

A partir dessa concepção, os processos de inovação e tecnologia têm necessidade de contribuir com a redução dos impactos ambientais, trazendo modificações na geração de matrizes energéticas limpas. As fontes não renováveis comuns, como extração de combustíveis fósseis, tornam-se sistemas climaticamente arcaicos para os indivíduos que se preocupam com qualidade de vida no planeta, não só financeiramente, mas também socialmente (EMBRAPA AGROENERGIA, 2014).

Pesquisas do Fórum Econômico Mundial, em 2016, mostraram que as mudanças climáticas terão que ser incluídas nos índices de riscos para reduzir as incertezas em relação à produção, ao valor das ações, dos títulos e os danos ao meio ambiente. O objetivo das empresas é a criação de indicadores de lucros, perdas sociais e ambientais para contabilizar o impacto, em particular, que a sua empresa causará à sociedade e ao meio ambiente. Assim, tornará possível definir estratégias de convergência dos efeitos da emissão



Capa



Sumário



Verso

de carbono, produzidos pelas indústrias e meios de transporte (ANP, 2011).

ABERTURA DO MERCADO DE COMBUSTÍVEIS – PROJETO RENOVABIO

Desde o início da comercialização, o setor produtivo dos combustíveis apresenta diversas barreiras administrativas para se inserir no mercado. Segundo o Conselho Administrativo de Defesa Econômica – CADE, o sistema de produção de petróleo e seus derivados tem como característica predominante o grau de concentração das empresas e precificação. Em relação à exploração, Petrobras é dominante: no Brasil há um total de 17 refinarias, 13 delas têm como proprietária a Petrobrás, que fabrica 91,8% de todo o combustível consumido, e apenas 4 são pertencentes a entidades privadas, que correspondem a 8,2% do consumo, segundo a Agência Nacional do Petróleo (ANP, 2018).

A Agência Nacional de Petróleo recentemente divulgou informações que buscam unificar o marco regulatório de produção de derivados de petróleo e gás e simplificar a hierarquia administrativa, ao minimizar barreiras de investimento e reduzir os custos regulatórios. É decisão da companhia a breve criação de um mercado aberto, com menor risco de interferências ou da adoção de práticas anticoncorrenciais, que permitirá a atração de novos investimentos e a redução da dependência das importações, em especial, alavancar o setor de biocombustíveis, com o projeto Renovabio (ANP, 2018).

O programa Renovabio é uma Política Nacional de Biocombustíveis, constituído pela Lei n. 13.576/2017 (BRASIL, 2019), para promover a expansão dos biocombustíveis na matriz energética, com ênfase na regularidade do abastecimento e garantia de previsibilidade para o mercado, induzindo ganhos de eficiência energética e a redução de emissões de gases de efeito estufa na produção. O Conselho Nacional de Política Energética – CNPE estudou estratégias de metas de redução de emissões para a matriz



Capa



Sumário



Verso

petrolífera durante 10 anos, sendo elas compulsórias e individuais, que serão liberadas à população até julho de 2019.

Através da certificação da produção de biocombustíveis serão atribuídas notas a cada produtor e importador de biocombustível, em valor inversamente proporcional à intensidade de carbono do biocombustível produzido. A nota fiscal refletirá exatamente a contribuição individual de cada agente econômico para a mitigação dos gases de efeito estufa em relação ao seu substituto (em toneladas de CO²).

Por conseguinte, a interligação dos instrumentos de certificação da produção dos biocombustíveis se consolidará através da criação do Crédito de Descarbonização por Biocombustíveis – CBIO. Será um ativo financeiro da bolsa de valores emitido pelos produtores a partir da apresentação das notas fiscais. A implantação desse projeto significará o aumento da competição entre as usinas, quando ele estiver bem estruturado (ANP, 2018).

METODOLOGIA

O método de investigação do presente estudo foi realizado tendo como recorte histórico a década de 2000, em que se iniciou maior preocupação com a temática, até a atualidade (2019). De forma que possa unir pesquisas de outrora com novas informações, baseadas em dados já quantificados, e ser capaz de fazer uma análise aprofundada dos dados que não podem ser quantificados, devido a fatores de natureza subjetiva. Essa metodologia, quantitativa e qualitativa (quali-quantitativa) de pesquisa possui uma larga tradição na pesquisa em Ciências Sociais (BECKER, 1993).

Foram utilizados instrumentos que dispõem de dados estatísticos que são encontrados no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, Agência Nacional de Petróleo – ANP, Secretaria de Gestão e Planejamento do Estado de Goiás – SEGPLAN, Centrais Estaduais de Abastecimento – CEASA e Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos – IMB, dentre outros.



Capa



Sumário



Verso

Usados para identificar os principais municípios produtores de soja e sebo bovino em 2016/2017.

As variáveis analisadas se resumem ao custo-benefício da produção de biodiesel, através da soja e do sebo bovino, uma contraposição de custos, com base nos cálculos de custos feitos através da metodologia da Companhia Nacional de Abastecimento – CONAB, para produção de biodiesel de algumas matérias-primas em uma planta de produção de pequeno porte, na cidade de Cascavel – PR. Essa base de cálculo se aplica à região goiana, sendo possível alcançar os objetivos estudando os municípios de Rio Verde (produtor de soja), Palmeiras de Goiás (abatedouro) e Trindade (Graxaria).

ANÁLISE DO CUSTO-BENEFÍCIO DA PRODUÇÃO DE BIODIESEL

O preço do biodiesel pode oscilar bastante, vai depender de fatores como matéria-prima, mão de obra, tributos, transporte, localização, investimentos, políticas de incentivo e capacidade produtiva ociosa, basicamente. Os gastos devem ser analisados para favorecer a compreensão do custo total da produção.

Antes o que era dejetado produtivo agora pode ser transformado em matriz energética limpa. Esses resíduos de produção tornavam-se de alto custo e, devido ao valor dos fretes para o descarte, muitas pessoas enterram na natureza ou queimam, obstruindo o lençol freático.

O resíduo vegetal (soja) só é possível de se utilizar quando ocorre perda da produção através de fatores climáticos não favoráveis ou em cada etapa da produção (o que se configura em prejuízo para o produtor rural e até escassez de alimentos), também o período de safra em que terá abundância na produção ou a produção de soja apenas para a fabricação do biodiesel.

Foi realizado uma análise dos custos para produzir biodiesel com quatro matérias-primas, mas para os fins do presente estudo, será útil apenas os dados da soja e do sebo bovino. Uma produção de pequeno porte, realizada na cidade de Cascavel, estado do



Capa



Sumário



Verso

Paraná, sendo que, há semelhanças em aspectos geográficos e estatísticos, seria possível abastecer cidades com aspectos similares no estado de Goiás. O estudo é apenas para ter noção do preço do biodiesel em relação aos combustíveis fósseis.

Tabela 2 – Custos para produção de Biodiesel de duas matérias-primas – Brasil, 2009

Custo Fixo por litro (independente da matéria prima)			
	Custo por litro	Custo por ano	
Depreciação	R\$ 0,0316	R\$ 16.200,00	
Juros	R\$ 0,0116	R\$ 5.940,00	
Seguro	R\$ 0,0039	R\$ 1.980,00	
Manutenção	R\$ 0,0175	R\$ 9.000,00	
Subtotal	R\$ 0,0646	R\$ 33.120,00	
<i>Matéria-prima</i>	<i>Custo Variável (R\$)</i>	<i>Custo Variável (%)</i>	<i>Custo Final</i>
Óleo de soja	3,17	97,31	3,23
Sebo bovino	1,94	98,33	2,01

Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa realizada em Fiorese (2009).

A tabela foi constituída com a metodologia de cálculo de custos da CONAB (2010), considerando todos os fatores de tributos, depreciação, seguro, manutenção e independente da matéria-prima escolhida. O custo da matéria-prima é cerca de 83% do custo variável, isto é, quando é necessário o pagamento do valor integral da matéria-prima, apesar de o próprio sebo bovino ser um resíduo, ele tem um valor a ser pago, porém, ainda é um valor menor que o da soja.

Para a planta experimental, avaliada em R\$ 180.000,00, trabalhando 300 dias no ano (1710 L/dia), o custo fixo encontrado situa-se em R\$ 0,06 por litro de biodiesel produzido. Em média, o custo da matéria-prima representou 82,81% de todo o custo variável. O melhor custo de produção foi para o biodiesel de sebo bovino (R\$ 2,01 L).

- 2 turnos de 8 horas em 25 dias trabalhados= 42750 mil L/ mês
– – – 513 mil L/ ano

A partir do cálculo dos custos, é necessário estipular um preço para venda do produto, para ter uma melhor percepção de custos por diferença de matéria-prima. É benéfica uma ilustração simbólica através de unidades monetárias, baseada no preço atual dos combustíveis fósseis, em média R\$ 3,70. Por exemplo: o custo total do biodiesel a partir da soja é de R\$ 3,23; se o preço de venda for de R\$ 3,70, o lucro líquido será de R\$ 0,47 por litro vendido. No caso do sebo bovino, em que o custo total é de R\$ 2,01, se o produtor vender também a R\$ 3,70, ele obterá de lucro de R\$ 1,69, mesmo que venda a um valor mais baixo, ainda será mais rentável produzir biodiesel do sebo bovino, pois seu custo de produção é significativamente menor, com diferença de R\$ 1,22 (FIORESE, 2009).

LOCALIZAÇÃO DOS INSUMOS NO ESTADO DE GOIÁS

Aplicando essa metodologia de custos para a região goiana, será realizada uma interligação econômica e geográfica entre as cidades de Rio Verde (maior produtora de soja do estado de Goiás), Palmeiras de Goiás (Frigorífico), Trindade (Graxaria), aproximadamente 57 km de distância do Frigorífico. A cidade de Rio Verde conta com a produção de soja de 1.102.500 toneladas registrada em 2017, com valor da produção 1.196.213,00 (x 1000 R\$), com área plantada 315.000 hectares (IBGE, 2017).

Primeiramente é necessário compreender que, para produzir biodiesel através do sebo bovino, é realizado um processamento do resíduo animal e feito num local chamado de graxaria. Graxaria é uma metodologia de reciclagem animal, que se traduz em manipular equipamentos de alto desempenho tecnológico que “cozinham” carcaças e resíduos bovinos a temperaturas elevadas. As gorduras e sebos formam uma nata que é extraída e utilizada como matéria-prima nas indústrias de higiene, cosmética, farmacêutica e biodiesel (MINERVA FOODS, 2019).



Capa



Sumário



Verso

Na zona rural de Trindade, com pouco mais de 100 mil habitantes, está localizada a Goiás Rendering, a maior empresa (graxaria) de reciclagem animal do Centro-Oeste. A indústria processa, diariamente, 360 toneladas de subprodutos. Cerca de 90% dos resíduos animais são comprados de frigoríficos e o restante vem de pequenos abatedouros certificados da região. O objetivo da empresa para o ano de 2018/2019 consiste em obter processos logísticos que proporcionem melhor controle de fluxo de matérias-primas, produto acabado e o rendimento de produção (MINERVA FOODS, 2019).

