

**Ensino e Pesquisa nas**

# CIÊNCIAS HUMANAS

Debates possíveis



**TERRIED**

**GABRIELLA ELDERETI MACHADO**  
[Organizadora]

**Ensino e Pesquisa nas**

# **CIÊNCIAS HUMANAS**

Debates possíveis



**TERRIED**

**GABRIELLA ELDERETI MACHADO**  
[Organizadora]

1.ª Edição - Copyrights do texto - Autores e Autoras

Direitos de Edição Reservados à Editora Terried

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.



O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade d@s autor@s, não representando necessariamente a opinião da Editora.

Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

### ***Conselho Editorial***

Adilson Cristiano Habowski - ***Currículo Lattes***

Anísio Batista Pereira - ***Currículo Lattes***

Adilson Tadeu Basquerote Silva - ***Currículo Lattes***

Alexandre Carvalho de Andrade - ***Currículo Lattes***

Cristiano Cunha Costa - ***Currículo Lattes***

Celso Gabatz - ***Currículo Lattes***

Denise Santos Da Cruz - ***Currículo Lattes***

Emily Verônica Rosa da Silva Feijó - ***Currículo Lattes***

Fernanda Monteiro Barreto Camargo - ***Currículo Lattes***

Fredi dos Santos Bento - ***Currículo Lattes***

Fabiano Custódio de Oliveira - ***Currículo Lattes***

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos - ***Currículo Lattes***

Leandro Antônio dos Santos - ***Currículo Lattes***

Lourenço Resende da Costa - ***Currículo Lattes***

Marcos Pereira dos Santos - ***Currículo Lattes***

## Dados de Catalogação na Publicação (CIP)

Ensino e Pesquisa nas Ciências Humanas: debates possíveis [livro eletrônico]. Gabriella Eldereti Machado, Organizadora. -- Alegrete, RS : TerriED Editora, 2023.

PDF

ISBN 978-65-84959-13-2

1. Educação 2. Ensino 3. Ciências Humanas

**CDD-370**

**CDU-21-37/49**

### Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370.
2. Câmara Brasileira de Livros - CBL



**10.48209/978-65-84959-13-2**



**TERRIED**

*www.terried.com*

*contato@terried.com*

*(55) 99656-1914*

# **SUMÁRIO**

## **CAPÍTULO 1**

**A EVOLUÇÃO DO GÊNERO COMUNICATIVO.....8**

*Isonete do Socorro Perna Pereira*

doi: 10.48209/978-65-84959-13-1

## **CAPÍTULO 2**

**O SISTEMA DA TRANSITIVIDADE FUNCIONALISTA DE HALLIDAY:  
APLICAÇÃO NO GÊNERO RECEITA .....18**

*Isonete do Socorro Perna Pereira*

doi: 10.48209/978-65-84959-13-0

## **CAPÍTULO 3**

**A IDEIA DE NAÇÃO NA OBRA IRACEMA DE JOSÉ DE ALENCAR..28**

*Isonete do Socorro Perna Pereira*

doi: 10.48209/978-65-84959-13-3

## **CAPÍTULO 4**

**INCLUSÃO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD)  
NO CONTEXTO BRASILEIRO E NO ESTADO DE MATO GROSSO  
DO SUL.....38**

*Célia Mirian da Silva Nogueira*

doi: 10.48209/978-65-84959-13-4

## **CAPÍTULO 5**

**A AMBIGUIDADE DO CONCEITO HOMEM CORDIAL: A ATENUAÇÃO DE INTOLERÂNCIAS NA REALIDADE BRASILEIRA.....67**

*Gabriele Santana Bacellar*

doi: 10.48209/978-65-84959-13-5

## **CAPÍTULO 6**

**A MORAL QUE SUFOCA: O ENTENDIMENTO SOBRE O CONCEITO DE ESTRUTURA NA OBRA LAVOURA ARCAICA, DE RADUAN NASSAR (1975).....81**

*Gabriele Santana Bacellar*

doi: 10.48209/978-65-84959-13-6

## **CAPÍTULO 7**

**MATRIZ DE ANÁLISE SWOT NA GESTÃO ESCOLAR: AS IMPLICAÇÕES NA ESCOLA PÚBLICA.....101**

*Rafael dos Santos*

doi: 10.48209/978-65-84959-13-7

## **CAPÍTULO 8**

**PROPOSTA PARA UMA DIDÁTICA: SUPERANDO MODELOS, REDUZINDO DISTÂNCIAS, CRIANDO TENDÊNCIAS.....109**

*Michele Girardi*

doi: 10.48209/978-65-84959-13-8

## CAPÍTULO 9

<b>O ENSINO DO MAPA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO PERCEBIDO.....</b>	<b>130</b>
---	------------

*Taís Buch Pastoriza*

doi: 10.48209/978-65-84959-13-9

## CAPÍTULO 10

<b>A PRÁTICA DOCENTE: REFLEXÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>140</b>
---	------------

*João Vitor da Silva*

doi: 10.48209/978-65-84959-13-A

## CAPÍTULO 11

<b>QUANDO O HIP-HOP FEZ MAIS QUE O GOVERNO FEDERAL PARA O ENFRENTAMENTO DA PANDEMIA DE COVID-19.....</b>	<b>150</b>
--	------------

*André Luiz Gusmão*

doi: 10.48209/978-65-84959-13-B

## CAPÍTULO 12

<b>UMA ANÁLISE DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NO MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA E SUA MICRORREGIÃO: UM ESTUDO A LUZ DO MÉTODO SHIFT-SHARE.....</b>	<b>162</b>
--	------------

*Alison Silva Ferreira*

*Nverson da Cruz Oliveira*

*Jamile Guiné Borges*

doi: 10.48209/978-65-84959-13-C

<b>SOBRE A ORGANIZADORA.....</b>	<b>186</b>
----------------------------------	------------

doi: 10.48209/978-65-84959-13-1

---

## CAPÍTULO 1

---



# A EVOLUÇÃO DO GÊNERO COMUNICATIVO

Isonete do Socorro Perna Pereira<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA), Especialista em Estudos de Língua e Literatura Vernácula pela UFPA e Especialização em Educação, Desenvolvimento e Sustentabilidade na Amazônia pela UFPA. Atualmente é professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Abaetetuba.



**Resumo:** Este artigo traz um estudo sobre o gênero carta pessoal e o gênero e-mail. Com o objetivo de analisar os fatores característicos desse gênero textual carta pessoal e a sua evolução por meio das redes sociais.

**Palavras-Chave:** Gênero textual; Carta pessoal; E-mail.

**Abstract:** This article presents a study on the personal letter genre and the email genre. Aiming to analyze the characteristic factors of this textual genre personal letter and its evolution through social networks.

Keywords: Textual genre; Personal letter; Email.

## **CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA**

Uma das primeiras idéias que se tem a respeito dos gêneros textuais, é a de que eles são constituídos de diversificados textos que encontramos nas diferentes situações de nosso dia a dia. Sendo que, para identificar qual o gênero a ser usado em determinada situação, recorreremos aos vários fatores sócio-culturais. No entanto, para melhor entender o que vem a ser o gênero textual é preciso recorrer a alguns teóricos que discutem a respeito desta definição.

Segundo Rojo (2005, p. 186), os gêneros textuais estão ligados aos aspectos da descrição da materialidade textual que equivalem “à estrutura ou forma composicional” advindas da linguística textual. Neste sentido, a autora discorre sobre algumas definições a respeito dos gêneros textuais apontadas por Marcuschi, desse modo, temos:

- O tipo textual, que é definido pela natureza linguística de sua composição, em geral abrangem as categorias narração, descrição, argumentação, exposição, injunção;
- O gênero textual, que se refere aos textos materializados que apresentam características sócio-comunicativas e que são definidas pelo conteúdo, proprie-

dade funcional, estilo e composição característica. São os inúmeros textos que encontramos em nossa vida e que expressam intenções diversificadas;

- A noção de domínio discursivo, que diz respeito a uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividades humanas. De modo geral, constitui práticas discursivas que nos dão possibilidade de identificar um conjunto de gêneros textuais.

Verifica-se que estas definições ressaltam a noção de gênero textual em que observamos que dependendo das situações sociais, ou ações sociais, em que nos encontramos, há uma determinada forma, uma estrutura linguística capaz de expressar características formais de acordo com nossas intenções, dessa forma funcionando como protótipos linguísticos.

Bronckart (1997, *apud* ROJO, 2005, p. 190, grifos do autor), também expõem algumas de suas definições:

Chamamos de *texto* toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão de *gênero de texto* em vez de *gênero de discurso*. Enquanto, devido a sua relação de interdependência com as atividades humanas, os gêneros são múltiplos, e até mesmo em número infinito, os segmentos que entram em sua composição (segmentos de relato, de argumentação, de diálogo etc.) são em número finito, podendo, ao menos parcialmente, ser identificados por suas características linguísticas específicas [...] Na medida em que apresentam fortes regularidades de estruturação linguística, consideraremos que pertencem ao domínio dos *tipos*, portanto, utilizaremos a expressão *tipo de discurso* para designá-los, em vez da expressão *tipo textual*.

Observa-se que essas definições, de certa forma, se aproximam das definições apresentadas anteriormente por Marcuschi, ressaltando que gênero textual é definido pelo autor como uma noção vaga para os textos materializados encontrados no dia a dia e que apresentam características sócio-comunicativas definidas pelos conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica, como já citado anteriormente. Porém, segundo Silva (s.d) Marcuschi considera

que os gêneros não são entidades naturais, assim afirma que são artefatos culturais construídos historicamente pelo homem.

Sendo assim, para Silva (s.d), Marcuschi assume duas configurações teóricas, a primeira que diz que dentro de um único gênero podem ocorrer diferentes tipos de textos, que ele chama de heterogeneidade tipológica. A segunda acontece quando um texto possui características de um gênero, mas foi construído em outro, ou seja, um gênero assume a função de outro, a que ele denomina de intertextualidade intergêneros.

## **O GÊNERO CARTA PESSOAL**

Para compreendermos o que vem a ser o gênero carta, vamos fazer uma breve viagem em sua história.

No que afirma Silva (2002, p. 52) “na história das práticas comunicativas mediadas pela escrita, a carta foi um dos primeiros gêneros textuais que viabilizou a construção de relações interativas a distância”.

A carta pessoal ou epístola é um gênero textual muito utilizado para comunicação com parentes e amigos, pois nela encontra-se na maioria das vezes presente uma estrutura mais informal que as oficiais ou comerciais, mas também utiliza-se de aspectos formais. As principais características da carta pessoal são:

- Comunicação geralmente breve e pessoal, de assunto livre; sua estrutura é composta de e local, dada, vocativo, corpo e assinatura.
- A linguagem varia de acordo com o grau de intimidade entre os interlocutores, podendo ser menos ou mais formal, culta ou coloquial, e, eventualmente, incluir gírias;
- Verbos geralmente no presente do indicativo;

- Quando enviada pelo correio, a carta é acondicionada em um envelope, preenchido adequadamente com o nome e o endereço do remetente e do destinatária.

- O local e data são colocados no início da carta, normalmente à esquerda.

A carta é um gênero que foi utilizado por muitos anos como principal meio de comunicação. Segundo Melo (1985) a carta encontra-se na categoria opinativa, pois ela expressa as opiniões leitor.

Devemos observar que a carta pessoal e os demais gêneros são formas de produção de linguagem, criadas socialmente para responderem às necessidades comunicativas de uma sociedade e são contextualmente situadas.

O uso do gênero textual representado pela carta, parece um tanto quanto retrógrado, posto que os recursos tecnológicos proporcionam mudanças significativas no modo de ser e agir de grande parte das pessoas.

Os gêneros textuais como a carta e o telegrama eram os únicos meios de comunicação escrita. Atualmente as pessoas interagem pelos inúmeros sites de relacionamento, dialogando em tempo real, como se estivessem frente a frente.

Por isso, vale ressaltar que, atualmente a carta vem sendo substituída pelo e-mail que é a forma de correio eletrônico mais difundida no mundo, mas ainda há pessoas que pelo simples prazer de trocar correspondências físicas preferem utilizar o método da carta.

## **E-MAIL**

O e-mail é uma transmissão via Internet em que os usuários se comunicam de forma rápida, o gênero pode apresentar suas desvantagens, por exemplo, certa invasão de privacidade, pois ele circula livremente pelo ambiente virtual, podendo ser enviado para um endereço indesejado, ser plagiado e até mesmo alterado,

mas o e-mail também oferece suas vantagens. Como, a velocidade de transmissão de informações e a possibilidade de uma só mensagem ser enviada para diversos destinatários ao mesmo tempo.

O gênero e-mail foi criado em 1971 por Ray Tomlinson, que deu origem ao programa SNDMSG para a transmissão do correio eletrônico e a READMAIL para a leitura ou recepção do mesmo.

Para Paiva (2004):

[...] um gênero eletrônico escrito, com características típicas de memorando, bilhete, carta, conversa face a face e telefônica, cuja representação adquire ora a forma de monólogo, ora de diálogo e que se distingue de outros tipos de mensagens devido a características bastante peculiares de seu meio de transmissão, em especial a velocidade e a assincronia na comunicação entre usuários de computadores. (PAIVA apud SILVA; LOMBARDI; PAULA, s.d, sn).

Dessa forma, através do *e-mail* podemos nos deparar com diferentes textos abordando os mais diversos temas. As mensagens eletrônicas, envolvem geralmente temas relacionados à vida pessoal dos usuários, além de temas como futebol, música, atividades profissionais, relacionamentos, e uma série de outros assuntos.

## **ANÁLISE**

Para esta análise utilizamos a carta<sup>1</sup> e o e-mail<sup>2</sup> a seguir. A carta, como sabemos, é um meio de comunicação muito utilizado chegando a funcionar como documento para o estudo de acontecimentos históricos e de registros dos costumes de época em que foram escritos.

1 Modelo de carta pessoal retirado do endereço: <http://duvidasredacao.blogspot.com.br/2009/10/carta-familiarou-pessoal.html>. Acesso em 24 janeiro 2023.

2 Email criado por Isonete do Socorro Perna Pereira em: [https://mail.yahoo.com/d/folders/1?.lang=ptBR&.intl=br&guce\\_referrer=aHR0cHM6Ly9sb2dpbi55YWVhby5jb20v&guce\\_referrer\\_sig=AQAAAJcQadYb7P9GFq6KAdpukpmgAQzs0Qv\\_jJXJZdf0Wo2OdMY87S1jJpN-vo8SHJhga4fW4mIK17I\\_K9X61gTs8DqLEauWVC43MgJSCozkt0RPNxhxHXf1WLOrE5sEklEo-TbU9VexqWbm5CCwwohfHw3olt1YMZQ-nEEPIWfRS](https://mail.yahoo.com/d/folders/1?.lang=ptBR&.intl=br&guce_referrer=aHR0cHM6Ly9sb2dpbi55YWVhby5jb20v&guce_referrer_sig=AQAAAJcQadYb7P9GFq6KAdpukpmgAQzs0Qv_jJXJZdf0Wo2OdMY87S1jJpN-vo8SHJhga4fW4mIK17I_K9X61gTs8DqLEauWVC43MgJSCozkt0RPNxhxHXf1WLOrE5sEklEo-TbU9VexqWbm5CCwwohfHw3olt1YMZQ-nEEPIWfRS)

Porto Alegre, 28 de dezembro de 2002.

Amado filho Raul

Há duas semanas você viajou para fazer o tão sonhado intercâmbio em Londres, e já sinto uma imensa saudade.

Como foi a viagem? Estranhou o clima e a alimentação dos britânicos? Você vai ficar aí dois anos, por isso trate de escrever mais, já que nem sempre será possível telefonar. O que você está achando da cidade e dos londrinos?

Seu pai e seus irmãos enviam fortes abraços, e Breno pede que você entre em contato com ele pela Internet. Na próxima semana, será o aniversário de sua irmã Ana; não se esqueça de telefonar.

Aqui em Porto Alegre, tem chovido bastante, e o calor continua intenso. Nas férias de janeiro, vamos para Camboríu. Vai ser tudo tão estranho sem você!

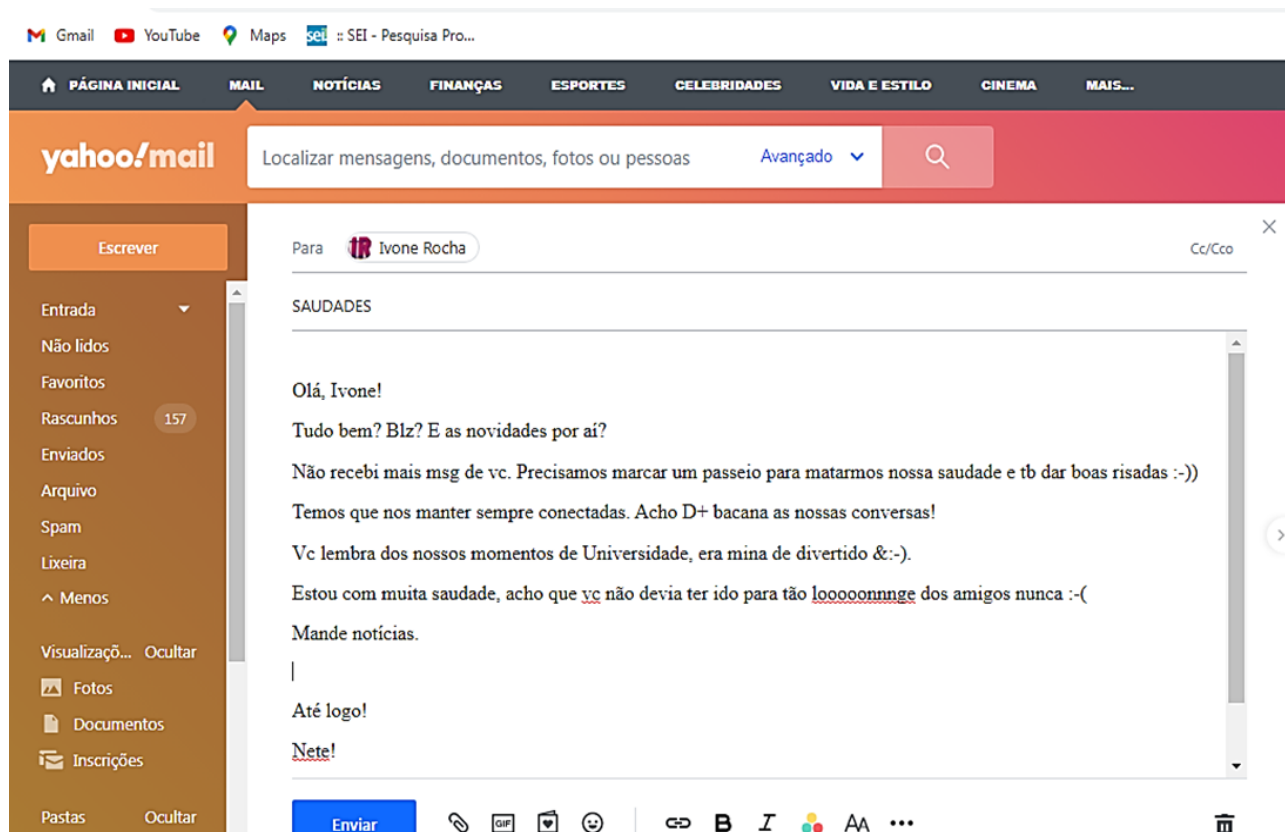
Cuide-se bem, proteja-se do frio que é terrível nesta época e veja bem com quem vai andar. Seu irmão pretende passar o mês de julho com você, se tudo correr bem. Se precisar de qualquer coisa, ligue para nós imediatamente. Responda logo e envie fotos.

Mil beijos,

Sônia

P.S. Sua namorada está morrendo de saudades! Agora, a grande notícia: ela passou no vestibular de Medicina!





Como podemos observar, a carta acima apresenta uma mensagem que foi enviada de Sônia para seu filho Raul que se encontra em Londres. Ela possui em sua estrutura aspectos mais formais do que o e-mail, por exemplo, para iniciar a carta a mãe coloca o lugar e a data de onde está sendo enviada, ela faz uso do vocativo “*meu amado filho*” que no caso do e-mail pode ou não conter, a pessoa pode iniciar sua mensagem diretamente sem fazer uso desses recursos.

Não podemos deixar de mencionar que a carta pessoal, assim como os demais gêneros textuais, são formas de produção de linguagem criadas para suprir nossa necessidade de comunicação e interação.

Além disso, as linguagens se apresentam de formas diferentes, nos dois objetos de estudo. Haja vista que, na carta as palavras são mais selecionadas buscando uma maior concordância nos elementos linguísticos, já no e-mail busca-se uma comunicação mais rápida onde o remetente faz usos de abreviações (“Blz?”, “vc”, “Acho D+”), emoticons (“&:-), :-()”), que são utilizados para expressar os sentimentos.

O e-mail vem possuindo algumas vantagens sobre a carta, pois essa nova forma de mensagem é mais rápida e mais prática, mas sua principal falha é ser descartável. Um e-mail nós lemos e podemos deletar em segundos. Uma carta, geralmente, nós guardamos pelo resto de nossa vida ou por algum tempo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Portanto, a partir do que foi apresentado podemos perceber que ambos cumprem seu papel social, que é a comunicação. Desse modo, observamos que dependendo das intenções de uso da linguagem e do modo de apresentá-la, podemos selecionar determinado gênero, embora saibamos que apesar de alguns gêneros serem distintos muitos apresentam características semelhantes na mensagem.

Neste sentido, a carta pessoal e o e-mail são dois gêneros textuais que, aparentemente, se distinguem, como já mencionamos anteriormente, porém geralmente as mensagens que se querem repassar como: uma novidade que se quer contar, a exposição da saudade que se está sentido de alguém etc. podem ser transmitidas por ambos os gêneros.

Os resultados obtidos na pesquisa conduzem à seguinte conclusão: o funcionamento do gênero carta pessoal assim como o gênero e-mail são constituídos por movimentos essencialmente dialógicos que atravessam as práticas comunicativas e se refletem no processo de textualização da escrita dos textos.

## **REFERÊNCIAS**

ROJO, Roxane. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas.** In MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs). *Gêneros: teorias, métodos, debates.* São Paulo: Parábola, 2005, p. 184-207.



SILVA, J. Q. G. **Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos.** Tese de Doutorado, Belo Horizonte: UFMG, 2002.

SILVA, Marta Cristina; LOMBARDI, Raquel Santos; PAULA, Sara Rodrigues Vieira **O gênero e-mail pessoal em língua inglesa: descrição e discussão teórica.** Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/arquivos/File/conteudo/artigos\\_teses/Ingles/silva.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/Ingles/silva.pdf)>. Acesso em: 19/06/2011.

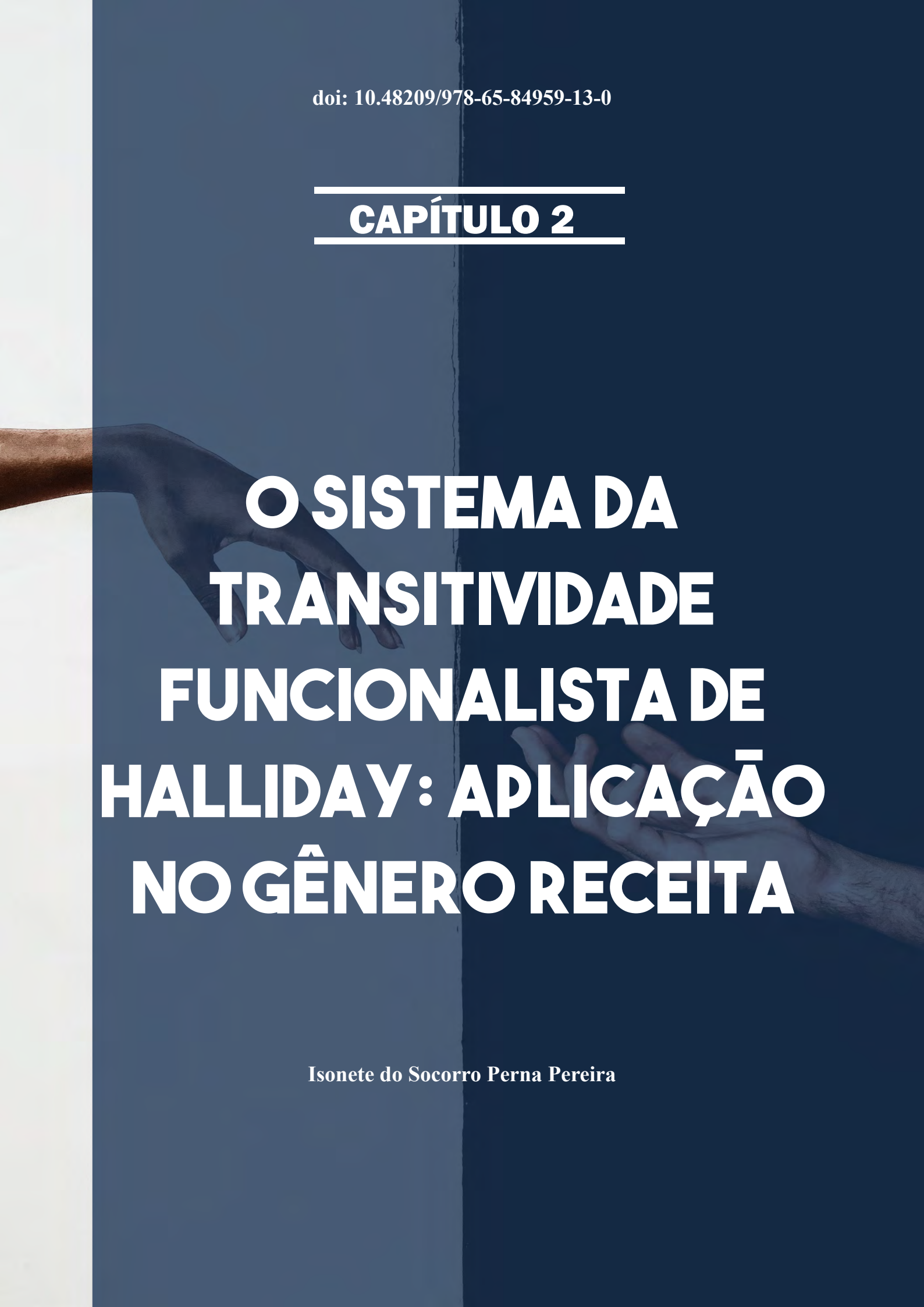
SILVA, Sílvio Ribeiro da. **Gênero Textual e Tipologia Textual: colocações sob dois enfoques teóricos.** Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/g00003.htm>>. Acesso em: 19/06/2011.

doi: 10.48209/978-65-84959-13-0

---

## **CAPÍTULO 2**

---

The background of the cover is a dark blue gradient. On the left side, there is a vertical strip of lighter blue. Two hands are visible: one on the left, reaching towards the center, and one on the right, also reaching towards the center. The hands are positioned as if they are about to meet or are in the process of shaking hands. The text is overlaid on this background.

# **O SISTEMA DA TRANSITIVIDADE FUNCIONALISTA DE HALLIDAY: APLICAÇÃO NO GÊNERO RECEITA**

Isonete do Socorro Perna Pereira

**Resumo:** Este artigo enfatiza algumas abordagens do sistema da transitividade funcionalista de Halliday na receita culinária, destacando nesta os processos verbais do modo imperativo presentes, visando a averiguar a contribuição deste sistema, na construção do sentido do texto instrucional, conseqüente, obtenção do propósito comunicativo desse gênero.

**Palavras-Chave:** Transitividade funcionalista de Halliday; gênero textual – texto instrucional; gênero receita.

**Abstract:** This article emphasizes some approaches to Halliday's functionalist transitivity system in culinary recipes, highlighting in this the verbal processes of the imperative mode present, aiming to ascertain the contribution of this system, in the construction of the meaning of the instructional text, consequently, obtaining the communicative purpose of this genre.

**Keywords:** Halliday functionalist transitivity; textual genre – instructional text; recipe genre.

## **INTRODUÇÃO**

Neste artigo pretendemos destacar como podemos classificar o processo verbal no gênero receita através do sistema da transitividade funcionalista de Halliday.

Analisamos as situações de comunicações estabelecidas nesse gênero, seus usos e funções, segundo a teoria funcionalista de Halliday, mostrando que através dos textos instrucionais podemos obter orientações precisas para a realização das mais diversas atividades, como jogar, preparar uma comida, cuidar de plantas ou animais domésticos, usar um aparelho eletrônico, concertar um carro, etc.

O trabalho está dividido em três partes: na primeira, expomos o sistema da transitividade funcionalista de Halliday, enfatizando como se constitui as funções de linguagem. Na segunda abordamos a concepção do gênero textual – texto instrucional. Já na terceira parte deste trabalho analisamos o gênero receita, destacando seus usos e funções dando ênfase nas colocações verbais desse gênero.

## **O SISTEMA DA TRANSITIVIDADE FUNCIONALISTA DE HALLIDAY**

A transitividade passa por investigação obtendo diferentes olhares teóricos, tanto na corrente formalista quanto na funcionalista. Este trabalho funcionalista, toma a língua como uma atividade condicionada por pressões advindas de situações de interação variadas, e a gramática como uma estrutura dinâmica e maleável, que emerge das situações cotidianas de interação.

O fenômeno da transitividade apresenta um componente sintático e um componente semântico. Uma cláusula transitiva descreve um evento que potencialmente envolve pelo menos dois participantes, um que é responsável pela ação, codificado sintaticamente como sujeito, e outro que é afetado por essa ação, codificado sintaticamente como objeto direto. Do ponto de vista semântico, o evento transitivo prototípico é definido pelas propriedades do agente, do paciente e do verbo envolvidos na cláusula que codifica esse evento. Em princípio, a delimitação das propriedades desses três elementos é uma questão de grau. Do ponto de vista sintático, todas as cláusulas - e verbos - que têm um objeto direto são transitivas; as que não o têm são intransitivas.

A transitividade associa-se a uma função discursivo-comunicativa de tal modo que o maior ou menor grau de transitividade de uma sentença reflete a maneira como o falante organiza o seu discurso para atingir seus propósitos comunicativos. O discurso, no entanto, apresenta dois planos que determinam o grau de transitividade de uma oração. Apresentam alta transitividade as orações que assinalam a porção central de um texto, denominada figura, enquanto a porção periférica ou de baixa transitividade corresponde ao plano de fundo do discurso.

Com base na perspectiva funcionalista de Halliday (1985), o texto é visto como uma troca de informação, na qual se destaca, como aspecto fundamental, o diálogo. Um texto constitui-se das três funções da linguagem que Halliday

propõe: a *função ideacional*, representada através da experiência de mundo; a *função interpessoal*, que se constitui da interação social dos participantes no discurso, e a *função textual* que se dá pelo estabelecimento da ligação das partes do texto, tornando-o um todo coerente e ligando-o ao contexto situacional.

Segundo Halliday, o funcionalismo é uma corrente linguística que concebe a linguagem como recurso de interação social. Dentro dessa perspectiva, a língua está intimamente associada à atividade social em constante uso comunicativo.

A transitividade implica na ideia de extensão a uma outra entidade ou meta, como é o caso dos verbos transitivos, cujas ações ou efeitos são levados a outros participantes, enquanto que verbos intransitivos, sem meta, não apresentam extensão nenhuma.

O funcionalismo admite que um grande conjunto de fenômenos linguísticos é o resultado da adaptação da estrutura gramatical às necessidades comunicativas dos usuários da língua. Se a função mais importante da língua é a contínua interação entre pessoas, que se alternam como falantes e ouvintes, essa função deve, de algum modo, condicionar forma do código linguístico, alinhando-se, assim, à tendência que analisa a relação entre linguagem e sociedade.

## **GÊNERO TEXTUAL – TEXTO INSTRUCIONAL**

Segundo Bakhtin (1992), pensador russo que se dedicou aos estudos da linguagem, foi o primeiro estudioso a empregar a palavra “gênero” em um sentido mais amplo em situações cotidianas da comunicação, para autor a língua é pensada como decorrente das ações do homem nas suas interações sociais. O conceito de língua que serve de base a esta concepção é de que os enunciados ocorrem nas situações vivas, sócio-históricas, nas diferentes esferas de atividade humana e são por elas determinados; estas situações concretas de produção de linguagem trazem marcas concretas, verbais e não verbais, para os enunciados, os gêneros.

Para Marcuschi,

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (In DIONÍSIO, 2002, p. 23)

Por isso, os gêneros textuais podem ser uma ferramenta que está à disposição do falante, sendo por ele escolhidos da maneira que melhor lhe convém para, no processo de comunicação, auxiliá-lo na sua expressão linguística.

Falar em gêneros textuais é, acima de tudo, falar do sujeito construtor do texto e das situações comunicacionais que envolvem essa construção. Em outras palavras, o gênero pode ser definido por seus aspectos sociocomunicativos e funcionais, segundo os quais surgirá a pluralidade textual expressa nos diferentes gêneros, visando a um público determinado e limitado por uma singular situação comunicativa.

Dos gêneros textuais que conhecemos, vale destacar os textos instrucionais cuja função é regular ou indicar formas de agir. Eles descrevem etapas que devem ser seguidas. Dentro desta categoria, encontramos desde as mais simples receitas culinárias até os complexos manuais de instrução para montar o motor de um avião. Existem numerosas variedades de textos instrucionais: além de receitas e manuais, estão os regulamentos, estatutos, contratos, instruções de jogos etc.

Referindo-nos especialmente às receitas culinárias e aos textos que trazem instruções para organizar um jogo, realizar um experimento, concertar um objeto, entre outros, distinguimos duas partes, uma, contém listas de elementos a serem utilizados, a outra, desenvolve as instruções.

Trabalhar os gêneros textuais é uma excelente oportunidade de se lidar com a língua nos seus mais diversos usos do cotidiano. Se a comunicação se realiza

por intermédio dos textos, deve-se possibilitar aos leitores a oportunidade de produzir e compreender textos de maneira adequada a cada situação de interação comunicativa.

## **GÊNERO RECEITA**

A receita é um gênero textual que contém duas partes bem definidas – ingredientes e modo de fazer -, que podem ou não vir indicadas por títulos. A primeira parte apenas relaciona os ingredientes, estipulando as quantidades necessárias, indicadas em gramas, xícaras, colheres, pitadas, etc.

Os verbos no modo fazer, se apresentam no imperativo que expressa ordem, conselho, etc., pois indica a sequência dos procedimentos e da junção dos ingredientes a ser seguida para o melhor resultado da receita.

A receita culinária pode ser considerada um gênero, dentro da categoria de instruções. Apresentando uma escrita considerada técnica, pois seu léxico é preciso, tem acuidade de detalhes, conteúdo em ordem cronológica de execução, clareza nas etapas e linguagem sem emoção.

A receita culinária utilizada para esse estudo apresenta uma série de processos materiais realizados por verbos de ação.

A receita apresenta uma série de processos materiais que na língua se realiza através do verbo de ação (*misture, tempere, espalhe, faça, etc.*), pois é uma maneira de induzir o leitor a fazer algo. Dessa forma, uma das características relevantes é a persuasão.

Vejamos abaixo uma receita<sup>1</sup> culinária que nos ensina a fazer um Brigadeiro:

---

<sup>1</sup> Receita retirada do endereço: <https://escolakids.uol.com.br/portugues/receita-um-genero-discursivo.htm>. Acesso em: 25 janeiro 2023.