O Frigorífico Minerva em Palmeiras de Goiás, segundo dados publicados pela própria empresa, tem capacidade diária de abate de aproximadamente 7.500 cabeças. Produz biodiesel somente do sebo bovino, a matéria-prima de menor custo variável. São comercializados em leilões da ANP e para frotas de caminhões. A matéria-prima é oriunda das plantas frigoríficas da companhia em território nacional. Com a primeira unidade em Palmeiras de Goiás – GO, a Minerva Biodiesel possui capacidade inicial de produção de 45m³/dia (16,2 milhões de litros por ano), com capacidade ociosa que pode alcançar até 100m³/dia.

Os dados acima revelam que no mesmo local é possível obter insumo, com custo apenas do processamento para o resíduo animal para transformá-lo em sebo. Além de reduzir o custo com transporte devido à localização, é possível produzir biodiesel com cerca de 83% de redução dos custos variáveis no estado de Goiás, pois a região conta com efetivo grande de produção em soja e sebo bovino, além de ter o frigorífico em Palmeiras de Goiás, a unidade tem capacidade de produção de 45m³/dia (45 mil litros/dia).

Esses fatores autenticam a hipótese de que o estado de Goiás tem capacidade para aplicar essa mesma produção a outras cidades que possuem localização estratégica (proximidade da matéria-prima, abatedouro e graxaria, preferencialmente, para reduzir os custos variáveis) e ampliar a escala de produção nas empresas já existentes. A produção de biodiesel também enfrenta um limitante,



Capa



Sumário



Verso

seus dados não são muito divulgados e são difíceis de serem obtidos, e tornou-se possível adquirir informações resumidas, através do contato direto com a empresa, que também informou acerca da produção de biodiesel.

O custo do sebo bovino em locais como no Frigorífico Minerva já foi contabilizado quando se compra o gado para abate, revenda e distribuição. Sendo assim, o custo do sebo não será cotado como matéria-prima, haverá custo apenas no processamento que ocorre na graxaria. Por ser um subproduto, agrega valor à receita da empresa e pode eliminar uma etapa da produção terceirizando o processamento do sebo na graxaria em Trindade. Com a redução do custo variável com matéria-prima, transporte e processamento, a produção de biodiesel a partir do sebo bovino tem custo menor que o da soja.

PERSPECTIVAS NO MERCADO DA SOJA E DE SEBO BOVINO

Na atualidade, do sebo produzido 61% são fornecidos à indústria de sabão e derivados, e apenas 12% são destinados para a produção de biodiesel. Além da concorrência com outros destinos, para o sebo bovino a oferta ainda é grande, segundo dados do IBGE, com base no tamanho do rebanho nacional (217.749.364 milhões de cabeça em 2017), considerando que a produção de sebo se dá em 23 kg por cabeça. A cotação do sebo bovino é de aproximadamente R\$ 2,00 por kg, cerca de dois mil reais a tonelada, segundo dados do Instituto para o Fortalecimento da Agropecuária de Goiás (IFAG, 2019).

Apesar de o sebo ter valorizado no mercado, depois de comprovarem que ele podia ser transformado em biodiesel, em período de 2006 a 2008, o preço da tonelada foi de R\$774,00 para R\$1870,00, devido ao aumento da procura para fabricação de biodiesel. Destaca-se que ele não compete diretamente com setor de alimentos, pois ocorre certa rivalidade apenas com o mercado de sabão.



Capa



Sumário



Verso

A safra do ano de 2016/2017 de soja em Goiás iniciou com cautela devido à irregularidade de chuvas nas maiores áreas de produção, por exemplo, a distribuição pluviométrica anormal, consequência de fenômenos climáticos. Mediante essas informações, as perspectivas apontadas pela Associação dos Produtores de Soja e Milho de Goiás – APROSOJA – Go, era de 10,38 milhões de toneladas de soja em área de 3,35 milhões de hectares no estado de Goiás, no ano de 2016 (APROSOJA, 2016).

A soja é uma *commodity* (mercadoria) padronizada, produzida e negociada por diversas localidades, com alta liquidez e demanda. Houve relevante aumento da oferta de tecnologias de produção, para ampliar significativamente a área cultivada, a produtividade dessa oleaginosa e conseqüentemente a abrangência de mercado (LAZZAROTTO e HIRAKURI, 2010). O valor da saca com 60 kg está cotado em R\$ 72,11, ou seja, um kg é cerca de R\$ 1,21, segundo as Centrais Estaduais de Abastecimento – CEASA, informações de maio de 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das novas informações a partir do Frigorífico, tornou-se possível validar a hipótese de que é possível restringir em até 83% dos custos variáveis pela substituição da matéria-prima, da soja para o sebo bovino, além de a localização interferir nos custos de transporte. Esses fatores possuem interferência direta nos custos e também demonstram vantagem comparativa da região goiana, em razão de o estado contar com abundância de matéria-prima e proximidade das fábricas.

A Graxaria em Trindade possibilita a terceirização por completo da produção e manipulação do sebo, o que permite à Minerva Biodiesel, que já possui a matéria-prima dentro de sua própria empresa, sem nenhum custo direto, reduzir o custo variável e eliminar mais uma etapa da produção. Todos esses fatores e também a abertura do mercado de biodiesel com o programa Renovabio



Capa



Sumário



Verso

trouxeram incentivos pragmáticos a esse setor, tornando-se viável a entrada de outros empresários nesse setor produtivo, com sistema de localização e produção semelhantes.

REFERÊNCIAS

- ANP. Agência Nacional de Petróleo. *Renovabio*. Brasil, 2011.
- _____. Agência Nacional de Petróleo. *Renovabio*. Brasil, 2017.
- _____. Agência Nacional de Petróleo. *Renovabio*. Brasil, 2018.
- APROSOJA. Associação dos produtores de soja e milho de Goiás. *Estatísticas da soja no Custo de Produção*. Goiás, 2016.
- BECKER. *Metodologia Científica*. Brasil, 1993.
- BIODIESELBR. *PróAlcool – Programa Brasileiro de Álcool*. Brasil, 2006.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei 13.576/2017*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13576.htm. Acesso em: 17 maio 2019.
- CONAB. *Metodologia de cálculo de custo de produção da CONAB*. 2010. Disponível em: <http://www.conab.gov.br/conabweb/download/safra/custosproducaometodologia.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.
- CENTRAIS ESTADUAIS DE ABASTECIMENTO-CEASA. *Cotação da saca da soja*. Brasil, 2019.
- CONSELHO ADMINISTRATIVO DE DEFESA ECONÔMICA-CADE. *Preço dos Combustíveis*. Brasil, 2010.
- EMBRAPA AGROENERGIA. *Uso de resíduos como matéria-prima reforça benefícios ambientais do biodiesel*. Brasil, 2014.
- FIORESE D. A. et al. *Avaliação econômica da produção e utilização de biodiesel a partir de fontes vegetais e animais*. Revista Cultivando o Saber. Cascavel, 2009.
- IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Cotação do sebo e da soja*. Goiás, 2017.
- INSTITUTO PARA O FORTALECIMENTO DA AGROPECUÁRIA DE GOIÁS-IFAG. *Cotação da Soja*. 2019.
- LAZZAROTTO, J. J.; HIRAKURI, M. H. *Análises de correlações entre cotações internacionais do petróleo e de commodities agrícolas*. XXXVIII Reunião de Pesquisa de Soja da Região Sul. 2010.



Capa



Sumário



Verso

MELO E FONSECA. *Choques externos e a resposta interna: “Semeando vento e colhendo tempestade” na agricultura brasileira*. Revista Econômica Brasileira, Rio de Janeiro, v. 43 n. 2. 1981.

MINERVA FOODS. *Minerva Biodiesel*. Palmeiras de Goiás, 2019.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, *Emissões de Gases de Efeito Estufa 2000*. Disponível em: <https://www.mma.gov.br/mma-em-numeros/emiss%C3%B5es-de-gee>. Acesso em: 05 maio 2019.

MMA. Ministério do Meio Ambiente. *Informma*. Biodiesel. 2000.

MME. Ministério de Minas e Energia. *Petróleo, Gás Natural e Biocombustíveis*. 2018.

NOVAES, ANTÔNIO. *Logística e gerenciamento da cadeia de distribuição*. 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2015.

SEBRAE. *Uso de resíduos e dejetos como fonte de energia renovável*. Brasil, 2016.

SCHUMPETER, J. A. *Capitalismo, socialismo e democracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1984.



Capa



Sumário



Verso

EXPANSÃO SOJÍCOLA EM ANÁPOLIS

A ECONOMIA AGRÁRIA CONDUZIDA PELA EXPECTATIVA DO MERCADO INTERNACIONAL

Marcelino de Carvalho Santana¹
Joana D'arc Bardella de Castro²

INTRODUÇÃO

O presente texto traz como proposta um breve estudo de caso envolvendo o cultivo da soja em Anápolis. Com base no comportamento do mercado internacional e nos números apresentados pelas principais agências e institutos voltados à agricultura no estado de Goiás, procuramos investigar as causas da crescente expansão sojícola apontada no ano de 2017 e com expectativas positivas para os dois anos subsequentes. A proposta de análise comparativa foi o método ideal para o desenvolvimento da pesquisa, tendo em vista a dificuldade de análise de um objeto em constante transformação como é o caso da agricultura temporária. O estudo é constituído de uma análise obtida a partir do

-
- 1 Mestrando em Território e Expressões Culturais no Cerrado (TECCER), oferecido pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas. E-mail: marcelino.carsan@gmail.com
 - 2 Professora doutora titular do curso de Ciências Econômicas da Universidade Estadual de Goiás e do Programa de Mestrado em Território e Expressões do Cerrado (TECCER). E-mail: joanabardella@brturbo.com.br

cruzamento entre teoria, pesquisa de campo e dados secundários. O cultivo da soja, considerado modesto na região, tem sido fomentado pelas expectativas que o mercado (nacional e internacional) tem produzindo em relação ao produto.

O cultivo da soja no estado de Goiás remete à década de 1970 e tem como fator determinante o esgotamento das fronteiras agrícolas do Sul do Brasil. Pode-se incluir a esse processo o fomento da indústria, a partir das políticas de incentivos fiscais no final década de 1970, assim como a capacidade de expansão da lavoura goiana, devido às grandes extensões de terras cultiváveis e ao seu clima favorável. Em Goiás, a sojicultura tem apontado uma crescente evolução, tornando-se, ao lado do milho e da cana-de-açúcar, o principal produto agrícola da economia goiana. O censo para 2017 revelou uma superação do rendimento do produto sobre outras monoculturas e a confirmação de Goiás como estado produtor.