## Brigadeiro

### Ingredientes:

1 colher (sopa) de manteiga

1 lata de leite condensado

3 colheres de sopa de chocolate em pó

1 xícara de chocolate granulado

Manteiga para untar

### Modo de preparo:

Em uma panela, coloque a manteiga, o leite condensado e o chocolate em pó. Misture bem esses ingredientes e leve ao fogo baixo, mexendo sempre até tudo se desprender do fundo da panela (cerca de 10 minutos). Retire do fogo e passe para um recipiente untado e deixe esfriar. Com as mãos untadas, faça bolinhas e passe-as no granulado. Sirva em forminhas de papel.

Como podemos perceber não existe a primeira pessoa do singular (eu) no modo imperativo. Os pronomes posicionam-se depois dos verbos conjugados e o pronome **ele** e **eles** serão substituídos por **você** e **vocês** respectivamente, como por exemplo, coloque você(s), misture você(s), retire você(s) e faça você(s). Portanto, quem executa a ação não aparece, fica subtendido.

Dessa forma, podemos classificar o modo imperativo em:

Afirmativo

- *Tu* ou *Vós*: usa-se o verbo conjugado na segunda pessoa do singular e plural, respectivamente, do presente do indicativo cortando-se a letra s.



Coloque (tu) a manteiga, o leite condensado e o chocolate em pó.

- Você ou Vocês: usa-se o verbo conjugado na terceira pessoa do singular, em Você, e no plural, em Vocês, do presente do subjuntivo.

Coloque (você) a manteiga, o leite condensado e o chocolate em pó Negativo.

### **Negativo**

- Tu ou Vós: usa-se o verbo conjugado nas segundas pessoas do singular e plural, respectivamente, do presente do subjuntivo, não se corta o s.

Exemplo 1: Não coloque (tu) a manteiga, o leite condensado e o chocolate em pó.

- Você ou Vocês: usa-se o verbo conjugado nas terceiras pessoas do singular, em Você, e do plural, em Vocês, do presente do subjuntivo.

Exemplo 1: Não coloque (você) a manteiga, o leite condensado e o chocolate em pó.

### Exemplos de conjugações no Imperativo

Verbo misturar no Imperativo afirmativo:

- **coloque** tu
- **coloque** você
- **colocaremos** nós
- **colocarei** vós
- **coloquem** vocês

Verbo cantar no Imperativo negativo:

- **não colocas** tu
- **não coloque** você
- **não colocaremos** nós
- **não colocareis** vós
- **não coloquem** vocês

O imperativo não expressa apenas ordem ou comando. Seu emprego tem por finalidade também exortar (animar, encorajar) o nosso interlocutor a realizar a ação expressa pelo verbo.

Contudo, a receita culinária apresenta uma linguagem que possui uma função apelativa, de forma direta, clara e objetiva, pois sua finalidade é induzir o leitor ou o cozinheiro a realizar com sucesso o preparo do prato culinário, logo a estrutura desse gênero assemelha-se aos textos informativos de um modo geral.

Os valores expressos pelo imperativo dependem do significado do verbo, do sentido geral do contexto e, principalmente, da entonação que damos à frase imperativa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente trabalho apresentou a relação do sistema da transitividade funcionalista de Halliday com o gênero receita – texto instrucional que transmite uma determinada informação ao leitor, que segundo Halliday (1985) esse sistema de informação deve estar ligado ao sistema social, ao uso, sendo que, a língua é um sistema para produzir significado, a fim de manter uma comunicação completa.

E o texto instrucional parte da concepção da teoria funcionalista de Halliday, em que a linguagem abordada nesse gênero textual, consiste num recurso de

interação social, passando a ser concebida como ação e, acima de tudo, atrelada a funções comunicativa, isto é, baseada na relação entre linguagem e contexto social.

Dentro dessa concepção funcionalista, o uso da linguagem passa a ser estudado tendo como base textos e discursos, que ocorrem em situações comunicativas do dia-a-dia, por meio dos mais diversos gêneros. Dito de outra forma, o funcionamento da linguagem ocorre dentro dos mais variados gêneros textuais produzidos nos atos sociais.

Por fim, podemos afirmar que os resultados obtidos revelam a importância do sistema da transitividade na construção do sentido desse gênero. Foi possível analisar a funcionalidade da receita culinária considerando as funções que ela têm na cultura, na relação entre os indivíduos, no uso que fazem dela para a realização deste gênero.

## **REFERÊNCIAS**

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 1ª Ed, 1992.

HALLIDAY, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. In: MODOSTO, Artarxerxes Tiago Tácito. (Org.). Abordagens funcionalistas. Revista Letra Magna, n. 04. 2006.

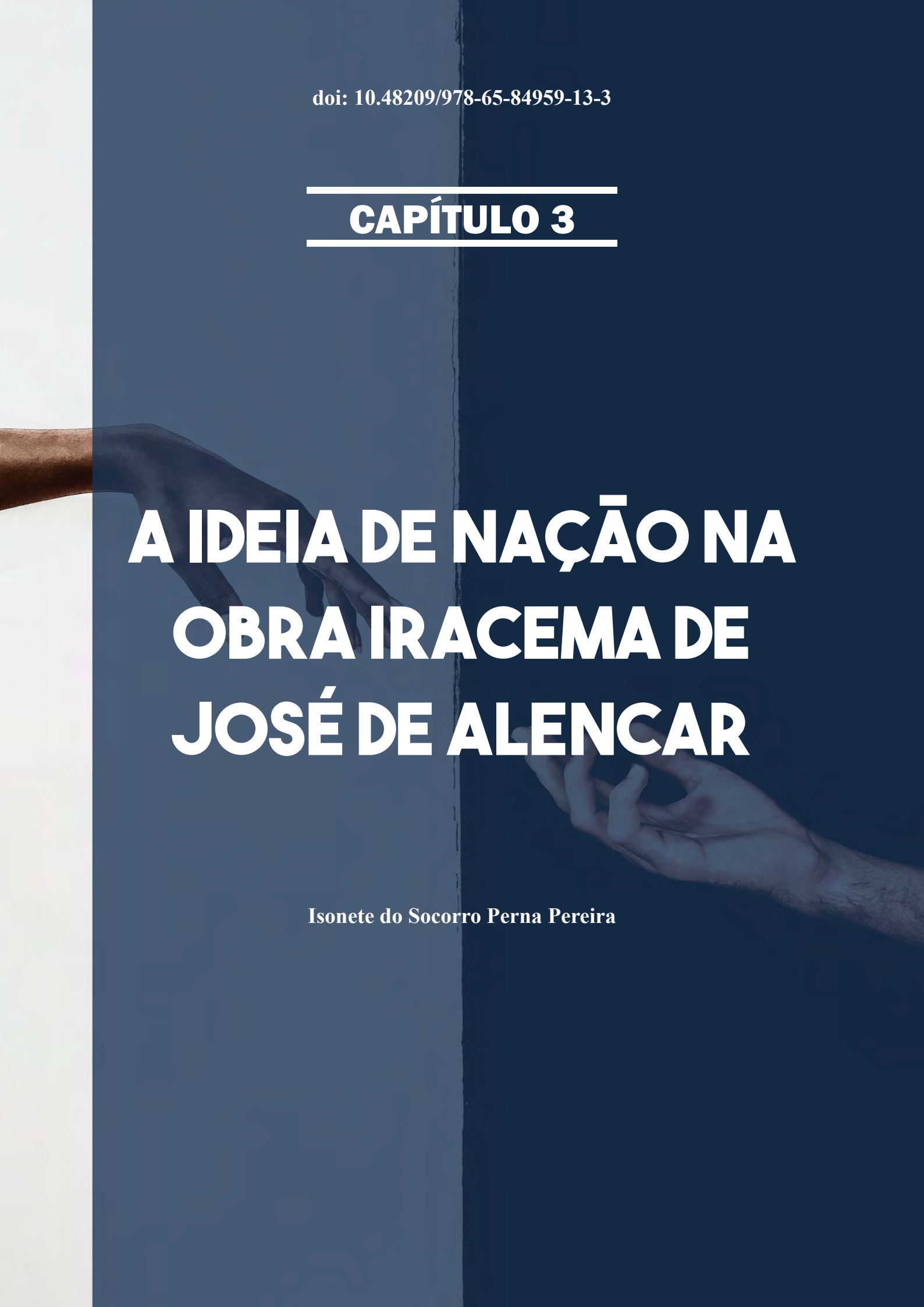
MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). Gêneros textuais e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

doi: 10.48209/978-65-84959-13-3

---

## CAPÍTULO 3

---



# A IDEIA DE NAÇÃO NA OBRA IRACEMA DE JOSÉ DE ALENCAR

Isonete do Socorro Perna Pereira

*“Nenhum escritor teve em mais alto grau a alma brasileira.”*  
(Machado de Assis)

**Resumo:** Partindo da concepção de nação em José de Alencar apresentado segundo o ponto de vista das autoras Helena (1994) e Carrizo (2001), este trabalho pretende discutir como a ideia de nação é exposta em José de Alencar destacando os aspectos positivos e negativos no que concerne ao nacionalismo brasileiro apresentado por Alencar através do Romance Iracema.

**Palavras-Chave:** Iracema. José de Alencar. Nação. Romance.

**Abstract:** Breaking of the conception of nation in Jose de presented Alencar according to point of view of authors Helena (1994) and Carrizo (2001), this work intends to argue as the nation idea is displayed in Jose de Alencar detaching the positive and negative aspects with respect to the Brazilian nationalism presented by Alencar through the Iracema Romance.

**Key words:** Iracema. Jose de Alencar. Nation. Romance.

## **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho destaca sucintamente a vida e obra de José de Alencar, dando ênfase no Romance Iracema. Além disso, pontuamos algumas concepções do Romance e do Nacionalismo em José de Alencar, utilizando as definições das autoras Helena (1994) e Carrizo (2001) ambas tratam da nação em seus textos.

Além dessas delimitações, o trabalho tem por objetivo pontuar os aspectos positivos e negativos da construção do nacionalismo brasileiro defendido por José de Alencar no Romance Iracema.

## **VIDA E OBRA DE JOSÉ DE ALENCAR**

Alencar trabalhava os temas literários, acoplados a uma percepção latente da realidade social. José de Alencar nasceu em 1829, em Mecejana, no Ceará, um menino esforçado e atento às realizações políticas. Filho de senador, por várias vezes presenciou reuniões políticas realizadas em sua casa. Formou-se em Direito no final de 1850, mas a literatura logo o encantou, após tornou-se em 1855, um dos fundadores do jornal O Diário do Rio de Janeiro, é a partir desse jornal que Alencar passa a publicar seus textos que, logo, o tornarão conhecido em todo o país. O mesmo aventura-se na política, em que foi eleito várias vezes deputado, Ministro da Justiça entre 1868 e 1870, após ser preterido para a vaga de Senador, Alencar desanima e decide seguir apenas no campo literário.

Além de participar da vida política, Alencar publicou diversos romances, entre eles *Lucíola* (1862) e *Iracema* (1865), dedicou-se também ao teatro, escrevendo *O Demônio Familiar* (1857), *As Asas de um Anjo* (1858) e *A Mãe* (1860), entre outras peças.

Detendo-nos especialmente em *Iracema* (1865), podemos discernir que a obra narra a história de Iracema, a virgem dos lábios de mel, que, apesar de ser a sacerdotisa de sua tribo, apaixona-se pelo colonizador português, Martins, abandonando sua gente e suas incumbências religiosas para viver com o amado no litoral cearense. Martim, enquanto colonizador do Brasil, faz muitas viagens para conquistar novos territórios, deixando, frequentemente, a esposa à mercê da solidão. E é na solidão que Iracema tem um filho, Moacir, o filho da dor. Debitada, morre, deixando a criança que é encontrada por Martim e levada para Portugal. Mais tarde, o colonizador retorna para continuar sua missão.

Dessa forma, podemos perceber em *Iracema* a idealização da heroína, sempre associada à natureza, mostrando a perfeita harmonia existente entre o índio

e a terra, e, assim, justificando a escolha da raça representante do país. O índio seria, portanto, o brasileiro nato e peça chave do projeto de Alencar, desse modo, a descrição feita no início da narrativa vem ao encontro dos objetivos do autor:

Além, muito além daquela serra, que ainda azula no horizonte, nasceu Iracema. Iracema, a virgem dos lábios de mel, que tinha os cabelos mais negros que a casa da graúna, e mais longos que seu talhe de palmeira. O favo do jati não era doce como seu sorriso; nem a baunilha recendia no bosque como seu hábito perfumado. Mais rápida que a ema selvagem, a morena virgem corria o sertão e as matas do Ipu, onde campeava sua guerreira tribo, da grande nação tabajara... (ALENCAR, 1984, p. 07).

A idealização apresentada pelo autor está associada à ideia de bravura, motivo de orgulho para um país que já fora colônia e que agora fazia questão de apresentar heróis nacionais.

Como afirma Lúcia Helena (1994):

(...) Alencar inverte os sinais da imposição colonizadora, abrandando a violência do processo divergentes. Deste modo, completa-se um circuito: a nação torna-se fruto da síntese conciliadora dos contrários, a identidade cultural símbolo dessa união, e a História legitimação da versão provocada oficialmente escrita pelo discurso da burguesia ascendente. (...) (HELENA, 1994, p. 527)

Ou seja, Alencar não aborda apenas uma narrativa superficial que narra o amor entre dois seres diferentes. Ela vai além, nos faz pensar sobre cultura, identidade e nação, à medida que trabalha com história, com a ficção, com as diferenças culturais, com lenda e com os mitos fundadores, todos imbricados para a contemplação do projeto nacionalista.

## **ROMANCE E NACIONALISMO EM JOSÉ DE ALENCAR**

O Romantismo Brasileiro surgiu através de um movimento literário que valorizava o nacionalismo e a liberdade, ajustando-se ao espírito de um país que tornava-se em uma nação, rompendo com o domínio colonial. Essa nova escola literária privilegiava a imaginação, a liberdade de criação e a emoção. Usando essas definições Alencar produziu o Romance em Prosa/Romântica Iracema.

No Romantismo Brasileiro, José de Alencar destacou-se pela tentativa de adaptar de maneira nacionalista e nativista suas obras. A nação que surgira com a Independência buscava seus heróis e heroínas para criar uma nova identidade nacional, assim buscaram suas bases no nativismo da literatura anterior à Independência.

Como afirma Carrizo (2001, p.31): “A nação, enquanto nova forma de comunidade imaginada que se começa a pensar na complexa experiência de colonizar e ser colonizado (...)”. Neste contexto, a literatura toma para a si o papel de elaboradora das imagens da nação, como uma forma de engajamento político.

É necessário estabelecer e afirmar a identidade brasileira, com isso, José de Alencar toma para si a tarefa de fazer isso no âmbito literário. Onde seus romances pretendem expor os aspectos que o autor distingue em nossa realidade e exaltar as virtudes do país e de seu povo. Dessa forma, Alencar não se contentará em usar a língua portuguesa “clássica”, aquela que o colonizador português nos legou, mas procurará abrigar o português em seus textos, o que é talvez uma de suas mais importantes características de estilo.

Segundo Carrizo (2001) os românticos tinham forte noção de que estavam fundando a literatura brasileira e que eles concentravam sua atenção na narrativa, delineando-a por meio da apropriação do passado, da significação do território, da narrativização da sociedade, etc. A autora apresenta tudo isso com a finalidade de mostrar que há conexões entre a ideia de nação e a forma narrativa que a propaga. Ressalta ainda que os romances românticos operam recompondo o olhar etnográfico que os colonizadores tinham em relação aos colonizados.

Assim, os romances brasileiros românticos eram baseados na confraternização, união e equilíbrio entre as raças. Visto que, a construção da identidade nacional brasileira foi baseada em uma política racial: a da mestiçagem. Carrizo (2001), acrescenta que essa mestiçagem trabalha homogeneizando e igualando ao mesmo tempo, implicando em exclusão e inclusão.



O romance histórico brasileiro não deu muito certo, mas Alencar procurou em seus romances mostrar que o Brasil independente tinha raízes na Colônia. De resto, convém lembrar que se debruçar sobre o passado “brasileiro” propriamente dito seria se debruçar sobre o Brasil pré-cabralino e aí entramos na seara do romance indianista. O romance histórico faz mais sentido de fato na Europa onde as tradições medievais de cada nação forneciam matéria narrativa e efetivamente refletiam as origens de cada país.

Para Lúcia Helena (1994), a personagem Iracema de José de Alencar apresenta no século XIX um “objeto de uma pedagogia nacionalista que considera a nação uma totalidade estável e a identidade cultural uma essência fundadora resultante da conciliação de vencedores e vencidos. (...)” (p. 528).

Dessa forma, o romantismo pode ser definido enquanto uma corrente sócio-política que vai enfatizar as formas e concretizações particulares da essência humana por meio da busca das “raízes” de um povo e do encontro com o “ser nacional”.

## **ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DA IDEIA DE NAÇÃO EM JOSÉ DE ALENCAR**

Na concepção romântica de José de Alencar observa-se um encontro pacífico entre o índio e o europeu, uma vez que todas as dimensões de violência, com relação aos indígenas, não se apresentam em seu texto. O que se percebe no romance é um sentimento de nacionalismo que, através da identificação das origens, busca a auto-afirmação. Por mais que eleve a valentia dos índios, concedendo-lhes um lugar de destaque no plano de organização do imaginário cultural da pátria, Alencar não deixa de demonstrar uma projeção européia do real. Segundo Carrizo (2001), os romances se detêm para a formação de uma identidade nacional, onde são expostos pelos escritores um olhar etnográfico destacando três elementos formadores da nação: “(...) o índio nativo, o português imigrante

e o negro transplantado, e estes manifestam a origem comum, a peculiaridade do país. (...). (p.36).

Mas, Alencar destacou no romance *Iracema* apenas a figura do índio, conduzindo-se à época do descobrimento e, a conseqüente valorização do índio como expressão da raça nacional. Essa deveria se firmar a partir da mistura dos elementos da cultura indígena com a tradição européia, caminho seguro para a “brasilidade”. Temas como abolição e escravatura, questões candentes na sociedade brasileira no XIX foram pelo autor emudecido. E por se tratar do nacionalismo brasileiro, podemos afirmar que, um dos aspectos negativos do autor foi exatamente em apresentar em seu romance *Iracema* o índio como o único ser brasileiro formador desta nação.

A história do Romantismo revela que a escolha de seus caminhos pressupunha bem mais que a simples adoção de alguns procedimentos estéticos. O aspecto político desse movimento, ancorado no progresso político, social econômico e político da burguesia valorizava a iniciativa individual e a capacidade criadora de cada um. Além disso, integrar-se a correntes que atravessavam fronteiras, materializando-se em produções artísticas de vários países, significava inserir a literatura brasileira num esforço maior, vinculado a luta que através dela se efetivava a um projeto mais amplo. Vale lembrar que o romantismo, no Brasil, surge paralelo ao processo de independência política o que favorece a sua adesão ao movimento nacionalista. Daí a preocupação de José de Alencar em buscar identificar, naqueles romances, o “genuíno brasileiro” na constituição da nação brasileira.

Contudo, na obra *Iracema* de José de Alencar, fica clara uma visão da cultura européia e da religião cristã como superiores aos costumes e crenças indígenas. A elaboração de um nacionalismo cultural, constituído de valores duplos, irá sucumbir gradativamente perante a visão de mundo européia do autor. Nesse sen-

tido, a religião serve no romance como paradigma ideal para a compreensão, no plano mitológico, do sistema de aculturação pelo qual os índios passaram e pelo qual os valores nacionais foram transpostos da matriz europeia para a colônia.

No entanto, existem ricos aspectos relevantes na obra de José Alencar que não devem ser esquecidos. Com a intenção de sublinhar as dessemelhanças culturais e artísticas em relação à fonte portuguesa, ocorre, após a independência do País, que naquele momento se projetava como nação, um vasto investimento no campo das letras. A literatura no Brasil servira como um poderoso veículo de autenticação de uma nacionalidade autônoma do imperialismo europeu que clama, pelo viés do ufanismo nacionalista, seu reconhecimento. A língua nacional surgira, através dos textos literários, repleta de marcas coloquiais que a afasta da norma culta.

A linguagem, por exemplo, em José de Alencar explicita as preocupações do autor com o caráter nacional do português, ao extrair da realidade uma série de fenômenos linguísticos, cuja ocorrência ratifica a existência de um povo que transgride e transforma as leis de acordo com sua vontade. Essa linguagem, não sendo em hipótese alguma uma simples imitação do colóquio, revigora o sentido das palavras elevando-as ao patamar de espelho ou marca cultural de uma nova nação.

Certo de que, *Iracema* foi um dos mais simbólicos dos trabalhos de Alencar no sentido de compreensão do mito da fundação do nacionalismo brasileiro. Metaforicamente, o romance é uma tentativa de arquitetar, de maneira otimista, o fenômeno da miscigenação produzida pelo índio e pelo europeu, por meio de uma idealização romântica que visa conceber uma unidade original.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Portanto, para esculpir esse organismo da Nação é preciso a cultura, uma revolução cultural, paralela à transformação revolucionária do espírito nacional. A cultura, no seu entender, é o que sintetiza os conhecimentos da finalidade espiritual e a compreensão da modalidade sentimental.

Haja vista que, a narrativa proposta por José de Alencar apresenta um sentimento nativista e a valorização do índio ganham tons de exagero, principalmente quanto às características físicas e morais do índio, o herói sem vacilações. O índio seria a conciliação perfeita entre o homem e a natureza. E o branco português, a representação da modernidade européia. Nesse sentido, a tradição e a modernidade são, portanto, variáveis de um mesmo problema que transparece na relação entre vida e literatura, entre realidade e linguagem.

Em *Iracema*, a força do presente atravessa a narrativa e, dessa maneira a figura do índio é matizada pela ficção romântica, o caráter do herói é modelado pelos valores do romantismo e ganha espaço na busca do ideal para o país. Assim, o imaginário dominante à época – nacionalismo fundamentou as manifestações literárias no século XIX. Só desse modo, acreditavam muitos literatos, seria possível ultrapassar o dilema da identidade ligada a Portugal, constante ameaça as produções locais. Em outras palavras, para afirmar uma identidade, os homens se apropriam de imagens do outrora que, no caso dos romances indianistas, foram as narrativas dos viajantes, missionários e cronistas, ao registrarem as condições primitivas da paisagem, do índio que aqui vivia. Assim, a identidade cultural do país jamais se faria sem os relatos ou o olhar etnográfico do passado.

## **REFERÊNCIAS**

ALENCAR, José de. **Iracema**. São Paulo: Moderna, 1984.

HELENA, Lúcia. “**Escrevendo a nação**”. In: Anais IV congresso Abralic, Literatura e diferença, SP, 1994.

CARRIZO, Silvina. “**Romance e Nação**”. In: Fronteiras da Imaginação. Os românticos brasileiros: mestiçagem e nação. Niterói, RJ: Editora UFF, 2001.

---

## CAPÍTULO 4

---

# INCLUSÃO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO (AH/SD) NO CONTEXTO BRASILEIRO E NO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL<sup>1</sup>

Célia Mirian da Silva Nogueira<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Texto modificado como excerto da Dissertação intitulada “A contribuição da demonstração em geometria para o Enriquecimento do currículo do estudante com superdotação Em matemática.” Apresentada à Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul Unidade Universitária de Campo Grande, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado Profissional em Educação (Área de Concentração: Organização do Trabalho Didático). Campo Grande – MS. 2020.

<sup>2</sup> Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS. (Área de Concentração: Organização do Trabalho Didático). Orientador: Prof. Dr. Antonio Sales Possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Anhanguera - Uniderp (2008). Especialista em Educação Matemática - (2011). Licenciada em Pedagogia - UNINTER (2018). Especialista em Educação Especial - Faculdade de Educação São Luís (2018). Atuou de fev. de 2016 até jun. de 2020 como Professora da sala de recurso de Atendimento Educacional Especializado de Matemática no Centro Especializado de Atendimento Multidisciplinar de Altas Habilidades/Superdotação - CEAM-AH/S. Atualmente trabalha como professora efetiva regente na Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande - MS.

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3722-9285>

## **OS MARCOS DA INCLUSÃO DAS AH/SD NACIONAL E ESTADUAL (MS)**

A legislação brasileira tem avançado em relação à Educação Especial, e observa-se que o Brasil, assim como outros países, demonstra uma consciência de que é imprescindível investir em programas para alunos com Superdotação. Além disso, que precisa investir da mesma maneira em formação de professores para disseminar informações relevantes sobre Altas Habilidades/Superdotação, com o intuito de sanar os entraves que permeiam o reconhecimento deste público que faz parte da educação especial (FLEITH, 2007). Apesar de a legislação brasileira avançar sobre garantias a este público, o tema “Altas Habilidades/Superdotação” ainda é pouco discutido entre os profissionais da Educação.

Para este texto considera-se a definição de altas habilidades/superdotação da Política Nacional de Educação Especial (1994) publicada na coleção “Saberes e práticas da inclusão” em 2006 pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação.

Define como portadores de altas habilidades/superdotados os educandos que apresentarem notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora (BRASIL, 2006).

É relevante também para este texto distinguir educação especial, educação inclusiva e inclusão educacional. Segundo a LDB n. 9394 de 1996, a Educação Especial é uma área de conhecimento e é uma modalidade de educação escolar. Educação inclusiva é um projeto que se pretende alcançar no âmbito da sociedade e que não está indicada para os alunos com deficiência, mas para todas as minorias (CAPELLIN; RODRIGUES, 2009). Hoje temos uma Educação Especial que está sendo discutida numa perspectiva de inclusão escolar.



Bueno (2008, apud Mattos 2017) conceitua educação inclusiva (EI) como um projeto em construção; há um processo de inclusão escolar, com o objetivo de incluir o público-alvo da Educação Especial no ensino comum: “...é um objetivo político a ser alcançado. Nesse sentido, a EI deve ser entendida como uma política orientada para o respeito e a valorização das diferenças, que preveja ações em curto, médio e longo prazo” (BUENO, 2008, p. 40). E a inclusão educacional “refere-se a uma proposição política de inserção educacional de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola” (BUENO, 2008, p. 40).

Considera-se para essa leitura a definição de “educação especial” e “educandos com necessidades educacionais especiais” instituídas na Resolução n. 02 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) dia 11 de setembro de 2001. Entende-se por Educação Especial:

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p.1).

Para garantir o direito do público específico, no parágrafo III do artigo 5º da resolução referida, fica definido o entendimento sobre educandos com necessidades educacionais especiais.

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais estudantes, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, p.2).

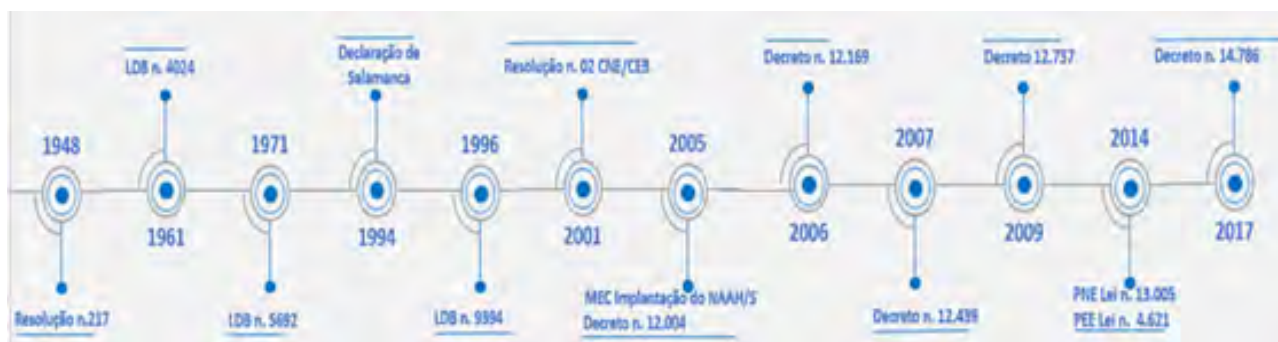


# INCLUSÃO DAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Em decorrência do acompanhamento dos estudos e debates mundiais, ao longo dos anos o Brasil foi aperfeiçoando suas políticas de inclusão para melhor atender esse público (STADLER, 2016).

O percurso da Educação Especial passou por muitas transformações, e a partir da linha do tempo apresentada abaixo (Figura 1) é possível conhecer as mais relevantes para esta pesquisa.

Figura 1 – Linha do tempo sobre educação de pessoas acima da média, contexto nacional e estadual



Fonte: Elaboração própria (2019).

A linha do tempo acima é organizada com base nas resoluções, decretos, declarações e leis, estabelecidas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), debatida e concordada por meio de convenções das Organizações das Nações Unidas (ONU). A Resolução Federal n. 217 em 1948 (BRASIL, 1948) da Assembleia Geral das Nações Unidas, a qual defende a Educação Especial e a Educação para todos. O artigo sétimo (7º) determina que todos são iguais e que não poderá existir qualquer forma de discriminação.

Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito à igual proteção da lei. Todos têm direito à proteção igual contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação (BRASIL, 1948, s. p.).

O artigo sétimo (26º) da Resolução trata da educação para todos:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (BRASIL, 1948, s. p.).

Na década de 1960 o Brasil transita por um momento de intensos movimentos, os quais cobravam mudanças no cenário educacional do país. As movimentações defendiam a Escola para todos e resultaram na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 4024 de 20 de dezembro de 1961, sancionada pela Casa Civil (AREND; MORAIS, 2009). A “Educação dos Excepcionais”: essa terminologia na época se referia a todo o público da Educação Especial, e foi citada pela primeira vez nos artigos 88 e 89. No entanto, os termos utilizados na escrita dos artigos deixam transparecer um plano de transferência de responsabilidade desse atendimento para a iniciativa privada.

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Na década de 1970 a Educação Especial amplia suas forças, por meio de uma nova Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional para o ensino de 1º e 2º graus, e toma outras providências; a Lei n. 5.692, sancionada pela Casa Civil em 11 de agosto de 1971 que altera a LDBEN de 1961 (STADLER, 2016).

Essa nova LDBEN de 1971, que define “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável

quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, acaba não impulsionando o sistema de ensino para uma organização eficiente que atenda às necessidades educacionais especiais nas classes de ensino comum. O resultado da interpretação da definição anterior contribui para o encaminhamento desses alunos para as classes e escolas especiais (BRASIL, 2008).

A transição da década de 1970 para a década de 1990 foi marcada pela Constituição Federal de 1988 que no inciso III e VII do artigo nº 208 se refere à garantia de:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [...]

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1988, s.p.).

Contudo, foi no final de 1990 e início dos anos 2000, por meio de uma política de Educação Especial que o processo de inclusão do público da Educação Especial ganha destaque. O discurso de universalização da educação torna-se primordial para a importância da economia. Isso foi decorrência das pressões que o Brasil estava sofrendo de outros países, ou seja, a educação estava ligada diretamente com o futuro econômico do país. A ascensão da inclusão do público da Educação Especial foi proporcionada por conferências e convenções realizadas por movimentos internacionais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em prol dos direitos humanos (AREND; MORAIS, 2009).

A educação especial historicamente passou por um processo de exclusão em que os estudantes não eram atendidos e depois passaram a ser atendidos por instituições especializadas. Foi a partir de meados da década de 1990 que o Brasil começou a viver o processo de inclusão escolar.

Em meados de 1990 outros movimentos surgiram em prol da Educação Inclusiva, e as terminologias foram se tornando mais específicas, pois a princípio o público da Educação Especial que se tratava de estudantes com necessidades especiais eram nomeados de “excepcionais”, incluindo o público com o desempenho escolar acima da média. Por meio dos movimentos, o termo “bem-dotados” passa a ser utilizado para se referir ao público com o desempenho escolar acima da média e, posteriormente, este termo foi substituído por “superdotados”.

Em 1994, em Salamanca, na Espanha ocorreu uma das Conferências Mundiais mais significativas para a luta da educação para todos, a qual inclinou-se para o debate sobre “Necessidades Educativas Especiais”. A declaração redigida com os compromissos afirmados ficou conhecida como Declaração de Salamanca.

A Declaração de Salamanca preconizou que a escola teria que se adaptar aos estudantes e não o contrário, ou seja, os profissionais deveriam se especializar para atender o público da Educação Especial, pois a Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva é voltada para atender à necessidade individual de cada estudante.

- 26. O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes.
- 27. Crianças com necessidades especiais deveriam receber apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular, e não de um currículo diferente. O princípio regulador deveria ser o de providenciar a mesma educação a todas as crianças, e também prover assistência adicional e apoio às crianças que assim o requiriram (BRASIL, 1994, s.p.).

A movimentação de aproximadamente duas décadas e meia resultou na emergencial reestruturação da LDBEN que ocorreu no ano de 1996. O artigo 58 da Lei n. 9394 define a Educação Especial.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996, s.p.).

São definidas, no artigo n. 59 desta Lei, as condições de atendimento a este público. A Lei assegura o serviço especializado bem como o atendimento em classe comum de ensino, desde o início da vida escolar. Esse atendimento abrange todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Na sequência, o artigo 59 assegura uma organização específica de atendimento<sup>1</sup>.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, s.p.).

Embora o perfil do Atendimento Educacional Especializado tenha tido expressivas modificações positivas no estado de Mato Grosso do Sul, ainda são muitos os problemas que a área das Altas Habilidades/Superdotação enfrenta nas escolas regulares. Para Virgolim (2007), os principais problemas são a falta de: especialização dos profissionais, materiais adequados para atender às necessidades do grupo das AH/SD, adequação de currículos e programas, cursos de graduação e pós-graduação específicos para a área das Altas Habilidades/Superdo-

tação, técnicas mais modernas de identificação, maior número de produção de pesquisas realizadas com este público voltadas para a realidade brasileira. Reis (1986, apud Virgolim 2007) discute sobre a ausência de responsabilidade da escola regular sob a educação total do estudante com AH/SD, e se refere a uma tendência de que o professor da sala regular cria uma divisão, como se o estudante fosse AH/SD somente no Atendimento Educacional especializado e que a responsabilidade de potencializá-lo fosse somente do profissional especialista na área de superdotação.

Embora o inciso III do artigo 59 assegure ao estudante com AH/SD a aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar, alguns autores não recomendam essa medida, tendo em vista que a tendência é que ele seja AH em áreas específicas do conhecimento. Há muitos fatores envolvidos, entre eles a maturidade do estudante (VIRGOLIM, 2007; CUPERTINO E SABATELLA, 2007).

O livro “A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação Volume 1: Orientação a Professores” do Ministério da Educação lançado em 2007, na página 73, disponibiliza um quadro sobre as “Diferentes formas de aceleração”.

01. Entrada mais cedo na fase seguinte do processo educativo – do nível da Educação Infantil em diante; 02. Saltar séries escolares – promoção para séries seguintes; 03. Aceleração por disciplina – frequentar séries mais adiantadas em determinadas disciplinas; 04. Agrupamento vertical – em classes mistas, com ampla variedade de idades e séries, de modo que os mais novos possam trabalhar com os mais velhos e mais avançados; 05. Cursos especiais fora da escola que ofereçam mais conhecimento em áreas curriculares específicas; 06. Estudos paralelos – cursar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio ao mesmo tempo, e assim por diante; 07. Estudos compactados – quando o currículo normal é completado em metade ou terça parte do tempo previsto; 08. Planos de estudo auto-organizados – estratégia em que os alunos desenvolvem atividades ou projetos de seu interesse enquanto esperam o resto da classe completar o que eles já fizeram ou aprenderam; 09. Trabalho com um mentor, especialista de uma certa área de interesse do aluno, na escola ou fora dela; 10. Cursos paralelos – por correspondência, televisionados ou outra forma de ensino à distância (CUPERTINO; SABATELLA, 2007, p.73).



Em Mato Grosso do Sul as formas de aceleração praticadas geralmente são: 01. Entrada mais cedo na fase seguinte do processo educativo – do nível da Educação Infantil em diante; 02. Saltar séries escolares – promoção para séries seguintes; e 09. Trabalho com um mentor, especialista de uma certa área de interesse do aluno, na escola ou fora dela.

O discurso sobre “inclusão” foi um forte aliado político, já que as promessas da época eram combater as desigualdades sociais. O marco da LDBEN de 1996 foi estabelecer que o oferecimento do atendimento da modalidade “Educação Especial” seria assegurado preferencialmente na rede regular de ensino (AREND; MORAIS, 2009). A partir dessa Lei de Diretrizes e Bases, os estudantes identificados com Altas Habilidades passaram a ser reconhecidos como público pertencente à modalidade da Educação Especial, assim como suas características e suas necessidades (STADLER, 2016).

A Resolução n. 02 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) de 11 de setembro de 2001 esclarece que, ao educando com necessidades educacionais especiais (NEE), é garantido o atendimento pelas escolas regulares de ensino, assegurado o serviço de apoio pedagógico especializado, com atendimento educacional especializado no CEAM/AHS ou por um professor especializado, em sala de recuso. Também institui que as escolas regulares devem se organizar para prover o atendimento às NEE (BRASIL, 2001).

A partir do segundo semestre de 2019 foi reorganizado um grupo de estudantes para suporte psicológico dos mesmos. Este suporte é oferecido como serviço de apoio pedagógico especializado no CEAM/AHS.

Delou (2010) destaca que apesar da existência de leis, resoluções e políticas públicas que asseguram e visam aperfeiçoar o atendimento ao público com AH/SD, esse acontecimento também depende do fator formação, principalmente da formação continuada visando o apoio pedagógico especializado.



Visando iniciar um aperfeiçoamento para identificar e atender às NEE dos estudantes superdotados, em 2005 o Ministério da Educação, em parceria com a Secretaria de Educação Especial (SEESP), implantou no país um projeto piloto chamado “o Núcleo de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S)”. Para nortear a criação, foi elaborado um documento orientador que foi divulgado em 2006 e descreve a iniciativa. Por meio de dados do Censo Escolar de 2005, foi possível fazer um levantamento estatístico e apontar a existência do público com AH/SD nas escolas e seu potencial crescimento. Porém, as ações deveriam ser mais específicas para melhorar a identificação e o atendimento a este público, visto que muitos países já estavam à frente no avanço de zelar pelos seus estudantes talentosos, porque concluíram com muita antecedência o positivo impacto econômico que essa política pública pode gerar.

Essa observação sobre a importância de estabelecer programas educacionais visando desenvolver os talentos no Brasil foi feita por uma professora pioneira nos estudos das altas habilidades/superdotação no país, Alencar. Segundo ela:

[...] o futuro de qualquer nação depende da qualidade e competência de seus profissionais, da extensão em que a excelência for cultivada e do grau em que condições favoráveis ao desenvolvimento do talento, sobretudo do talento intelectual, estiverem presentes desde os primeiros anos da infância[...] (ALENCAR, 1986 p. 11).

Essa implantação dos núcleos no país foi importante, pois um dos maiores problemas enfrentados pelo público da educação especial é a ausência da formação profissional no ambiente escolar.

Os dados indicam a urgente necessidade de formação profissional na área, no sentido de melhorar os índices de estudantes identificados e o oferecimento de serviços especiais para estes estudantes em salas de apoio. E para que eles possam, na escola regular e comum, não só ser incluídos em termos de matrícula, mas efetivamente fazer parte, à medida que tenham suas necessidades educacionais atendidas, por meio da oferta de atendimento qualificado e específico (BRASIL, 2006).

O objetivo geral do projeto piloto “O Núcleo de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S)” era promover a identificação, o atendimento e o desenvolvimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação das escolas públicas de educação básica. Dessa forma, a ideia do projeto era possibilitar sua inserção efetiva no ensino regular e disseminar conhecimentos sobre o tema nos sistemas educacionais, nas comunidades escolares, nas famílias em todos os estados e no Distrito Federal.

Em decorrência dessa ação do Ministério de Educação, em 20 de dezembro 2005, pelo Decreto n. 12.004, foi criado no estado de Mato Grosso do Sul o Programa Estadual de Formação de Profissionais e Atendimento aos Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Ele tinha o seguinte objetivo:

[...]desenvolver ações interinstitucionais destinadas à realização de pesquisas científicas, à formação de profissionais e à promoção, apoio e avaliação de serviços educacionais especializados, tendo como referência os educandos com necessidades educacionais especiais, caracterizados pelo art. 3º da Resolução CEB/CNE nº 2/2001, de 11 de setembro de 2001 e parágrafo III do art. 5º da mesma resolução (MATO GROSSO DO SUL, 2005).

O Decreto instituía ao programa recursos para orientação profissional, cursos de pós-graduação e extensão, subsídios para publicação de pesquisas, aquisição de bolsas-auxílios para os estudantes, assim como para os profissionais atuantes. O “Programa Estadual de Formação de Profissionais e Atendimento aos Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação “também estabelecia a disponibilidade de aquisição de materiais tecnológicos, mobiliário específico para as salas e ambientes de artes plásticas, informática, sala acústica, oficinas de produção tecnológica, de artesanato, de teatro e dança e de produções audiovisuais e laboratórios.

Alguns movimentos para atender os estudantes que se destacavam de seus pares já ocorriam na capital de MS, porém somente em 2006, pelo Decreto n. 12.169 de 23 de outubro, foi criado o Núcleo de Atividades de Altas Habilida-

des/Superdotação (NAAH/S). Ficou instituído que o Núcleo seria vinculado à Coordenadoria de Educação Especial sendo o responsável por executar o programa referido anteriormente, visando identificar, atender, desenvolver e oferecer apoio pedagógico aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, bem como orientar a família e capacitar professores da rede pública de ensino (MATO GROSSO DO SUL, 2006).

Em 2007, com mudanças no cenário político do estado, a Educação Especial passou por uma reorganização. Por meio do Decreto n. 12.439 de 31 de outubro do mesmo ano foi criado o Centro Estadual de Atendimento à Diversidade (CEAD). Foram vinculados a este Centro outros núcleos, entre eles o NAAH/S e o Núcleo de Educação Especial (NUESP). O CEAD foi designado com a finalidade de prestar atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais e à formação continuada dos recursos humanos da educação, nas diferentes áreas da Educação Especial e da diversidade (MATO GROSSO DO SUL, 2007).

Os alunos com altas habilidades/superdotação fazem parte do público da educação especial. Como apresentam o desenvolvimento acima da média dos pares de mesma idade e ano escolar, acabam sendo excluídos da escola comum. A escola trabalha com o aluno mediano; os alunos que têm desenvolvimento inferior ou superior acabam sofrendo um processo de exclusão. Com isso, a educação especial excluiu esses alunos da escola e recentemente a educação especial, por meio da proposta de inclusão escolar, começou a atender às especificidades desses alunos de uma forma direcionada (CAPELLINI; RODRIGUES, 2014).

A política atual de educação especial na perspectiva de educação inclusiva, a partir de 2008, colocou como meta a garantia do Atendimento Educacional Especializado, que foi uma grande mudança que ocorreu nas escolas. O Decreto da Casa Civil n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, no

1º parágrafo do 2º artigo denomina o Atendimento Educacional Especializado.

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, s.p.).

E os objetivos do AEE são apresentados no artigo 3º do mesmo Decreto da Casa Civil n. 7611.

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, s.p.).

A fim de melhorar e expandir o atendimento educacional especializado aos estudantes com necessidades educacionais especiais e de possibilitar formação continuada aos profissionais da educação nas diferentes áreas da educação especial, a Secretaria de Educação do Estado criou em 2009, por meio do Decreto n. 12.737 de 3 abril, o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI). São vinculados a este Centro os núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação e de Educação Especial (MATO GROSSO DO SUL, 2009).

## **AVANÇOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) PARA ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) E PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (PEE) DE MS**

Ao longo dos anos, a Educação Especial passou por muitas mudanças, as quais foram necessárias para desenvolver o atendimento das necessidades educacionais especiais dos discentes. Nesse sentido, as políticas públicas foram fundamentais. Em 25 de junho de 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei n. 13.005 com vigência até 2024, com o objetivo de cumprir o disposto no art. 214 da Constituição Federal de 1988.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (BRASIL, 1988, s.p.).

O PNE estabelece metas que exigirão monitoramento e avaliação contínuos das instâncias referidas no seu art. 5<sup>o</sup>. A meta 4 é específica para atender às

---

2 Art. 5<sup>o</sup> A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:

I - Ministério da Educação - MEC;

II - Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal;

III - Conselho Nacional de Educação - CNE;

NEE do público da Educação Especial, entre as áreas mencionadas está “Altas Habilidades/Superdotação”.

**META 4:** Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, s. p.).

Foram criadas dezenove estratégias para atingir a meta 4 estabelecida no Plano, das quais foram selecionadas as estratégias: 4.4, 4.5, 4.9, 4.10 e 4.19, consideradas mais relevantes para este estudo. No caso, são as que fazem referência ao atendimento educacional especializado, mais específico para a inclusão do público identificado com AH/SD.

A quarta estratégia é garantir atendimento educacional especializado para o público com NEE matriculados na rede pública de educação básica em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados<sup>3</sup>, nas formas complementar e suplementar. A quinta é estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria para apoiar os profissionais da educação básica, por meio de estudos e publicações de trabalhos desenvolvidos na área. Ela tem a finalidade de promover o conhecimento, aperfeiçoar a formação profissional dos professores da sala regular de ensino e dos professores que executam o AEE para estudantes identificados com AH/SD. A nona estratégia refere-se ao fortalecimento do acompanhamento posterior à identificação do estudante com habilidades acima da média de seus pares, assim como monitorar o acesso, a permanência e o desenvolvimento escolar na sala regular de ensino e no atendimento educacional especializado. Com o intuito de

---

IV - Fórum Nacional de Educação. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 15 mar. 2019.

<sup>3</sup> Existem atualmente convênios com duas universidades, para participação com aulas em laboratórios, iniciação científica e o PIBIC JUNIOR.

prevenir a evasão, o preconceito e a discriminação que o indivíduo habilitado possa sofrer, esses fatores vão na contramão do sucesso educacional.

A décima complementa a quinta estratégia, pois trata também de favorecer pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com o objetivo de impulsionar o conhecimento de metodologias positivas para o ensino aprendizagem no AEE, bem como melhorar as condições de acessibilidade para o público da Educação Especial, visando expandir a inclusão na educação básica das escolas públicas.

Findando o estudo das estratégias da meta 4 do PNE, a décima nona dispõe sobre impulsionar as parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, com o objetivo de promover a participação das famílias e da sociedade no mecanismo do sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2014), que em Mato Grosso do Sul está em fase de implantação.

No mesmo ano, em 22 de dezembro foi sancionada a Lei estadual n.4.621 aprovando o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE - MS). Este foi criado e aprovado com vistas ao cumprimento do art. 214 da Constituição Federal, art. 194 da Constituição Estadual e do art. 8<sup>o</sup> do PNE.

A meta 4 do PNE e do PEE - MS apresenta objetivos comuns, porém o segundo apresenta 29 estratégias, entre essas algumas são semelhantes ao Plano Nacional. Foram selecionadas algumas estratégias, as quais mencionam objetivos direcionados ao atendimento educacional especializado do público-alvo do estudo e a formação dos profissionais atuantes na especificidade das necessidades educacionais dos discentes com AH/SD. A estratégia 4.2 visa universalizar

---

4 Art. 8<sup>o</sup> Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 12 mar. 2019.



o atendimento escolar e o atendimento educacional especializado (AEE), porém essa estratégia ainda está dentro do prazo proposto no Plano. A estratégia 4.12 tem a finalidade de estimular e tornar acessível às pesquisas inclinadas para o estudo e desenvolvimento de metodologias para assistir as NEE dos estudantes (MATO GROSSO DO SUL, 2014).

Com o intuito de garantir os direitos assegurados pelas legislações já mencionadas, a estratégia 4.15 destina-se a ampliar as equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização. Visando esse movimento na estrutura da Educação Especial, as estratégias 4.19 e 4.20 apontam objetivos a serem atingidos referentes à formação em Educação Especial, tanto para profissionais atuantes por meio de Pós-Graduação Lato e Stricto Sensu quanto para acadêmicos de cursos na área de Educação por meio da inclusão nas matrizes curriculares estudos sobre teorias de aprendizagem e dos processos de ensino referentes a cada público específico da Educação Especial.

Com a inclusão das altas habilidades ganhando destaque, em 29 de dezembro de 2015 os artigos 9º e 59º da LDB 9394/96 foram alterados por meio da ementa da Lei nº 13.234.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2015, s.p.).

Essa alteração visa melhorar as políticas para os estudantes superdotados. Com essa lei em vigor, foram realizados pelo Ministério da Educação levantamentos que justificam a proposta do cadastro: “O censo escolar de 2016 registrou 15.995 estudantes com altas habilidades em todo o país” (BRASIL, 2016). Pérez e Freitas (2009) informam que a Organização Mundial da Saúde (OMS), considerando as habilidades acima da média em destaques por testes de Quociente de Inteligência (QI) nas áreas de linguística e lógico-matemática, estima a porcentagem de 3,5 a 5%, aproximadamente entre 7 a 10 milhões de pessoas, que apre-

sentam AH/SD no Brasil. Considerando que existem outras habilidades além das cognitivas, esse percentual aumenta para até aproximadamente 7,78%.

Essa estatística aponta a necessidade de estudar e aplicar políticas públicas eficazes para identificar e atender aos superdotados, pois o AEE só é possível após a identificação da(s) habilidade(s) do estudante. Com isso, o censo escolar torna-se um caminho para compreender o impacto dos números, criando estimativas reais e possibilitando atingir os objetivos das estratégias estabelecidas na meta 4 dos Planos Nacional e estaduais de Educação. A Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense Cristina Delou ressalta que o atendimento educacional especializado ao superdotado só é possível se houver uma identificação do potencial, e afirma que a maior dificuldade dessa área é a identificação das habilidades. Acontece que muitas vezes os profissionais da educação básica compreendem o conceito da superdotação equivocadamente. “A superdotação pode aparecer em qualquer área da habilidade humana, desde o raciocínio abstrato mais complexo até o trabalho artesanal mais rústico e não considerar só estudantes com ótimo desempenho escolar como superdotados” (DELOU, 2010, s.p.).

Com este movimento da superdotação no nosso país, o artigo 9º da Lei Federal da Casa Civil n. 13.234, apresentou a inclusão do inciso IV no art. 9º ao que compete a União:

IV-A - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2015, s.p.).

E a alteração no caput do art. 59º ao que compete ao poder público:

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de estudantes com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado.

Parágrafo único. A identificação precoce de estudantes com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no caput deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento,

os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento (BRASIL, 2015, s. p.).

Com o intuito de alcançar a estratégia 4.5 da meta 4 do PNE<sup>5</sup>, a Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), por meio do Decreto n.14.786, de 24 de julho de 2017, criou o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS) com sede na capital do estado. O Centro é dirigido pedagógica e administrativamente pela Coordenadoria de Educação Especial, composto pela Coordenadoria de Políticas para Educação Especial (COPESP) e Superintendência de Políticas Educacionais (SUPED), integrante da estrutura organizacional da Secretaria de Estado de Educação (SED). O Centro tem o objetivo de atender aos estudantes, público da Educação Especial com Altas Habilidades/Superdotação (MATO GROSSO DO SUL, 2017).

O CEAM/AHS terá abrangência em todo o Estado de Mato Grosso do Sul, com orientação e acompanhamento da equipe técnico-pedagógica. Fica a cargo da SED prover os recursos necessários ao funcionamento do Centro, e estabelecer critérios para efeitos de lotação de pessoal (MATO GROSSO DO SUL, 2017, s.p.).

Essa ascensão dentro da Educação Especial é muito importante para a inclusão. A coordenadora de Políticas para a Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação, Adriana Marques Buytendorp, enfatiza que “a criação do Centro vai possibilitar a ampliação do trabalho que vinha sendo desenvolvido pelo Núcleo de Apoio a Altas Habilidades e Superdotação (NAAH/S)” (G1 MS, 2017). Neste ano, antes da data base do censo, estavam matriculados no núcleo

---

5 4.5) Estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) estudantes (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 11 mar. 2019.

87 estudantes identificados com AH/SD.<sup>6</sup>

Buytendorp (2017, sp) afirma também que “vai permitir também que atendamos outros núcleos, do interior do estado. Como centro de apoio a altas habilidades teremos uma amplitude maior e poderemos alcançar mais estudantes talentosos”. Esse desenvolvimento da política da Educação Especial do nosso estado é primordial, pois favorece a formação continuada aos professores de sala comuns do ensino regular e formação para os profissionais do atendimento educacional especializado (AEE) da capital e do interior do estado. Essa ação é indispensável para melhorar o desempenho dos objetivos da Educação Coordenadora de Políticas para a Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação de MS, visto que a maior dificuldade está na identificação dos estudantes talentosos (G1 MS, 2017).

Ivana de Siqueira (2017), secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC), pontua que “temos ainda grandes desafios nessa área, como identificar esses estudantes”. Muitas vezes a identificação ineficaz também pode gerar fatores agravantes. Uma identificação equivocada pode desencadear frustração e discriminação no ambiente de sala comum de ensino regular. Siqueira ainda ressalta que “a falta de identificação interfere muito no processo de aprendizagem e, muitas vezes, eles são tidos como hiperativos ou desinteressados, com casos de repetência e até de evasão escolar, uma vez que não encontram o apoio de que precisam no ambiente escolar”. Contudo, as políticas públicas no estado para Educação Especial precisam ampliar esforços e traçar estratégias para desenvolver um atendimento especializado eficaz e para desempenhar suas incumbências (BRASIL, 2017).

---

6 MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação (SED). Com atendimento educacional especializado, Núcleo da SED acompanha estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Mato Grosso do Sul. Jul. de 2017. Disponível em: <<http://www.ms.gov.br/com-atendimento-educacional-especializado-nucleo-da-sed-acompanha-estudantes-com-altas-habilidadessuperdotacao/>>. Acesso em: 11 mar. 2019.

A partir do ano de 2016 iniciou-se o cadastramento no censo escolar dos estudantes matriculados e frequentes. A tabela a seguir apresenta os quantitativos dos cadastramentos dos anos de 2016 até 2019 realizados pelo Núcleo (NA-AH/S) em 2016 e a partir de 2017 pelo Centro (CEAM/AHS). A data-base para cadastramento é até a última quarta-feira do mês de maio de cada ano.

Tabela 1 – Quantitativo de estudantes matriculados e frequentes no CEAM/AHS de acordo com o censo escolar

Ano	Estudantes matriculados e frequentes
2016	46
2017	148
2018	112
2019	124

Fonte: Elaboração própria, 2022.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto apresentou uma linha do tempo da inclusão das pessoas com Altas Habilidades/Superdotação como público da Educação Especial em âmbito nacional e estadual de Mato Grosso do Sul. A pesquisa elencou avanços significativos para este público, porém no estado de Mato Grosso do Sul o atendimento educacional especializado está centrado aos alunos da rede estadual de ensino, visto que os demais alunos da rede municipal da capital do estado, por exemplo, não são contemplados com o atendimento especializado no Centro existente atualmente. O atendimento educacional especializado para o público ainda é restrito e apesar dos avanços, não atinge todo o público com AH/SD, pois o atendimento no contra turno exige locomoção para a área central da capital, onde fica localizado o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação. As ações de políticas públicas ainda carecem de mudanças estruturais de acesso

para contemplar a totalidade dos identificados com AH/SD em todas as etapas e modalidades da Educação básica e no Ensino Superior no Estado de Mato Grosso do Sul.

## **REFERÊNCIAS**

ALENCAR, E. S. **Psicologia e Educação do Superdotado**. 1º ed. São Paulo. SP. Editora Epu. 1986. p. 11.

AREND, C. A. R.; MORAIS, V. A. V., A historicidade de Educação Especial da década de 1960 até os dias atuais. Londrina - PR: Universidade Tuiuti do Paraná, 2009. Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina – PR. **Anais**. - ISSN 2175-960X. nov. de 2009, p. 214 – 223. Disponível em: < <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/029.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2019.

BRASIL. A Resolução Federal da Assembleia Geral das Nações Unidas Nº 217. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, Brasília, DF, 10 de dezembro de 1948. Disponível em: < [http://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-217-1948\\_94854.html](http://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-217-1948_94854.html)>. Acesso em: 23 fev. 2019.

BRASIL, Casa Civil. LEI Nº 4024. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1961. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm)>. Acesso em: 13 fev. 2019.

BRASIL, Casa Civil. LEI Nº 9394. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 13 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**, Brasília, DF, jun. de 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento Orientador**, Brasília, DF, 2006. p. 14. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/.../documento%20orientador\\_naahs\\_29\\_05\\_06.doc](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/.../documento%20orientador_naahs_29_05_06.doc)>. Acesso em: 30 mar. 2019.



BRASIL, Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2. ed. Brasília – DF, 2006, p. 12. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n. 2, **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/ Secretaria de Educação Especial** – MEC, SEESP, 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2019.

BRASIL, Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília - DF, 5 de outubro de 1988. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília – DF, 7 de janeiro de 2008, p. 7. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Brasília – DF, 11 de setembro de 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=389-decreto-ae&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=389-decreto-ae&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 02 març. 2019.

BRASIL. Casa Civil. Lei n. 7611. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília – DF, 17 de novembro de 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 18 out. 2019.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 13.005. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília, DF, 25 de junho 2014. Disponível em: < <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 15 mar. 2019.



BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Lei 13.234. Dispõe sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. 2015. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 30/12/2015, Página 1. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/106797528/dou-secao-1-30-12-2015-pg-1>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Decreto 6.571. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007.2008. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 18/9/2008, Página 26. Disponível em:< <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/824439/pg-26-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-18-09-2008>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Encontro Nacional de formação continuada para Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação**. Brasília. 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33071>>. Acesso em: 19 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. In: Inclusão. **Alunos com Altas Habilidades ganharão cadastro nacional**. Brasília. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/222-noticias/537011943/58001-alunos-com-altas-habilidades-ganharao-cadastro-nacional>>. Acesso em: 04 out. 2019.

BUENO, J. G. S. apud MATTOS, N. M. A Política De Educação Especial na perspectiva da Inclusão: ambiguidades conceituais e suas consequências para a efetivação de uma escola inclusiva. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**. Fev de 2017, p. 37-43. ISSN: 2317-3394. Disponível em: <<https://www5.bahiana.edu.br/index.php/psicologia/article/view/1111/821>>. Acesso em: 31 out. 2019.

CAPELLIN, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva Educação. **Revista Educação**. Porto Alegre – RS. vol. 32, núm. 3, set – dez de 2009, p. 355-364. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84812707016>>. Acesso em: 13 out. 2019.

CAPELLIN, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. **Fundamentos históricos e legais da educação da pessoa com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Brasil**. UNESP. SÃO PAULO. 7 de abril de 2014, p. 1 - 14. Disponível em: <[https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155261/1/unespnead\\_reei1\\_ee\\_d02\\_texto02.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/155261/1/unespnead_reei1_ee_d02_texto02.pdf)>. Acesso em: 13 out. 2019.

CUPERTINO, C. M. B.; SABATELLA, M. L. Práticas Educacionais de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação**. Volume 1: Orientação a Professores. Brasília – DF, 2007. p. 71-73.

DELOU, C. M. C. **Cresce número de alunos superdotados, mas acesso a ensino continua restrito**. UOL, Portal do aprendiz. São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://portal.aprendiz.uol.com.br/content/cresce-numero-de-alunos-superdotados-mas-acesso-a-ensino-continua-restrito>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

FLEITH, D. S. **Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação. Volume 1: Orientação aos professores**. Brasília - DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007, p. 9. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2019.

G1 MS. **Governo de MS cria centro para atender estudantes com altas habilidades**. A nova estrutura vai possibilitar a ampliação do trabalho que vinha sendo desenvolvido pelo Núcleo de Apoio a Altas Habilidades e Superdotação. Mato Grosso do Sul. Jul. de 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/governo-de-ms-cria-centro-para-atender-estudantes-com-alta-habilidades.ghtml>>. Acesso em: 03 mar. de 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto Nº 12.004, 20 dezembro de 2005. Dispõe sobre a criação do Programa Estadual de Formação de Profissionais e Atendimento aos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação. **Diário Oficial de Mato Grosso do Sul, Poder Executivo** Disponível em:<<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/fd8600de8a55c7fc04256b210079ce25/793da3d649e96b9f042570e0006a1a1d?OpenDocument>>. Acesso em: 04 jul. 2018.

MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Político Pedagógico do Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação.** 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto Nº 12.737, 3 abril de 2009. Cria, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI), seus núcleos vinculados e os Núcleos de Educação Especial nos Municípios, e dá outras providências. **Diário Oficial de Mato Grosso do Sul, Poder Executivo** Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/fd8600de8a55c7fc04256b210079ce25/e00e57cff270b5f04257590004293eb?OpenDocument>>. Acesso em: 04 jul. 2018.

MATO GROSSO DO SUL. Decreto Nº 14.786, 24 julho de 2017. Cria o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS), com sede no Município de Campo Grande. **Diário Oficial de Mato Grosso do Sul, Poder Executivo.** Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/fd8600de8a55c7fc04256b210079ce25/8488c7001668f7d3042581680043e162?OpenDocument>>. Acesso em: 04 jul. 2018.

MATO GROSSO DO SUL. Dispõe sobre a criação do Programa Estadual de Formação de Profissionais e Atendimento aos Alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Decreto nº 12.004, de 20 de dezembro de 2005. **Diário Oficial nº 6.631**, de 21 de dezembro de 2005. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/1b758e65922af3e904256b220050342a/793da3d649e96b9f042570e0006a1a1d?OpenDocument>>. Acesso em: 05 mar. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Cria o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S, com sede no Município de Campo Grande. Decreto nº 12.169, de 23 de outubro de 2006. **Diário Oficial nº 6.834**, de 24 de outubro de 2006. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/1b758e65922af3e904256b220050342a/cecb6aadda24c63e042572110048255d?OpenDocument>>. Acesso em: 05 mar. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Cria, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, o Centro Estadual de Atendimento à Diversidade (CEAD), e dá outras providências. Decreto nº 12.439, de 31 de outubro de 2007. **Diário Oficial nº 12.439**, de 31 de outubro de 2007. Disponível em: < <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/1b758e65922af3e904256b220050342a/e0e6911d-c3342b6a04257386004f6e62?OpenDocument>>. Acesso em: 05 mar. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Cria, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI), seus núcleos vinculados e os Núcleos de Educação Especial nos Municípios, e dá outras providências. Decreto nº 12.737, de 03 de abril de 2009. **Diário Oficial nº 7.435**, de 06 de abril de 2009. Disponível em: < <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/1b758e65922af3e904256b220050342a/e00e57cff-f270b5f04257590004293eb?OpenDocument>>. Acesso em: 05 mar. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014. **Diário Oficial nº 8.828**, de 26 de dezembro de 2014. Disponível em: < <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/1b758e65922af3e904256b220050342a/bc006c6e3f156fc604257dba00538ef3?OpenDocument>>. Acesso em: 05 mar. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Centro estadual de atendimento para altas habilidades/superdotação terá sede na Capital. **Site Oficial Governo do Mato Grosso do Sul**. 25 de jul. de 2017. Disponível em: < <http://www.ms.gov.br/centro-estadual-de-atendimento-para-altas-habilidades-superdotacao-tera-sede-na-capital/>>. Acesso em: 05 mar. 2019.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Anped), 32., Caxambu, 2009. **Anais. Caxambu: Anped**. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5514--Int.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2019.

STADLER, R. R. **Investigação do raciocínio – lógico matemático de alunos com Altas Habilidades/Superdotação presentes na sala de recursos multifuncional, Tipo I. Guarapuava, PR, 2016**. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=4931829](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4931829)>. Acesso em: 04 jul. 2018.

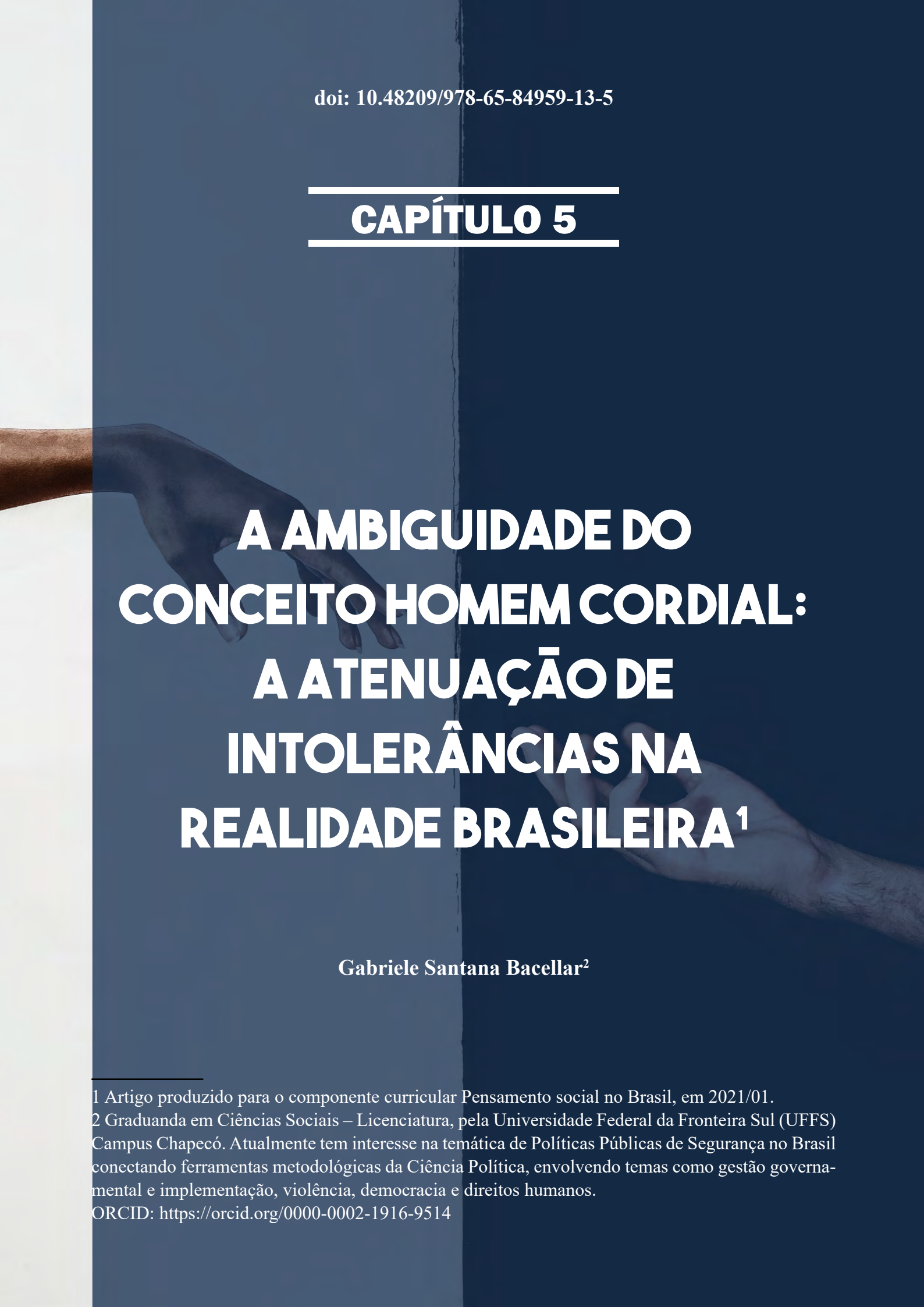
**VIRGOLIM, A. M. R. Altas Habilidades/Superdotação: Encorajando Potenciais. Encorajando Potencialidades: Desenvolvendo a superdotação na teoria e na prática. Brasília – DF, 2007. p. 63.**

doi: 10.48209/978-65-84959-13-5

---

## CAPÍTULO 5

---



# A AMBIGUIDADE DO CONCEITO HOMEM CORDIAL: A ATENUAÇÃO DE INTOLERÂNCIAS NA REALIDADE BRASILEIRA<sup>1</sup>

Gabriele Santana Bacellar<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Artigo produzido para o componente curricular Pensamento social no Brasil, em 2021/01.

<sup>2</sup> Graduanda em Ciências Sociais – Licenciatura, pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Campus Chapecó. Atualmente tem interesse na temática de Políticas Públicas de Segurança no Brasil conectando ferramentas metodológicas da Ciência Política, envolvendo temas como gestão governamental e implementação, violência, democracia e direitos humanos.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1916-9514>



**Resumo:** O objetivo deste artigo é abordar o conceito de homem cordial cunhado por Sérgio Buarque de Holanda para esclarecer o seu verdadeiro significado e desmistificar o entendimento que a sociedade possui do mesmo. Defendendo a tese de que esse conceito, uma vez mal interpretado, pode mascarar ou até mesmo atenuar a violência e demais tipos de intolerância postos ao longo da história, mas principalmente na sociedade atual. A importância do trabalho acadêmico de Buarque deve-se pelo seu empenho no campo da Historiografia e da Sociologia Contemporânea por analisar a formação da sociedade brasileira, além do mais, uma obra como *Raízes do Brasil* conseguiu explicar e dar sentido aos traços socioculturais deste povo tão diversificado. Conclui-se que as relações afetivas incorporadas pelo conceito pacifista atenuam todos os tipos de intolerância e contribui para a legitimação do negacionismo sobre a existência delas, enquanto favorece os discursos genocidas. Ao negar história social da violência no Brasil, respectivamente a sociedade deixa de ser cordial.

**Palavras-chave:** Homem Cordial. Sérgio Buarque de Holanda. Sociologia Contemporânea. Violência. Traços socioculturais

## **INTRODUÇÃO**

Resgatar o sentimento de preocupação metodológica nas Ciências Sociais, pode ser considerado uma das maiores contribuições de Sérgio Buarque de Holanda para o campo, em que possibilita uma análise do processo histórico social e cultural do Brasil pelo próprio Brasil (esse lugar de fala tão importante considerando a realidade da década de 1930, na formação acadêmica dos primeiros intelectuais do pensamento social no Brasil).

Desde antes de 30 já era intenso e fecundo o debate sobre a formação e as perspectivas da sociedade brasileira. Recolocaram-se de forma particularmente urgente os dilemas da questão nacional. As perspectivas e os impasses que haviam aberto com a Abolição da Escravatura, a Proclamação da República, a imigração europeia, as crises periódicas da economia primária exportadora, os obstáculos internos e externos à industrialização colocavam-se de forma premente. Tanto assim que se multiplicaram os debates, as interpretações e as diretrizes para a resolução, ou manejo, dos problemas nacionais. (IANNI, 2004, p. 28).



No contexto em que o Brasil necessariamente deveria seguir o caminho dos outros países, a modernização é problematizada no campo acadêmico, uma vez que, implica não somente no modo de vida, mas também em como se compreende essas rupturas (transições) históricas demarcadas por relações de poder. Nesse sentido, o perfil opressor historicamente estruturado nas relações sociais passa para a incorporação de um imaginário construído ao longo do tempo, assim se dá ainda mais legitimidade por não superar questões essencialmente de estilo colonial. Holanda retrata a importância da história enquanto reconhecimento de sua verdadeira face, ou seja, não negar a existência de conflitos por puro ódio é um passo inicial para se chegar de fato a mudança histórica social.