A superação das fronteiras no interior do Brasil tem, em sua origem, as políticas de interiorização do governo Vargas, na década de 1940. Um dos primeiros empreendimentos desse período foi a Expedição Roncador-Xingu, cuja iniciativa culminou na criação da Fundação Brasil Central (FBC) em 1943, um dos primeiros órgãos voltados para o estudo da região Centro-Oeste e suas fronteiras. Posteriormente, a FBC seria substituída pela Superintendência de Desenvolvimento do Centro-Oeste (SUDECO), criada em 1967 durante a Ditadura Militar. Além da SUDECO, outros órgãos governamentais se empenharão no processo de desenvolvimento da região, cuja potencialidade agrícola era o vetor para que o estado levasse o projeto adiante. Entre os órgãos de maior relevância, voltados para o desenvolvimento, pesquisa e melhoramento da agricultura nacional, destaca-se a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA). De acordo com Vieira (2002), em se tratando de Goiás especificamente, programas como o

CapaSumárioVerso

POLOCENTRO³ (1975), o FOMENTAR⁴ (1984), o FCO⁵ (1989) e o PRODUIZIR⁶ (2000) foram fundamentais para a modernização, industrialização e constituição da cadeia produtiva do estado.

No Brasil, o plantio da soja aparece como uma cultura “entressafras” do trigo em diferentes regiões no final da década de 1960, representando uma das lavouras temporárias, juntamente com o milho, o algodão, o arroz, o feijão, entre outras. Além de atender ao mercado interno, a partir de um catálogo diversificado de derivados, a sojicultura abastece uma ampla demanda por farelo, usado na produção de rações para a alimentação de suínos e aves e como complemento alimentar da pecuária bovina, fator que faz com que a cadeia produtiva da soja seja uma das mais completas e dinâmicas da agricultura. A expansão da produção, da região Sudoeste do estado em direção ao Centro, com perspectivas para a região Norte, surge como demanda variada e como proposta de dinamização de todas elas. Por sua vez, a cultura da soja em Anápolis é assunto sobre o qual nos debruçaremos neste trabalho, adotando para isso a revisão bibliográfica e a análise de dados secundários como recursos metodológicos capazes de elucidar, ao máximo, a forma pela qual ocorre esse processo em pleno andamento.

QUESTÕES PRELIMINARES ACERCA DO PLANTIO DA SOJA E O SEU CULTIVO EM ANÁPOLIS

Sempre que nos referimos à sojicultura, estamos tratando daquilo que chamamos hoje de “cultura empresarial”, no sentido original do conceito. O cultivo da soja obedece a uma cartilha de orientações emitida pelos órgãos governamentais ou agências responsáveis pelo fomento e planejamento dessa atividade econômica,

3 Projeto de Desenvolvimento do Cerrado.

4 Fundo de Participação e Fomento à Industrialização em Goiás.

5 Fundo Constitucional do Centro-Oeste.

6 Programa de Desenvolvimento Industrial de Goiás.



Capa



Sumário



Verso

como a AGRODEFESA (Agência Goiana de Defesa Agropecuária), a CONAB (Companhia Nacional de Abastecimento) e a Embrapa, aqui já mencionada. O cultivo da oleaginosa exige um rígido controle de irrigação, de modo a não ocorrer nem excesso nem escassez de água. O clima e o relevo são fatores elementares na qualificação dos grãos e, no caso do bioma Cerrado, o manejo do solo e o controle de sua acidez são condições para um melhor desempenho das lavouras. O manejo desorientado poderá comprometer a utilidade do solo, causando danos irreparáveis ao meio ambiente, tendo em vista que a sojicultura esgota os nutrientes presentes no solo, necessários à complementação da nutrição da cadeia alimentar. Nesse sentido, os crimes ambientais são frequentes, ora por desorientação, quanto à forma correta de execução, ora intencionalmente, por ganância pelo alcance rápido dos resultados esperados. De acordo com Castilho e Chaveiro (2010), os conflitos, as imposições de poder e a dimensão política do processo de apropriação do Cerrado são frequentes e, na maioria das vezes, negligenciados.

Considerada uma monocultura de grandes dimensões, o plantio da soja é feito sob controle e direcionado ao grande mercado de *commodities*. Desta forma, os seus rendimentos, não somente no Brasil, como em todos os países produtores, dependerão da quantidade colhida. De acordo com Vieira (2002), a análise da produção nacional da soja ocorre em comparação à produção mundial, uma vez que sua maior parte é direcionada à exportação e, por conseguinte, essa produção ocorre com o produto *in natura*, ao passo que o produto industrializado visa atender ao mercado interno. Por isso, a expectativa do mercado mundial influencia diretamente na produção, devido ao fato de não exigir que a região onde o grão é produzido esteja adaptada como uma perfeita cadeia produtiva, como no caso de Anápolis.

Não há uma exigência definida para que a região de cultivo seja uma perfeita cadeia produtiva. Essa é uma condição que vai sendo estabelecida gradualmente, conforme ocorre a expansão

CapaSumárioVerso

desse mercado altamente líquido, o que exigirá investimento em infraestrutura e tecnologia. Caso essas condições não sejam verificadas, as áreas plantadas deverão ter, a princípio, as extensões mínimas para valoração no mercado de exportação da soja *in natura* de modo a se manter o ritmo de crescimento registrado desde meado dos anos 1960:

O aumento da produção de soja de 1,5 mi t, em 1970 para 95,6 mi t, em 2015, determinou uma cadeia de mudanças sem precedentes no setor agrícola brasileiro. Foi a soja, inicialmente apoiada pelo trigo, a grande responsável por: promover a agricultura empresarial no Brasil, apoiar o desenvolvimento da indústria nacional de maquinário agrícola e sua ampla utilização no processo produtivo e ampliar e modernizar o sistema de transporte e armazenagem (DALL'AGNOL, 2016, p. 29).

A média de crescimento anual tem girado em torno de 13 milhões de hectares ao ano no estado de Goiás. Tendo uma produção de 22 milhões de toneladas/ano segundo a CONAB, Goiás já ocupa a quarta posição no *ranking* nacional, ficando atrás somente do Mato Grosso com 58 milhões, Paraná como 45,5 milhões e Rio Grande do Sul com 35,5 milhões. De acordo com o relatório da Confederação de Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA), o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) para 2019 será de 2,2%, o que significa 4,3% a mais se comparado o Valor Bruto da Produção (VBP) em 2018. A soja disputa com o minério de ferro a liderança na pauta das exportações brasileiras. Conforme o censo da EMBRAPA para 2014, a *commodity* chegou a representar 14% das exportações para este ano.

No que diz respeito à sua expansão pelo território goiano, a sojicultura parte do Sudoeste rumo ao Centro e do Centro para o Norte do estado, circuncidando o Entorno do Distrito Federal, numa lógica que obedece às regiões cujas técnicas de plantio já apresentem níveis considerados de mecanização. Anápolis se

CapaSumárioVerso

enquadra nessa lógica, tendo em vista tratar-se de uma área com grandes possibilidades de se tornar, futuramente, uma das mais completas cadeias produtivas agroindustriais da soja no Brasil, sobretudo, se considerarmos a presença de duas importantes unidades de armazenamento, esmagamento e transformação do grão (Granol e Brejeiro) e pela presença de uma moderna e ampla Plataforma Logística Multimodal, de onde são despachadas toneladas do produto e de seus derivados, produzidos em Goiás e também em outros estados para o Brasil e o mundo.

Com relação ao preço da soja, este é definido pela demanda do mercado de exportações. Como a concorrência não é tão acirrada, tendo em vista o percentual (entre 34 a 35%) de participação do Brasil nas exportações em nível mundial, para estipular o preço médio a Bolsa Mercantil de Chicago (CME – *Chicago Mercantile Exchange*), principal instituição de referência do mercado no mundo, terá como primeira variável o primeiro dos sete vencimentos do contrato firmado com o país produtor. Segundo Margarido e Leão de Sousa (1998), a utilização das séries temporais é a principal metodologia para estimação de preços da *commodity* dos Estados Unidos para o Brasil, além da análise de outros fatores, como o prêmio de exportação⁷, as despesas portuárias, o frete, o câmbio e os impostos.

A Granol Indústria Comércio e Exportação S/A – Cargil, instalada nas dependências do Distrito Agroindustrial de Anápolis (DAIA), atua com esmagamento, beneficiamento de grãos oleaginosos e refino de óleo de soja. Na cadeia interna da empresa se produz óleo em estado natural, refinado, biodiesel, farelo (moído ou peletizado), glicerina, lecitina e produtos derivados. Segundo Vieira (2002), a produção de óleo da Granol é toda destinada ao comércio varejista. O farelo de soja tem 25% de seu volume negociado com os pecuaristas de Goiás, Tocantins e Sul do Pará, sendo o restante exportado para a Holanda e Luxemburgo. Além disso, a empresa

7 A diferença entre o preço da soja calculado pela CME, com base no primeiro dos sete vencimentos, e o valor do produto dentro do navio.



Capa



Sumário



Verso

também exporta para o Japão um produto derivado do óleo de soja conhecido como *tocopherol*. Concomitantemente, a Produtos Alimentícios Orlândia S/A Comércio e Indústria – Brejeiro tem seu complexo instalado na área urbana da cidade (Bairro Jundiáí), o qual conta com amplo sistema de esmagamento⁸ e refino. Contudo, é importante citar que, mesmo com um catálogo diversificado de produtos derivados da soja, a empresa somente exporta a lecitina, todos os demais produtos atendem ao mercado interno brasileiro.

Pode-se dizer que, em nível de escala do processo produtivo, Anápolis conta com um complexo altamente estruturado e eficiente de esmagamento, transformação e distribuição da soja, além da destinação do produto *in natura* a partir do Porto Seco com sua Plataforma Logística Multimodal. De modo geral, é inegável que, em Goiás, a expansiva sojícola tem ocorrido de forma contundente. De acordo com o Instituto Mauro Borges (IMB), em pouco mais de uma década, isto é, entre 2000 e 2012, a produção do grão aumentou em mais de 100%, saindo da escala de 4.092,934 t para 8.398,891 t. Esse processo decorre de um crescimento do mercado interno e da demanda externa, os quais colocaram o Brasil como o maior produtor mundial do grão, ao lado dos Estados Unidos.

A dinâmica estabelecida pelo agronegócio da soja impulsiona também outros setores da economia. Essa mesma dinâmica exerce influência sobre a pecuária, a partir da nutrição animal pelo farelo de soja, com uma demanda demasiadamente grande e pelo incentivo tecnológico, a partir da inovação técnica e do melhoramento da semente. Essa cadeia de relações, traduzida por Vieira (2002) como Sistema Agroalimentar (SAG), é estabelecida por diversos agentes e pelas relações estabelecidas entre os setores envolvidos (pecuarista, comercial, tecnológico, logístico etc.), as organizações de apoio e o ambiente institucional. Esse conjunto de fatores

8 As únicas unidades esmagadoras de soja da Brejeiro em todo o Brasil são a filial de Anápolis e a matriz em Orlândia – SP; juntas as duas processam mensalmente a média de 350 mil toneladas do produto, uma média de 600 toneladas por dia, um pouco abaixo da capacidade da Granol, que é de 700 toneladas.



Capa



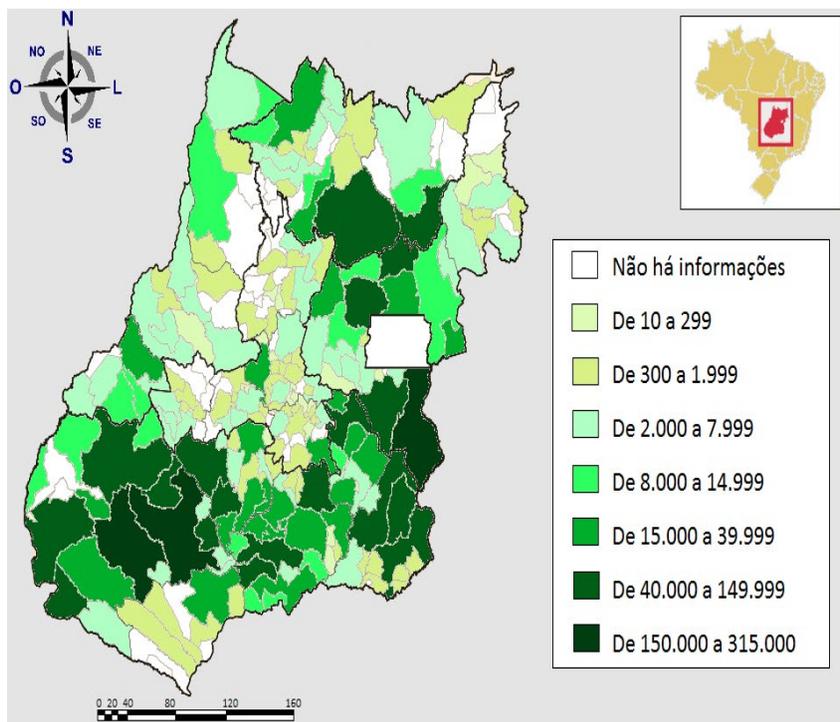
Sumário



Verso

determinará a dimensão geográfica e a análise descritiva de um SAG e, por último, a projeção de determinada atividade econômica. Na Figura 1, observa-se a ocorrência do plantio da soja, de maneira acentuada, em regiões cuja economia se constitui, em sua base, de grande valor agregado do produto da soja. As manchas mais escuras estão localizadas sobre os principais polos econômicos, sendo Rio Verde, Jataí e Cristalina os municípios com as maiores áreas de plantio do estado. Os demais municípios, cuja área plantada oscila entre 40.000 a 149.999 hectares, encontram-se concentrados entre as microrregiões: Sudoeste, Vale do Rio dos Bois, Meia Ponte, Catalão, Pires do Rio e no limite entre as microrregiões de Porangatu e Chapada dos Veadeiros.

Figura 1 – Área Plantada (Hectares) com Lavouras Temporárias de Soja em Grão em Goiás – 2017



Fonte: elaborado pelo autor, adaptado de IBGE – Produção Agrícola Municipal (2017).

Conforme Lunas (2001), Rio Verde se encontra entre as doze regiões trabalhadas como polos de desenvolvimento a serem potencializadas pelo POLOCENTRO, a partir da segunda metade da década de 1970. Desta forma, é compreensível que o trajeto de expansão da soja parta do Sul rumo ao Centro, conectando-se ao Leste, cujo maior produtor da região é o município de Cristalina. Por último, a expansão segue rumo ao Norte do estado, alinhada à BR-153, a principal via de escoamento e distribuição da produção para o restante do país.

O início da produção de soja no Sudeste de Goiás se deu com a vinda de proprietários do Sul do país e de São Paulo, que, atraídos pelas formas de financiamentos concedidos para o custeio produtivo, passaram de pequenos para grandes proprietários em Goiás. De acordo com Vieira (2002), um número considerável de indústrias de processamento e *tradings*, multinacionais e brasileiras, ligadas direta e indiretamente à sojicultura, foram beneficiadas pelo programa FOMENTAR em todo o estado de Goiás. Além da Produtos Alimentícios Orlândia S/A Comércio e Indústria e da Granol (Cargil), já ressaltadas anteriormente, podemos citar ainda: a Refino de Óleo Brasil Ltda. (Vigor-Leco), implantada no Distrito Agroindustrial de Anápolis para a produção de margarina, voltada para atender, principalmente, ao mercado do Nordeste do país; a *Caramuru Alimentos Ltda.* com o ramo de óleos vegetais Sinhá, instalada no Distrito Agroindustrial de Itumbiara (DIAGRI); a Coinbra, na cidade de Jataí, para a produção do óleo de soja Valença. Não obstante, é válido mencionar também a atuação da Perdigão e Gessy-Lever, cujo complexo industrial (Projeto Buriti) atua com o seu *mix* grãos/óleos/farelo/carne desde o ano 2000 no município de Rio Verde, completando assim a cadeia produtiva da soja em Goiás.

Para Lunas (2001), o complexo da Perdigão em Rio Verde incentivou a demanda por farelo de soja para a produção da ração, motivando assim os investimentos em tecnologia nesse setor. Esse dado confirma a tese de que a própria expansão da monocultura



Capa



Sumário



Verso

contribui com a constituição da cadeia produtiva, uma vez que intercala outros setores da atividade econômica, através do desenvolvimento tecnológico. Desse modo, Anápolis passa a exercer a função de centro gravitacional, polarizando as atividades econômicas oriundas da expansão da soja, do sul do estado para o centro, intercalando-as ao terceiro setor. Não obstante, o auge dessas transformações se deu com a criação do POLOCENTRO, aqui já mencionado, e o Programa de Cooperação Nipo-Brasileiro para o Desenvolvimento dos Cerrados (PRODECER), cujas atuações se deram em conjunto entre 1975 e 1983:

[...] levaram à expansão das monoculturas mecanizadas no campo e ao crescimento demográfico das principais cidades, ocasionando uma rápida e devastadora ocupação do bioma Cerrado, em pouco mais de 30 anos (SILVA e ANJOS, 2010, p. 73).

A intenção desse processo de industrialização da agricultura, em diferentes regiões do Brasil, que culminou na expansão do plantio de soja pelo estado de Goiás, era criar novas possibilidades de mercado frente ao histórico processo de globalização, com as quais fosse possível a inserção do estado de Goiás no cenário nacional. Para Borges (2000), a região Centro-Oeste se inseriu na divisão regional do trabalho na segunda metade do século XIX, a partir da expansão e reorganização capitalista da cafeicultura no Centro-Sul. Nesse primeiro momento, Goiás se constituiu como parte integrante da economia primário-exportadora como região produtora de gado de corte destinado a suprir a demanda da região Sudeste.

É somente a partir do segundo quartel do século XX que as fronteiras agrícolas se expandirão, redefinindo uma nova divisão regional do trabalho, na qual o estado de Goiás, além de produtor de gado de corte, passa a se especializar na produção de gêneros agrícolas básicos, a fim de suprir a demanda populacional local e abastecer os mercados do Sudeste brasileiro. A sojicultura é considerada assunto recente, quando nos referirmos à cidade de Anápolis



Capa



Sumário



Verso

que, reconhecida nacionalmente pela sua atuação na indústria, sobretudo no setor farmoquímico e pelo expressivo desempenho de seu setor de serviços.



Capa



Sumário



Verso

A SOJICULTURA EM ANÁPOLIS E UMA BREVE COMPARAÇÃO COM A ECONOMIA AGRÍCOLA DO PASSADO

A fértil região do “Mato Grosso de Goiás”⁹ foi o grande motivador da agricultura expansiva na segunda metade do século XIX. Bertran (1978) aponta que o Mato Grosso de Goiás corresponde à região florestal de solo profundo entre Anápolis e a Cidade de Goiás e entre Goiânia e Petrolina, as quais vinham sendo trilhadas desde o início do século XIX. De modo que, a fertilidade do solo é tida como fator elementar na ocupação da região e na expansão de seus excedentes para outras regiões do país. Para Cunha (2009), Anápolis havia se tornado uma base econômica e populacional que favoreceu a implantação da frente agrícola pioneira na região do Mato Grosso de Goiás e que, por conseguinte, daria sustentação à sua ampliação futura. Essa previsão pode ser confirmada, enquanto região de planejamento, já a partir dos anos 1930 com a extensão da Estrada de Ferro até a cidade de Anápolis, tendo o seu auge com a fundação da Colônia Agrícola Nacional de Goiás (CANG) em 1941.

Desde meados de 1870, a economia agrícola da cidade pode ser identificada como agricultura extensiva. Com o crescimento da cidade, emancipada em 1907, veio também a repercussão nacional quanto à qualidade de sua produção, a saber, o café, produto bastante elogiado pelos veículos de comunicação da época. Com a chegada de algumas famílias italianas, a partir de 1912, formou-se uma colônia na região de Nova Veneza, devido ao incentivo da imigração para o Brasil. De acordo com Magalinski e Magalinski (1983),

9 Expressão utilizada pela primeira vez pelo viajante francês Auguste de Saint-Hilare (1779-1853), ainda no século XIX, e recuperada no século XX pelo geógrafo brasileiro Speridião Faissol (1923-1995).

os italianos significaram uma força importante na transformação relações de trabalho ocorridas no país e, não obstante, em Goiás durante esse período.

A cafeicultura, embora de grande importância no processo de desenvolvimento e urbanização de Anápolis, teve uma duração relativamente curta na economia local. De acordo com Mota (2008), a vinda das primeiras famílias japonesas para Anápolis, a partir de 1929, se deu motivada pelo cultivo desse produto e a pela facilidade de aquisição de propriedades na região, que, segundo o prefeito da época, Adalberto Pereira da Silva (1927-1930), tratava-se de terras devolutas, cabendo aos interessados apenas o pagamento de uma pequena taxa no cadastramento para que pudessem receber logo em seguida as escrituras definitivas de posse.

Desta forma, a região do Distrito de Cerrado, que corresponde atualmente ao município de Nerópolis, tornou-se a Colônia do Cerrado. Conforme Mota (2008), os primeiros anos de experiência com o café foram desastrosos, no entanto, com a criação do Serviço Técnico do Café, em 1934, o processo foi sendo cada vez mais aprimorado. De fato, foi de grande importância a contribuição dos imigrantes japoneses na dinamização da agricultura da região. De acordo com Ferreira (2011), as fazendas dos senhores José Nishmura, Kioshi Fukushima, Mitsuoshi Hama, Suadi Miabe, entre outras, eram referências na técnica do enleiramento permanente dos cafezais já na década de 1930.

Apesar disso, a cafeicultura acabou sendo desincentivada posteriormente pela queda das exportações, devido às políticas de contenção dos países compradores. Desta forma, o produto foi perdendo o seu espaço na agricultura anapolina para outros gêneros, com destaque para o arroz. Posteriormente, a fragmentação do território, decorrente das emancipações de seus antigos distritos, fez com que a atividade agrícola perdesse proporções. É importante salientar que o quantitativo na agricultura é fundamental para garantir



Capa



Sumário



Verso

níveis de renda compensatórios, sobretudo, para uma economia cujo setor primário era predominante.