A sociedade nutre pelas relações sociais, um cotidiano que esconde a herança colonial, patriarcal, autoritária e afins, de modo tão sutil por jargões ou até pela simpatia do jeitinho brasileiro, que a ordem social se reproduz ao longo do tempo, sem aparentar um problema nacional público a ser resolvido. Para tanto, o artigo será organizado na apresentação biográfica breve de Holanda; problematização do conceito de homem cordial e, por fim situar a obra como contribuição ao pensamento social brasileiro.

## **SOBRE O AUTOR**

Sérgio Buarque de Holanda (1902-1982) foi um importante historiador, escritor, jornalista e crítico literário, nascido em São Paulo. Era filho de um pernambucano (farmacêutico e professor universitário) e de uma fluminense (dona de casa). Por ser membro de uma família de classe média, teve muitos privilégios no que se refere a formação acadêmica. Ainda bem jovem, aos 18 anos escrevia para o Correio Paulistano e por ter participado do movimento modernista, conseguiu contato com Mário e Oswald de Andrade (REZENDE, [entre 2016 e 2021]).

Após um ano, junto a sua família foi morar no Rio de Janeiro, onde bacharelou-se em Direito pela Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro (1925) e, paralelamente continuou se comunicando com membros do movimento modernista; atuando em revistas como jornalista, crítico literário e editor. Mesmo trabalhando nessa área após algum tempo de formado, Buarque foi morar em Berlim a convite feito por Assis Chateaubriand, para que trabalhasse como correspondente internacional (PORFÍRIO, [entre 2016 e 2021]). Fora na Alemanha onde aprofundou seus estudos sobre a historiografia e teve a primeira aproximação com a Sociologia Clássica (Max Weber, especificamente)

Por advento da ascensão do nazismo, regressou ao Brasil no início dos anos 30, com uma bagagem teórica e intelectual imensa que somente contribuiu para leituras de autores ainda não traduzidos no país.<sup>3</sup> Do mesmo modo, auxiliariam nos primeiros rascunhos de manuscritos sobre sua considerada grande obra historiográfica e sociológica: *Raízes do Brasil* (1936). Todo prestígio que recebeu desse trabalho foi por apresentar os traços sociais da formação do povo brasileiro e a tese da predominância da ordem privada sob o público. No mesmo ano da publicação dessa obra, ele assume a cadeira de professor assistente da Universidade do Distrito Federal (UDF), seguindo os passos do pai e, posteriormente casou-se com Maria Amélia Alvim (Memélia) que ao longo da vida tiveram sete filhos (PORFÍRIO, [entre 2016 e 2021]; REZENDE, [entre 2016 e 2021]).<sup>4</sup>

Ainda na década de 1930, a obra *Casa-Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre rompe com o racismo científico e propõe uma abordagem mais culturalista. Conseqüentemente, iniciam estudos para entender e explicar a identidade do povo brasileiro, sendo que “[...] O reconhecimento da identidade étnica ou nacional” (OLIVEIRA, 2000, p. 18) foi fundamental para concluir pesquisas na

---

<sup>3</sup> Buarque foi o primeiro intelectual a trazer os estudos weberianos ao Brasil, inclusive o fez dele suas palavras para compreender a diversidade da sociedade brasileira.

<sup>4</sup> Os mais conhecidos de seus filhos são: Chico Buarque (cantor, compositor e escritor), Miúcha (cantora) e Ana de Holanda (ex-ministra da cultura).

área, no qual Holanda analisou além dessa identidade – o caráter político da mesma.

Durante um bom tempo trabalhou como crítico literário para revistas e jornais, como o famoso *Estadão*. Participou da fundação da Associação Brasileira de Escritores (1942), no qual foi presidente depois. Retornou a São Paulo com a família em 1946, passando a dirigir o Museu Paulista e lecionando na Escola Paulista de Sociologia e Política. Permaneceu dois anos na Itália, no início da década de 1950, cujo foi docente de Estudos Brasileiros na Universidade de Roma.<sup>5</sup> Na metade de 1950, assumiu a cátedra de História da Civilização Brasileira na Universidade de São Paulo (USP), onde criou o Instituto de Estudos Brasileiros (IMB) e permaneceu no posto até 1969. Por consequência da ditadura militar e do Ato Institucional nº 5, em que cassaram muitos de seus amigos professores, decidiu solicitar sua aposentadoria e se afastou da USP (PORFÍRIO, [entre 2016 e 2021]).

Até os anos 80, continuou trabalhando como tradutor, crítico literário, escritor, articulista de jornais, ensaísta e coordenador de uma coletânea de livros sobre a história da civilização brasileira. Nesse tempo, também participou da fundação do Partido dos Trabalhadores (PT), embora “[...] nunca foi militante político propriamente dito, mas teve desde moço consciência política e posições ideológicas definidas para o lado da esquerda, e como tal sempre foi tido” (CANDIDO, 1992, p. 81). Contudo, ao longo de sua vida foi convidado várias vezes por universidades estrangeiras, como: Universidade de Nova York, Universidade de Columbia, Universidade de Yale e Harvard (REZENDE, [entre 2016 e 2021]).

Infelizmente, Holanda faleceu em 1982 com 79 anos, e “[...] Sua morte surpreendeu muitos amigos apesar de conhecerem seu estado enfermo. No domingo, uma enxurrada de homenagens aparecia nas páginas de periódicos de todo o país.” (FURTADO, 2014, p. 183). A causa de sua morte foi por complicações pulmonares (estava com pneumonia). Feitos apontamentos biográficos, passarei

a discorrer sobre o conceito de Homem cordial e a importância de obter o melhor entendimento possível da ambiguidade que ele lhe carrega.

## **SOBRE A OBRA E O CONCEITO DE HOMEM CORDIAL**

Foi em “Raízes do Brasil”, a primeira vez que Holanda descreveu o conceito de Homem cordial, objetivando demonstrar a identidade do perfil brasileiro. O termo cordial vem do latim *cordis* que significa coração, logo diferente de ser cortês ou gentil. Muito influenciado pela sociologia weberiana, Holanda desenvolveu o conceito pensando nas ações sociais afetivas que são baseadas nos sentimentos, mas que geralmente possuem cunho de interesse pessoal.<sup>6</sup>

Para chegar a tal definição, o autor com seus estudos da historiografia e sociologia desenvolveu um “tipo ideal” a partir da genealogia da formação do povo brasileiro, ou seja, buscando traços sociais nas descendências dessas famílias. Pode-se considerar que esse Homem cordial se constituiu no cerne da colonização, onde eram cordiais ao “aceitar” mandos e colocar a formação da estrutura familiar como prioridade em detrimento do público.<sup>7</sup>

Nesse sentido, a ambiguidade do conceito está presente na situação de ser um “meio termo” no campo da afetividade. Para Holanda (1995, p. 205, grifo do autor),

[...] essa cordialidade, estranha, por um lado, a todo formalismo e convencionalismo social, não abrange, por outro, apenas e obrigatoriamente, sentimentos positivos e de *concordia*. A inimizade bem pode ser tão *cordial* como a amizade, nisto que uma e outra nascem do *coração*, procedem, assim, da esfera do íntimo, do familiar, do privado.

Então, o sujeito que ao mesmo tempo é capaz de restaurar o afeto (o amor, muito associado a relação familiar), também o faz no âmbito da política (relações públicas). Seja nas relações de trabalho, em que constrói uma relação tendencialmente de amizade, na religião quando a intimidade leva a colocar um santo de cabeça para baixo caso não faça o que o indivíduo lhe pediu, e até mesmo na política, pois o “favorzinho” é comum para conceder cargos públicos a pessoas que estão próximas do círculo pessoal. Esses exemplos são social e culturalmente aceitos através do jeitinho (simpático com uma linguagem suave) ou pelo famoso jargão autoritário: “você sabe com quem está falando?” (BARBOSA, 1992, p. 73).

O povo brasileiro possui uma “marca” que é a cordialidade (não bondade, não dócil ou generoso), impulsionada pelo coração. Quando Holanda utilizou tal conceito para descrever as raízes do país, ao mesmo tempo, vários leitores o criticaram, pois além de não compreenderem a mensagem da obra, ela foi lida “[...] sob o prisma do pacifismo” (KARNAL, 2017, p. 7). Logo, esse fato pode mascarar ou atenuar conflitos de violência e, possivelmente abafar a história verdadeira (tortura, ódio e morte) da sociedade.

Leandro Karnal (2017) procura entender e desconstruir a ideia de que no Brasil não existe ódio, preconceito e intolerância, para romper com o mito do pacifismo. Para ele, todo o quadro de omissão aos genocídios, violência, agressividade, racismo e de guerras civis, não resiste ao teste da história, uma vez que “[...] Rejeitamos e suavizamos o conflito, afirmando: “os gaúchos queriam mesmo era a defesa de sua dignidade”; “o que os paulistas desejavam era uma Constituição”; “os cabanos lutavam por igualdade social”. Ninguém lutou por ódio.” (KARNAL, 2017, p. 18).

Se o conceito de homem cordial não for desmistificado e explicado de acordo com a teoria de seu autor, então poderá incentivar o negacionismo da violên-

cia histórica social brasileira. Porquê se por um lado o significado do conceito for entendido somente pelo termo e não pelo respaldo teórico, então poderá abafar ações de intolerância que ocorrem no país. Se essa concepção for levada adiante, logo jamais explicaria a violência estrutural da sociedade brasileira, pois somente a noção de cordialidade não supri todo o resgate da história. Em contrapartida, o conceito esclarecido e levado a sério constrói uma argumentação sobre a raiz dessa brasilidade, assim o homem cordial como um meio termo entre a bondade e a maldade, conseqüentemente avalia a violência enquanto parte intrínseca do perfil brasileiro ao longo da história (nãos os define totalmente, mas auxilia na compreensão da realidade).

Buscando esclarecer o conceito, Karnal (2017, p. 19, grifo nosso) explica que Holanda

[...] se acreditou, mal ou bem, que *o coração é a sede dos sentimentos, e não apenas dos bons sentimentos*. O brasileiro agiria de maneira passional, e não *pacificamente*. Sorrir para estranhos, ajudar estranhos, *matar estranhos*. Esse é o modo passional que Sérgio Buarque definiu como o homem cordial, *um homem avesso a regras racionais, a sistemas unificadores, a sistemas impessoais*. No fundo – no que concordo plenamente – o que ele está dizendo é que, quando matamos, somos cordiais.

Veja que o conceito somente possui o sentido de Holanda quando é levado em consideração sua ambiguidade, embora a análise pacifista da obra perpetuou-se até a atualidade censurando a parte ruim do termo, cujo encontramos vestígios de violência e demais intolerâncias. Resumindo, é essa cordialidade descrita por Sérgio Buarque (sempre com ambiguidade, senão deixaria de ser o conceito em si), que a sociedade tentou transformar em uma coisa positiva.<sup>8</sup>

De fato, existe um enraizamento da violência nas diversas expressões e linguagem: seja no trânsito, no comércio, por telefone ou até mesmo atrás de uma tela, distribuindo ódio para todos os lugares. A história social da violência é a história do Brasil (ADORNO, 2017), embora exista alegria, colaboração, solidarie-

dade e outras qualidades, paralelamente está o horror para deixar viver essa raiz cordial por mais longos anos. A diferença é que o conceito continua a explicar os traços sociais e culturais dos brasileiros de acordo com a ambiguidade, entretanto ainda continuamos a ter “[...] vontade quase sistemática de apagar a violência do nosso passado” (KARNAL, 2017, p. 29). No mesmo instante, deixamos de ser cordiais.

## **SITUANDO RAÍZES DO BRASIL, UMA PROBLEMATIZAÇÃO METODOLÓGICA NECESSÁRIA**

Se por um lado Holanda nega a possibilidade de reduzir o sentido da história por um único conceito, reconhecendo que o tempo não é algo linear ou contínuo, estabelece os fins de determinado tempo histórico como meio de “[...] um processo contínuo de estruturação e desestruturação” (DIAS, 1998, p. 22). Como o pensamento social no Brasil se consolida através das discussões sobre o período colonial, imperial e republicano, faz parte da interpretação reconhecer que “[...] os processos e as estruturas que constituem as configurações sociais de vida. Configurações que se expressam em realidades sociais, econômicas, políticas, culturais e outras, conforme a época e o lugar” (IANNI, 2004, p. 77).

Não há como desvincular o Brasil de hoje das raízes coloniais, justamente porque “[...] a produção dos meios de vida e as relações de poder, a esfera econômica e a esfera política, reproduzem-se e potenciam-se toda vez que se põe em marcha um ciclo de colonização” (BOSI, 1992, p. 12). Através do processo dito civilizatório, está o traço da dominação (o mando) além de resquícios culturais de vários povos, não somente dos portugueses. Do mesmo modo que a transição pós ditadura civil militar para um regime democrático, há vários impasses de efetividade da legalização e consolidação de fato, como também se observarmos o período de Independência do Brasil (1822) carregando consigo o peso da escravidão durante anos após a obtenção do conceito tão vangloriado de liber-



dade, não é um mero acaso. “[...] Foram séculos de escravatura, determinando a organização do trabalho e vida, a economia, política e cultura. Os séculos de trabalho escravizado produziram todo um universo de valores, padrões, [ideias], doutrinas, modos de ser, pensar e agir” (IANNI, 2004, p. 82).

Quando a Educação passou a ser de responsabilidade do Estado ou até mesmo Segurança Pública ao seguir o conteúdo da Constituição de 1988, podemos compreendê-los como momentos de transição, cujo “[...] espíritos dos antepassados devem ter sido considerados, seguramente, como cooperadores na germinação das plantas cultivadas” (BOSI, 1992, p. 14). Logo, quando não é superado, sustentam o arcaico ou identidades, por essa falta de disparidade entre o público e o privado. A educação fora moldada pela esfera privada (tanto interesses de uma religião como o mercado) ao longo de muitos anos, mas após a transição ainda carrega vestígios de um conflito (XAVIER, 2003). Na Segurança pública ressoa a partir a percepção autoritária, seguindo o momento de ruptura política, seria necessário reconstruir um ideal de segurança (agora dita democrática), mas somente na legalidade (SOUZA, 2015).

Para Holanda (DIAS, 1998, p. 11) “[...] nada podia aprender do passado, nem devia esperar dele soluções para problemas do presente. Deveria empenhar-se em desvendar no passado forças de transformação que pudessem indicar os caminhos para libertar-se dele”. A colonização não é um mero conceito histórico, mas os intelectuais que formaram o pensamento social brasileiro, a partir da década de 1930, problematizam sistematicamente outras temáticas; novas perspectivas do que o período colonial trouxe para a formação da sociedade brasileira. Quando não superamos enquanto nação, raízes coloniais ou incorporação do perfil autoritário, não se desenvolve novos caminhos, mas se reproduz máscaras e atenuações socialmente.

Não se trata somente de uma dependência administrativa, como também de relações não superadas, deixando evidente “[...] heranças carregadas de anacronismo. [...] sinais de uma mentalidade formada nos tempos do colonialismo português. A relação dos setores dominantes e do próprio governo com a sociedade guardava os traços do colonialismo” (IANNI, 2004, p. 20).

A legitimação da dinâmica social passa do mando para o uso da força legalmente, a Segurança pública somente é compreendida como pública com a institucionalização da democracia, mas a sua função é exercida pela mesma figura de dominação, assim não superando os verdadeiros problemas do discurso cotidiano.

A revolução de 30 pode ser considerada um grande marco na formação de intelectuais brasileiros e a discussão do conceito de povo, realmente. A geração dos anos 1930 possibilitou uma revisão e problematização além dos conceitos singulares, assim intelectuais a frente dos anos 50, contribuíram para as discussões nas ciências sociais de um modo mais sistemáticos. A modernização do Brasil refletiu em um marco secular, envolvendo interesses populares além dos que já estavam sendo interpretados, assim também se formam vertentes do pensamento social brasileiro (IANNI, 2004).

Pensar o conceito do homem cordial é vincular a figura psicossocial dentro dos processos históricos nacionais, buscando incessantemente uma Sociologia do sentido para explicar traços de uma herança não superada. Portanto, a partir da modernização do país, enquanto campo do conhecimento; problematiza da legitimação do mando para a legalização de um Estado opressor legal. Não há uma ruptura de fato após a Constituição de 1988, logo se percebe a dificuldade de nutrir um afeto democrático, se ainda enquanto dinâmica social, se flerta com o autoritarismo (RIBEIRO, 2004).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, o conceito de Homem cordial não exclui a violência em si, mesmo que a interpretação pacifista se contrapõe a esse fato, porém se for compreendido por somente um lado da ambiguidade (por parte do sentimento de afeto) tenderá a suavizar situações de violência e intolerâncias, como também deixaria de ser o que Holanda analisou enquanto identidade e traços dessa cultura diversificada da sociedade brasileira.

Raízes do Brasil foi uma obra de grande importância, pois embora tenha sido escrita na década de 30, consegue explicar e dar sentido ao que incorporamos em nossas vidas através das relações estruturais. Do mesmo modo, por refletir muitas situações da realidade atual e trabalhar a questão da conjuntura política e a relação que o sujeito tem com ela, é considerado um livro clássico.

As relações afetivas incorporadas somente por uma parte da cordialidade atenuam todos os tipos de intolerância e contribui para a legitimação do negacionismo sobre a existência delas, enquanto favorece discursos genocidas. Se há alguma solução para a problemática exposta neste ensaio, estará inserida na divulgação das verdadeiras contribuições de Sérgio Buarque de Holanda sobre o que é a cordialidade e de seu notável trabalho sobre a formação da sociedade brasileira. No que se refere ao quadro de violência estrutural na história do Brasil e a atenuação (ou abafamento) da mesma, somente demonstra o quão os brasileiros negam seu verdadeiro traço sociocultural: *cordis*. O alcance de mudanças para essas atitudes dependerá do reconhecimento dos efeitos que a disseminação do ódio causou, para assim superá-los.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. **A violência no Brasil explicada por Sergio Adorno: Entrevista Completa**. 2017. (33m42s). Disponível em: < [https://www.youtube.com/watch?v=Gj2odAHhPA4&ab\\_channel=NexoJornal](https://www.youtube.com/watch?v=Gj2odAHhPA4&ab_channel=NexoJornal)>. Acesso em: 15 jan. 2021.

BARBOSA, Livia. **O jeitinho brasileiro: A arte de ser mais igual que outros**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CANDIDO, Antonio. A visão política de Sérgio Buarque de Holanda. In: CANDIDO, Antonio (org.). **Sérgio Buarque de Holanda e o Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1998. p. 81-88).

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Política e sociedade na obra de Sérgio Buarque de Holanda. In: CANDIDO, Antonio (org.). **Sérgio Buarque de Holanda e o Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1998. p. 11-28).

FURTADO, André Carlos. Um luto permeado por lutas: a morte de Sérgio Buarque de Holanda e o combate ao regime autoritário (1982). **Tempos Históricos**. Niterói, v. 18. P. 173-197, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/temposhistoricos/article/viewFile/11104/7924>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

HOLANDA, Sérgio Buarque. O Homem Cordial. In: \_\_\_\_\_. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. cap. 5, p. 139-151. Disponível em: <<http://www.unirio.br/unirio/unirio/cchs/ess/Members/debora.holanda/teorias-do-brasil-2019-01/unidade-2/raizes-do-brasil-sergio-buarque-de-holanda/view>>. Acesso em: 12 jan. 2021.

IANNI, Octavio. **Pensamento social no Brasil**. Bauru: EDUSC, 2004.

KARNAL, Leandro. **Todos contra todos: o ódio nosso de cada dia**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. Os (des)caminhos da identidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais (RBCS)**, Caxambu: Minas Gerais, v. 15, n. 42, fev. 2000. Disponível em:<<https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v15n42/1733.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2021.

PORFÍRIO, Francisco. Sérgio Buarque de Holanda. **Mundo Educação**. [entre 2016 e 2021]. Disponível em:<<https://mundoeducacao.uol.com.br/sociologia/sergio-buarque-de-holanda.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2021.

REZENDE, Milka de Oliveira. Sérgio Buarque de Holanda. **Brasil Escola**. [entre 2016 e 2021]. Disponível em:<<https://brasilecola.uol.com.br/biografia/sergio-buarque-holanda.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2021.

RIBEIRO, Renato Janine. **O afeto autoritário: televisão, ética e democracia**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

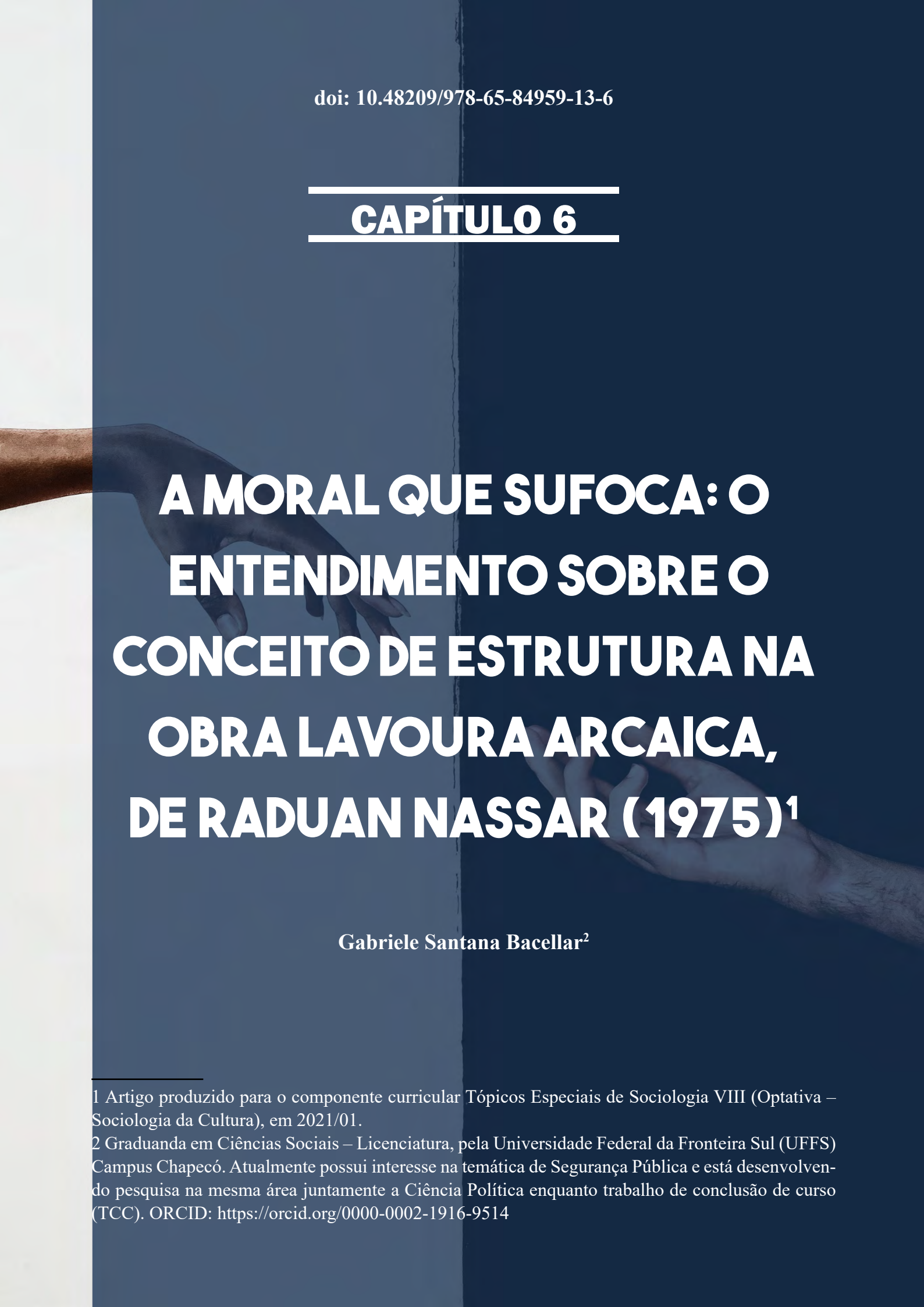
SOUZA, Robson Sávio Reis. **Quem comanda a segurança pública no Brasil?: atores, crenças e coalizões que dominam a política nacional de segurança pública**. Belo Horizonte: Letramento, 2015.

XAVIER, Libânia Nacif. Oscilações do público e do privado na história da educação brasileira. **Revista brasileira de história da educação**. Campinas, v. 5, n.1, p. 233-252, 2003. Disponível em:< <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/download/38718/20247/0>>. Acesso em: 17 out. 2020.

---

## CAPÍTULO 6

---



# A MORAL QUE SUFOCA: O ENTENDIMENTO SOBRE O CONCEITO DE ESTRUTURA NA OBRA LAVOURA ARCAICA, DE RADUAN NASSAR (1975)<sup>1</sup>

Gabriele Santana Bacellar<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Artigo produzido para o componente curricular Tópicos Especiais de Sociologia VIII (Optativa – Sociologia da Cultura), em 2021/01.

<sup>2</sup> Graduanda em Ciências Sociais – Licenciatura, pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) Campus Chapecó. Atualmente possui interesse na temática de Segurança Pública e está desenvolvendo pesquisa na mesma área juntamente a Ciência Política enquanto trabalho de conclusão de curso (TCC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1916-9514>

**RESUMO:** O presente artigo tem objetivo de mobilizar a obra *Lavoura Arcaica* de Raduan Nassar (1989) como objeto de estudo literário cultural. Obra esta dividida entre a partida do jovem André do ambiente familiar e, em seguida seu retorno após a ida de Pedro (irmão mais velho) em buscá-lo. O artigo será apresentado na seguinte ordem: uma descrição breve da biografia do autor; o desenvolvimento dessa obra e principais inquietações do protagonista; e por último será analisado o conceito de cultura do intelectual Raymond Williams acima do romance. Enquanto patrimônio literário cultural brasileiro, a obra de Nassar revela o poder da linguagem para compreender as relações sociais de poder e o modo como a sociedade brasileira é organizada, pois mesmo que não seja uma obra recente, tem elementos cruciais para a compreensão da realidade atual. O grande foco estará na concepção interpretativa de estrutura que a obra expressa, contornando questões de conduta moral, incesto e, principalmente, da tradição que germina.

**Palavras-chave:** *Lavoura Arcaica*. Raduan Nassar. Estrutura. Relações de poder. Raymond Williams.

## **INTRODUÇÃO**

A estrutura familiar patriarcal apresenta um modelo de organização social enraizado na sociedade brasileira, entendida como uma tradição semeada pela ancestralidade da figura paterna. A obra *Lavoura Arcaica* trata com uma linguagem rebuscada, os traços da família rural e questões polêmicas em meio a ela, justamente por essa estrutura não ser capaz de semear costumes não compreendidos ou suportar o baque de uma cadeira vazia durante a refeição.

A obra de Raduan Nassar está em paralelo com o conceito de cultura defendido por Raymond Williams, quando descreve uma realidade diferente do ponto de vista hegemônico, contrariando o modelo estrutural imposto e, de certo modo, transformando a cultura um modo de vida. Então, o que durante uma parte da história fora designada como posse da elite, passa a dar voz às minorias sociais ou questões que interferem na legitimidade da posição de poder da parte privilegiada dessa estrutura, seja o patriarcado ou a própria crítica que envolve elementos



enraizados por ele: do mando até a ideia estruturante de ordem pela união familiar, cujo maior bem é o trabalho (semear e colher).

Analisando *Lavoura Arcaica*, é possível identificar situações presentes na realidade brasileira ou que possuem tendências de serem base dessa estrutura numa época seguida estritamente naqueles moldes, assim ressoando no presente. A tradição que germina somente se reproduz pela constituição moral da organização familiar, constantemente modificada pelas relações sociais e de poder. Inclusive, a mesma tem o poder de “sufocar” aqueles que compõem a estrutura, contudo para existir uma reviravolta, ou a própria moral corrompe em si mesma ou aquelas vítimas da mesma, transformam seu meio social.

## **SOBRE O AUTOR**

Raduan Nassar (1935-) nasceu no município de Pindorama, região oeste de São Paulo (interior). É membro de uma família de imigrantes libaneses, fator perceptível na influência de suas obras. É o sétimo filho de João Nassar e Chafika Cassis (FERRARI, [2020?]). O escritor viveu sua infância nesse pequeno município que na época tinha uma divisão feita pelo Rio São Domingos, cujo uma parte se chamava Areia Branca e, a outra onde a família Nassar morava, era conhecida como Asilo. Enfrentou longas viagens para ir às aulas de educação física, por ser em outro município, além de ter recordações das brigas na escola que participava (TARDIVO, 2020).

A família Nassar mudou-se para São Paulo na mesma época da adolescência de Raduan, com objetivo de buscar melhores condições de estudo para os filhos. Inclusive, Nassar se formou em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP), além de ter cursado letras e direito, mas ambos não foram concluídos. Chegou a viajar para Alemanha objetivando aprender o idioma, porém regressou quando soube do golpe militar sofrido pelo seu país de origem (1964). Na mesma

década, atuou na produção rural e se dedicou a literatura, ainda mais por ser redator-chefe do *Jornal do Bairro*, fundado pelos irmãos Nassar. Até 1974, o tempo que dedicou a literatura transformou suas primeiras anotações na obra *Lavoura Arcaica*, publicada em 1975, um ano depois de ter saído do jornal em que trabalhava.

A novela *Um copo de cólera*, foi publicada em 1978, embora também tenha sido escrita no início da década de 70, e a escrita dos contos de *Menina a caminho* ocorreu nos anos 60, sendo publicado em 1997. A sua obra mais atual foi escrita na década de 90, intitulada *Mãozinhas de seda*, fora esses não publicou mais nenhum trabalho. (TARDIVO, 2020). Em 1984, o autor anunciou seu abandono na literatura, o que deixou seus leitores surpresos, pois suas curtas obras carregam grande importância, mas até a atualidade, o escritor sempre ouve a mesma questão (o motivo de abandonar a literatura), e já declarou que foi pelo sentimento de fracasso das vendas na época (MASSUELA, 2017).

Ocorreu uma grande reviravolta na visibilidade das obras de Nassar, justamente pelo fato de *Um copo de cólera* ser adaptado para o formato de filme em 1999, dirigido por Aluizio Abranches. Logo seguidamente, em 2001 *Lavoura Arcaica* também fora lançado, dirigido por Luiz Fernando Carvalho. Essas visualizações baseadas nas obras chamaram atenção de seus futuros leitores perto de 2000.

Passou muitos anos de sua vida se dedicando a produção rural de uma fazenda (Lagoa do Sino) localizada em Buri - SP, pois desde cedo criou um certo vínculo com a criação de animais, agricultura e demais atividades, então investiu muito na fazenda. Em 2011, Nassar doou uma grande parte da fazenda para a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) na condição dos cursos estarem ligados ao campo e a agricultura familiar, além disso, recebesse filhos daqueles

trabalhadores da região, objetivando incentivo ao conhecimento do interior. A partir de 2014, as atividades na UFSCar *campus* Lagoa do sino iniciaram, realizando o que Nassar queria para a região: acesso ao ensino superior gratuito a filhos de trabalhadores rurais, negros e indígenas.

Inicialmente, o escritor queria doar a fazenda para a USP, mas pela burocracia envolvida e a falta de interesse do governo Geraldo Alckmin, acabou desistindo. Entretanto, através do ministro da educação (Fernando Haddad) conseguiu realizar o que buscava, criar um espaço em prol da pesquisa e, do ensino público e gratuito (TVT, 2016). Por mais que a produção literária de Nassar tenha sido curta, seu alcance perpassou longos tempos e até a atualidade possui grande impacto, sem deixar de mencionar que ele ganhou, em 2017, o Prêmio Jabuti pelo livro *Um Copo de Cólera* e, em 2016, o Prêmio Camões por *Lavoura Arcaica*. Sendo que neste último, foi publicado sua *Obra completa* pela editora Companhia das Letras, com dois contos e um ensaio a mais dos livros já publicados.

Atualmente, Nassar reside em um apartamento na Vila Madalena (zona oeste de SP), bem diferente dos anos passados em que morava na fazenda com contato direto ao campo. Por causa da pandemia, recebe menos visitas do que de costume, mas quando comentado em entrevistas sobre o presidente vigente para a data (Jair Messias Bolsonaro) e suas atitudes, expressa que o Brasil está passando por um momento trágico, mas que será necessário resistir a todo esse processo. No início de fevereiro de 2021, Nassar tomou a primeira dose da vacina contra o coronavírus e está bem, mesmo que nos últimos anos tenha sofrido com um problema cardíaco (CANOFRE, 2021). É importante destacar que em alguns pronunciamentos, o escritor considerava o período dedicado à literatura como uma salvação, um sentido maior para continuar vivendo.

## **SOBRE A OBRA**

Lavoura Arcaica é um romance narrado por André, personagem principal, que ao partir da casa de seus pais, consegue a liberdade individual em seu quarto dito inviolável de uma pensão velha interiorana, além disso, descobre que o mundo restrito proporcionado pela família, não tinha a mesma sensação integralmente. Porém, seu irmão Pedro (mais velhos dos 7 filhos de sua família, de origem libanesa) prometeu a mãe que iria buscá-lo de volta ao lar.

André não esperava a chegada do irmão que, por sua vez, representava a postura firme, ordem e a paciência dos sermões pregados pelo pai (patriarca). Mas o vazio sentido pelo protagonista recaí sobre o irmão, vindo de sua casa para compreender os motivos do outro ter partido, deixando um lugar na mesa ausente e conseqüentemente sua família entristecida. Quando Pedro entra no quarto de seu irmão, o mesmo narra um sentimento de distanciamento e todo o peso de culpa que se depara na figura do irmão:

[...] não nos dizíamos nada, até que ele estendeu os braços e fechou em silêncio as mãos fortes nos meus ombros e nós nos olhamos e num momento preciso nossas memórias nos assaltaram os olhos em atropelo, e eu vi de repente seus olhos se molharem, e foi então que ele me abraçou, e eu senti nos seus braços o peso dos braços encharcados da família inteira. (NASSAR, 1989, p. 9).