Com o desenvolvimento do setor de beneficiamento e armazenamento, Anápolis conseguiu manter o desempenho de sua economia em meio à desaceleração produzida a partir da fundação de Goiânia. A década de 1950 ficou marcada pelo início de integração entre o setor primário e o secundário. Conforme Castro (2004), a atividade econômica nesse período se intensifica com a indústria de transformação do setor alimentício, voltado para atender à população local e regional. Com a consolidação do Distrito Agroindustrial de Anápolis (DAIA), em 1976, fator decisivo para a ampliação e transformação da atividade econômica industrial, a atividade agropastoril do município passou a compor a menor parcela da arrecadação de ICMS. Esse quadro reforça a ideia de que a agricultura anapolina vivencia uma reação com a sojicultura. No entanto, isso não significa que o município já não estivesse inserido no circuito do agronegócio da soja. Em termos de rendimentos atuais, a economia anapolina não é totalmente dependente do setor primário, como ocorre com outros municípios, uma vez que a sua integração intra ou intersetorial, sobretudo entre a indústria e o setor de serviços, revela uma relação positiva e significativa na sua dinâmica econômica.

Todavia, é importante mencionar o papel social que a agricultura desenvolve, de grande relevância para a população anapolina e para o seu desenvolvimento de modo geral. O Mercado do Produtor¹⁰, por exemplo, é tido como uma grande referência para todo o estado. A partir dele, mais de 50 municípios do estado são abastecidos, assim como também se recebem mercadorias de mais de 250 municípios de Goiás e de outras federações. A disparidade entre o que se recebe e o que se emite pode ser explicada através dos números da arrecadação do ICMS do setor agrícola. A atividade no setor primário correspondia a menos de 1% de toda a arrecadação até o início dos anos 2000. Com a expansão da soja, há uma expec-

10 Centro de Abastecimento Regional de Anápolis (CEASA).



Capa



Sumário



Verso

tativa de aumento dessa parcela da arrecadação do município, que conta atualmente com mais de 4.550 ha de área plantada, podendo render uma safra de mais de 15 mil toneladas do grão para 2019.

Essa variação ocorre devido aos diferentes índices de desempenho dos setores da atividade econômica de um município para o outro. Para melhor exemplificar isso, basta que façamos uma comparação entre o município de Jataí e o de Anápolis, no que diz respeito à participação da agricultura na composição do PIB. Jataí encontra-se situada no Sudoeste, onde as manchas de área plantada da Figura 1 apresentam uma tonalidade mais escura, correspondendo às regiões com área plantada entre 150.000 a 315.000 há. Anápolis já aparece nas áreas cuja tonalidade mais clara corresponde a áreas de plantio entre 2000 e 7.999 ha. Para o ano de 2008, a Segplan-GO/SePIN registrou a produtividade na agropecuária em R\$ 347.708 para Jataí e R\$ 36.828 para Anápolis no mesmo ano, quase dez vezes a mais na diferença entre o primeiro e o segundo. Em contrapartida, no que se refere aos setores de indústria e serviços, Anápolis supera Jataí com R\$ 1.944.672 para o primeiro e R\$ 2.576.234 para o segundo contra R\$ 514.851 para o primeiro e R\$ 815.110 para o segundo. Desta forma, o percentual correspondente à atividade agrícola é menor que 1% do montante, algo girando em torno de 0,8%, com projeção para 0,9% para 2019. Com respeito à participação da agricultura na economia do município, a mesma gira em torno de 20,7% a 21%, o que significa uma atividade intensa no setor primário, levando em consideração que o mesmo apresenta uma dinâmica distinta dos demais setores, sobretudo com relação ao tempo, ao volume, ao espaço físico e temporal exigido e o Valor Agregado dos produtos agrícolas.

Em nossa sondagem, foram registradas inúmeras áreas de cultivos em Anápolis. Como se trata de lavouras temporárias, o desenho das áreas cultivadas está em constante transformação, de modo que as lavouras de soja existentes nessas regiões poderão estar ocupadas por outros gêneros ou mesmo por pastagem nas próximas

CapaSumárioVerso

safras. A partir do trabalho de identificação, observamos que toda a região limítrofe de Anápolis está tomada por áreas cultiváveis, principalmente, na região de Interlândia e de Joanópolis.

Para dezembro de 2018, período de análise, é notada também a presença de sojicultura nas áreas rurais dos distritos de Interlândia e Souzaânia. Uma grande lavoura foi identificada nas proximidades da BR-153 em Interlândia e outra em Souzaânia. No entanto, a sojicultura é ainda muito modesta se comparada a outros gêneros que também compõem a agricultura dessas regiões. Contudo, essa pequena parcela vem alterando as áreas plantadas do município ao longo dos últimos anos, atingindo seu ponto mais alto entre 2015 e 2016 e retomando uma nova inclinação na curva a partir desse período em diante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que a expansão da soja pelo território goiano obedece a um aumento na demanda advinda tanto do mercado interno como do externo. O município de Anápolis, que está entre as maiores economias do estado, encontra-se inserido no circuito da soja desde a instalação de dois dos complexos de esmagamento (Granol e Brejeiro). Sendo assim, o cultivo da soja, considerado modesto na região, tem sido fomentado pelas expectativas que o mercado (nacional e internacional) tem produzido em relação ao produto. Podemos constatar a relevância da soja na composição do PIB do município nas últimas décadas e localizar as regiões onde esse plantio tem ocorrido com maior frequência, assim como mensurar o seu valor extraído.

Por fim, a diversificação das atividades ligadas à agroindústria, somada à capacidade de polarização e influência de Anápolis sobre os municípios limítrofes, contribuiu para que a sojicultura se ajustasse às dependências do município. Provavelmente, a potencialidade sojícola do município tenha atingido o seu limiar em decorrência de todas essas condições apontadas. Assim sendo, o



Capa



Sumário



Verso

que se percebe no comportamento da agricultura anapolina é uma ressonância do bom desempenho das demais regiões produtoras, que encorajou muitos produtores a apostar, de forma mais agressiva, no cultivo do grão.

REFERÊNCIAS

- BERTRAN, P. *Formação econômica de Goiás*. Goiânia: Editora Oriente, 1978.
- BORGES, B. G. *Goiás nos quadros da economia nacional: 1930-1960*. Goiânia: UFG, 2000.
- CASTILHO, D.; CHAVEIRO, E. F. Por uma Análise Territorial do Cerrado. In: PELÁ, M.; CASTILHO, D. (Orgs.). *Cerrados: perspectivas e olhares*. Goiânia: Vieira, 2010, p. 35.
- CASTRO, J. D. B. (Org.) *Ensaio sobre economia regional goiana*. Anápolis: UEG, 2004.
- CUNHA, W. C. F. *Dinâmica regional e estruturação do espaço intraurbano: um estudo sobre as influências do Daia na economia anapolina a partir de 1990*. 2009. 248 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – UFG: Goiânia, 2009.
- DALL'AGNOL, A. *A Embrapa Soja no contexto do desenvolvimento da soja no Brasil: histórico e contribuições*. Brasília: Embrapa, 2016.
- EMBRAPA. *Cultivadores de soja: Macrorregiões 1, 2, 3 e REC 401 – Centro Sul do Brasil*. Embrapa/Soja: Londrina: 2017.
- GOIÁS. *Os polos econômicos do estado de Goiás*. Estudos da Seplan. Goiânia: 2011.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/economicas/agricultura>. Acesso em: 25 fev. 2019.
- LUNAS, D. A. L. *Construção do complexo agroindustrial da soja no sudoeste de Goiás*. 2001. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Econômico). UFU: Uberlândia, 2001.
- MAGALINSKI, J.; MAGALINSKI, J. M. Goiás e a Imigração. *Boletim Goiano de Geografia – Revistas UFG*, Goiânia, v. 3, n. 1-2, p. 57-82. 1983.
- MARGARIDO, M. A.; LEÃO DE SOUZA, E. L. Formação de Preço da Soja no Brasil. XXVI Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural (SOBER) *Anais...*, Poços de Caldas, 1998.



Capa



Sumário



Verso

MOTA, F. A. C.; ANBG. *Meia volta ao mundo, imigração japonesa em Goiás*. Goiânia: ANBG, 2008.

SILVA, E. B.; ANJOS, A. F. O Monitoramento do Desmatamento e as Ações de Conservação do Bioma Cerrado na Primeira Década do Século XXI. In. PELÁ, M.; CASTILHO, D. (Orgs.). *Cerrados: perspectivas e olhares*. Goiânia: Vieira, 2010, p. 71.

VIEIRA, N. M. *Caracterização da cadeia produtiva da soja em Goiás*. 2002. 124 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) – UFSC: Florianópolis, 2002.



Capa



Sumário



Verso

AGROPECUÁRIA GOIANA

RELEVÂNCIA, CONTEXTOS E DESDOBRAMENTOS HISTÓRICOS, CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

Itamar Guimarães da Cruz¹
Vitor Lucas Pereira Rocha²
Luiz Alves Batista³

INTRODUÇÃO

A grande tradição econômica brasileira, desde sua anexação à cultura ocidental europeia, é a produção agropecuária, nascendo com o domínio colonial açucareiro português, passando pelas oligarquias rurais do período imperial e sua descendência republicana do período áureo do café, bem como pelos grandes planos de interiorização e integração do território brasileiro durante o regime militar e a redemocratização, dos quais a região centro-oeste e, conseqüentemente, o estado de Goiás se beneficiaram imensamente, até finalmente desaguar nos grandes modelos e operações do agronegócio com a ascensão do capitalismo financeiro globalizado.

- 1 Graduando do curso de Ciências Econômicas da Unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas – UEG. E-mail: itamarguimaraes97@hotmail.com
- 2 Graduando do curso de Ciências Econômicas da Unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas – UEG. E-mail: vitlucas98@gmail.com
- 3 Orientador deste trabalho. Docente e Pesquisador do Curso de Ciências Econômicas da Universidade Estadual de Goiás – UEG – Unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas. E-mail: lbalves@ueg.br

Devido ao dinamismo e diversificação de sua agropecuária, Goiás nas últimas décadas tem sido um dos grandes destaques nacionais no setor e um dos grandes recordistas nos níveis de safra e produtividade de produtos diversos, como a soja, cana-de-açúcar, milho, sorgo e contando com grandes rebanhos de corte e leiteiros.

A agropecuária não é somente composta pelas atividades de agricultura e pecuária, mas também pela produção florestal e pela pesca. É nessa perspectiva produtiva que, principalmente a partir das décadas de 1950 e 1960, com a construção de Brasília e os avanços nas técnicas de tratamento do solo e plantio, o estado de Goiás encontra nessa área um dos seus maiores, indispensáveis e ricos motores econômicos.

O grande impacto da agropecuária pode ser mensurado em alguns dados: a agropecuária é a atividade econômica mais importante de 87 dos 246 municípios goianos (35,36%) segundo o Instituto Mauro Borges – IMB (2017). De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2015), em 2014 a agropecuária foi responsável por 2,8% do PIB brasileiro, enquanto que em Goiás essa participação foi de 10,7%, mostrando uma maior dependência e desenvolvimento do estado nesse setor.