Mesmo que a obra não tenha um contexto datado explicitamente, é perceptível pela narrativa que estamos diante do meio rural com atividades camponesas, cujo a família numerosa é o centro da história e tudo se resume a ela, ou seja, se os sermões do pai que geralmente ecoavam durante as refeições, falavam sobre “O amor, a união e o trabalho” (NASSAR, 1989, p. 20), demonstrava que tudo do contrário colocaria a família em xeque. Tais valores eram comungados

“[...] solenemente em cada dia, fazendo o nosso *desjejum matinal e o nosso livro crepuscular* [...] mas que era importante não esquecer também as peculiaridades afetivas e espirituais que nos uniam, *não nos deixando sucumbir às*

*tentações, pondo-nos de guarda contra a queda (não importava de que natureza), era este o cuidado, era esta pelo menos a parte que cabia a cada membro, o quinhão a que cada um estava obrigado, pois bastava que um de nós pisasse em falso para que toda a família caísse atrás; e ele falou que estando a casa de pé, cada um de nós estaria também de pé, e que para manter a casa erguida era preciso fortalecer o sentimento do dever, venerando os nossos laços de sangue, não nos afastando da nossa porta, respondendo ao pai quando ele perguntasse, não escondendo nossos olhos ao irmão que necessitasse deles, participando do trabalho da família, trazendo os frutos para casa, ajudando a prover a mesa comum, e que dentro da austeridade do nosso modo de vida sempre haveria lugar para muitas alegrias, a começar pelo cumprimento das tarefas que nos fossem atribuídas, pois se condenava a um fardo terrível aquele que se subtraísse às exigências sagradas do dever; ele falou ainda dos anseios isolados de cada um em casa, mas que era preciso refrear os maus impulsos, moderar prucientemente os bons, não perder de vista o equilíbrio, cultivando o autodomínio, precavendo-se contra o egoísmo e as paixões perigosas que o acompanham. (NASSAR, 1989, p. 20, grifo nosso).*

Ironicamente, ao chegar no final do romance contado, quem de fato corrompe esses valores morais asfixiantes será o menos esperado de toda a família enquanto ação impulsiva. Com tais considerações, a narrativa de André irá guiando acontecimentos, sentidos e pensamentos do protagonista para Pedro, solucionando suas inquietações de dúvida sobre a partida do irmão, sendo que não tinha motivos aparentemente enxergados pelo irmão e irmãs para ir embora até então. Claro, é preciso destacar que do lado direito da mesa nas refeições, estava a raiz da árvore próspera e fortificada, ora a linha do patriarca, que ficava na cabeceira, compunha sua direita por ordem de idade, Pedro, Rosa, Zuleika e Hola; e na esquerda do lugar do pai, estava a cadeira da mãe, em seguida André, Ana e o último Lula. Se o galho da direita era o orgulho do pai (a essência de sua raiz mais profunda), o da esquerda “[...] trazia o estigma de uma cicatriz, como se a mãe, que era por onde começava o segundo galho, fosse uma anomalia, uma protuberância mórbida, um enxerto junto ao tronco talvez funesto, pela carga de afeto.” (NASSAR, 1989, p. 155). E o protagonista ainda destaca que a outra cabeceira estava ocupada pelo avô paterno, que embora tenha falecido e resultado na mudança da casa velha para a casa nova citada por André, ainda permanecia a

cadeira no mesmo lugar.<sup>1</sup>

A maior parte da narrativa é feita pelos relatos do adolescente sobre o que sentia e presenciava ao longo do tempo na família, mesmos motivos que foram responsáveis pela sua partida, ao irmão Pedro que até no modo de reagir a tais pronunciamentos, ficava atordoado e emotivo, mas por ser o irmão mais velho e “[...] abriu primeiro a mãe, [...] brindado com a santidade da primogenitura” (NASSAR, 1989, p. 108), executava passo a passo, os exercícios da santa paciência impostos pelo pai, então ao saber do amor incestuoso de André por sua irmã Ana, se recolheu em silêncio continuando a ouvir os relatos de desespero do irmão.

Ao revelar sua insatisfação, André retrata que se passavam anos de tais sentimentos, cujo talvez os únicos momentos de felicidade se encontravam quando passavas as tardes num sítio um pouco longe da fazenda situado no bosque. A forma como descreve os sentidos que as folhas das árvores, da terra úmida e da própria infância lhe causavam, demonstrava como era inconformado com as imposições do patriarca, em comparação aos pequenos gestos de carinho de sua mãe, aos cuidados dos animais da fazenda, a convivência com a irmã e irmão do lado esquerdo, representava seus últimos suspiros de alívio para toda aquela angústia acumulada, que foi transformada em uma revolta simbolicamente violenta a todos da família, a sua partida.

Para contestar Pedro sobre ter apontado a desunião da família como consequência das atitudes do filho pródigo, o próprio André descreve sua revolta desde quando comungava a missa às cinco da manhã todos os dias, era literalmente uma tortura até sua espera pela figura materna ter acabado. Como menciona “[...] era boa a luz doméstica da nossa infância, o pão caseiro sobre a mesa, o café com

---

<sup>1</sup> A ancestralidade na obra *Lavoura Arcaica* com a incorporação do conceito de tempo pregado pelo patriarca, reflete essa estrutura familiar moralmente semeada e conduzida pela tradição, pelo qual vem sendo passado desde o avô de André.

leite e a manteigueira, essa claridade luminosa da nossa casa [...], essa claridade que mais tarde passou a me perturbar, me pondo estranho e mudo” (NASSAR, 1989, p. 25), a mesma simplicidade acabou se tornando algo sufocante pelo direcionamento do patriarca e, também por perceber o pecado mortal que estava diante a família (incesto), incentivaram a saída de André da casa para viver as diversas liberdades oferecidas pelo mundo fora da fazenda. De fato, a busca por prostitutas e alcoolismo era totalmente contrário aos discursos religiosos do pai, como exemplo, no momento em que Pedro abre a caixa de “quinquilharias todas que eu [André] sempre pagava com moedas roubadas ao pai” (NASSAR, 1989, p. 71) e, ao mesmo tempo sente um mal-estar.

As mesmas sensações que André sentia ao cuidar de uma pomba na infância, ficar a sós com a natureza, ao ser surpreendido com os toques da mãe ainda criança, também não era diferente quando ficava observando de longe, sua irmã Ana dançar com parentes nos domingos após o almoço, uma tradicional dança de elementos mediterrâneos e própria da cultura libanesa. Um velho tio imigrante

[...] puxava do bolso a flauta, um caule delicado nas suas mãos pesadas, e se punha então a soprar nela como um pássaro, suas bochechas se inflando como as bochechas de uma criança, e elas inflavam tanto, tanto, e ele sangüíneo dava a impressão de que faria jorrar pelas orelhas [...] e os mais velhos que presenciavam, e mais as moças que aguardavam a sua vez, todos eles batiam palmas reforçando o novo ritmo, e não tardava Ana, impaciente, impetuosa, o corpo de campônia, a flor vermelha feito um coalho de sangue prendendo de lado os cabelos negros e soltos, essa minha irmã que, como eu, mais que qualquer outro em casa, *trazia a peste no corpo*, ela varava então o círculo que dançava e logo eu podia adivinhar seus passos precisos de cigana se deslocando no meio da roda. (NASSAR, 1989, p. 28, grifo nosso).

Como a trama se desenrolava internamente sobre a família tradicional libanesa, os personagens fazem parte desse grupo, ou seja, não havia possibilidade de existir vínculos com outras pessoas que não fossem os irmãos, pais ou no máximo parentes nos domingos de festa. Desde cedo, André desenvolveu seus afetos pela natureza, animais, mãe, mas nunca em completude sobre o modo



estrutural que seu grupo familiar seguia, pois o sufocava (satisfação individual). Então, pensar na pomba, o qual cuidou durante a infância, e seu amor incestuoso pela irmã Ana, podem apresentar uma interpretação aproximada do conceito de livre arbítrio, cujo personagem busca novas sementes em contraposição aquelas semeadas arcaicamente. Logo, quando encontra Ana na capela, pois ela sempre estava lá rezando na maior parte do tempo, ao se declarar expressa que a salvação de todo o sufocamento teria fim pelo amor correspondido por ela, justamente por ser uma semente.

A partida de André não era uma intenção inicial, mas o mesmo estava farto de todos os conflitos enxergados e aqueles dentro de sua mente (por ser epilético, o quadro se agravava), como não conseguia lidar com a situação, resolveu partir. Embora a missão de Pedro tenha alcançado sucesso, pois o irmão voltou ao lar. A obra pode ser considerada uma adaptação ou até mesmo, recriação da parábola do filho pródigo, uma vez que, o próprio enredo já demonstra o caráter tradicional religioso da família citando questões bíblicas, além disso, André recebe uma festa de comemoração ao seu retorno (um domingo mais festivo do que antes). Porém, no dia anterior, ao retornar para seu lar, em uma conversa com o pai, tentou se expressar de diversos modos interpretativos linguísticos, mas o patriarca não conseguiu obter clareza, porque somente entenderia caso o filho fizesse exatamente o que ele queria, se subjugasse novamente a família. Ao longo da discussão com o pai, André se expressava:

*Toda ordem traz uma semente de desordem, a clareza, uma semente de obscuridade, não é por outro motivo que falo como falo. [...] Ninguém vive só de semear, pai. [...] Não se pode esperar de um prisioneiro que sirva de boa vontade na casa do carcereiro; da mesma forma, pai, de quem amputamos os membros, seria absurdo exigir um abraço de afeto; [...] Fica mais feio o feio que consente o belo. [...] E fica também mais pobre o pobre que aplaude o rico, menor o pequeno que aplaude o grande, mais baixo o baixo que aplaude o alto, e assim por diante. Imaturo ou não, não reconheço mais os valores que me esmagam, acho um triste faz-de-conta viver na pele de terceiros, e nem entendo como se vê nobreza no arremedo dos desprovidos; a vítima ruidosa que aprova seu opressor se faz duas vezes prisioneira. [...] Estranho é o mundo,*

pai, que só se une se desunindo; erguida sobre acidentes, não há ordem que se sustente; não há nada mais espúrio do que o mérito, e não fui eu que semeiei esta semente. (NASSAR, 1989, p. 158, grifo nosso).

Quando André discutiu sobre os motivos que o levaram a sair de casa com seu pai, aparentemente já tinha consciência de que tudo estaria no mesmo lugar, seja os lugares na mesa das refeições, o relógio e todo o ambiente, inclusive o caráter moral seguido, seus familiares jamais mudariam suas atitudes. E como desde sempre foi pregado que a grandeza vem da união familiar e não da individualidade, permaneceu junto aos pais. De encontro com seu irmão mais novo, Lula, André achou estranho seu comportamento distante do irmão, que estava irritado por André não ter ido vê-lo logo ao chegar, assim também suplicava seu grande desejo de ser livre, por não conseguir mais aturar toda aquela construção familiar, os sermões, o trabalho e demais frustrações.

O tempo é crucial para a paciência e o equilíbrio controlarem as pulsões, como demonstravam os sermões, entretanto algo individual pode ser resolvido por si só, o único problema é que existem amarras arcaicas. No caso, para resolver seu problema individual (a paixão pela irmã), poderia muito bem alcançar seu objetivo, porém para toda aquela estrutura social de poder familiar poderia intervir de uma maneira trágica. A grande reviravolta da história se passa no domingo festivo de comemoração ao retorno de André, que novamente estava observando de longe, toda alegria dos parentes dançando. Ele havia percebido a falta da caixa com quinquilharias junto a sua mala, mas não deu importância para o fato,

[...] quando menos se esperava, Ana (que todos julgavam sempre na capela) surgiu impaciente numa só lufada, os cabelos soltos espalhando lavas, ligeiramente apanhados num dos lados por um coalho de sangue (que assimetria mais provocadora!), toda ela ostentando um deboche exuberante, uma borra gordurosa no lugar da boca, uma pinta de carvão acima do queixo, a *gargantilha de veludo roxo apertando-lhe o pescoço, um pano murcho caindo feito flor da fresta escancarada dos seios, pulseiras nos braços, anéis nos dedos, outros aros nos tornozelos*, foi assim que Ana, coberta com as *quinquilharias mundanas* da minha caixa, tomou de assalto a minha festa, varando com a peste no corpo o círculo que dançava, introduzindo com segurança, ali no

centro, sua petulante decadência, *assombrando os olhares de espanto, suspendendo em cada boca o grito*, paralisando os gestos por um instante. (NASSAR, 1989, p. 186, grifo nosso).

O último gesto efetuado por Ana foi quando jogou o vinho de sua taça lentamente sobre o corpo, neste mesmo momento, todos já tinham parado a dança e olhavam para ela. André viu seu irmão Pedro inquieto ao longo da festa, além de ter ido falar alguma coisa para seu pai (algo que até então, não há como saber o que lhe foi dito), embora os gritos do nome pai tenham ecoado nos fundos da casa, não os lhe impediu desencadear

[...] o raio numa velocidade fatal: o alfanje estava ao alcance de sua mão, e, fendendo o grupo com a rajada de sua ira, meu pai atingiu com um só golpe a dançarina oriental (que vermelho mais pressuposto, que silêncio mais cavo, que frieza mais torpe nos meus olhos!), não teria a mesma gravidade se uma ovelha se inflamasse, ou se outro membro qualquer do rebanho caísse exasperado, mas era o *próprio patriarca, ferido nos seus preceitos, que fora possuído de cólera divina* (pobre pai!), era o guia, era a tábua solene, era a lei que se incendiava — essa matéria fibrosa, palpável, tão concreta, não era descarnada como eu pensava, tinha substância, corria nela um vinho tinto, era sangüínea, resinosa, reinava drasticamente as nossas dores (*pobre família nossa, prisioneira de fantasmas tão consistentes!*). (NASSAR, 1989, p. 190, grifo nosso).

Aquele filho pródigo, jamais perfeito aos olhos do pai e que ao mesmo tempo carregava consigo o peso da degeneração familiar arcaica, decadência de todos (as roupas sujas no cesto reviradas), bloqueios morais e dentre outros, não representou o que o próprio pai pregava, o mesmo deixou a própria paixão corromper seu equilíbrio e paciência. Não houve nenhuma tentativa de compreender o problema, que por sinal não se sabe exatamente qual era o motivo, pode ter simplesmente matado sua filha por apresentar tal comportamento imoral infame, ou caso Pedro tenha contado sobre as condições de André sobre a irmã, talvez tenha escolhido matar a filha e não o rapaz, o que também não deixa de ser uma das grandes questões inquietantes deixadas pela obra.

O conceito de Lavoura Arcaica nada mais é do uma conclusão da mensagem repassada pelo romance, em que semear determinados padrões culturais e

comportamentos morais refletem na reprodução das tradições construídas, por isto, o tempo é uma condição importante nos sermões do pai. É semeando e colhendo o que foi constituído dos familiares antepassados que possui tudo no momento, seja o pão de cada dia ou a própria estrutura do grupo familiar em si. Por meio da tradição (discurso bíblico, o ancestral na outra cabeceira da mesa e esse *ethos* imposto a partir da noção de ordem), que o patriarca domina sua família, docilizando corpos à não desfrutarem de suas próprias individualidades. A ação de fuga de André pode ser analisada psicanaliticamente através da relação incestuosa que vai de embate aos padrões culturais “cultivados” pelo pai, ou como um movimento de secularização visando o rompimento com o arcaico.

## **UMA DOSE DE ANÁLISE CRÍTICA-SOCIAL: O CONCEITO DE CULTURA DE RAYMOND WILLIAMS**

Além de ser um teórico importante para a institucionalização dos Estudos culturais como disciplina, Raymond Williams (1921-1988) transformou a discussão sobre conceito de cultura para a esfera popular, ou seja, a cultura é do povo e não da elite hegemônica. Se por muito tempo o conceito ficou direcionado a somente um grupo de poder, agora passa a romper esse processo de dominação intelectual, política, econômica e cultural.

“[...] O que Williams perceberia nessa concentração do debate eram os primeiros passos gigantescos da nossa “era da cultura”, assim denominada pelo predomínio dos meios de comunicação de massa e pelo desvio do conflito político e econômico para o cultural, mas do tempo presente.” (CEVASCO, 2003, p. 11).

Então, a concepção da cultura ser monopólio da elite intelectual é contrariada pelo autor, justamente porque a cultura é todo um modo de vida e, como o caso interfere na continuidade de uma classe na posse desse meio, a revolução cultural torna-se uma luta extremamente necessária com objetivo de desvincular

a área de estudos culturais a somente uma parte da população (crítica severa ao elitismo). Considerando que a cultura possui essa amplitude de investigação, é possível analisar criticamente esse modo de vida através da literatura, já que o mesmo tem o poder de descrever questões importantes, o contexto histórico, fazer críticas, capacidade de organizar as relações sociais e dentre outros.

“[...] O exemplo mais claro de dependência da criação de processos que são comuns à toda a sociedade é a linguagem; ela é uma prática social cujo significado é estendido e aprofundado por certos indivíduos, cuja criatividade depende do grupo social para sua inteligibilidade.” (CEVASCO, 2003, p. 20). Logo, podemos afirmar que a cultura é a porta de acesso para compreender as relações sociais e, como não é estática, estará sendo apresentada de diversos modos e lugares ao longo do tempo, mas ao analisarmos tais considerações podemos entender esse modo de vida e caso seja necessário, há possibilidade de transformá-lo. A literatura não se reduz a um mesmo fim quando são comparadas obras parecidas, então ler *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert; *Anna Karênina* de Liev Tolstói; ou *Os sofrimentos do jovem Werther*, de Johann Wolfgang von Goethe, não fazem *Lavoura Arcaica* ser uma obra de menor contribuição para a compreensão do mundo (das relações sociais), muito pelo contrário, tem o mesmo êxito em causar impacto na sociedade, serve também expressivamente como representante da literatura brasileira (patrimônio cultural). Seja a questão moral um peso grandioso nessas obras ou até mesmo uma crítica implícita sobre o trabalho, descrevem a organização social de locais diferentes e épocas também, além de nos ajudar a entender a atualidade.

Todas as obras podem ser analisadas através da “[...] percepção materialista de cultura” (CEVASCO, 2003, p. 23), ainda mais aquelas escritas por Raduan, porque estão vinculadas as relações sociais e as instituições, como a própria família, cujo âmbito autoritário estava em alta na época de publicação do romance

(1975), então Nassar transpõe o debate das palavras do sentido militar (censura) para as micro-relações, como entre homem-mulher. E o fato de Williams demonstrar que a cultura transcende o modo de vida, indica que há possibilidade de luta e mudança do mesmo, ou seja, passa a ser compreendida como uma atitude política que tem o poder de modificar o tecido social, econômico e político.

Quando compreendemos questões como esta, a nitidez dos resultados obtidos pelo processo de urbanização no Brasil a partir da década de 40 torna-se perceptível, uma vez que, a cultura brasileira, ainda mais política, tende a carregar traços desse processo de transição rural-urbano, seja elementos da tradição familiar, costumes, conflitos entre as pessoas se moldam na aglomeração das cidades (causando inchaço nos índices de violência) ou até mesmo a definição da organização nacional (FREY; CZAJKOWSKY JUNIOR, 2005). Para Nestor Duarte (2006, p. 123), “[...] O privatismo característico da sociedade portuguesa veio encontrar, no meio colonial brasileiro, condições excepcionais para o fortalecimento da organização familiar, que se constitui a única ordem perfeita e íntegra que essa sociedade conheceu.”

Então, se determinados valores ou modo de organização social são identificados na atualidade, possui uma grande probabilidade de ter relação com essas explicações históricas, mesmo que a cultura não seja estática, ela é influenciável pelo meio social, o que implica constatar que o perfil opressor do homem sobre determinados grupos tem interpretações além de seu tempo. Obras como *Lavoura Arcaica* mostram exatamente o fulcro dessas questões, comparando as análises de Duarte (2006, p. 130), a

[...] família que já vinha formada pela época, sob o império do homem ou dos homens como centro da associação, ela por isso exaltou a autoridade do marido, chefe indisputado, austero e orgulhoso, a mandar as mulheres para a cozinha, numa situação de quase menores e assim tratadas, como os filhos, sob absoluto rigor e desprezo. [...] um patriarcalismo absoluto.

Observamos que as relações de poder se moldam com o contexto histórico e, como a literatura pode servir de denúncia sobre tais fatos, uma vez que, a disciplina, a busca pela ordem, o mando e dentre outros são elementos que perpassam a história do Brasil. Nassar abandonou a literatura, mas suas obras se tornaram patrimônio literário cultural do país, além de fazer ecoar o som das vozes das minorias, sua preocupação em trabalhar o contexto rural e temáticas tão polêmicas, como o incesto, demonstra o quão é crucial dialogar sobre. Sua versatilidade e escrita esteticamente bela conduzem os leitores a conhecerem culturas híbridas quando coloca a presença árabe, oriental, bíblica e um pouco espanhola, em *Lavoura Arcaica*.

Por que não reproduzir a ordem vigente do regime militar ou escrever determinada história para o interesse da elite? Se pode fazer um movimento de contraposição literária, demonstrando a existência e organização social do meio rural (como influenciou mudanças no agir do mundo urbano), além de representar uma minoria social. Nassar e Willians vão na mesma direção crítica de cultura, sendo necessário “[...] dar condições para que todos sejam produtores de cultura, não apenas consumidores de uma versão escolhida por uma minoria.” (CEVASCO, 2003, p. 54). Nesse sentido, a obra de Raduan representa também seu lugar de fala, considerando sua biografia humilde, encantadora e rural.

Ao revelar o sofrimento da família pela partida de André, Pedro evidencia que “[...] quanto mais estruturada, mais violento o baque, a força e a alegria de uma família assim podem desaparecer com um único golpe” (NASSAR, 1989, p. 26) e não necessariamente está relacionada com o amor incondicional da união familiar, mas sim a uma cadeira vazia e o sofrimento que aquele espaço de comunidade de “todos” se torna desconfortável.

[...] [André:] e, o amor nem sempre aproxima, o amor também desune; e não seria nenhum disparate eu concluir que o amor na família pode não ter a grandeza que se imagina. [...] [seu pai:] existe anarquia no teu pensamento, ponha um ponto na tua arrogância, seja simples no uso da palavra. [...] Cale-se! Não



vem desta fonte a nossa água, não vem destas trevas a nossa luz, não é a tua palavra soberba que vai demolir agora o que levou milênios para se construir. (NASSAR, 1989, p. 166).

Todos os sentimentos de André bloqueados pelas imposições do pai desde cedo se revelaram com revolta, como ter saído de casa, abalando a estrutura, a paixão pela irmã, e assim buscava o rompimento dessa arte de semear valores arcaicos. Então, a literatura de Nassar ao apresentar determinada organização social, também expressa os motivos para quebrar a estrutura através de uma “[...] revolução” (CEVASCO, 2003, p. 55). Se o patriarca detém o poder de intervir no que não está na ordem do equilíbrio, obviamente não poderia deixar a relação incestuosa de seus filhos ocorrerem, mas mesmo que esteja explícito se soube ou não por Pedro; matou sua filha.

O interessante na obra de Nassar é o fato de os personagens não terem uma identidade exposta por si mesmo, e sim na visão de André. O detalhe na personagem de Ana é que não tem nenhuma fala, então a peste no corpo ao dançar se assemelha com a concepção bíblica da mulher corromper o homem e, por isto a submissão da mãe (e a morte da filha) ao patriarca. O modo como a família patriarcal é estruturada pela tradição reproduzida pode se encaixar na explicação das relações sociais da realidade brasileira. Já mencionava Pierre Bourdieu (1999 *apud* ARAÚJO, 2008, p. 01),

[...] A dominação masculina, exerce uma dominação simbólica sobre todo o tecido social, corpos e mentes, discursos e práticas sociais e institucionais; (des)historiciza diferenças e naturaliza desigualdades entre homens e mulheres. Para Bourdieu a dominação masculina estrutura a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social.

Nesse sentido, as mobilizações feministas em combate à violência contra as mulheres tomaram força a partir dos anos 70, já no período de um “Brasil urbano”, com objetivo de colocar fim na quantidade de assassinatos que ocorriam por agressores, geralmente os próprios maridos das vítimas, e também de-

monstrar o quadro da impunidade. Veja, as relações sociais passaram do âmbito individual, mais situados determinados espaços longe um dos outros (meio rural) para a cidade que é mais aglomerada e com novas dinâmicas. A obra de Nassar consegue carregar elementos de uma época diferente e ainda sim, problematizar não somente essas questões, mas a própria forma que essa estrutura é reproduzida nas relações sociais, de modos diferentes, embora evidentes, causadoras de um sufocamento simbólico.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base no conceito de cultura de Williams, foi possível mobilizar a concepção interpretativa de estrutura na obra *Lavoura Arcaica*, de Raduan Nassar. Inicialmente, apresentada como uma tradição moral a ser seguida e repassada de geração em geração, cabia ao patriarca no seu lugar de poder dominar sua família através dos sermões de conduta. Ao corpo não era permitido nenhum direito, aos discursos religiosos eram constantes para transformar a individualidade em algo a ser combatido para o bem maior da união familiar. O jovem André somente serviu de exemplo daqueles que não podem falar ou se expressar livremente, pois são reprimidos pela estrutura ou por quem está acima do patamar social.

A grande contribuição da literatura brasileira é apresentar esse patrimônio cultural tão importante para a sociedade atual, que ao ter contato se autocompreende e tem a possibilidade de buscar mudanças nas relações sociais, e sim, deixando de semear e colher (incorporando e reproduzindo) aquela velha ordem tradicional autoritária, que no fundo somente muda de conceito porque o sentido está enraizado na própria sociedade brasileira.

É pela cultura não ser estática que possui o poder de modificar a direção das relações sociais daqueles velhos galhos e, esse processo foi e está sendo incorporado na literatura. Evidentemente, no final da trama a própria estrutura

se corrompe pela falta de controle do patriarca acima de suas paixões, o que foi impulso para a morte de Ana. Tudo o que o pai tentava semear pela tradição familiar, ou seja, não deixar que a tentação (individual) tomasse conta do corpo, caiu sobre si mesmo. A mensagem de Nassar me parece ser uma clareza na esperança de modificar ou de fato acabar com a estrutura, que por si só representa mais a ausência em ver um lugar vazio do que o lado “esquerdo” afetivo de amor incondicional real.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria de Fátima. Gênero e violência contra a mulher: o perigoso jogo de poder e dominação. **Psicol. Am. Lat.**, México, n. 14, out. 2008. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-350X2008000300012&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2008000300012&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 12 maio. 2021.

CANOFRE, Fernanda. Estamos vivendo uma tragédia, mas precisamos resistir, diz Raduan Nassar sobre Bolsonaro. **Folha de São Paulo**. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2021/02/estamos-vivendo-uma-tragedia-mas-precisamos-resistir-diz-raduan-nassar-sobre-bolsonaro.shtml>. Acesso em: 12 maio. 2021.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez Lições sobre Estudos Culturais**. São Paulo: Boitempo, 2003. v. 01. 188p.

DUARTE, Nestor. **A Ordem Privada e a Organização Nacional**: Contribuição à Sociologia Política Brasileira. EBookBrasil. [S. l.: s. n.], 2006.

FERRARI, Leonardo. Raduan Nassar. **Todo Estudo**. [2020?]. Disponível em: <https://www.todoestudo.com.br/literatura/raduan-nassar>. Acesso em: 12 maio. 2021.

FREY, Klaus; CZAJKOWSKI JÚNIOR, Sérgio. O município e a segurança pública: o potencial da governança democrática urbana. **RAP. Revista Brasileira de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 297-325, 2005. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6571>. Acesso em: 14 abr. 2021.

MASUELLA, Amanda. Raduan Nassar: ‘Foi um sentimento forte de fracasso que me fez abandonar a literatura’. **Revista Cult**. 2017. Disponível em: <https://revis-tacult.uol.com.br/home/raduan-nassar-sentimento-de-fracasso-me-fez-abandonar-literatura/>. Acesso em: 12 maio. 2021.

NASSAR, Raduan. **Lavoura Arcaica**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

TARDIVO, Renato. O silêncio vivo de Raduan Nassar. **Jornal da USP**, São Paulo. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/o-silencio-vivo-de-raduan-nassar/>. Acesso em: 12 maio. 2021.

TVT. **Lula e Raduan Nassar visitam UFSCAR e são aplaudidos por estudantes**. Cultura. 2016. Disponível em: <https://www.tv.org.br/lula-e-raduan-nassar-visitam-ufscar-e-sao-aplaudidos-por-estudantes-3>. Acesso em: 12 maio. 2021.

doi: 10.48209/978-65-84959-13-7

## **CAPÍTULO 7**

# **MATRIZ DE ANÁLISE SWOT NA GESTÃO ESCOLAR: AS IMPLICAÇÕES NA ESCOLA PÚBLICA**

Rafael dos Santos<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Licenciatura em Educação Física (UNIVALI). Especialização em Educação Especial (FURB). Especialização em Gestão Pública (UNISUL). Mestrando em Emergent Technologies in Education (MUST University). E-mail: rafasantos.fms@gmail.com

**Resumo:** O presente estudo aborda os impactos da Matriz de Análise SWOT na gestão escolar, sobretudo, na escola pública. O objetivo deste estudo é apresentar a Matriz de Análise SWOT como uma possibilidade de ferramenta para a gestão escolar, almejando uma educação de qualidade, eficiente e participativa. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica, e a revisão de literatura como instrumento de pesquisa para obtenção de dados. Este estudo compreende o dimensionamento da Matriz de Análise SWOT, na perspectiva conceitual e de princípios, e a relação da gestão escolar e a Matriz de Análise SWOT, como possibilidade para atingir uma educação de qualidade. Destaca-se que a Matriz de Análise SWOT está caracterizada como uma ferramenta que oportuniza uma base sólida para a elaboração e entendimento do planejamento estratégico, contribuindo para a reorganização da escola e dos objetivos institucionais. Os resultados deste estudo indicam que os princípios da Matriz de Análise SWOT contribuem para o alcance de resultados positivos no desempenho escolar, assim como necessidade de produzir novos olhares para a gestão escolar, visando uma educação de qualidade.

**Palavras-chave:** Avaliação; Gestão Escolar; Planejamento Estratégico.

## INTRODUÇÃO

Este estudo é resultado de reflexões em torno da gestão escolar, sobretudo, no contexto da escola pública, a partir de interpretações e análises. Toda a pesquisa foi desenvolvida durante a disciplina: “*Teaching Methodology and Assessment*”, do curso de Mestrado *Emergent Technologies in Education – MUST University (EUA)*.

A temática deste estudo evidencia um dilema entre os princípios de gestão, tendo como meta a busca racional e sistematizada por resultados positivos, e a realidade do gerenciamento das informações que apresentam o desempenho da escola. Nesse cenário, a Matriz de Análise SWOT permite ter uma visão global das potencialidades da instituição.

Desse modo, este estudo é relevante ao propor uma reflexão voltada para a compreensão da importância de almejar resultados por gestores de escolas pú-

blicas, através de ferramenta que possibilita o mapeamento diferenciado do contexto educacional e o olhar voltado para uma gestão democrática e eficiente na escola pública.

O objetivo desse estudo é apresentar a Matriz de Análise SWOT como uma possibilidade de ferramenta para a gestão escolar, almejando uma educação de qualidade, eficiente e participativa.

A metodologia é caracterizada por pesquisa bibliográfica, e a revisão de literatura como instrumento de pesquisa para obtenção de dados (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). Para Faria (2019) a revisão de literatura proporciona a compreensão do contexto de estudo e a síntese do referencial teórico. Neste estudo, utiliza-se da abordagem qualitativa para descrever e explorar os fenômenos em diferentes perspectivas (MATTAR; RAMOS, 2021).

Este estudo está organizado da seguinte forma: inicialmente, trazendo a dimensão da Matriz de Análise SWOT, onde o foco é oferecer subsídios que sustentam os princípios e os conceitos desta ferramenta, com o viés potencialmente aplicado no campo educacional; em um segundo momento, abordar a relação da gestão escolar e a Matriz de Análise SWOT como possibilidade para atingir uma educação de qualidade.

## **GESTÃO ESCOLAR E ANÁLISE SWOT**

### **Dimensionando a matriz de análise Swot**

Para compreensão do ambiente em que podemos aplicar a Matriz de Análise SWOT no processo de gestão escolar é necessária a sua percepção conceitual e instrumental. Diante disso, Guimarães (2012, p. 12) afirma que “a análise SWOT é uma ferramenta de gestão que dá suporte ao planejamento estratégico. A palavra SWOT é advinda das iniciais de quatro palavras inglesas, são elas: *strenghts*



(forças), *weaknesses* (fraquezas), *opportunities* (oportunidades) e *threats* (ameaças)”.

Pode-se afirmar que a Matriz de Análise SWOT é fundamental para o realinhamento da gestão escolar, sobretudo, por compreender uma metodologia racional, eficiente e aplicável, sob o ponto de vista da escola pública (GUIMARÃES, 2012). Dessa forma, a Matriz de Análise SWOT possibilita o direcionamento para implementar novos projetos, assim como reavaliar aquelas ações que já estão em andamento, que por motivo diversos não estão surtindo os efeitos esperados ou a profundidade que estava prevista.

No contexto educacional, a Matriz de Análise SWOT remete ao melhor entendimento das variáveis internas e externas que impactam na gestão e nos resultados de metas estabelecidas (CAVALCANTI; GUERRA, 2019). Com isso, constitui-se de uma metodologia imprescindível para identificar aspectos positivos e aspectos que merecem maior atenção dos gestores da organização, nesse caso, como foco deste estudo, a escola.

## **Matriz de análise SWOT como aliada da gestão escolar**

Em face do cenário atual, os instrumentos de gestão para mensurar a qualidade da gestão, que está atrelada ao desempenho pedagógico, gerencial e financeiro, são negligenciados por grande parte das equipes que estão nas gestões das escolas, especificamente dos diretores escolares, independente do modelo proposto que institui a gestão escolar, tanto os eleitos pela comunidade escolar quanto os cargos de livres nomeações dos chefes dos poderes executivos.

A gestão escolar é responsável por tratar das incumbências que a instituição escola possui, promovendo a organização e a articulação dos recursos materiais e humanos, de modo a proporcionar avanços nos aspectos socioeducacionais, tendo como resultado primordial o aprendizado e a satisfação do aluno, este que é seu cliente principal. Além disso, o gestor deve desenvolver estratégias, tendo como finalidade a democratização da gestão educacional e a perspectiva de ter seus objetivos alcançados, tais como oferecer um ambien-

te de trabalho agradável para os professores e possibilitar aos mesmo fazer uso de todos os recursos existentes na escola, para assim desenvolver um trabalho de qualidade (GUIMARÃES, 2012, p. 11).

Nesse sentido, há um paradigma no contexto escolar que é somente no meio empresarial que os instrumentos para medir a qualidade do serviço prestado, devem ser aplicados. Ou seja, quando se fala em metas e indicadores, a gestão escolar está alienada desse processo. Essa constatação é histórica na educação pública do Brasil e representa verdadeiros fracassos de gestão escola, que estão representados nos principais resultados que medem o desempenho da escola, da gestão e da aprendizagem (FONSECA; NUNES, 2020).

Cabe ressaltar, portanto, que, com a denominação de gestão, o que se preconiza é uma nova óptica de organização e direção das instituições, tendo em mente a sua transformação e de seus processos, mediante a transformação de atuação, de pessoas e de instituições de forma interativa e recíproca, a partir de uma perspectiva aberta, democrática e sistêmica (LÜCK, 2011, p. 109).

Para isso, mudanças são essenciais e envolvem novos comportamentos, métodos e processos de gestão, além de um novo olhar para uma efetiva mobilização em favor da tomada de decisão horizontal e a superação de uma figura de gestor/diretor autoritário e centralizador (LÜCK, 2011). Ou seja, o desempenho institucional, seja de aprendizagem ou da instituição de modo geral, está atrelado diretamente à capacidade de articulação institucional para mensurar os índices de qualidade, tendo como meta a superação de improvisos da equipe gestora.

De acordo com Lück (2011, p. 103), a mudança de paradigma em torno da gestão no contexto educacional “ocorrem mediante processo de transformação, caracterizada pela produção de ideias, processos e estratégias, promovidos pela mobilização do talento e energia interna, e acordos consensuais. A sinergia coletiva e a subjetividade determinam o alcance de bons resultados”. Sendo assim, é nesse cenário que a Matriz de Análise SWOT está inserida para ser uma aliada na gestão escolar, já que essa ferramenta “analisa o ambiente e dá suporte para o

planejamento, reordenação de objetivos e metas da organização, além de ser uma ferramenta que desenvolve a prática para a gestão democrática” (FONSECA; NUNES, 2020, p. 526).

Entretanto, o entendimento que permeia a potencial aplicação da Matriz de Análise SWOT na gestão escolar, deve estar alinhada ao cenário que será analisado, ou seja, uma ação isolada, que esteja embasada na Matriz de Análise SWOT, diante de uma gestão onde o caos é eminente, em nada terá efeito sem a apropriação de conceitos e práticas de gestão e de resultados. Portanto, o planejamento estratégico pressupõe a Matriz de Análise SWOT como um instrumento norteador, de caráter fundamental para o cotidiano dinâmico da escola e de seu sistema de ensino.

Para Lück (2011, p. 107), a “avaliação e análise de ação e de desempenho são realizadas com foco em processos, em interações de diferentes componentes e em pessoas coletivamente organizadas, todos devidamente contextualizados, visando identificar desafios”. Trata-se da compreensão da efetividade de instrumentalização de métodos coerentes, onde o foco passa a ser o melhor desempenho nos resultados, nesse caso, a avaliação da qualidade da educação da escola pública.

Vasques e Petry (2016, p. 122) destacam: “por isso, salientamos que a avaliação precisa ser incorporada como uma ação partícipe ao processo de gestão, para que seus diagnósticos possam resultar em planejamento e replanejamento das ações com menos traumas possíveis”. É possível analisar que a Matriz de Análise SWOT dialoga com os princípios de gestão democrática na organização das ações, pois na gestão “a alteração contínua é considerada como condição para o desenvolvimento contínuo; a sua manutenção, mesmo que favorável, leva à estagnação” (LÜCK, 2011, p. 106). Por sua vez, a Matriz de Análise SWOT é uma ferramenta essencial, com base sólida para construção e entendimento do

planejamento estratégico, onde uma equipe de gestão escolar tem a premissa de reunir os atores envolvidos na comunidade escolar, para que juntos, e de forma colaborativa, todos possam direcionar e/ou reavaliar as ações.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo desse estudo foi apresentar a Matriz de Análise SWOT como uma possibilidade de ferramenta para a gestão escolar, na busca por uma educação de qualidade, eficiente e participativa. Assim, verificou-se a perspectiva de aplicação na gestão escolar, com subsídios relevantes e possíveis de serem implementados no gerenciamento da escola pública.

Os resultados indicam que os princípios da Matriz de Análise SWOT contribuem para o alcance de resultados positivos no desempenho escolar. Isso remete dimensionar a Matriz de Análise SWOT como ferramenta para a elaboração do planejamento estratégico.

Por fim, destaca-se a necessidade de produzir novos olhares para a gestão escolar, com métodos que traduzem a realidade da escola em possibilidades de reorganização institucional.

## **REFERÊNCIAS**

CAVALCANTI, L.; GUERRA, M. Diagnóstico Institucional da Universidade Federal da Paraíba a Partir da Análise SWOT. *Revista Meta: Avaliação*, 11 (33), 694-718, 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v11i33.2270>>. Acessado em: 4 jan. 2023.

FARIA, P. M. *Revisão sistemática de literatura: contributo para um novo paradigma investigativo. Metodologia e procedimentos na área das Ciências da Educação. Aplicação prática aos temas desenvolvimento profissional docente e inovação educativa com tecnologias digitais* (2nd ed.). Santo Tirso, Portugal: Printheus, 2019.

FONSECA, J. S.; NUNES, C. T. F. M. Ferramentas de gestão para a escola: um relato de experiência com a análise SWOT. *Atos de Pesquisa em Educação*, 15 (2), 520-538, 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2020v15n2p520-538>>. Acessado em: 4 jan. 2023.

Guimarães, G. V. (2012). *Proposta de um plano de ação para a gestão de uma Escola Municipal de Campina Grande-PB*. (66 p.) Trabalho de Conclusão de Curso/Programa Nacional de Formação em Administração Pública. Universidade Estadual da Paraíba/Universidade Aberta do Brasil. Campina Grande, PB, Brasil.

LÜCK, H. *Gestão Educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. *Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas*. São Paulo: Edições 70, 2021.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). *Métodos de pesquisa* (pp. 31-64). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

VASQUES, R. F.; PETRY, O. J. Uso de ferramentas de avaliação institucional pela gestão escolar para aferir a qualidade social da escola: uma revisão de literatura das pesquisas da BDTD (2010-2014). *Revista On Line de Política e Gestão Educacional*, (20), 118–139, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.22633/rpge.v20.n1.2016.9396>>. Acessado em: 3 jan. 2023.

---

## CAPÍTULO 8

---

# PROPOSTA PARA UMA DIDÁTICA: SUPERANDO MODELOS, REDUZINDO DISTÂNCIAS, CRIANDO TENDÊNCIAS

Michele Girardi<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Doutor em Música pela Universidade Federal da Bahia (UFBA, 2020), Mestre em Música com ênfase em Interpretação Musical/Orquestral, pela Haute École de Musique de Genebra/CH (HEM, 2013), Mestre em Música com ênfase em Interpretação Musical pelo Conservatório G. Verdi de Torino/IT (2009), Bacharel em Instrumento - Trombone e Composição/Instrumentação pelo Conservatório G. Verdi de Torino/IT (2006; 2013). Trombone solo da Orquestra Sinfônica da Bahia (OSBA) desde 2018. Integrante do Grupo de Pesquisa Proposta Musicopedagógica Cante e Dance com a Gente (CDG) desde 2016, professor e coordenador pedagógico de Instrumento - Trombone do Programa de Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia (NEOJIBA) desde 2014. Colabora com as Editoras Musicais Gamma Musica, italiana, (desde 2021) e Brook Wright Music, americana, (desde 2022). Experiência na área de artes/educação musical: formação de professores de Música, composição musical, interpretação musical, prática musical coletiva, ensino de instrumento - trombone. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2466-6547>  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1051837114864720>  
Filiação: Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia (NEOJIBA) e Orquestra Sinfônica da Bahia (OSBA)  
E-mail: [michelegirardi1986@gmail.com](mailto:michelegirardi1986@gmail.com)



**Resumo:** A recente pandemia pela COVID-19 levou ao surgimento de um “novo normal”, forçando as pessoas a se recolherem e promoverem posturas empáticas, à medida que valorizam coisas até agora menosprezadas. Junto ao isolamento social, modificou-se o ambiente físico destinado à formação integral do indivíduo, acarretando a procura de modos e meios alternativos de participação e intercâmbio musical. Por consequência, apresentam-se inúmeros desafios a vencer, superando *habitus* a favor de novos *modi operandi* musicopedagógicos mais adequados ao espaço e ao tempo virtuais. A experiência aqui apresentada, de ensino de Música e instrumento musical em tempos de pandemia, tem como protagonistas o autor com os jovens do Programa NEOJIBA. O percurso didático-pedagógico foi orientado pelo Modelo Teórico CDG, da Proposta Musicopedagógica Cante e Dance com a Gente, de origem brasileira (1991 - atual). Este Modelo é aqui utilizado como um processo metodológico de realização prática e reflexiva de uma experiência didática urgente e alternativa. A partir da análise de um caso específico, procura-se trazer uma reflexão sobre algumas possibilidades capazes de conduzir a novas tendências.

**Palavras chaves:** Modelo Teórico CDG; Programa NEOJIBA; Ensino a Distância

## INTRODUÇÃO

“*Nel mezzo del cammin di nostra vita / mi ritrovai per una selva oscura / ché la diritta via era smarrita*”<sup>2</sup> (ALIGHIERI, 1972, p. 4). É assim que o poeta italiano Dante Alighieri, cujo VII centenário da morte foi celebrado no ano passado, introduz o leitor à *Divina Comédia*, um verdadeiro paradigma da condição humana, guiando-o por um autêntico caminho de descoberta introspectiva, “*del desiderio, del bisogno profondo e interiore di cambiar la propria vita per poter raggiungere la felicità e così mostrarne la strada a chi si trova, come lui, in una ‘selva oscura’ e ha smarrito ‘la retta via’*”<sup>3</sup> (FRANCESCO, 2021, s/p). Desde tempos imemoriais, “selvas obscuras” têm desafiado o equilíbrio da Condição Humana e de Gaia, ameaçando a sua sobrevivência. São formas de

2 No meio do caminho da nossa vida / Encontrei-me numa selva obscura / Que a via reta fora perdida. (Tradução nossa)

3 Do desejo, da necessidade profunda e interior de mudar a própria vida para conseguir alcançar a felicidade e, assim, mostrar o caminho para aqueles que se encontram, como ele, numa ‘selva obscura’ e perderam ‘o caminho verdadeiro’. (T.N.)



miséria, degradação e opressão, incluindo a recente pandemia pela COVID-19 que, de forma oculta e silenciosa, ainda agora abala o mundo, forçando-nos ao recolhimento, ao alerta por comportamentos empáticos e a apreciação de coisas até agora menosprezadas.

Juntamente com sentimentos de incerteza, de viva apreensão e de crescentes pressões económicas e emocionais, o distanciamento e o isolamento social se impõem como um “novo normal”, induzindo mudanças repentinas e nunca outrora imaginadas. Todos em casa, professores e alunos separados implicam mudanças do espaço físico para a formação do indivíduo, nos seus aspectos emocionais, psicológicos e espirituais, tornando-se imperativo encontrar outras formas de participação e coparticipação musical. Um novo cenário institucional irrompe no espaço familiar, exigindo de alunos e professores mudanças na conduta pessoal e profissional, no conhecimento e no domínio tecnológico, e na preocupação com a harmonização do ambiente doméstico, com atenção diferenciada para os processos educativos.

Consequentemente, surgem numerosos obstáculos a enfrentar. Para os alunos, nativos digitais, impõe-se o desafio de se perseverarem ativos e motivados na aprendizagem, acolhendo a transição da presença física para a virtual de professores e colegas; para as famílias, a consciência da importância de estimular, seguir e acompanhar os seus entes queridos nas propostas e atividades educativas; para os professores, na condição de imigrantes digitais (BARROS, 2020), o abandono de modelos de *habitus* conservadores (PEREIRA, 2020), com consequente quebra de paradigmas, que, por sua vez, acarreta relutância em reinventar-se, assumindo posturas de abertura e inclusão, generosas e criativas, na busca de *modi operandi* musicopedagógicos adequados ao espaço e ao tempo virtuais. São necessárias mudanças profundas, as quais requerem novos modos de pensar e de perceber, os quais, por sua vez, tanto são conduzidos por novos modelos teóricos como conduzem a eles. É o domínio desses novos modelos teóricos, que nos torna capazes de conduzir o entendimento de novas, desconhecidas e até mesmo

estranhadoras realidades. Uma verdadeira mudança na postura do Ser, mudança conceptual, que requer investimento intelectual, procura por inovações ao redor de uma prática musical já consolidada, e coragem de propor, ousar, e até, como dito, de cometer erros. Mas os professores são preparados pedagógica e didaticamente, para ensinar com outros modelos, para além dos tradicionais, sob os quais foram educados?

De forma inesperada, a pandemia forçou os principais atores da formação musical a reconsiderarem a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), com vistas a alcançarem o seu público por intermédio da Internet, antecipando, num curto espaço de tempo, o futuro da Educação. O binómio Educação Musical precisa agora de um terceiro elemento, formando assim a tríade Música-Educação-Tecnologia. Fala-se de Educação a Distância (EaD), de Educação Aberta e a Distância (EAD) e de Educação *Online*. Enquanto esse último remonta à Sociedade da Informação, os dois primeiros termos e conceitos apenas parecem atuais; mas cujas origens remontam ao século XIX. Em ambos os casos, permeia o conceito de Abertura, manifestando-se em posturas de aceitação, empenho, colaboração e generosidade por parte de professores e alunos (NUNES, 2018); de reconsideração das possibilidades oferecidas por uma Educação de livre acesso a todos, no modelo *e-Learning* e *Online*, que alcançam longas distâncias; e da promoção do ciberespaço como um novo espaço público. Contudo, atualmente, poucas instituições aplicam o verdadeiro modelo EaD / EAD *Online*, considerando que este envolve uma estrutura funcional e uma concepção didático-pedagógica bem definida e, definitivamente, diferenciada.

Chamados a procurar, improvisar e propor soluções instantâneas e emergenciais para garantir a manutenção dos programas de ensino, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) apresentou-se como a solução mais apropriada à transição temporária do ensino presencial para o ensino a distância que utiliza recursos tecnológicos contemporâneos. Isto requer uma nova abordagem da situação de crise mundial, procurando considerar o momento atual como um laboratório de criações e experimentações, terreno fértil para novas ideias e soluções para o

futuro da Educação. De acordo com quanto afirma a italiana Stefania Giannini, diretora-geral adjunta para a educação da UNESCO, “onde vemos um risco, também podemos ver uma oportunidade” (POLÓNIO, 2020, s/p.) e, partindo da análise de um caso particular, podemos intuir que ele se reflita sobre algumas possíveis respostas à procura de meios capazes de, superando mitos, conduzir a novas tendências.

## **DEFINIÇÃO DO CONTEXTO DE ESTUDO**

A experiência de ensino de Música em tempos de pandemia, da qual aqui se trata, tem como principais protagonistas o autor desta contribuição e os seus alunos, conciliando percursos de formação didática e musical realizados na Itália e no estrangeiro, com um contexto profissional no Brasil. Após estudos em trombone mediados pelo formato tradicional de aula individual e orientados à performance musical, a solo e em orquestra, o autor entrou em contacto com a riqueza de um país com possibilidades alternativas de formação musical e do sujeito, por intermédio da prática do ensino coletivo. A urgência de ampliar e melhorar o conhecimento e as posturas didático-pedagógicas próprias desta nova realidade, conduziu o autor a frequentar um curso de doutorado em Educação Musical (GIRARDI, 2020). Com a emergência do “novo normal”, tornou-se necessário ampliar ainda mais o campo de estudo, em busca de soluções imediatas e aplicáveis à didática instrumental.

O Programa NEOJIBA<sup>4</sup> é o contexto específico tratado neste artigo, palco de atuação do módulo de seu autor e ateliê de formação e experimentação para os jovens do Estado da Bahia, no Brasil. Inspirado no modelo venezuelano de José Antônio Abreu, *El Sistema*, o NEOJIBA foi fundado em 2007 pelo pianista Ricardo Castro e é promovido pela Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social do Governo do Estado da Bahia. Sediado na cidade de Salvador, o Programa tem como missão promover o desenvolvimento e integração social de crianças, adolescentes e jovens em situações de vulnerabilidade, va-

<sup>4</sup> Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia. <https://www.neojiba.org>

lendo-se de um ensino e prática coletivos de Música. O fazer música em conjunto é, justamente, o principal instrumento adotado para consolidar valores como a cooperação, o respeito, a solidariedade e a disciplina, em todos os 13 Núcleos do Programa, de acesso gratuito.

Durante a sua formação no Brasil, o autor conheceu e estudou a Proposta Musicopedagógica Cante e Dance com a Gente (NUNES, 2020), doravante PropMpCDG, cujos fundamentos teóricos orientaram o estudo da sua tese. Concebida na década de 1990 pela Dra. Helena de Souza Nunes como uma oferta para a Educação Musical do país, a PropMpCDG é autenticamente brasileira e, desde então, contribui significativamente para o ensino da Música nas escolas de Educação Básica e para a formação de professores. Com o objetivo de realizar e tornar funcional uma educação musical que “promova e proteja uma vida plena e uma cultura da paz” (NUNES, 2020, p. 23), a PropMpCDG tem seu foco na formação integral do ser humano por meio da Música, protegendo e desenvolvendo valores como generosidade e compaixão<sup>5</sup>, respeito e tolerância, sinceridade e transparência, dedicação e competência, integridade e integração, determinação e esperança, e a busca da felicidade.

Desde 1999, existe o Grupo de Pesquisa Cante e Dance com a Gente, GP\_CDG, integrado pelo autor deste texto desde 2016, que continua a estudar a PropMpCDG, em cursos acadêmicos, concentrando-se em três linhas de investigação: a) Modelo Teórico CDG; b) Formação de Professores EAD; c) Repertório para a sala de aula de Música. Os resultados alcançados até agora pelos pesquisadores podem ser livremente consultados no livro *Modelando Pesquisas Musicopedagógicas*, organizado pela Dra. Nunes (NUNES, 2020) e recentemente publicado para celebrar os 30 anos de atividade da PropMpCDG. Durante este tempo, foram oferecidos numerosos modelos às comunidades de professores e

---

<sup>5</sup> Na PropMpCDG a palavra Compaixão é compreendida no significado realçado por Serres (1993) de *Mitgefühl*, ou seja, sentir com o outro o que ele ou ela sente e fazê-lo sentir o que nós sentimos (NUNES, 2018).

estudantes de Música (GIRARDI, 2020), incluindo, entre outros, formas compositivas originais e alternativas, cancioneros, um modelo de musical escolar e de recital musicopedagógico, cursos e materiais didáticos destinados à formação de professores, inicial e contínua, presencial e à distância (PROLICENMUS<sup>6</sup>). Ao mesmo tempo, foi se consolidando um modelo teórico musicopedagógico<sup>7</sup>, o Modelo Teórico CDG, doravante MT\_CDG, representado na Figura 1. Inspirado na Tríplice Hélice de Etzkowitz, o MT\_CDG, atualmente, é constituído por três pilares Cante - Dance - Gente, três intersecções, Produtos - Ações - Ideais, e um elemento central comum, o Foco.

Figura 1: Diagrama do Modelo Teórico CDG



Fonte: NUNES, 2020, p. 24.

<sup>6</sup> Licenciatura em Música na modalidade Educação a Distância (EAD) da UFRGS e Universidades Parceiras.

<sup>7</sup> Neologismo resultante de uma tradução peculiar do substantivo alemão *Musikpädagogik* (NUNES, 2020).

## **O MODELO TEÓRICO CDG: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA**

Neste período complexo e adverso, ocorrido entre março de 2020 e dezembro de 2021, o MT\_CDG atuou como uma bússola, guiando o autor em seu caminho docente. Ao adotá-lo como um processo metodológico de realização prática e reflexiva de uma experiência pedagógica urgente e alternativa, foi inicialmente necessário definir o Foco, núcleo do modelo e o motor de todo o sistema. Considerando o cenário de crise, insegurança e isolamento, as motivações do autor e os desafios a superar, o foco foi colocado na elaboração de soluções musicopedagógicas adequadas e aplicáveis à realidade específica do Programa NEOJIBA, para harmonizar o ensino individual e coletivo de instrumento-trombone com a realidade virtual, e capazes de promover uma educação integral, musical e do indivíduo através do fazer musical. Posteriormente, foram definidos os três pilares Cante-Dance-Gente que, como veremos, representam metaforicamente três universos (NUNES, 2020).

O conceito de Cante, inspirando-se na intuição do foniatra Elier Gomez (1980), segundo o qual “cantar é conhecer alguém e a si mesmo, por seu avesso” (NUNES, 2020, p.26), representa aqueles mundos internos e particulares de uma unidade, pessoa ou grupo específico, revelando assim a identidade daquele ou daquilo, a quem ou a que o Foco se refere. No contexto particular do NEOJIBA, o Cante se refere aos participantes da experiência aqui descrita: crianças e jovens com idades entre os 12 e 24 anos, provenientes de realidades socioeconômicas diferentes, que integram o naipe de trombone das Orquestras 2 de Julho (O2J), Castro Alves (OCA) e Experimental Pedagógica (OPE). São estas três realidades sinfônicas que compõem os principais conjuntos musicais que operam no Núcleo Central do NEOJIBA (NCN), localizado no Parque do Queimado, na cidade de Salvador-BA.



Mundos internos, sonhadores e livres são contrastados por universos externos, concretos e materiais, que podem ser aprendidos, modelados e demonstrados, no MT\_CDG representados pelo pilar Dance. Estes incluem também restrições, barreiras, regras, em suma, tudo o que deve ser cumprido e é ou pode ser arbitrado, imposto, punido ou louvado. O Programa NEOJIBA se caracteriza pela prática musical coletiva, complementada por possíveis atividades individuais, quando necessário. Para além da formação destinada à prática musical, muitos participantes desempenham atividades de ensino supervisionado nos Núcleos, ensinando Música aos colegas mais jovens. Com a ocorrência da situação pandêmica, foi preciso procurar novas soluções para atender a todos os integrantes em modalidade remota, *online*: os professores foram encarregados de reunir e desenvolver ferramentas e materiais didáticos aplicáveis ao ensino a distância, mediados por recursos tecnológicos, como as TICs, AVAs, *software*, *smartphones*, *tablets*, *notebooks/desktops*. Isso implicava, para a Instituição, a responsabilidade de procurar formas de assistência para os integrantes, principalmente os mais carentes, para garantir o acesso de todos aos meios tecnológicos, com a compra de pacotes de Internet e a entrega de dispositivos *tablets*. Além disso, coube a ela também garantir assistência médica e psicológica a funcionários, professores, alunos e suas famílias. E os professores e suas soluções musicopedagógicas se viram na interface de tais movimentos.

O pilar Gente é constituído por universos internos e externos que se encontram e promovem a harmonização de uns com os outros... e outros mais distantes desses primeiros. É o universo coletivo, das convenções estipuladas entre todos. É convencional e convencionado, fruto de acertos temporariamente definitivos, mesmo que definitivamente temporários. É aqui, no Gente, que se juntam as soluções efetivamente implementadas, isto é, *modus operandi* resultante do consenso entre as partes envolvidas. As aulas de instrumentos e os encontros de formação de professores foram realizadas de forma remota, mediadas por web conferên-



cias, viabilizados por plataformas como *Whatsapp*, *Zoom* e *Google Meet* (Figura 2). Mantendo posturas flexíveis e de tolerância ao caos, que para o CDG “é grávido de todas as possibilidades” (NUNES, 2012, p. 155), superando problemas relacionados com a baixa qualidade da recepção áudio, a incerteza persistente de uma conexão internet estável, e o ambiente doméstico frequentemente dispersivo, foi, no entanto, possível desenvolver um trabalho eficiente e dedicado. Esse permitiu manter o contacto e a proximidade com os alunos, transformando o tempo de aula, também, numa ocasião especial de encontro entre professor e alunos, aluno e colega, todos com todos, em múltiplas possibilidades de combinação.

Figura 2: Aula coletiva de trombone com o naipe da Orquestra 2 de Julho



Fonte: arquivo do autor.

De comum acordo, foi criado um código de conduta para garantir que todas as atividades síncronas propostas *online* fossem realizadas sem confusão, em respeito ao protagonismo de cada um. Além disso, foram encorajadas posturas responsáveis em relação a si mesmo e aos outros: todos providenciaram as melhores condições possíveis de espaço em casa e de funcionalidades das ferramentas tecnológicas, para um maior conforto, durante as aulas, e respeitaram a proposta de encontros de estudo semanal em grupo auto-organizado. Para integrar

os encontros virtuais síncronos de formação pedagógica e musical, foram criados e distribuídos materiais pedagógicos e didáticos específicos e autorais, devidamente organizados no AVA *Google Classroom* e no *Google Drive*. Finalmente, foi possível sugerir atividades de Música de Câmara com grupos de trombones, acordando propostas de repertório, traje e arranjos para gravações individuais, que foram sucessivamente editadas pelo professor e divulgadas nas redes sociais do Programa NEOJIBA (Figura 3).

Figura 3: Apresentação virtual coletiva em formato vídeo



Fonte: arquivo do autor.

Considerando, que tudo que produzimos é o resultado de um impulso interno e particular, delimitado por condições determinadas externamente “os Produtos emergem do encontro entre o que cada um sabe de si mesmo ou pensa ser (Cante) e o que o mundo exterior lhe permite saber ou ser (Dance)” (NUNES, 2020, p. 28). Assim, a primeira intersecção do MT\_CDG abriga os produtos rea-

lizados, sejam eles materiais ou intelectuais, mas sempre representando concre-  
tudes resultantes do encontro dos universos Cante e Dance. Quando criados, os  
Produtos assumem vida independente de nós, saem para o mundo e nos represen-  
tam. Da experiência aqui descrita, os produtos elaborados pelo professor incluem  
a personalização do AVA *Google Classroom*; a elaboração de materiais didáticos  
exclusivos, os planos de estudo, os vídeos e áudios com feedbacks e as suges-  
tões de estudo; também as composições e os arranjos adaptados ao nível de cada  
aluno e o incentivo a composição autoral e coautoral, de todos em sala de aula.  
Finalmente, a elaboração e a divulgação de vídeos com grupos de câmara, com-  
plementou a proposta de apresentações públicas *online*<sup>8</sup>.

A par dos Produtos gerados a partir do movimento docente, outros foram  
gerados a partir das posturas e atitudes discentes, tais como: a criação e prática  
de exercícios destinados ao desenvolvimento individual de conteúdos da técnica  
instrumental; a elaboração de material didático e de um repertório mais sim-  
ples, constituído por microcomposições, destinado a formação dos colegas mais  
jovens, devidamente supervisionado pelo professor; a contribuição e ajuda na  
elaboração e edição de arranjos destinados as *performances* coletivas, bem como  
na edição dos vídeos de apresentação pública virtual; e a aprendizagem de um  
repertório constituído por trechos orquestrais, peças a solo e em conjunto, com  
graus de dificuldade variável, entre o intermediário e o avançado, cujos estilos  
incluíram o período barroco, clássico e romântico; mas também obras da tradição  
popular brasileira, da música Pop, e *Spiritual*. Ademais, outro Produto alcança-  
do, temporariamente definitivo e definitivamente temporário (NUNES, 2005), é  
o desenvolvimento da qualidade sonora pessoal e de uma comunicação musical  
eficiente, porque espontânea e livre de tenções demasiadas.

---

8 NEOJIBA-Conectado: Quarteto de trombones da O2J: <https://www.youtube.com/watch?v=T1OLWu0eeug> Recital de fim de ano da classe de trombone e tuba: <https://www.youtube.com/watch?v=OyYVCXRON6w>

Os resultados alcançados foram sugeridos e elaborados em esforços e iniciativas conjuntas, realizadas por parte de todos os participantes, inspiradas e afinadas por posturas pedagógicas e didáticas do professor, devidamente apoiado e instrumentalizados num modelo teórico condizente com o desafio a ser vencido. A intersecção entre o Pilar Dance e Gente acolhe as Ações, que são sempre circunstanciais, realizadas e concluídas no momento em que são propostas; ao contrário dos Produtos, eles não têm autonomia. Adotar uma postura pedagógica de abertura, generosidade, tolerância, criatividade, empatia e compaixão têm sugerido procedimentos didáticos, tais como: composição de repertório específico e adequado ao contexto; elaboração de guias em formato áudio e vídeo; presença e atenção ao comportamento geral do indivíduo, nas aulas *online*; momentos de trocas de papéis, estimulando os alunos a assumirem responsabilidades consigo mesmo e com os outros, sugerindo e criando materiais didáticos e repertório, ajudando os colegas mais jovens, durante o estudo semanal, e gravando e editando cuidadosamente as apresentações, em vídeo.

Por fim, a última intersecção do MT\_CDG abriga os Ideais, isto é, êxitos e frustrações que emergem de um processo de reflexão sobre aquilo, que foi proposto e alcançado ou não, estimulando assim um novo recomeço, uma nova volta da espiral. Com relação à experiência vivenciada, o processo de avaliação contrapõe o que se esperava com o que foi alcançado, com base no sucesso real das iniciativas propostas e nos seus resultados. As atividades sugeridas e os recursos empregados permitiram manter ativa a formação de cada indivíduo envolvido, professor e alunos, por intermédio da música em conjunto, mesmo em condições extremas, inusitadas e adversas. A aula de instrumento e de formação de professores *síncrona online* se tornou um momento de encontro ansiosamente esperado, de diálogo motivacional e de práticas musicais objetivas e criativas, o que tornou possível renovar, reforçar e inventar formas de ensino e de estudo, progressiva-

mente mais eficientes e eficazes. Finalmente, a proposta de *performances* em formato vídeo contribuiu para a motivação dos protagonistas, introduzindo aspectos inovadores: vendo-se expostos no “palco virtual” das mídias, os músicos perceberam outras dimensões possíveis de comunicação musical.

## CONSIDERAÇÕES

O que foi experimentado contribuiu, em tempos de incerteza e isolamento, para a procura contínua de soluções alternativas de participação e de troca musical, superando, com motivação, as dificuldades tecnológicas, pessoais e psicológicas do período. Percebeu-se que as tecnologias podem promover e facilitar o processo de educação musical ajudando, apoiando e reforçando as possibilidades educacionais, para alunos e professores. Ademais, ao superar barreiras de tempo e espaço, tais experiências permitiram alcançar um vasto público nacional e internacional. Concluiu-se que, se disponíveis e abertos a posturas generosas, tolerantes e flexíveis, tais processos possibilitam, sim, o ensino instrumental, adaptando-se o currículo ao tempo e ao espaço das aulas virtuais e superando questões de qualidade sonora ideal e de *delay*. Afinal, o principal objetivo é estar próximo dos alunos, de suas famílias e do público, propondo uma formação integral do sujeito por meio da Música, protegendo posturas participativas e responsáveis, generosas e solidárias, honestas e respeitadas, colaborativas e autônomas.

Para harmonizar Música, Educação e Tecnologia não há receitas nem fórmulas mágicas; é preciso ter a coragem de criar, de propor, de acolher sucessos e fracassos, de aprender e recomeçar. É por isso que se torna necessário mudar atitudes e paradigmas, nunca dizer *ormai*<sup>9</sup>, uma palavra assassina, segundo Genovesi que “*non passa mai di moda, e ora come allora serve a non partire, non*

---

<sup>9</sup> Em italiano a palavra “*ormai*” assume um significado velado de desistência, renúncia, no sentido de “agora, já é tarde”.



*fare, non provare mai a cambiare le cose intorno a noi*”<sup>10</sup> (GENOVESI, 2021, p. 34). Contudo, entende-se que o excesso de opções, informações e *fake news* pode despertar sentimentos de medo, constrangimento, insegurança, bem como a real dificuldade de utilizar os conhecimentos disponíveis, com discernimento. A tecnologia tem sido vista como uma panaceia, mas não existe e nem tem relevância por si só. Há conhecimentos humanos, decisões e sentimentos envolvidos nos processos utilizados para torná-la realmente útil e apropriada (NUNES, 2018). Aplicando-a à Educação Musical *online*, é inevitável sair de uma *comfort zone* e questionar-se sobre o *status quo* em aspectos, tais como: a urgência de superar condições de confinamento com políticas públicas, que permitam o acesso tecnológico de qualidade para todos (PEREIRA, 2020); evitar de comparar e libertar-se de reproduzir, virtualmente, o ensino tradicional; e a oportunidade de se despojar de práticas rígidas, renovando o fazer Música com novas propostas, abertas e colaborativas.

A análise da realidade vivenciada no NEOJIBA, conduzida à luz do MT\_CDG, evidenciou que, muitas vezes, os professores se sentiam cansados e despreparados para o “novo normal”. Basicamente, como não era necessário nos moldes tradicionais, não fomos preparados para a utilização das TICs aplicadas ao ensino musical e instrumental, presencial e a distância. Agora, percebe-se a necessidade de uma formação docente interdisciplinar, multidisciplinar, transdisciplinar, incluindo a alfabetização digital, tanto teórica como prática, com a possibilidade de ampliar os saberes docentes e promover posturas de ensino multimodais. Cabe, portanto, às Instituições competentes reformular os currículos de formação inicial de professores e promover propostas para a formação contínua docente, também em formato a distância *online*. A PropMpCDG sempre demonstrou atenção para este objetivo, na procura contínua da figura do professor ressig-

---

<sup>10</sup> Nunca sai de moda, e agora como então serve para não começar, não fazer, nunca tentar mudar as coisas à nossa volta. (T.N.)

nificado (GIRARDI, 2020): um professor que, movido pela vocação ao ensino, o considera como uma missão transformadora, de formação integral do indivíduo, e que favorece o bem-estar consigo mesmo, com os outros e a felicidade de todos.

O professor é um eterno aprendiz que aspira a incrementar seus conhecimentos com o propósito de elaborar uma *Performance* de Professor (MENEZES, 2020), onde a Música dialoga com outras áreas do Conhecimento. Ao adotar posturas abertas e receptivas, tolerantes e flexíveis, generosas e atenciosas, o professor evita se torna um absolutista pedagógico, para ser, em vez disso, um *designer* de experiências que, reconhecendo e valorizando o saber discente, visa conduzir o indivíduo à descoberta de si mesmo (GIRARDI, 2020). Preocupa-se assim com a criação autoral e colaborativa, compondo e arranjando materiais didáticos adequados ao contexto (DUARTE, 2020; NUNES de A., 2020; SANTOS, 2020), considerando o Repertório como um lugar de desejos (LEITE, 2020). Possui também conhecimentos tecnológicos que favorecem propostas didáticas alternativas (ATOLINI, 2020; LIMA, 2020; SCHULTZ, 2020) e compreende o processo de avaliação não como uma forma unilateral, mas como um sítio de investigação de impulsos espontâneos internos, limitados por condições externas, em práticas e ambientes convencionados, quais sejam, avaliações realizadas de modo contínuo e permanente (CUNHA, 2020).

Tais momentos de reflexão nos levam a avaliar e a reconsiderar as oportunidades oferecidas à Educação Musical e Instrumental, no decorrer de uma situação crítica global, como a pandemia nos fez experimentar. Tentar olhar de outra perspectiva situações enigmáticas e desafiantes permitiu questionar que tipo de postura é preciso adotar, para se manter focado e servir de apoio, uns para os outros. Criar, propor e cometer erros permitiu, a todos os atores, se reinventarem, superando a si mesmos e se requalificando como pessoas e professores de Músi-



ca. Distantes e isolados, é sustentados pelo uso ético das TICs, que nos podemos juntar e fazer música. Contudo, a Tecnologia e a Ciência não são o único remédio. Sua utilização a benefício de um determinado contexto social (Gente) requer conhecimentos, decisões e sentimentos pessoais (Cante) e processos, ferramentas e possibilidades (Dance). Os resultados obtidos (Produtos) são alcançados na prática efetiva de ações que envolvem todos os participantes (Ações), reservando, por fim, momentos de reflexão à procura de aspirações futuras (Ideais).

Assim como Dante, poeta da esperança (FRANCESCO, 2021), devemos ter confiança e cultivá-la no sentido de Esperançar (FREIRE, 1992), que reflete o conceito de erguer-se, perseguir, construir; não o de desistir ou esperar: “Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...” (FREIRE, 1992, s/p). Se, ao longo da sua viagem, Dante foi guiado e encorajado pelo poeta Virgílio, nós Professores somos guiados e encorajados, *in primis*, pelos nossos alunos, pelas comunidades de professores, pelas arquiteturas didático-pedagógicas e, no caso o foi, pelo MT\_CDG. A pandemia nos chamou a posturas mais abertas, generosas e solidárias, de empatia e compaixão; nos mostrou que devemos tomar consciência do facto de que vivemos numa Comunidade, que muda se os seus habitantes se transformam. Espera-se, que neste momento de pós-pandemia, as propostas de Educação Musical Aberta e a Distância sejam reforçadas, superando espaços geográficos e as distâncias entre as vontades (NUNES, 2018). Que as contribuições oferecidas pelas Instituições, pelas Comunidades de Professores e pelos nossos alunos nos conduzam para novos horizontes e atuem como os grandes livros que, “*quando finiscono, dentro di te comincia qualcosa. Che è potente e ti commuove, ti muove, e vai*”<sup>11</sup> (GENOVESI, 2021, p. 33).