A partir das perspectivas supracitadas, objetiva-se analisar, correlacionar e compreender, através de uma análise temporal combinada a uma modelagem estatística, a relevância socioeconômica diversa da atividade agropecuária do estado de Goiás. A abordagem visa elucidar o histórico de consolidação da produção agropecuarista e suas difusas consequências socioeconômicas na vida material dos goianos nas décadas mais recentes.

REFERENCIAL TEÓRICO

A agropecuária engloba várias práticas que detêm o uso da terra como coeficiente de produção, desde a criação de animais ou plantio de culturas e florestas, de forma que a agricultura e a pecuária são subsetores da mesma (BACHA, 2012).



Capa



Sumário



Verso

Agronegócio ou Complexo Agroindustrial (CAI) compõe-se pela agregação de atividades ligadas à fabricação de produtos agroindustriais, desde a produção ao bem final. De forma geral, o agronegócio reúne as ações de produção, disseminação de suprimentos agrícolas, estocagem, manipulação e distribuição de produtos, compreendendo assim as empresas que produzem, processam, comercializam e distribuem produtos ligados a esta cadeia (agropecuários, agroflorestais e agroindustriais) (GARLIPP, 2013).

Segundo Bacha (2012), o CAI mostra uma percepção sistêmica da economia, demonstrando como alguns segmentos concedem elementos à agropecuária e outros viabilizam a transformação e distribuição de produtos em estado natural e processados. Divide-se o agronegócio em ao menos quatro segmentos:

- 1) Constituído pelas empresas que municiam matéria-prima à agropecuária;
- 2) Composto pelos fazendeiros (pessoas físicas e jurídicas);
- 3) Formado pelas empresas que processam os produtos agropecuários, ou seja, as agroindústrias;
- 4) Integrado pelas empresas distribuidoras, englobando as vendas ao mercado externo e interno.

O setor industrial se mostrou relevante na modernização da agricultura, dispondo novos insumos para agropecuária, intensificando a produção e abrindo o mercado para as mercadorias. Entre as décadas de 1960 e 1980, a agricultura brasileira agregou transformações organizacionais, administrativas e técnicas ao processo produtivo (Estevam, 1997).

As evoluções tecnológicas empenhadas ao agronegócio demonstram a modernização do campo. Através delas, produz-se cada vez mais com menores quantidades de insumos, ou seja, há uma elevação da produtividade, e as safras têm exibido vantajosos números e ganhos elevados (Canuto, 2004).



Capa



Sumário



Verso

O novo desempenho da industrialização da agricultura fez com que se alargassem as atribuições das iniciativas agroindustriais. Surgiram fábricas de tratores, máquinas, instrumentos agrícolas mais evoluídos, fertilizantes e produtos químicos. As indústrias fornecedoras de matéria-prima e as indústrias processadoras passaram a coordenar de forma interligada a atividade agropecuária. O agrupamento industrial e a produção agrícola, juntamente com a agricultura, formaram um verdadeiro agrupamento (complexos). No ano de 1970, os “complexos agroindustriais” dissiparam-se em diversas regiões do país, proporcionando bruscas mutações na base técnica e econômica da agricultura (Estevam, 1997).

Modificações relevantes ocorreram na estrutura econômica goiana através da política de modernização do setor agropecuário, resultando em uma composição de medidas que beneficiaram o agronegócio goiano, tais como a ampliação e agregação de novas áreas, investimentos e mecanismos mais inovadores. Além disso, realizaram-se melhorias nas interligações do setor agrícola e urbano industrial, elevando-se conseqüentemente as exportações. O avanço tecnológico propiciado pela Embrapa e o financiamento rural impulsionaram o setor, proporcionando dinamismo e competitividade ao estado de Goiás (IMB, 2017).

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA ATIVIDADE AGROPECUÁRIA GOIANA MODERNA

Ao final da década de 1920 e durante meados da década de 1930, com a crise mundial do capitalismo devido à quebra da Bolsa de Valores de Nova York, a dinâmica cafeeira voltada para o setor externo concentrada na região sudeste, sobretudo no estado de São Paulo, perde gradativamente sua hegemonia enquanto atividade econômica, abrindo portas para novos setores e regiões do Brasil (GREMAUD et.al, 1996).

Ainda mirando a década de 1930 e seus desdobramentos, surge uma nova dinâmica de processos na economia nacional, em que



Capa



Sumário



Verso

Getúlio Vargas passa a programar um conjunto de ações que visam à integração das regiões do país, cuja lógica e duração são estendidas para as décadas seguintes com seus respectivos governos e têm sua maior expressão na construção e transferência da capital federal para o planalto central em Brasília, acontecimento de grande impacto nos rumos da economia goiana.

As construções de infraestruturas diversas como estradas e sistemas elétricos possibilitaram um maior fluxo de trabalhadores, insumos e produtos, favorecendo a criação de um mercado interno e centros dinâmicos produtivos cada vez maiores e mais demandantes em regiões fora do eixo sul-sudeste.

Durante esse contexto, sobretudo no início da década de 1940, a agropecuária goiana ainda era pouco diversificada e muito voltada à subsistência, de forma que os produtos mais cultivados eram ligados à alimentação básica e a mão de obra predominantemente familiar.

Conforme Graziano da Silva (1996), a partir de desdobramentos desse contexto, nas décadas de 1940 e 1950, a agropecuária passa a demandar maiores quantidades de implementos agrícolas, resultando em importantes modificações da base técnica da produção que modernizaram toda a lógica produtiva do campo, substituindo animais por tratores e máquinas, opção cada vez mais frequente por fertilizantes químicos em detrimento do processo natural, tornando assim a agropecuária cada vez mais dinâmica e capaz de agregar valor aos seus produtos.

Conjuntamente, ainda na década de 1960, os esforços estatais para voltar a economia brasileira para a produção e consumo internos provocam outras mudanças: a indústria de bens de capital se consolida para a produção agropecuária através da produção de máquinas, implementos agrícolas, fertilizantes e adubos químicos, bem como a disponibilidade e maior facilidade de acesso a financiamentos se tornam essenciais para as expansões das atividades.



Capa



Sumário



Verso

Na esteira desses acontecimentos, a agropecuária goiana se consolidou como principal atividade do estado entre os anos de 1948 e 1969, apresentando um crescimento vertiginoso, sobretudo durante a década de 1960 e representando em média 66% do Valor Adicionado (VA) total e alcançando expressividade nacional que, ao final da década, representava cerca de 4% da participação total na agropecuária nacional, segundo dados coletados pelo Instituto Mauro Borges – IMB (2017).

Em meados da década de 1960 e expandindo-se para a década de 1970, a disponibilidade da produção dos insumos e acesso ao crédito, graças à criação do Sistema Nacional de Crédito Rural (SNCR), que possibilitou o encorajamento ao aprimoramento tecnológico por parte dos produtores, formação de um mercado interno ainda mais forte e grandes construções de plantas industriais, constituindo-se assim os grandes complexos agroindustriais, que consistem em uma cadeia produtiva com a indústria fornecedora de máquinas a montante e a agroindústria processadora final a jusante, cenário que possibilitou à agropecuária goiana crescer 8,7% ao longo da década de 1970. (GRAZIANO DA SILVA, 1996).

Conforme Gremaud et.al (1996), conturbações políticas, irresponsabilidade e falta de compromisso com o lado fiscal da economia, perda de confiança dos investidores internacionais, más gestões e rota hiperinflacionária não solucionada com os planos heterodoxos ao longo da década de 1980 acabaram por arremessá-la em um cenário econômico caótico que acabou por denominá-la década perdida. Nesse contexto, Goiás apresentou retração na participação da produção agropecuária total do país, chegando a 1,7% em 1989, de acordo com o IMB (2017).

Passada a década de 1990, a consolidação do plano real, a recuperação da confiança da economia e a estabilização política, a agropecuária goiana retoma os eixos e tendências observadas nas “décadas áureas”, recuperando a marca de participação de mais 4% da produção do setor a nível nacional na década de 2000, possível

CapaSumárioVerso

graças ao maior atrelamento da atividade à indústria, diversificação de investimentos e processos produtivos, bem como o grande aprimoramento técnico das atividades do campo.

Nesse contexto, conforme dados da SEPLAN (2004), houve uma grande concentração característica e contínua da atividade agropecuária em poucos municípios, de forma que em 1999 apenas cinco municípios goianos detinham aproximadamente 20% da produção total da atividade no Estado.

De acordo com Miyamoto (2010), em meados da década de 1990 e para as duas décadas seguintes, o Brasil passa a ser inserido em uma lógica de globalização e “financeirização” do capital produtivo, de forma a ampliar os fluxos de capitais estrangeiros através da atração de investimentos e plantas industriais, dos quais Goiás foi um grande beneficiário e manteve-se consolidado como uma potência do agronegócio nacional, chegando, em 2006, ao patamar de 7% da participação total no PIB agropecuário do Brasil.

A partir da década de 2000 até meados da década de 2010, Goiás segue grandemente representativo e relevante para a agropecuária brasileira, de forma que o setor segue a tendência de sua importância para o Estado, entretanto ao “custo” da alta concentração da atividade em poucos municípios, aproximadamente 20% em cinco municípios e opção cada vez maior por não diversificar as culturas, dando maior destaque à produção de milho, soja e sorgo.

CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO EM GOIÁS

A conceituação dos termos crescimento e desenvolvimento econômico trazem à luz realidades socioeconômicas importantes e relevantes para que se vislumbre a possibilidade do bem-estar de uma comunidade estar crescendo conforme o aumento de suas atividades econômicas ou não.

Conforme Bacha (2012), crescimento econômico é o processo de aumento do produto de uma economia. À medida que ocorre o



Capa



Sumário



Verso

aumento do produto, há aumento da riqueza da comunidade. O principal indicador de crescimento econômico é o Produto Interno Bruto (PIB), que corresponde ao valor, a preços de mercado, de todos os bens e serviços produzidos no território analisado.

De acordo com dados do Instituto Mauro Borges – IMB (2018), diante da perspectiva apresentada para crescimento econômico, a agropecuária goiana e suas atividades econômicas em geral apresentaram crescimento volumoso: em 2002 o PIB goiano, a preços correntes, apresentou o montante total de R\$ 33,131 bilhões, valor que, em 2017, atingiu a marca de R\$ 189,9 bilhões, um aumento de aproximadamente 473%. A agropecuária goiana em 2002 foi responsável por R\$ 6,2 bilhões, cerca de 18,70% do total do PIB, e em 2017 chegou a R\$ 40,82 bilhões, a preços correntes, cerca de 21,5% da composição geral e desenhando um crescimento de aproximadamente 558%, ainda maior que o do crescimento do PIB total. A evolução do crescimento econômico goiano pode ser observada na Tabela 01.

Tabela 01 – PIB da agropecuária goiana e participação na composição do PIB geral do estado 2002-2017

Anos	PIB Agropecuária (a preços correntes bilhões R\$)	Participação no PIB geral (%)
2002	6,20	18,70
2003	7,43	18,30
2004	8,25	17,20
2005	5,98	13,36
2006	5,16	10,26
2007	6,33	11,01
2008	8,45	12,84
2009	10,60	14,00
2010	11,95	14,10
2011	12,05	12,50

Anos	PIB Agropecuária (a preços correntes bilhões R\$)	Participação no PIB geral (%)
2012	14,22	13,20
2013	18,58	12,30
2014	17,65	10,70
2015	16,11	10,40
2016	22,16	12,20
2017	40,82	21,50

Fonte: Elaborado pelos autores, com base nos dados do Instituto Mauro Borges – IMB (2019).

Para o desenvolvimento econômico, Celso Furtado (1961) argumenta que esse consiste na introdução de novas combinações de fatores de produção visando aumentar a produtividade do trabalho, à medida que cresce a produtividade, aumenta o produto social, isto é, a quantidade de bens e serviços à disposição da sociedade. Conforme Seers (1970), desenvolvimento é um estágio em que, simultaneamente, diminuem-se a pobreza, o desemprego e as desigualdades.

O desenvolvimento socioeconômico pode ser vislumbrado pelo Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M), que representa uma medida composta por indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda, de acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD (PNUD, 2010). Conforme dados do Instituto Mauro Borges – IMB (2018), em Goiás, no período de 2000 a 2015, o IDH-M geral saltou de 0,615 para 0,761, saindo dessa forma do intervalo considerado médio (0,600-0,699) para o intervalo considerado alto (0,700-0,799). O IDH-M educação saltou de 0,439 em 2000 para 0,724 em 2015, já o IDH-M renda atingiu o patamar de 0,728 em 2015 em comparação aos 0,686 em 2000.

Ademais, conforme o Atlas Brasil (2013), a renda per capita média de Goiás cresceu 97,53% nas últimas duas décadas, passando de R\$ 410,55, em 1991, para R\$ 571,49, em 2000, e para R\$ 810,97, em 2010. Isso equivale a uma taxa média anual de crescimento



Capa



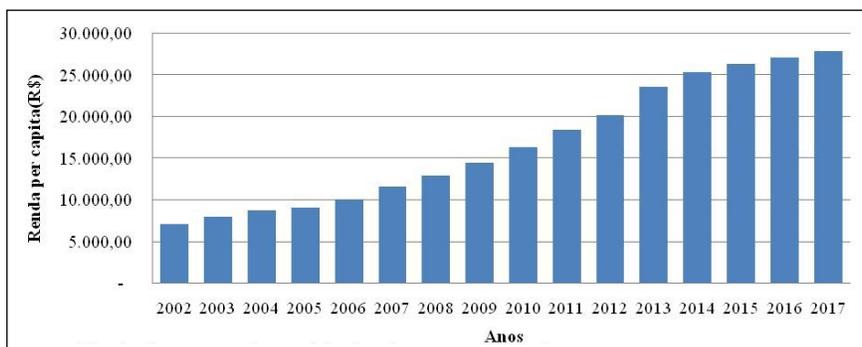
Sumário



Verso

nesse período de 3,65%. A taxa média anual de crescimento foi de 3,74%, entre 1991 e 2000, e 3,56%, entre 2000 e 2010. A proporção de pessoas pobres, ou seja, com renda domiciliar per capita inferior a R\$ 140,00 (a preços de agosto de 2010), passou de 32,32%, em 1991, para 20,97%, em 2000, e para 7,59%, em 2010. A tendência da renda per capita pode ser vislumbrada no Gráfico 01.

Gráfico 1 – Renda per capita do estado de Goiás – 2002-2017



Fonte: Elaborado pelos autores. Dados do Instituto Mauro Borges – IMB (2019).

METODOLOGIA

O método de investigação do estudo valer-se-á, tanto de metodologia qualitativa, quanto de metodologia quantitativa. Pretende-se trazer à luz aspectos diversos para a pesquisa através de informações novas e pré-existentes, baseadas em dados já quantificados ou por quantificar. Dessa forma, a sistematização proposta será capaz de aprofundar-se satisfatoriamente nas naturezas quantificáveis e não quantificáveis dos fenômenos abordados.

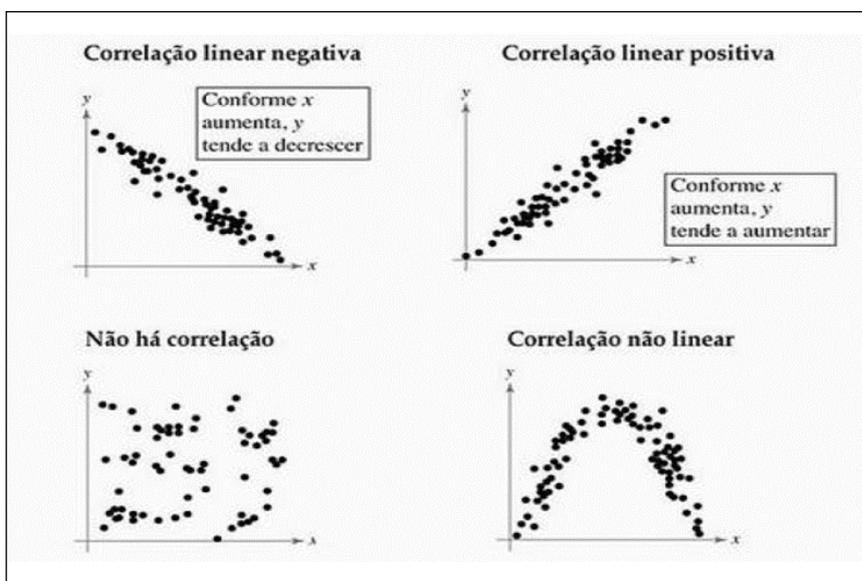
MÉTODOS UTILIZADOS

Segundo Farber (2010), correlação é uma relação entre duas variáveis. Representam-se os dados por pares ordenados (X, Y) na qual x é a variável explanatória (ou independente) e y é a variável resposta (ou dependente), ou seja, a variação dessa submetete-se à

alteração daquela. Há diferentes tipos de correlação, e uma forma de observá-las é através de um diagrama de dispersão.

Ainda segundo Farber (2010), no diagrama de dispersão os pares ordenados (X, Y) são distribuídos em um gráfico como pontos em um plano coordenado. No eixo horizontal é mensurada a variável (independente) X , e a variável (dependente) Y é medida no eixo vertical, conforme Figura 1.

Figura 1 – Tipos de correlação



Fonte: Elaborado pelos autores, com base na pesquisa realizada por Farber (2010).

Através do coeficiente de correlação é possível mensurar de forma mais minuciosa o tipo e a força da mesma. “O coeficiente de correlação é uma medida da força e direção de uma relação linear entre duas variáveis” (Farber, 2010, p. 398). Representa-se pela seguinte fórmula:

$$r = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\left[\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2 \right] \left[\sum_{i=1}^n (y_i - \bar{y})^2 \right]}} \quad (01)$$

Onde n representa o número de pares de dados e r o próprio coeficiente de correlação. A sua amplitude pode variar entre $(-1 e 1)$; se r estiver próximo a 1 , x e y terão uma correlação linear positiva forte; caso situe-se adjunto a -1 apresentará correlação linear negativa forte, ou seja, uma forte ou fraca relação entre as variáveis. Portanto, de $0,1$ a $0,3$ é considerada fraca, de $0,4$ a $0,6$ é moderada, e de $0,7$ acima é considerada uma correlação forte. Vale ressaltar que, se r estiver perto de 0 , não significa que não há correlação entre as variáveis e sim que não há relação linear.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise do coeficiente de correlação (r) entre as variáveis PIB agropecuário (X) e Renda per capita (Y) permite a inferência de que a renda per capita aumenta conforme o aumento da participação do setor agropecuário na composição do PIB, visto que seu valor é $0,826528$; portanto considerando a existência de uma forte correlação entre as variáveis.

De forma semelhante, o coeficiente de correlação entre as variáveis PIB agropecuário (X) e IDH-M goiano (Y) apresenta valor muito próximo de 1 , considerando-se a existência de uma forte correlação entre as variáveis e demonstrando um cenário em que o IDH-M é altamente influenciado pela produção agropecuária⁴.

Visto esse cenário, pode-se inferir que a produção agropecuária no estado de Goiás, ao longo do período analisado, tem sido altamente impactante na melhoria da renda e das condições de vida

4 Para o cálculo do coeficiente de correlação (r) entre o PIB e o IDH-M foram considerados os anos de 1991, 2000 e 2010.

dos goianos, cenário que apresenta desenvolvimento econômico satisfatório e elucida caminhos a serem seguidos para a constante e estável evolução do bem-estar goiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atribuindo as devidas análises à atividade agropecuária no estado de Goiás, nota-se que no decorrer das últimas décadas ela tem, de fato, apresentado grande relevância na geração de empregos, riquezas e produtos para a comunidade goiana, consolidando-a como uma atividade que deve ser incentivada, bem planejada e executada em prol do bem-estar comunitário.

Ademais, pode-se inferir de forma geral que o crescimento econômico ao longo das últimas duas décadas em Goiás contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento socioeconômico do estado, apesar de o crescimento ter acontecido em um nível muito maior e acelerado que o desenvolvimento e existirem ideias e ações que podem beneficiar o desenvolvimento social goiano que ainda não foram devidamente executadas ou pensadas.

Finalmente, as ações tomadas nos vários contextos da agropecuária goiana foram capazes de alçar a atividade como fonte de melhoria de vida dos goianos, de forma a impactar na melhoria da produção, da renda e dos indicadores de desenvolvimento econômico e qualidade de vida no estado.

REFERÊNCIAS

ATLAS BRASIL – Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Disponível em: <http://atlasbrasil.Org.br/2013/pt/>. Acesso em: 22 maio 2019.

BACHA, Carlos José Caetano. *Economia e política agrícola no Brasil*. São Paulo: Atlas, 2012.

CANUTO, Antônio. Agronegócio: a modernização conservadora que gera exclusão pela produtividade. *Revista Nera*, Presidente Prudente, SP, v. 7, n. 5, p. 1-8, ago. 2004. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1466>. Acesso em: 02 maio 2019.



Capa



Sumário



Verso

ESTEVAM, Luís Antônio. *O tempo da transformação: estrutura e dinâmica da formação econômica de Goiás*. 1997. 203f. Tese (Doutorado em Economia) – Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Economia. Campinas, 1997.

FARBER, Larson. *Estatística aplicada*. 4. ed. São Paulo: Pearson, 2010.

FURTADO, Celso. *Desenvolvimento e subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura. 1961. p. 10.

GARLIPP, José Rubens Damas et al. *O agronegócio nas terras de Goiás*. In: Pereira, Sebastião Lazaro e Xavier, Clésio Lourenço (Orgs.). Uberlândia – MG: Editora da UFG, 2013. p. 5-8.

GRAZIANO DA SILVA, José Francisco. *A nova dinâmica da agricultura brasileira*. Campinas: UNICAMP-IE, 1996.