---

11 Quando terminam, algo começa dentro de você. Que é poderoso e te emociona, te move, e vai. (T.N.)

## CONCLUSÃO

Iniciou-se este texto, perguntando-se por fatores que apontem vetores capazes de, superando mitos, conduzirem novas tendências, num mundo, onde não mais é possível se esconder de desafios quaisquer. Fugir das grandes cidades ou isolar-se dos outros já não mais garante nossa privacidade, e empenhar-se sozinho, por qualquer objetivo, já não mais basta para sustentar nossos êxitos. Definitivamente, fomos alcançados pela interdependência e pela exposição de nós mesmos. A Tecnologia que nos resguarda, também nos expõe; e a Educação inverteu seu sentido, pois gerações mais novas estão mais aptas a sobreviver, do que as mais velhas. E a Música se apresenta como um recurso rico, agregador e belo. Mas quem faz Música, senão os músicos? A pensar que, como professores, temos a oportunidade de estarmos numa posição deflagradora de novos caminhos musicais, e que o mais importante na vida é apreciar sempre o novo e permanecer curioso<sup>12</sup>, a experiência aqui relatada pode nos guiar para uma resposta modesta, mas comprovada.

Conclui-se este texto, então, indicando a pessoa do professor como vetor fundamental desse processo de reinvenção destes novos tempos, onde Música, Educação e Tecnologia possam ser harmonizadas, numa realidade mais e mais humanizada. Tempos, nos quais a infernal experiência de um vírus invisível, mas letal, pela qual continuamos sendo aterrorizados, nos faça parar, reexaminar recursos disponíveis e redirecionar escolhas. Propomos, assim, que a tendência, para estes novos tempos parece ser, então, a oportunidade de aceitarmos ser professores ressignificados.

---

12 Entrevista com a pianista Colette Maze: <https://www.youtube.com/watch?v=3Sdy0K-Q6o0>

## REFERÊNCIAS

ALIGHIERI, D. *La divina Commedia*. Alba: Edizioni Paoline, 1972.

ATOLINI, R. G. Estudo sobre um método para musicalização de adultos na EAD: contribuições dos sistemas de organização do conhecimento. In: NUNES, H. de S. (Org.). *Modelando pesquisas musicopedagógicas*. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 134-149.

BARROS, M. H. F. Educação musical, tecnologias e pandemia. Reflexões e sugestões para o ensino remoto emergencial de música. *Revista OuvirOUver*, Uberlândia, XVI, 1, p. 292-304, 2020.

CUNHA, O. O. Caminhos da avaliação no PROLICENMUS: da fonte de inspiração à oferta de um modelo. In: NUNES, H. de S. (Org.). *Modelando pesquisas musicopedagógicas*. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 95-115.

DUARTE, K. S. M. Microcanções CDG: do ter aprendido ao querer ensinar. In: NUNES, H. de S. (Org.). *Modelando pesquisas musicopedagógicas*. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 181-194.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GENOVESI, F. *Il calamaro gigante*. Milano: Edizioni Feltrinelli, 2021.

GIRARDI, M. *Arnold Jacobs à luz da Proposta Musicopedagógica CDG: Do ensino individual à aprendizagem coletiva de instrumentos de metal*. 2020. 396 f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/33208>>. Acesso em: 01 set. 2022.

GOMEZ, E. M. D. *La respiración y la voz humana: su manejo y enseñanza*. Buenos Aires: Ricordi, 1980.

LEITE, J. C. Modelo teórico CDG como coladura de pesquisa: estudo sobre os caminhos do repertório no PROLICENMUS. In: NUNES, H. de S. (Org.). *Modelando pesquisas musicopedagógicas*. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 68-81.

LIMA, P. A. A. Correção automática de solfejos: critérios para algoritmos de ordenação de melodias tonais. In: NUNES, H. de S. (Org.). *Modelando pesquisas musicopedagógicas*. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 150-165.

MENEZES, C. G. Desenvolvimento da performance do professor de música: contribuições do PROLICENMUS. In: NUNES, H. de S. (Org.). *Modelando pesquisas musicopedagógicas*. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 40-56.

NUNES, H. de S. *Bichos e brinquedos*. Porto Alegre: CAEF de UFRGS, 2005.

NUNES, H. de S. A canção brasileira infantil na perspectiva da Ficha CDG para Análise e Composição de Canções. *Revista Brasileira de Estudos da Canção*, Natal, v. 1, n. 1, p. 151- 173, 2012.

NUNES, H. de S. Qual o papel da e-Learning no Futuro da Pós-Graduação em Música brasileira? In: Congresso da ANPPOM, XXVIII, 2018, Manaus. *Anais...* Manaus: ANPPOM, 2018.

NUNES, H. de S. Introdução. In: NUNES, H. de S. (Org.). *Modelando pesquisas musicopedagógicas*. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 16-39. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/3349>>. Acesso em: 01 de set. 2022.

NUNES, L. de A. Composição de microcanções CDG no PROLICENMUS: respostas por antecipação versus liberdade para criar. In: NUNES, H. de S. (Org.). *Modelando pesquisas musicopedagógicas*. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 57-67.

PAPA FRANCISCO. *Candor Lucis Aeternae. Lettera apostolica*. Città del Vaticano, 2021. Disponível em: <[https://www.vatican.va/content/francesco/it/apost\\_letters/documents/papa-francesco-lettera-ap\\_20210325\\_centenario-dante.html](https://www.vatican.va/content/francesco/it/apost_letters/documents/papa-francesco-lettera-ap_20210325_centenario-dante.html)>. Acesso em: 20 de jun. 2021.

PEREIRA, F. L. O ensino de música a distância quebra paradigmas educacionais? Uma reflexão durante a pandemia do COVID-19. In: PEREIRA, F. L. (Org.). *Educação Musical a Distância e Tecnologias no Ensino de Música*. Ponte Grossa: Edizioni Atena, 2020, p. 01-14.

POLÓNIO, R. *A crise vai mudar a educação. UNESCO acredita que o ensino nunca mais será como antes*. 2020. [S.I.], Disponível em: <[https://www.tsf.pt/mundo/a-crise-vai-mudar-a-educacao-unesco-acredita-que-o-ensino-nunca-mais-sera-como-antes--12050415.html?fbclid=IwAR32JGfU9-\\_Yz75PDvNs-vc6NigcsP81TRAlFFLwHTJh8a5u-OWtntc3qVaA](https://www.tsf.pt/mundo/a-crise-vai-mudar-a-educacao-unesco-acredita-que-o-ensino-nunca-mais-sera-como-antes--12050415.html?fbclid=IwAR32JGfU9-_Yz75PDvNs-vc6NigcsP81TRAlFFLwHTJh8a5u-OWtntc3qVaA)>. Acesso em: 20 de jun. 2021.

SANTOS, C. E. F. Princípios compositivos CDG: explorando sua aplicação em arranjos musicais escolares. In: NUNES, H. de S. (Org.). *Modelando pesquisas musicopedagógicas*. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 211-227.

SCHULTZ, E. Ensino de teclado no PROLICENMUS: repertório das avaliações N2 e rendimento discente. In: NUNES, H. de S. (Org.). *Modelando pesquisas musicopedagógicas*. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 195-210.

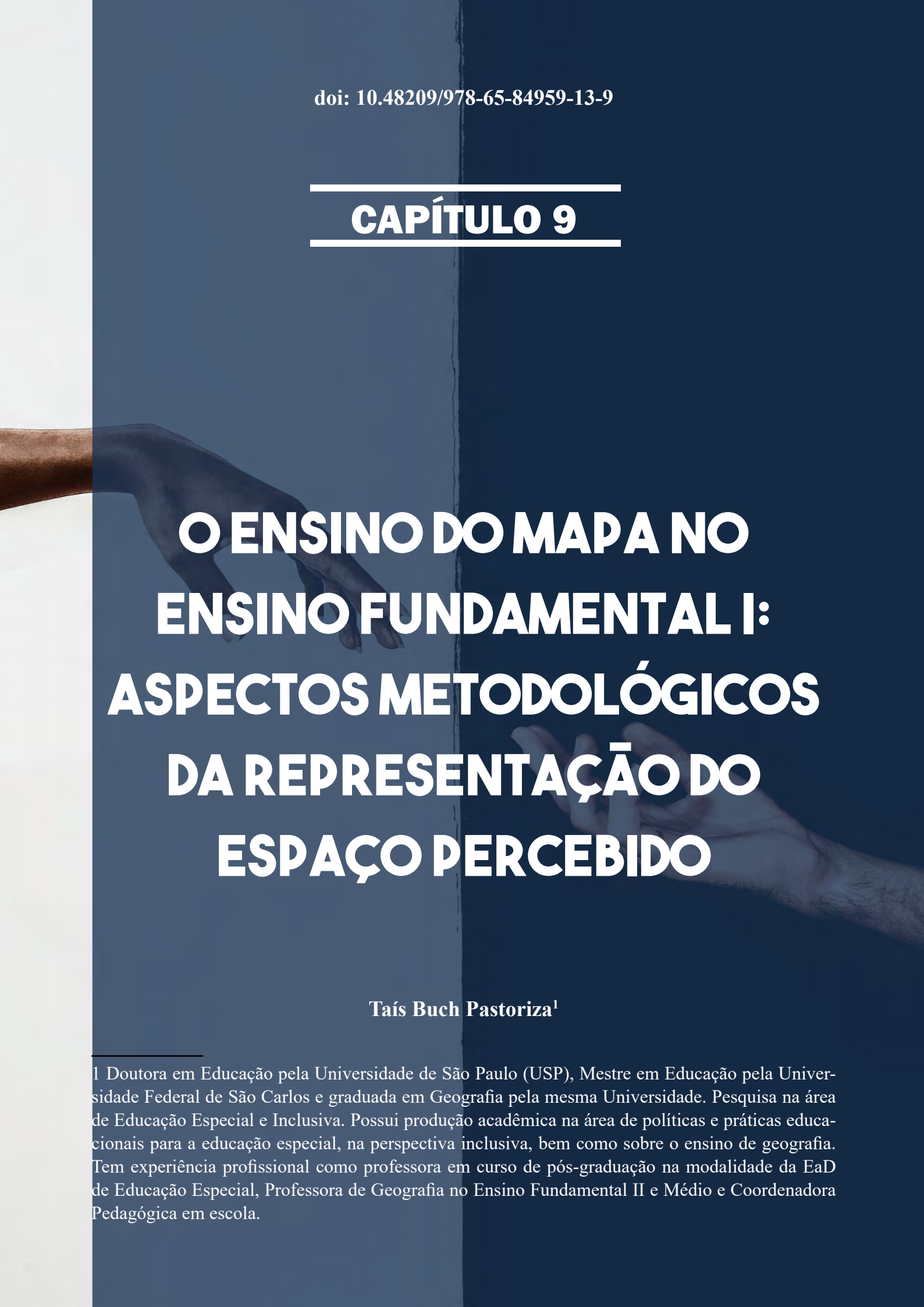
SERRES, M. *Filosofia Mestiça*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

doi: 10.48209/978-65-84959-13-9

---

## **CAPÍTULO 9**

---



# **O ENSINO DO MAPA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO PERCEBIDO**

**Taís Buch Pastoriza<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Educação pela Universidade Federal de São Carlos e graduada em Geografia pela mesma Universidade. Pesquisa na área de Educação Especial e Inclusiva. Possui produção acadêmica na área de políticas e práticas educacionais para a educação especial, na perspectiva inclusiva, bem como sobre o ensino de geografia. Tem experiência profissional como professora em curso de pós-graduação na modalidade da EaD de Educação Especial, Professora de Geografia no Ensino Fundamental II e Médio e Coordenadora Pedagógica em escola.

**Resumo:** A geografia é uma ciência que estuda o espaço social e a relação da sociedade e da natureza ao longo do tempo. O mapa é uma linguagem importante para a geografia por facilitar a análise no espaço. Mas, para entender o mapa no ensino fundamental II é preciso realizar a iniciação cartográfica no ensino fundamental I, utilizando pré-mapas, atividades motoras e desenhos sobre os lugares de vivência dos alunos. Esse artigo tem como objetivo levantar na bibliografia algumas metodologias da Geografia Humanista sobre a iniciação cartográfica e destacar aspectos de relevância para os estudos na área do ensino do mapa, por meio de um levantamento bibliográfico.

**Palavras-chave:** iniciação cartográfica; ensino do mapa; metodologias.

## **INTRODUÇÃO**

A geografia, por ter como objeto de estudo o espaço com seus fenômenos, dinâmicas, contradições sociais e as representações, a construção e a interpretação de mapas pelos alunos para a compreensão de conceitos geográficos é de fundamental importância para a formação do sujeito autônomo e consciente do espaço que vive, da sua cultura e da sociedade (contraditória) que está inserido.

Desse modo, a leitura de mapas ou croquis no ensino de geografia, deve permitir ao sujeito “resignificar a espacialidade dos fenômenos observados: análise crítica e propositiva”. (PASSINI et al, 1999, p.126).

Por análise crítica e propositiva do espaço entende-se: compreender as contradições imanentes na sociedade brasileira que resultam em segregações espaciais, fragmentação do espaço entre o público e o privado, os múltiplos territórios e usos diferenciados na cidade, entre outros.

Segundo Santos (2000) se faz necessário problematizar a globalização como fábula, o mito do encurtamento das distâncias e das fronteiras para todos devido ao desenvolvimento dos transportes e das tecnologias de comunicação e informação, compreendendo sua face perversa, como a pobreza e a exclusão social, porém também e ao mesmo tempo refletir sobre as possibilidades de outra



globalização, onde as relações sociais do lugar são favorecidas pela comunicação e as tecnologias, ampliando a consciência por meio do acesso sobre o que é ser consumidor consciente, sobre os lugares, pessoas e a relação com o mundo.

Nesse contexto, segundo Carlos (2007) os espaços da cidade, principalmente as globais, perdem a característica de lugar com relações de afetividade para tornar-se uma selva de concreto, onde a exclusão e a segregação imperam. São caracterizados por espaços de consumo em que somente parte da sociedade pode vivenciá-los.

Segundo Cavalcanti (2008) uma possibilidade de ensino para a cidadania é a reafirmação ao direito à cidade que se refere à luta pelo direito aos lugares pelos grupos excluídos, ao ambiente, enfim, à participação social nesses espaços em busca de uma gestão mais democrática.

Nesse sentido, o mapa como uma linguagem de excelência nos estudos geográficos e recurso didático no ensino, pode auxiliar essa análise crítica no ensino fundamental II e resgatar aspectos de percepção, relação homem e natureza e os espaços de vivências das crianças do ensino fundamental I.

Segundo Oliveira (2007), “o mapa ocupa lugar de destaque na Geografia, porque é ao mesmo tempo instrumento de trabalho, registro e armazenamento de informação, além de um modo de expressão e comunicação, uma linguagem gráfica”. (OLIVEIRA, 2007, p. 16)

Segundo Castellar (2005, p. 221), a importância dos mapas reside no caráter metodológico que sintetiza conceitos, proporciona o desenvolvimento de determinadas habilidades de raciocínio lógico e espacialidade e “estimulam a percepção, bem como observação e comparação das influências culturais existentes nos diferentes lugares”.

De acordo com Castrogiovanni (2009) para conseguir ler mapas é necessário que primeiramente os construa.

Entretanto, faz-se necessário um processo educativo de iniciação ao ensino do mapa no ensino fundamental I, antes mesmo de tentar interpretá-lo. Esse ensino precisa considerar aspectos cognitivos e perceptivos dos alunos e para isso há uma metodologia específica.

## **O ENSINO DO MAPA NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Para Almeida (1999) o desenvolvimento de noções espaciais não se trata de uma alfabetização cartográfica, na qual se realiza a decodificação de signos, mas é um processo de iniciação cartográfica na qual é possível desenvolver progressivamente determinadas habilidades espaciais para elaborar e interpretar um mapa.

Nesse sentido, Oliveira (2007) critica o ensino pelo mapa no qual esse é utilizado como um “recurso visual” e aponta que o professor deveria considerar o caráter comunicativo do mapa, sendo ele um meio e não um fim.

Isso ocorre devido ao fato de se negligenciar o desenvolvimento cognitivo do aluno no que tange as noções espaciais e conhecimentos básicos sobre a construção de representações e do mapa.

De acordo com Oliveira (2007) é necessário “estabelecer correspondência entre a aprendizagem e o ensino do mapa e o desenvolvimento do aluno”, de maneira que o nível de complexidade das atividades de ensino ocorram de forma crescente, considerando as aprendizagens anteriores. Para isso é preciso que o mapa seja utilizado constantemente nas aulas de geografia (OLIVEIRA, 2007, p. 24)

Para Paganelli (2007, p. 46) “a ação, mais que a percepção, constitui o veículo essencial do progresso evolutivo da construção do espaço”. O autor afirma

que de 2 até os 6 anos em média, a criança tem a percepção do espaço através dos sentidos, porém ainda não é capaz de representá-lo de forma sistemática, devido à abstração requerida e que nesse estágio de desenvolvimento (sensório-motor), não é possível.

A vivência do espaço pelo aluno e a reflexão sobre essa é importante para que as habilidades espaciais, requeridas para a construção de mapas, se desenvolvam.

Segundo Almeida (2013), é a partir do corpo que “os referenciais de localização devem ser determinados”. É preciso que a consciência corporal se desenvolva a partir de “tanto de funções motoras quanto da percepção do espaço imediato”. (ALMEIDA, 2013, p. 37)

Almeida (2013) propõe uma atividade inicial que aplicou em 4ª séries chamado “mapa do corpo”.

Em duplas, um aluno faz o contorno do corpo do outro deitado sobre uma folha de papel de manilha do tamanho do modelo. O contorno do corpo deve ser preenchido com detalhes, de forma que se assemelhe ao aluno, e, depois, recortado. Em seguida, os alunos devem desenhar o lado das costas, traçando os detalhes da roupa, cabelos, sapatos etc., criando uma representação do próprio corpo em papel, um boneco de papel. Deve-se, ainda, identificar seus lados direito e esquerdo, de cima e de baixo (a partir da cintura), escrevendo no boneco. (ALMEIDA, 2013, p. 44)

Segundo Almeida (2013) “a finalidade do mapa do corpo é fazer com que, por meio da projeção de seu corpo no plano, o aluno obtenha uma representação de si mesmo em tamanho real e com a identificação de seus lados”. Trata-se de uma primeira representação do que o aluno conhece, o próprio corpo, e de uma atividade que o aluno constrói.

O desenvolvimento da verticalidade e da horizontalidade, necessários para a compreensão dos mapas que são construídos na perspectiva vertical, ocorre de fato “por volta dos 9 anos que, hipoteticamente, a criança inicia o processo de construção do sistema de coordenadas, que consiste em relacionar ordenadamen-

te três dimensões ao mesmo tempo: esquerda e direita; acima e abaixo; frente e atrás. (CASTELLAR, 2005, p. 29)

Após o desenvolvimento das principais noções espaciais simples, inicia-se a manipulação de materiais cartográficos, segundo Oliveira (2007), os pré-mapas, que são “as gravuras e as fotografias, que não são seletivas e apresentam um nível pequeno de abstração, devem preceder os mapas, que são altamente seletivos e conseqüentemente se apresentam em níveis variados de abstração”. (OLIVEIRA, 2007, p. 37)

Posteriormente, por meio do desenho, uma representação perceptiva, que se desenvolvem outras habilidades necessárias para a compreensão de um mapa sistematizado.

No desenho, elementos simples de orientação como direita/esquerda e frente/atrás podem ser identificados e trabalhados visando favorecer o desenvolvimento de elementos do mapa sistematizado, além de outras habilidades necessárias, como aponta Almeida (1999).

A representação do espaço na criança inicia-se com as relações espaciais topológicas elementares que possibilitam estabelecer referenciais de localização espacial (relação de vizinhança, envolvimento e continuidade), relações de proporção (tamanho), perspectivas (desdobramentos, rebatimentos) e equivalentes gráficos (símbolos). (ALMEIDA, 1999, p. 133)

“Desenhar trajetos, percursos, plantas da sala de aula, da casa, ou do pátio da escola, pode ser o início do trabalho com as formas de representação do espaço”. (CALLAI, 2010, p. 67)

Considerando que o mapa é uma abstração para a criança, por se tratar de uma representação da realidade que é tridimensional transformada em um plano, portanto, com distorções, a compreensão do espaço pela maquete é mais fácil já que os objetos representados mantém a forma simplificada e reduzida da realidade.

Segundo Almeida, a construção de maquetes, modelos bidimensionais, e modelos em três dimensões “ajudam a criança a entender o espaço físico. São representações menos abstratas e devem preceder o uso dos mapas”. (ALMEIDA, 2007, p. 138). Entre as finalidades das atividades com maquetes, Almeida (2013) aponta que é a resolução de problemas espaciais que está na representação simbólica dos objetos reais na maquete.

As crianças, em geral, estão acostumadas com a maquete, principalmente as meninas que brincam com casinhas de boneca ou outras maquetes lúdicas. Desde cedo as pessoas lidam com representações da realidade e manipulam os objetos em um espaço representativo.

Para Castrogiovanni (2009) a construção de maquetes é um processo interacionista em que há uma interação direta entre o objeto estudado (paisagem) e o pesquisador (aluno), além de desenvolver a “criatividade individual ou trocas coletivas” (idem, p. 75) e a reflexão sobre o espaço representado.

Desse modo, outra atividade elaborada por Almeida (2007) e aplicada no ensino fundamental I propõe desenvolver as habilidades necessárias para o ensino do mapa. Trata-se da atividade de “Montar a sala de aula” como uma maquete.

Com uma caixa de sapato simbolizando a sala de aula e as caixas de fósforo representando as carteiras, pretende-se que o aluno disponha os objetos na maquete e posteriormente, os represente no desenho na perspectiva da vertical (vista de cima).

Os objetivos de aprendizagem são: identificar direita-esquerda, frente-atrás de um objeto em relação a outro: lateralidade; Perspectiva (pontos de vista); formas; proporção; localização e distâncias. (ALMEIDA, 2013)

Segundo Paganelli (2007) a construção de mapas de forma sistemática, com as coordenadas e outras normas cartográficas, é compreendida pelos alunos

aproximadamente aos 11 e 12 anos de idade, cujos principais elementos de um mapa são: localização, escala, observação, linguagem e projeção. (ALMEIDA, 2013)

No estágio de desenvolvimento das coordenações operatórias (a partir de 11 a 12 anos) a “interiorização contínua das ações, prepara para a axiomatização do espaço, graças às formalizações discursivas crescentes” (PAGANELLI, 2007, p. 48).

Almeida (2007), para a atividade de desenho da sala de aula como avaliação da representação do espaço, considerou: “a proporção dos elementos, a ocorrência de rebatimentos, a definição de plano de base e a localização dos objetos uns em relação aos outros” (ALMEIDA, 2007, p. 161) que correspondem às relações euclidianas, projetivas e topológicas, respectivamente.

Para sintetizarmos os conceitos e processos educativos referentes à iniciação cartográfica, elaborou-se um acróstico com base em Almeida (2007).

**M**otricidade

**A**ssimilação

**P**lano perceptivo e representativo

**E**squema corporal

**A**tividades problematizadoras

**M**aquetes

**E**stabelecer relações proporcionais entre objetos

**N**oções espaciais

**T**ransferência do objeto

**O**corrência de rebatimentos

**S**ituações concretas

**Título:** Acróstico com conceitos e processos chave da iniciação cartográfica.

**Fonte:** Almeida (2007). Organizado por Taís Buch Pastoriza.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O mapa é uma linguagem muito importante e utilizada no ensino de geografia. Trata-se de uma abstração, representação e redução do espaço. Para que as crianças o compreendam, é preciso que construam suas representações do espaço vivido e passem por uma iniciação ao mapa, chamada de iniciação cartográfica por Almeida (1999) que de acordo com a autora vai além da alfabetização devido à necessidade de se desenvolver habilidades espaciais e não simplesmente dar significado aos elementos de um mapa.

Oliveira (2007) e Almeida (2007; 2013) apontam algumas metodologias importantes para que se introduza o ensino do mapa com crianças do ensino fundamental I, como a produção de maquetes e representações da sala de aula e atividades relacionadas ao esquema corporal. Callai (2010) também indica que desenhar trajetos como o da escola até a casa e vice-versa, também é uma forma do aluno desenvolver habilidades espaciais e também representar sua vivência com o lugar.

De forma breve, sem a pretensão de esgotar a temática, anunciamos algumas metodologias apontadas por outros autores e conceitos-chave do ensino do mapa, além de alertar para a questão cognitiva (desenvolvimento do aluno) e avaliação (considerando o avanço do aluno a partir do diagnóstico inicial, em relação a ele mesmo).

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, Rosângela Doin de. Uma proposta metodológica para a compreensão de mapas geográficos. In: *Cartografia Escolar*. São Paulo: Contexto. 2007, p. 145-172.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 5ª ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.



CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: Ensino de Geografia: práticas e textualizações do cotidiano. Editora Mediação. 2010. p. 84- 134.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O espaço urbano: Os Novos Escritos Sobre a Cidade**. São Paulo: Labur Edições. 2007. P. 9-31. Acesso em: 06 nov 2012. Disponível em: [http://www.fflch.usp.br/dg/gesp/baixar/Espaco\\_urbano1.pdf](http://www.fflch.usp.br/dg/gesp/baixar/Espaco_urbano1.pdf)

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Cad. Cedes, Campinas**, v. 25, n. 66, p. 209-225, 2005.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Apreensão e Compreensão do espaço geográfico. In: Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 11-81.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia Escolar e a Cidade: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida cotidiana**. Campinas-SP: Papirus, 2008.p. 81-104.

OLIVEIRA, Lívia de. Estudo metodológico e cognitivo do mapa. In: **Cartografia Escolar**. Rosângela Doin de Almeida (org.) São Paulo: Editora Contexto, 2007, p. 15-40.

PAGANELLI, T. I. Para Construção do Espaço Geográfico na Criança. In: **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto. 2007.p. 43-70.

PASSINI, Elza Yasuko; ALMEIDA, Rosângela Doin de; MARTINELLI, Marcello. A Cartografia Para Crianças: Alfabetização, Educação ou Iniciação Cartográfica. **Boletim de Geografia**, v. 17, n. 1, p. 125-136, 1999. Acesso em: 7 ago 2013. Disponível em: <<http://eduemojs.uem.br/ojs/index.php/BolGeogr/article/view/12069/7312>>

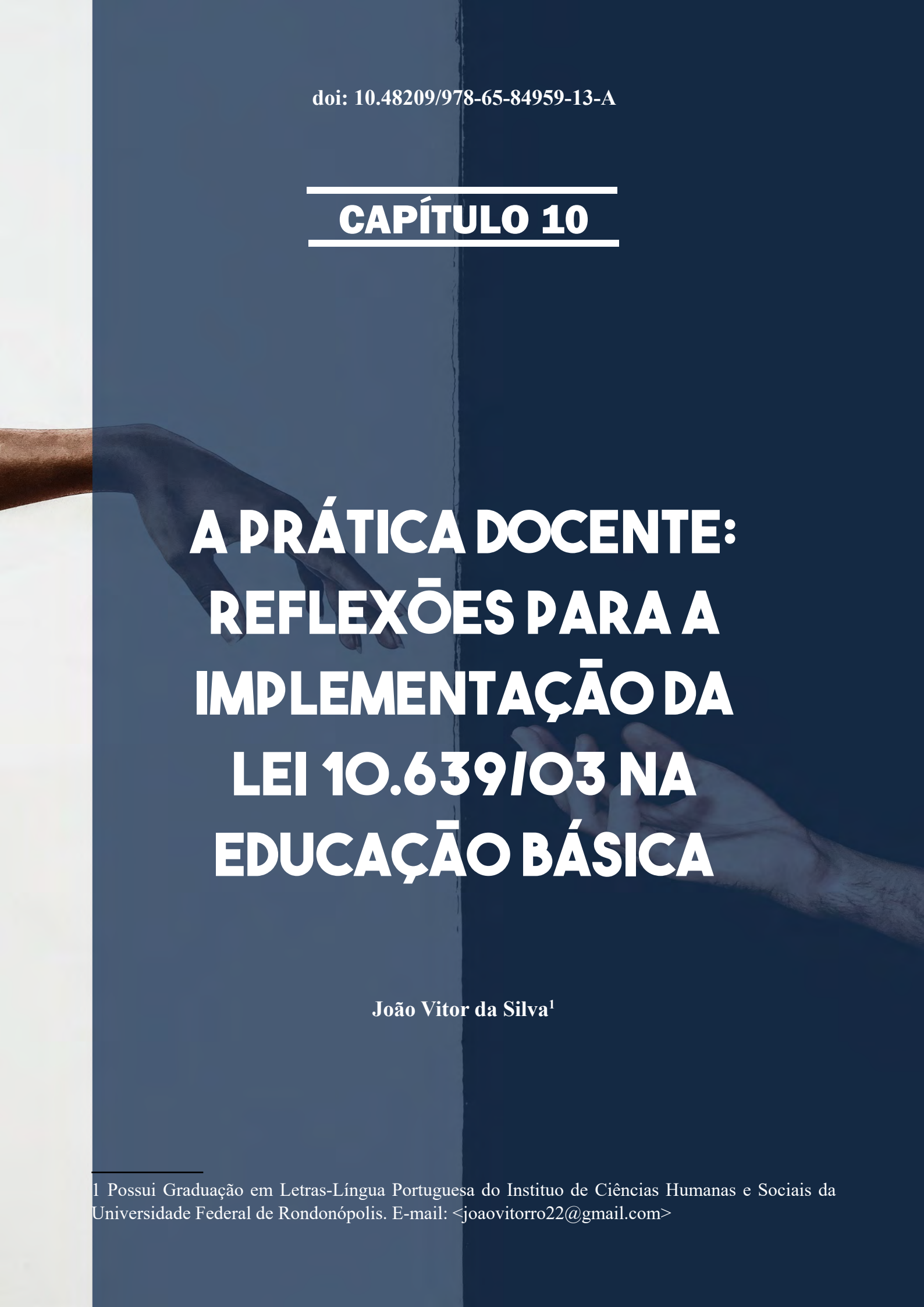
SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

doi: 10.48209/978-65-84959-13-A

---

## **CAPÍTULO 10**

---



# **A PRÁTICA DOCENTE: REFLEXÕES PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

João Vitor da Silva<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Possui Graduação em Letras-Língua Portuguesa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis. E-mail: <joavitorro22@gmail.com>

**Resumo:** O presente texto busca discutir a importância de um currículo escolar que implemente a Lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas, bem como a promoção de uma educação das relações étnico-raciais na Educação Básica. Para além, a proposta aqui apresentada é disparada a partir de uma análise crítica do papel do educador nos processos de formação de estudantes frente às questões de raça, cor, etnia e outros marcadores de diversidade. Autores como bell hooks e Paulo Freire são autores responsáveis por disparar uma nova percepção significativa sobre os processos que promovem uma educação libertária.

**Palavras Chave:** Étnico-raciais, Educação Básica, Educadores.

## **INTRODUÇÃO**

Ao compreender a educação em sua potência, bem como a legislação educacional brasileira antirracista, este texto propõe uma reflexão crítica acerca da prática do educador e a proposta epistemológica decolonial no campo escolar para uma educação dialogada com o ensino étnico-racial. Dou início ao itinerário deste texto destacando que as pretensões que serão aqui contidas se desenrolam a partir das relações e experimentações de quem escreve, como um educador branco. Desse modo, em respeito aos educadores pretos, pardos e indígenas, me comprometo em produzir uma escrita sustentada na reflexão e ética.

No que tange à seguridade legislativa, é de suma importância destacar marcos históricos na luta pela inclusão étnico-racial na Educação Básica. A Lei 10.639/2003 instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas e a promoção de uma educação das relações étnico-raciais na Educação Básica. No mesmo ano, foi publicado o Decreto nº. 4.886/2003, que estabeleceu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Em outubro de 2004, ocorreu a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais para o ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas. A Lei Ordinária nº. 11.645/08, de março de 2008, incluiu

a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras, africanas e indígenas no currículo escolar. Essas duas importantes leis são resultadas da luta de movimentos negros por uma demanda social historicamente construída por coletivos apoiados por alguns progressistas das universidades brasileiras desde a metade do século XX.

A educação atua como instrumento transformador social, todavia, mesmo com as leis supracitadas, também é o espaço no qual o racismo estrutural se consolida. Ao realizar leituras de estudiosos, observa-se mapeamentos importantes no campo educacional, como os realizados pelos pesquisadores Cavalleiro (2003 e 2004), Munanga (2001) e Silva (2007 e 2018), que reforçam a esfera educacional como um significativo atuante na reprodução de uma cultura racista.

Para além das constatações apresentadas, existem estratégias pelas quais o racismo se instaura e é reproduzido nas escolas. Observa-se que as relações interpessoais que negam os conhecimentos tradicionais e culturais de povos não ocidentais sustentam um currículo estritamente eurocêntrico, o que resulta em um material didático normativo e que trata como estrutura apenas um modelo social.

Diante do exposto, cabe ao educador (destaco o termo educador, pois não é apenas o professor o responsável pela formação de um estudante, mas sim todo o núcleo escolar) o papel significativo de promoção comprometida com a reflexão, a formação e a criticidade, bem como possíveis intervenções a partir da atuação escolar.

Para que isso aconteça, é preciso que o educador supere os próprios preconceitos, uma vez que a prática preconceituosa de raça, classe, gênero e sexualidade em sala de aula oprime o que Paulo Freire intitula como Substantividade do Ser humano, resultando na negação radical à democracia (FREIRE, 2019).

## **AS RELAÇÕES ENTRE O RACISMO E OS CURRÍCULOS ESCOLARES**

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar”

Nelson Mandela

Para pensar as relações entre o racismo e os currículos escolares, é necessária uma compreensão inicial sobre o racismo como o principal promotor de opressões e produtor de desigualdades. Estudos apontam que as origens da desigualdade partem de um conjunto de fatores complexos, mas que, a princípio, são norteados pelo racismo.

Ao observar essa ideia inicial com as perspectivas de Anibal Quijano, entendemos que há um padrão mundial estabelecido de poder e imposição, no qual existe um sistema de classificação vertical de uma população em sociedade. Essa população é entendida como “referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre colonizadores e colonizados” (QUIJANO, 2014, p. 777). O autor destaca que essa ideia de raça é moderna e verticaliza a população em níveis de humanidade, na qual constrói-se uma ideia lógica racial que dita: quanto mais “branco” mais humano e vice-versa. Segundo Quijano (2019), essa estrutura dita as relações sócio-históricas de vencedores-vencidos, naturalizando as relações coloniais de dominação e administração.

A partir dos pressupostos históricos, faz-se necessário apresentar um levantamento importante realizado por Coelho (2018), que fez uma análise acerca dos aportes teóricos e as produções científicas acerca da formação docente e as relações étnico-raciais. A autora afirma que os assuntos que envolvem as relações étnico-raciais e educação ganharam forças a partir do ano de 2006, com o aparecimento de artigos científicos, contudo, o ápice ocorreu no ano de 2013, que, de acordo com a autora, se deu em razão dos dez anos de promulgação da Lei n. 10.639/2003.

Essas relações institucionais devem ser problematizadas e trabalhadas nos espaços de formação do professor bem como na educação básica, uma vez que só existe sociedade democrática quando a educação nacional se compromete com uma agenda de promoção antirracista, sobretudo em um contexto de desigualdade social que está entrelaçada ao racismo estrutural. Conforme assinala Silvio Almeida (2019, p. 82),

No Brasil, a negação do racismo e a ideologia da democracia racial sustentam-se pelo discurso da meritocracia. [...] Em um país desigual como o Brasil, a meritocracia avaliza a desigualdade, a miséria e a violência, pois dificulta a tomada de posições políticas efetivas contra a discriminação racial, especialmente por parte do poder estatal. No contexto brasileiro, o discurso da meritocracia é altamente racista, uma vez que promove a conformação ideológica dos indivíduos à desigualdade racial.