GREMAUD, Amaury Patrick et al. *Economia brasileira contemporânea*. São Paulo, Atlas, 1996.

IBGE – Instituto Brasileiro de Estatística. *Censo agropecuário: resultados preliminares*, 2015. Disponível em: <https://ibge.gov.br/>. Acesso em: 01 maio 2019.

IMB – Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. *PIB Goiás – 4º trimestre de 2018*. Goiânia, 2019. Disponível em: <http://www.imb.go.gov.br/files/docs/publicacoes/informes-tecnicos/2019/1-pib-goias-4o-trimestre-de-2018-201901.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2019.

IMB – Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. *Agronegócio goiano*. Goiânia, 2017. Disponível em: <http://www.imb.go.gov.br/files/docs/publicacoes/estudos/2017/agronegocio-goiano.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2019.

IMB – Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. *Agropecuária goiana: uma análise em perspectiva histórica*. Goiânia, 2017. Disponível em: <http://www.imb.go.gov.br/files/docs/publicacoes/estudos/2017/agropecuaria-goiana-uma-analise-em-perspectiva-historica.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2019.

MIYAMOTO, Shiguenoli. *As grandes linhas da política externa brasileira*. Texto para discussão CEPAL-IPEA, Brasília, DF: IPEA, 2011. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=9745. Acesso em: 19 abr. 2019.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. 2010. Disponível em: <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-o-idhm.html>. Acesso em: 22 maio 2019.

Secretaria do Planejamento e Desenvolvimento do Estado de Goiás – SEPLAN. *Produto Interno Bruto do Estado de Goiás*: 2002. Goiânia: SEPLAN, 2004.



Capa



Sumário



Verso

Disponível em: <http://www.imb.go.gov.br/files/docs/publicacoes/pib-goias/pibgo2002.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

SEERS, D. O. Desafio às teorias e estratégias desenvolvimentistas. *Revista Brasileira de Economia*, v. 24, n. 2, jul./set. 1970. p. 11. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rbe/article/view/23/6072>. Acesso em: 23 maio 2019.



Capa



Sumário



Verso



Capa



Sumário



Verso

SOBRE A ORGANIZADORA

LUIZA PEREIRA MONTEIRO

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo/USP, Pós-doutorado em Sociologia da Infância pelo Instituto da Infância da Universidade do Minho Portugal, Pesquisadora e Docente do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu Ambiente e Sociedade, UEG, Campus Sudoeste, Morrinhos e professora do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia UEG, Unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas.



Capa



Sumário



Verso

SOBRE OS/AS AUTORES/AS

ADRIANA ROCHA VILELA ARANTES

Doutoranda em Educação do PPGE-POGE-UnB e Docente do curso de Pedagogia da UEG/CCSEH.

CARLOS ALBERTO FRANCISCO DE SOUSA

Economista. Mestre em Ciências Sociais e Humanidades pelo Programa de Pós Graduação em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado (PPG-TECCER) da Universidade Estadual de Goiás (UEG) Unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas (CCSEH).

ELIANE GONÇALVES COSTA ANDERI

Doutora em Educação pela PUC-Goiás e Docente do Curso de Pedagogia do Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas da UEG.

FELLIPE HENRIQUE MOTA SILVA

Mestrando do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar Em Educação, Linguagem e Tecnologia, Graduado em História pela Universidade Estadual de Goiás, Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Graduado em História pela Universidade Estadual de Goiás, Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas.

FERNANDO LOBO LEMES

Doutor em História pela Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris 3 (École Doctorale 122), associada ao Centre de Recherche et de Documentationsurles Amériques (CREDA), unidade de pesquisa ligada ao CNRS e ao Institutdes Hautes Études de l’Amérique Latine (IHEAL). É professor no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Territórios e Expressões Culturais no Cerrado da Universidade Estadual de Goiás (TECCER/UEG).



Capa



Sumário



Verso

GLAUBER LOPES XAVIER

Docente do programa de Pós-Graduação em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado (PPG-TECCER). Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

HÁGATA S. DE OLIVEIRA ALENCAR

Graduanda do Curso de Licenciatura em História da UEG, Unidade Anápolis Ciências Socioeconômicas e Humanas.

ISABELLA LUIZA FERNANDES

Professora de inclusão no Ensino Médio em Anápolis, Bacharela em Direito e Bolsista de Iniciação Científica no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia UEG/Unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas.

ITAMAR GUIMARÃES DA CRUZ

Graduando do curso de Ciências Econômicas do Campus Anápolis – UEG, Unidade de Ciências Socioeconômicas e Humanas (CCSEH), Anápolis – Goiás.

JOANA D’ARC BARDELLA DE CASTRO

Doutora e Professora titular do curso de Ciências Econômicas da Universidade Estadual de Goiás e do Programa de Mestrado em Território e Expressões do Cerrado (TECCER).

JORDANA KENDS DIAS SANTOS

Graduanda do Curso de Pedagogia do Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas da UEG.



Capa

JORGE LUCAS MARCELO DOS SANTOS

Mestrando do Curso de Pós-graduação em Educação, Linguagem e Tecnologia da UEG, Unidade Anápolis Ciências Socioeconômicas e Humana. E-mail: jorgelucasletras@hotmail.com. O artigo é parte dos resultados da minha dissertação (em andamento) intitulada: Semiótica e imaginário: interfaces na contística de Edgar A. Poe.



Sumário



Verso

JOSANA DE CASTRO PEIXOTO

Doutora em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Goiás – UFG. Docente no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado (TECCER/UEG), Universidade Estadual de Goiás – UEG e no Programa de Pósgraduação em Sociedade, Tecnologia e Meio Ambiente (PPG STMA) no Centro Universitário de Anápolis, Goiás.

JOSÉ SANTANA DA SILVA

Doutor em História pela Universidade Federal de Goiás e Docente da UEG, Unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas.

LANIELLE FRANCISCO RIBEIRO

Graduanda do curso de Ciências Econômicas – Unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas.

LUIZ ALVES BATISTA

Economista, Doutor em Ciências Ambientais pela Universidade Federal de Goiás (CIAMB/UFG/GO), docente e pesquisador do Curso de Ciências Econômicas da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade de Ciências Socioeconômicas e Humanas (CCSEH), Anápolis – Goiás.

MARCELINO DE CARVALHO SANTANA

Mestrando em Território e Expressões Culturais no Cerrado (TECCER), oferecido pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas.



Capa



Sumário



Verso

MARIA DE LURDES NAZÁRIO

Doutora em Letras e Linguística pela UFG, Docente do curso de Letras do CCSEH/UEG e coordenadora de área do PIBID de Língua Portuguesa de 2018/2019.

MARIA EDUARDA OLIVEIRA

Graduanda do Curso de Licenciatura em História da UEG, Unidade Anápolis Ciências Socioeconômicas e Humanas.

MARIA EUGÊNIA CURADO

Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP, Docente do Programa de pós-graduação em Educação, Linguagem e Tecnologia e professora do Curso de Letras Português/Inglês UEG, Unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas.

POLIENE SOARES DOS SANTOS BICALHO

Doutora em História Social pela Universidade de Brasília (UnB). Docente do curso de História da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Atualmente está vinculada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado (TECCER/UEG). Realizou estágio pós-doutoral junto ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade de Brasília (PPGAS/UnB).

PRISCYLLA DA SILVA E SOUSA SOARES

Assistente Social, funcionária efetiva na prefeitura de Senador Canedo, graduada pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás e

pós-graduada em Políticas Públicas e Dinâmicas Territoriais pela Universidade Estadual de Goiás.



Capa

RANIELLI SILVA BENELLI

Graduada em Pedagogia. Pós-graduanda em Linguagens e Educação Escolar pela Universidade Estadual de Goiás – Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas.



Sumário

RAQUEL VIEIRA DE ANDRADE REZENDE

Graduanda do Curso de Pedagogia do Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas da UEG.



Verso

RENATO RIBEIRO LEITE

Doutor em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ / 2014, e docente do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, UEG, Unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas.

ROBSON MENDONÇA PEREIRA

Doutor em História pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). É professor no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Territórios e Expressões Culturais no Cerrado da Universidade Estadual de Goiás (TECCER/UEG).

RONALDO PINTO MONTEIRO

Mestrando em Ciências Sociais e Humanidades no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Territórios e Expressões Culturais no Cerrado da Universidade Estadual de Goiás (TECCER/UEG), Especialista em Ensino de Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) e em Cinema e Educação pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Atualmente é docente da Faculdade Católica de Anápolis e professor do Ensino Médio nos Colégios Delta e Galileu.

ROSELI MARTINS TRISTÃO MACIEL

Doutora em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Docente do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Território e Expressões Culturais do Cerrado e do Curso de Licenciatura em História da UEG, Unidade Anápolis Ciências Socioeconômicas e Humanas.

SALEM BITTAR HADDAD

Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás, Unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, 2019. Professor assistente no Ensino Fundamental, Anos Iniciais, da Rede Municipal de Ensino de Anápolis.

SANDRA RODART ARAÚJO

Doutoranda e Mestre em História Social pela Universidade Federal de Uberlândia e Docente do Curso de História da UEG, Unidade Anápolis Ciências Socioeconômicas e Humanas.

VERALÚCIA PINHEIRO

Doutora em Educação pela Unicamp, Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, professora e pesquisadora na Universidade Estadual de Goiás, Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas.

VICTOR GAUDIE BARROS FLEURY

Mestrando em Ciências Sociais e Humanidades pelo Programa ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado (TECCER/UEG). Professor da Faculdade Metropolitana da Anápolis (FAMA).



Capa



Sumário



Verso

VIRGINIA MARIA PEREIRA DE MELO

Docente do Curso de Pedagogia e de Pós-graduação em Linguagens e Educação Escolar. Mestre em Ciências da Educação Superior pela Universidade de La Habana.



Capa



Sumário



Verso

VITOR LUCAS PEREIRA ROCHA

Graduando do Curso de Ciências Econômicas do Campus Anápolis – UEG, Unidade de Ciências Socioeconômicas e Humanas (CCSEH), Anápolis – Goiás.



Capa



Sumário



Verso

SOBRE O LIVRO

Formato: 16x23 cm

Tipologia: Minion Pro

Número de Páginas: 341

Suporte do livro: E-book

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

BR-153 – Quadra Área, Km 99 – 75.132-903 – Anápolis (GO)

www.ueg.br / Fone: (62) 3328-1181

2022

Impresso no Brasil / Printed in Brazil



Capa



Sumário



Verso

A UNIVERSIDADE PÚBLICA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Nas duas partes deste e-Book estão postas reflexões sobre a educação, a história, a política, a economia, as linguagens, as expressões artísticas e as várias formas culturais da humanidade, pensadas universalmente por pesquisadores da Universidade Estadual de Goiás, particularmente por professores e alunos do Programa de Pós-Graduação em Territórios e Expressões Culturais no Cerrado – TECCER –, por professores e alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPGIELT – e por outros pesquisadores de programas de pós-graduação de universidades brasileiras.

Ged Guimarães

Doutor em Educação pela UFMG



ISBN: 978-65-88502-18-1