A discriminação racial é uma prática social advinda das origens históricas de um Brasil que foi/é escravocrata. Como resultado dessa estrutura, a presença discriminatória racial nos currículos escolares constitui-se de forma insidiosa e, muitas vezes, naturalizada e/ou invisibilizada. De acordo com Flávio Antonio da Silva Nascimento (2010, p. 15):

Uma das estratégias mais brilhantes de dominação da elite brasileira é praticar o Racismo e negá-lo, ocultá-lo, deixando aquele que é alvo deste desnordeado, sem defesa e se situando como a maioria, talvez, na esfera da não percepção do fenômeno, ao que reportamos devido ao peso da continuidade dos efeitos da Ideologia da Democracia Racial sobre a nossa gente. Não se sabe se é negro ou não, desconfia-se que não é bem branco; acaba-se assim aceitando a mestiçagem que a Ideologia da Democracia Racial enquadra.

Para Gomes (apud SANTOMÉ, 1995, p.63), existe uma relação de vínculo entre racismo, culturas negadas, silenciamento e currículo escolar.

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam a ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação.

A construção de um currículo escolar antirracista se faz por um núcleo gestor comprometido em debater e discutir propostas de reformulação dos Projetos Políticos Pedagógicos. Para além, a autora bell hooks ensina que é importante a instituição de espaços que promovam a formação e que esses lugares oportunizem ao professor “expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais” (hooks, 2019).

## **A RESPONSABILIDADE DO EDUCADOR EM ASSEGURAR UM ENSINO ÉTNICO-RACIAL**

Em todas as esferas educacionais existem casos de racismo e outros tipos de preconceitos, casos que não são isolados, mas que possuem em comum o fato de muitos preferirem não viabilizar a discussão acerca dos embates necessários. A Fundação Instituto Nacional de Pesquisa Econômica (Fipe<sup>1</sup>) com o apoio financeiro do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), realizou um estudo que constatou que 99,3% das pessoas, no ambiente escolar, demonstraram algum comportamento preconceituoso com questões étnico-racial, socioeconômico, contra pessoas com deficiência, orientação sexual, gênero ou territorial. Sendo que os números destacam que 94,2% referem-se ao preconceito étnico-racial.

Ocupar o papel de educador é se visualizar como um sujeito que não possui apenas suas próprias particularidades, uma vez que a partilha do conhecimento é mútua. O ensino deve ser também de aprendizado ao educador, que precisa considerar o espaço que ocupa, com suas demandas e as subjetividades compostas, para construir uma educação que rompa o racismo estrutural, pois, consoante Paulo Freire (2019):

---

<sup>1</sup> Pesquisa Preconceito e Discriminação no Ambiente Escolar, realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (Fipe) solicitado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2009. Disponível em <http://educacao.uol.com.br/ultnot/2009/06/17/ult105u8241.jhtm>. Acesso em 25/01/2023



Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. [...] Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou esquerda.

Ainda que não haja uma educação com falhas democráticas, muitos professores, de forma autônoma, buscam amenizar as falhas no sistema educacional, apontados pelas leis 10.639/03 e 11.435/08. Essas ações ocorrem mesmo com a falta de recursos, de orientação e de formação. A atividade exercida por eles promove a possibilidade de narrar uma história diferente aos alunos, compreendendo novos caminhos e possibilidades que respeitem e valorizem a matriz africana que está na origem do Brasil e faz parte do cotidiano.

Melhor seria se esses profissionais pudessem vivenciar de maneira mais próxima algumas experiências culturais que expressam publicamente a relação com essa matriz. Essas lacunas em nossa formação pessoal, profissional e política exigem mudanças de posturas e práticas. Por isso, faz-se necessário recontar a história, dar visibilidade aos sujeitos e suas práticas, e enfatizar a atuação protagonista da população negra no Brasil e no mundo, seus elos com o continente africano e as diferentes culturas produzidas nesse complexo contexto. (BRASIL, 2014, p.18)

Ao compreender a prática de ensino como promoção à educação libertária e construtora de uma sociedade antirracista, faz-se necessário repensar as relações construídas entre o racismo estrutural e os currículos escolares. Portanto, evidencia-se que:

Esse Racismo ambíguo se faz presente em nossa estrutura de desigualdade, em nossas ações cotidianas e na produção do conhecimento. Vários de nós, professores e professoras, temos histórias para contar sobre o silenciamento a respeito da África e sobre a questão afro-brasileira em nossos cursos de formação inicial. Carregamos marcas do tempo e da educação básica, quando docentes e colegas manifestavam preconceitos e realizavam práticas discriminatórias em relação as pessoas negras. Convivemos e conhecemos literaturas, materiais didáticos e de apoio pedagógico eivados de estereótipos raciais, sem a devida mediação pedagógica do professor e sem a necessária revisão e atualização das editoras. Em outros momentos, nós mesmos podemos ter sido sujeitos realizadores ou destinatários de tais práticas (BRASIL, 2014, p. 12).

Desse modo, retomo a ideia freiriana de que “onde há vida, há inacabamento”. Para assumir a responsabilidade como educador frente ao combate do racismo no ambiente escolar, é preciso o compromisso com a mudança. Pois, como destaca bell hooks (2019), não existe um professor que atue em neutralidade. Desde a escolha do material didático ao não dizer determinados discursos, assume-se um posicionamento político. A partir destas reflexões, denota-se que, infelizmente, há parcialidades que mantêm “a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo distorcem a educação ao ponto de não ser uma prática da liberdade” (hooks, 2019).

## **DESAFIOS PARA REFLETIR SOBRE AS PRÁTICAS DOCENTES: NOTAS DE CONCLUSÃO**

Para concluir, ressalta-se que a escola é uma das mais importantes instâncias implicadas na produção de diferenças e no combate às desigualdades, o que torna fundamental que sejam abordados temas relacionados ao ensino étnico-racial. Além disso, considera-se imprescindível que o Estado forneça condições necessárias para a formação continuada. Pois, as habilidades exigidas ao educador perpassam as adquiridas em sua formação inicial, o que confirma a necessidade de uma formação continuada e comprometida com o papel de combater o racismo na sociedade. Para além, o papel do professor não pode ser reduzido a prática pura de ensino conteudista. Para que isso seja alcançado, a formação de professores e professoras deve insistir na constituição de saberes que tratam com importância que tem sobre nós o contorno social, econômico e ecológico.

No mais, a luta em combate ao racismo na esfera educacional ocorre quando todos e todas pensam as culturas como processo dialético, no qual constroem identidades e ao mesmo tempo são criadas por essas. A educação não deve ser um ambiente de padronização ou neutralização, numa busca por controle. É necessário que as propostas pedagógicas se reformulem para uma educação libertária de práticas que respeite e valorize as subjetividades e culturalidades humanas, principalmente as que foram fortemente reprimidas num processo histórico.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Ed. Jandaíra - Coleção Feminismo Plurais (Selo Sueli Carneiro), 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil. Brasília: MEC/SECADI, UFScar, 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003 p. 01. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em 25 de janeiro de 2023

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.645/2008. Inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25 de janeiro de 2023

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane. **Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação racial na escola**. In: SILVEIRA, M. L.; GODINHO, T. (orgs.). Educar para a igualdade: gênero e educação escolar. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher. Secretaria Municipal de Educação, 2004.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía (2018). **Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014):** Produção em teses, dissertações e artigos. Educar em Revista, 34(69), 97-122.

PAULO, FREIRE. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 62. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo (2009). **Racismo e antirracismo no Brasil** (3a. ed.). Editora 34.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. 2. ed. São Paulo: WMF Martinsfontes, 2019.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada -Ipea. Retrato das desigualdades de gênero e raça/ Instituto de Pesquisa Econômica Aplica... [et tal]. 4ª Ed. Brasília: Ipea, 2011, p.19. Disponível em:<https://educacao.uol.com.br/ultnot/2009/06/17/ult105u8241.jhtm>. Acesso em: 25 de janeiro de 2024

MUNANGA, Kabengele. (org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

NASCIMENTO, Flávio Antonio da Silva. **Aceleração temporal da história**. 1997. Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo: USP, 1997.

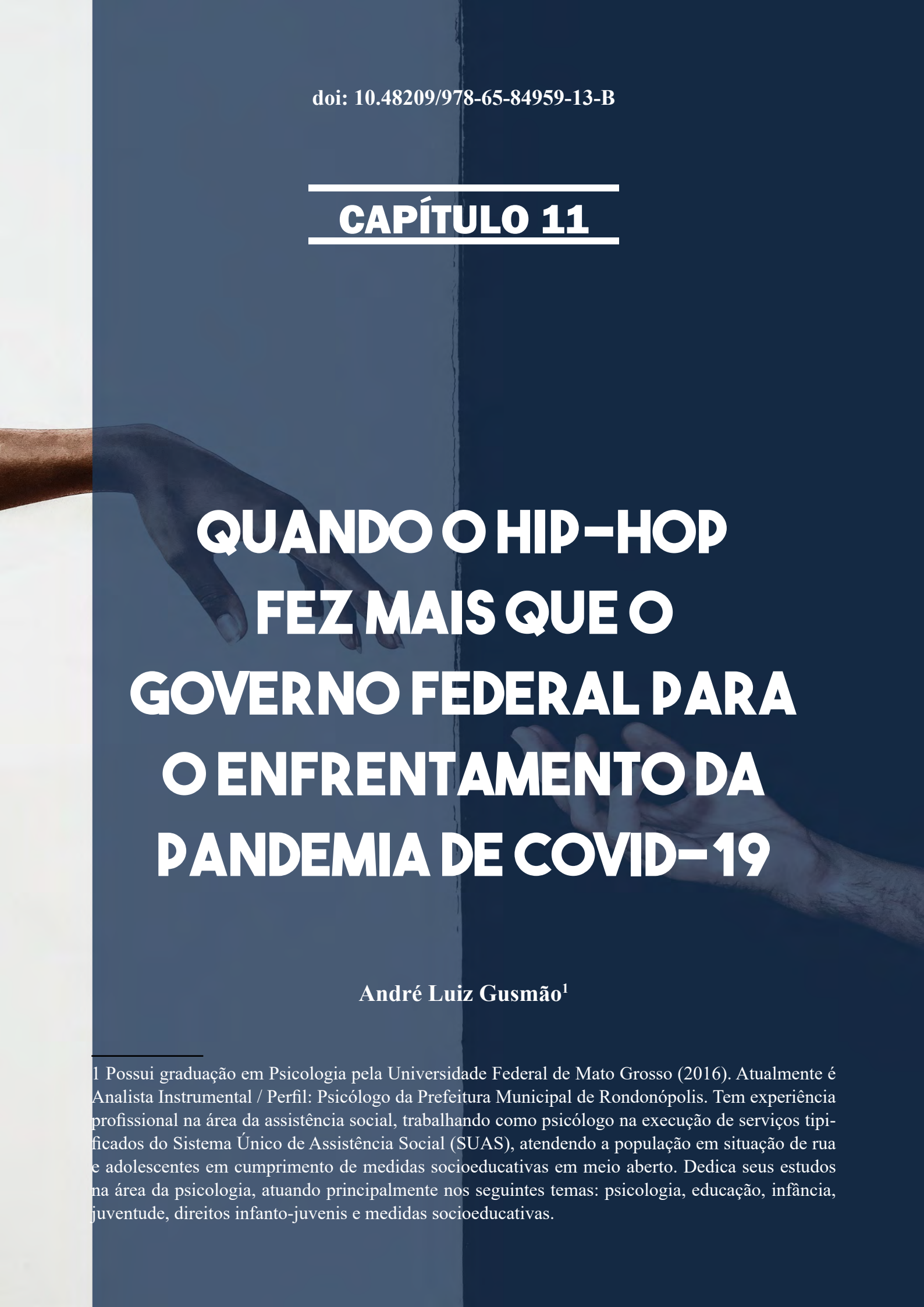
QUIJANO, Anibal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. In: CLIMACO, D. Assis. (Org). Cuestiones y Horizontes. Antología esencial de la Dependencia Histórico-Estructural a la Colonialidad/Descolonialidad del Poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014. p. 777-832.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: Silva, Tomas Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis. Vozes, 1995, p. 63.

---

## **CAPÍTULO 11**

---



# **QUANDO O HIP-HOP FEZ MAIS QUE O GOVERNO FEDERAL PARA O ENFRENTAMENTO DA PANDEMIA DE COVID-19**

**André Luiz Gusmão<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso (2016). Atualmente é Analista Instrumental / Perfil: Psicólogo da Prefeitura Municipal de Rondonópolis. Tem experiência profissional na área da assistência social, trabalhando como psicólogo na execução de serviços tipificados do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), atendendo a população em situação de rua e adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto. Dedicar seus estudos na área da psicologia, atuando principalmente nos seguintes temas: psicologia, educação, infância, juventude, direitos infanto-juvenis e medidas socioeducativas.

**Resumo:** Este texto traz reflexões acerca do momento vivenciado devido à pandemia de COVID-19, causada pelo novo coronavírus SARS-COV-2. No entanto, as reflexões aqui realizadas consideram as condições históricas e estruturais da população brasileira para o enfrentamento e sobrevivência durante este período. Dos altos números atuais de casos de contaminação e mortes por COVID-19 no Brasil, há uma indicação de que as pessoas mais acometidas por esta doença são as pessoas negras. Com este texto, busca-se proporcionar uma discussão acerca das condições que levam a tal panorama. A composição “Amo Cardi B e Odeio Bozo”, de Baco Exu do Blues, é disparadora para apresentar conceitos como os de necropolítica, de Achille Mbembe; necrobiopoder, de Berenice Bento; precariedade, de Judith Butler, assim como o conceito de políticas de desaparecimento, de Jonnefer Barbosa, o qual permite formas de dialogar com Judith Butler e sua discussão sobre o direito de aparecer dos corpos historicamente precarizados, que, numa atualização em tempos de pandemia no Brasil, o autor sugere como o dever de se expor justamente por essa condição de precariedade imposta, em consonância com o necrobiopoder. O texto é um exercício em estabelecer possibilidades de interlocução com jovens sobre questões estruturais do Brasil que têm refletido em como a população negra vem morrendo, sobrevivendo e enfrentando a pandemia por meio da música.

**Palavras chave:** necrobiopoder; precariedade; COVID-19.

## **A MÚSICA COMO POSSIBILIDADE DE REFLEXÃO DAS OPRESSÕES ESTRUTURAIS**

Grada Kilomba (2019) nos diz que a possibilidade de devir como um novo sujeito se dá a partir do entendimento e estudo da própria marginalidade. A autora faz isso ao apresentar as considerações de autores e militantes do movimento negro, como bell hooks, Malcom X e Stuart Hall, sobre o processo de criação e escrita por pessoas à margem do poder.

Não é simples assumir que se está em uma posição marginalizada dentro da organização da sociedade, mas o que Kilomba (2019) nos mostra, ao discutir as expressões e motivações do racismo no cotidiano, é que se pode perceber



as estratégias de funcionamento de uma sociedade racista que coloca pessoas e grupos populacionais inteiros à margem do poder e essa percepção é o que criará possibilidades de ação a partir dessa condição de marginalizado. Em um sentido, é entender por que certas vivências são tão difíceis e constantemente negadas às pessoas negras, em contraponto a facilidades de acesso e privilégios pelas pessoas brancas. Após esse entendimento, seria mais fácil agir a partir deste local buscando a superação do mesmo de forma não apenas individual, mas para todo um grupo populacional.

Pensando nisso, a grande questão que este texto aborda é a possibilidade de diálogo com a juventude sobre essa marginalidade imposta à população negra. Essa questão se dá pela minha prática profissional como psicólogo no Serviço de Proteção Social a Adolescentes em Cumprimento de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto. Nesta prática, acompanho meninos, meninas e suas famílias por um período de tempo que geralmente se resume entre 6 e 7 meses. Esses jovens acessam o serviço após determinação judicial em resposta à atribuição de autoria de ato infracional.

O objetivo desse acompanhamento, considerando a oferta desse serviço no âmbito da Política Nacional de Assistência Social, é a garantia de acesso a direitos por essa família nas diversas políticas públicas setoriais, assim como tem-se o pressuposto de que o acompanhamento proporcione a esses meninos e meninas a ressignificação da condição que lhes levou a esse serviço, almejando, então, uma nova possibilidade de ação que lhes distancie da prática de atos infracionais. Assim, retomo a proposição de Kilomba (2019) apresentada no início deste texto: estudar e entender as condições atuantes em suas vidas, quando da prática de atos infracionais, é o único caminho possível.

E como fazer isso considerando que o diálogo deve ser estabelecido com jovens na faixa etária dos 12 aos 21 anos? Uma das estratégias adotadas nessa



prática é a discussão em grupo de produções audiovisuais que abordem essas questões. Os próprios jovens apresentam músicas que discutem o racismo estrutural do país e as dificuldades vivenciadas pela população negra que sistematicamente é negada de seus direitos. Destaco aqui uma ocasião em que, ao encerrar uma atividade de discussão em grupo e antes de partilharmos o lanche, um dos rapazes presentes solicitou que fosse reproduzida a música “A Vida é Desafio”<sup>2</sup>, do grupo Racionais MC’s, por considerar que esta apresentava o que havia sido discutido anteriormente. Dessa vez, apenas ouvimos e apreciamos a música. Em outras ocasiões, já foi proposto ao grupo que discutíssemos o que era apresentado em letras de músicas. Como relacionar o que está sendo cantado com a realidade de suas vidas?

Essas lembranças são de um tempo em que a pandemia de COVID-19 não estava em curso no Brasil. Com a adoção de medidas de contenção, os encontros presenciais para a realização de atividades em grupo, como as mencionadas, foram suspensos. O acompanhamento a esses jovens e famílias modificou-se e precisou ser realizado de forma remota, individualizada e prioritariamente de assistência para o enfrentamento dos agravos socioeconômicos causados pelas medidas de contenção adotadas. Assim, procuro apresentar neste texto um diálogo sobre as condições estruturais do Brasil que, mais uma vez, expõem as vidas da população negra aos riscos dessa pandemia, em detrimento da preservação de outras vidas não negras.

Eryka Hill, uma colega pesquisadora que tem sua atuação voltada à música e suas possibilidades na educação de crianças e adolescentes, compartilhou em um encontro recente que apenas ouvir uma música que em seu conteúdo apresente questões não-hegemônicas pode contribuir grandemente em processos

---

2 RACIONAIS MC’S. **A Vida é Desafio**. São Paulo: Cosa Nostra, 2002. Disponível em: <https://youtu.be/PQin7NsK7SM>. Acesso em 25 ago. 2020.

educativos e de formação de quem ouve. Esmiuçar a letra e a discussão não é mandatório, pois a música carrega em sua melodia, letra e inflexões na voz de quem canta conteúdos que nos ensinam. A música pode nos mostrar a dor das famílias quando se veem foco da ação de extermínio por parte do Estado (“Delação Premiada feat. Leo Justi<sup>3</sup>”, de MC Carol é um bom exemplo) ou a delícia de afirmar a sua identidade como mulher negra, em detrimento das vivências de racismo anteriores (“Preta D+<sup>4</sup>”, de Tássia Reis, é uma aula inteira em pouco mais de três minutos sobre as considerações de Grada Kilomba que apresento no início do texto).

Estabeleço um diálogo com a música “Amo Cardi B e Odeio Bozo<sup>5</sup>”, de Baco Exu do Blues. O diálogo aqui estabelecido serve para mostrar como uma produção de um rapper baiano negro de 24 anos, portanto jovem, pode ensinar a quem ouve questões sobre o niilismo de Estado, mencionado por Jonnefer Barbosa (2020), em sua análise sobre o desaparecimento social em tempos de pandemia; sobre a precarização que a população negra tem sido sistematicamente exposta em articulação com proposições de Judith Butler (2018). As falas de pessoas comuns e à margem dos espaços de poder apresentadas na música revelam ainda poucas possibilidades de ação para manutenção da vida em tempos de pandemia. Isso será abordado em diálogo com os conceitos de necropolítica, de Achille Mbembe (2018), necrobiopoder de Berenice Bento (2018), em diálogo com Barbosa (2020) e Butler (2018). Espero, então, que neste tempo, quem tenha ouvido essa música possa ter apreendido alguns desses conceitos, ainda que não com a terminologia aqui utilizada.

---

3 MC CAROL. **Delação Premiada (feat. Leo Justi)**. Rio de Janeiro: MC Carol | Leo Justi, 2016. Disponível em: <https://youtu.be/ZfZLPXLGwUs>. Acesso em 25 ago. 2020.

4 TÁSSIA REIS. **Preta D+**. São Paulo: Tássia Reis, 2019. Disponível em: <https://youtu.be/mUqRkttoEzs>. Acesso em 25 ago. 2020.

5 BACO EXU DO BLUES. **Amo Cardi B e Odeio Bozo**. São Paulo: Baco Exu do Blues, 2020. Disponível em: <https://youtu.be/a13YeA14Sgs>. Acesso em 25 ago. 2020.

## **DA MARGEM AO CENTRO: O APARECIMENTO FORÇADO DE CORPOS PRECARIZADOS**

Ó só, ó só, ó só

**Trabalhadores na rua**

O papa é pop

Quarentena é pop

**Cardi B fez mais que o presidente**

Porra, amo o hip hop

É, 'cê ouviu errado não

Falei isso mesmo

(Baco Exu do Blues, 2020, destaque do autor)

Ao iniciar esta música, Baco Exu do Blues nos situa que está cantando sobre o período de quarentena. Nos versos acima, o rapper chama a atenção para o fato de que, durante a quarentena, em que se recomendava o isolamento social como medida eficaz para evitar a contaminação e disseminação em massa do novo coronavírus, causador da COVID-19, quem estava na rua foram os trabalhadores.

Prosseguindo, o mesmo faz uma menção à rapper americana Cardi B, que teve um vídeo muito compartilhado logo no início da pandemia e ainda antes das medidas de contenção serem adotadas no Brasil ou mesmo no EUA. No vídeo, de forma engraçada, a rapper chama a atenção para a seriedade da doença causada pelo coronavírus e faz um alerta por estar assustada com a situação. Ao nos falar que Cardi B fez mais que o presidente, Baco explicita o niilismo de Estado que, segundo Jonnefer Barbosa (2020), é o que está em vigência em territórios neocolonizados como o Brasil. Esse niilismo de Estado nada mais é do que o que Baco canta: um vídeo engraçado de uma rapper americana fez mais que o presidente brasileiro em relação à pandemia. O apelo bem humorado de Cardi B questiona

as aglomerações, a presunção da população de ser imune ao vírus e afirma que a situação é real. Já no Brasil, Bolsonaro reiteradamente descumpriu as orientações dos órgãos de saúde nacionais e internacionais; banalizou a gravidade da crise sanitária atual, dizendo se tratar de uma “gripezinha” e, mais importante para a concepção de niilismo de Estado, não implantou políticas públicas de prevenção e contenção adequadas e a tempo para a preservação das vidas de quem deveria se expor em nome da manutenção da economia: os trabalhadores na rua.

O niilismo de Estado vigente, explicitado nos versos acima, é algo que dialoga com a noção de precariedade induzida social e economicamente a certos grupos populacionais, como apresentado pela autora Judith Butler (2018). Ao se referir às populações que são sistematicamente precarizadas, Butler nos informa que, para determinados grupos, segue em curso uma política de precarização da vida com o Estado colocando-se como um desafio a mais para a existência de pessoas negras, indígenas, LGBTQIA+, imigrantes ou pessoas com deficiência. Essa precarização se dá pela não implementação de políticas públicas efetivas, assim como pela violência aos corpos dessas pessoas que é conduzida e legitimada pelo Estado.

Que nada, eu ‘tô cheio de ódio  
Eu ‘tô cheio de ódio, eu ‘tô na bruxa, ‘tá ligado  
**Não tenho dinheiro pra pagar plano**  
Não tem cura essa desgraça  
**Se eu pegar essa desgraça, já era eu, irmão**  
‘Tá maluco, eu quero viver, parceiro  
(Baco Exu do Blues, 2020, destaque do autor)

O excerto apresentado acima é um dos primeiros áudios utilizados na música. Estes áudios são depoimentos de moradores de diversas comunidades que relatam sobre os medos da pandemia, as condições de enfrentamento e como

estas comunidades se organizaram e entenderam este momento inicial da pandemia, já que a música de Baco foi lançada em 2020. O primeiro depoimento é emblemático ao mostrar as preocupações de uma pessoa que possui uma vida precarizada, no sentido de, por ação ou omissão do Estado, não contar com as mesmas seguranças que outros grupos populacionais. O Grupo de Trabalho (GT) Racismo e Saúde da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco) apresenta-nos em artigo recente, que visibiliza reflexões sobre racismo e saúde no contexto da pandemia de COVID-19, que “as diferenças de saúde entre grupos raciais e étnicos geralmente são devidas a condições econômicas e sociais que são mais comuns entre algumas minorias raciais e étnicas do que entre os brancos” (SANTOS et al, 2020, p. 229).

Berenice Bento (2018), ao elaborar sobre os conceitos de soberania e biopolítica de Michel Foucault e sobre o de necropolítica de Achille Mbembe, apresenta-nos um novo conceito que ela denomina de necrobiopoder: um conjunto de técnicas de governabilidade de promoção da vida e da morte segundo critérios que estratificam os corpos em categorias dos que podem viver e dos que devem morrer. Ainda, informa-nos da política do medo que é o que respalda a manutenção e eficácia das necrobiopolíticas. O medo, representado acima, é o de não ter as condições financeiras necessárias para acesso a um atendimento de saúde com o mínimo de garantia, por meio da iniciativa privada. Retornando a Bento (2018), é possível afirmar que o desejo permanente de preservar a existência, que se encontra constantemente ameaçada, no caso das vidas precarizadas, tem como efeito uma demanda reiterada por proteção do Estado, o qual distribui a precariedade para vidas específicas. A autora nos diz que a “servidão voluntária encontra no medo a justificativa para sua permanência”. Aqui, arrisco o palpite de que o desejo pela manutenção da existência é o que levava os trabalhadores à rua em tempos de pandemia. Ou seria o medo por não conseguir mantê-la?

É homem, aqui no bairro o bagulho <tá doido  
**Eu tenho que sair pra fazer meus corre aqui**  
**Eu não posso ficar o tempo todo em casa**  
**E a galera não parou de tramar ainda**  
**Padaria aberta, mercado aberto, lava-jato**  
**Que os cara não têm o privilégio de ficar em casa né**  
E é isso  
(Baco Exu do Blues, 2020, destaque do autor)

Em sequência ao discutido acima com o primeiro depoimento presente na música, deparamo-nos com este que apresenta aquilo que Barbosa (2020) afirma em seu artigo: “o governo biopolítico de populações tornou-se, em nosso tempo, um privilégio de classe” (s/p). E é com base nesse depoimento que busco apresentar a questão central de diálogo da música com alguns conceitos aqui levantados. A pandemia de COVID-19 no Brasil tem apenas realçado as injustiças estruturais fundantes da organização socioeconômica deste país e das subjetividades das pessoas.

A escolha do governo que atuou nos primeiros anos da pandemia de priorizar a economia e forjar uma normalidade teve custos severos à vida de pessoas específicas. Não era a elite que estava perdendo os seus em grande número por conta da COVID-19. A maioria das pessoas acometidas e das mortes por essa doença são pessoas negras, segundo levantamentos iniciais. Ainda que deva ser destacado que a falta de registro do quesito de raça/cor nos instrumentos de notificação da COVID-19 permanece quase o dobro daqueles registrados, a pandemia revelou que os grupos populacionais que historicamente foram negligenciados estão entre os mais atingidos e, especialmente, expostos ao maior risco de óbito (SANTOS et al, 2020).

Com essa constatação, sugiro uma inversão do direito de aparecer defendido por Butler (2018) como possibilidade de reivindicar a ocupação de espaços pelos corpos sistematicamente e estruturalmente precarizados. Essa reivindicação por meio da ocupação política dos espaços deve trazer o efeito de reconhecimento, de fortalecimento entre corpos precarizados que, em aliança, buscam desestabilizar a norma que tanto trabalha para mantê-los à margem. Agora vejo uma mudança de modos de ocupação dos espaços. Aqueles que são legitimados pelas estruturas de poder puderam ficar reclusos em suas residências, puderam trabalhar de modo remoto e não expor seus corpos em espaços que, geralmente, nunca lhes seriam negados ou questionado o direito de ocupar. Os corpos que devem ficar à margem, então, foram os que tiveram que aparecer para construir uma imagem de normalidade no país. Os corpos de quem precisa sair diariamente para fazer o “correr” para garantir a comida do dia seguinte eram os que deveriam circular. Foram estes os que podiam estar expostos à contaminação pelo novo coronavírus. Foram os que, no anseio por manter a vida, se encontraram mais expostos a perdê-la. Acredito que isso resume exatamente o conceito de necrobiopoder, que operou de forma tão nítida durante a pandemia de COVID-19 no Brasil, mas também isso não é nenhuma novidade. O mesmo grupo populacional que estava submetido a esta necrobiopolítica, antes da pandemia, continua agora, só que as formas de condução à morte têm se apoiado em outros mecanismos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste breve texto, procurei explicitar as potencialidades que uma única música possui em propagar conhecimentos fundantes, de necessários debates quanto às condições estruturais do racismo, classismo, LGBTQIA+fobia e demais opressões e violências sistemáticas no Brasil. Por meio deste exercício, busco visualizar e compartilhar que a apreciação da produção cultural pode ser um pro-



cesso educativo de muita potencialidade. Ao dialogar com Baco Exu do Blues, filho de professores, mas que seguiu o caminho do rap e do hip-hop para atuar no mundo, busco aproximar seus questionamentos com os quais tenho tido contato em estudos recentes. Para além de sinalizar essa potencialidade da música, buscou-se apontar as contradições das necrobiopolíticas sobre as vidas levadas à precarização no contexto de enfrentamento da pandemia de COVID-19, utilizando-se, assim, do diálogo com autores e moradores de comunidades que nos relatam suas impressões na música de Baco Exu do Blues.

## **REFERÊNCIAS**

BACO EXU DO BLUES. **Amo Cardi B e Odeio Bozo**. São Paulo: Baco Exu do Blues, 2020. Disponível em: <https://youtu.be/a13YeA14Sgs>. Acesso em 25 ago. 2020.

BARBOSA, Jonnefer. **Políticas de desaparecimento e niilismo de Estado**. Acesso em: <https://n-1edicoes.org./024>.

BENTO, Berenice. **Necrobiopoder: Quem pode habitar o Estado-nação?** Cadernos Pagu, n. 53, p. 1-16, 2018. Acesso em: <https://doi.org/10.1590/18094449201800530005>.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MBEMBE, ACHILLE. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MC CAROL. **Delação Premiada (feat. Leo Justi)**. Rio de Janeiro: MC Carol | Leo Justi, 2016. Disponível em: <https://youtu.be/ZfZLPXLGwUs>. Acesso em 25 ago. 2020.

RACIONAIS MC'S. **A Vida é Desafio**. São Paulo: Cosa Nostra, 2002. Disponível em: <https://youtu.be/PQin7NsK7SM>. Acesso em 25 ago. 2020.

SANTOS, MÁRCIA PEREIRA ALVES DOS et al. **População negra e Covid-19: reflexões sobre racismo e saúde**. *Estud. av.*, São Paulo, v. 34, n. 99, p. 225-244, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3499.014>.

TÁSSIA REIS. **Preta D+**. São Paulo: Tássia Reis, 2019. Disponível em: <https://youtu.be/mUqRktttoEzs>. Acesso em 25 ago. 2020.

---

## CAPÍTULO 12

---

# UMA ANÁLISE DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NO MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA E SUA MICRORREGIÃO: UM ESTUDO A LUZ DO MÉTODO SHIFT-SHARE

Alison Silva Ferreira<sup>1</sup>  
Nverson da Cruz Oliveira<sup>2</sup>  
Jamile Guiné Borges<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Aluno do Programa de Pós Graduação em Contabilidade em nível de mestrado da Universidade Federal da Bahia. Especialização em Gestão Ambiental (Faculdade Anísio Teixeira) e Finanças Empresariais (Faculdade Católica Paulista). Bacharel em Ciências Contábeis (FAT) e graduando em Administração Pública (Instituto Federal Baiano). Docente nos cursos de Contabilidade e Administração da Faculdade Anísio Teixeira, lecionando as disciplinas de Contabilidade Geral, Contabilidade Intermediária, Análise das Demonstrações Financeiras e Informática Aplicada. Pesquisador na área de Contabilidade Ambiental, Gestão Pública, Governança Corporativa, Finanças e Educação.

<sup>2</sup> Graduação em Ciências Contábeis pela Universidade Federal da Bahia (2011) e mestrado em Contabilidade pela Universidade Federal da Bahia (2014). Atualmente é professor da Faculdade Anísio Teixeira e doutorando em Administração pelo NPGA (UFBA).

<sup>3</sup> Graduada em Ciências Contábeis (Centro Universitário Leonardo da Vinci). Possui experiências na área de administração e com suporte ao cliente.

**Resumo:** O objetivo desta pesquisa foi de analisar o grau de desenvolvimento humano da região geográfica imediata de Feira de Santana e de seus municípios limítrofes integrantes. Para tanto, utilizou-se como metodologia, o modelo Shift-Share, nas adaptações de Esteban-Marquillas (1972) e Herzog e Olsen (1977) e contribuições dos estudos de Souza (2002) e Oliveira (2010). Utilizou-se os dados dispostos pela Fundação das Indústrias do Rio de Janeiro (2006-2016) para verificação do enquadramento dos municípios quanto a qualidade de vida e ativação social. Os resultados demonstraram que 33% dos municípios desta microrregião se apresentaram com baixa ativação social, apesar de possuírem características de evolução no quesito de qualidade de vida. Outros 46% demonstraram baixa elevação nos parâmetros de desenvolvimento municipal. O município de Pintadas foi o único da amostra que apresentou os fatores de Eficiência Alocativa Municipal e Ativação Social, que denota que a cidade está crescendo tanto em qualidade de vida quanto distribuição dos recursos públicos municipais. Neste contexto, ressalta-se que o estudo dos componentes do IDHM referem-se a funções em que os governos municipais têm ingerência, tais como os estudados na presente pesquisa, seu desempenho serve como indicador para espelhar o funcionamento da máquina administrativa, inclusive na figura da gestão municipal. Portanto, os aspectos encontrados nos resultados demonstram a relevância dos trabalhos que relacionam estatística, economia a questões sociais, como índice de desenvolvimento humano; emprego e renda; desemprego e seus impactos; produto interno bruto ou per capita; educação, entre outros.

**Palavras-Chave:** Finanças; Economia; Shift-Share; IDHM.

## **INTRODUÇÃO**

No Brasil há um paradoxo incessante em relação a dificuldade que o Estado tem de converter o Produto Interno Bruto em Desenvolvimento Humano, sobretudo por que há concentração de problemas sociais atrelados aos baixos investimentos em políticas públicas, resultantes da má distribuição de renda e concentração de capital, tornando o país refém de uma crise não apenas econômica, mas social.

Os produtos gerados por tais problemas são a pobreza, falta de saneamento básico, aumento do desemprego, mortalidade infantil, exclusão social, dentre outros. Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2018), por

exemplo, o nível de desemprego no país alcançou a marca de 12,4 milhões. Não obstante, o país também enfrenta dilemas quanto a alocação de pessoal qualificado aos setores econômicos. Essa afirmativa pode ser provada ao verificar os números do Ministério do Trabalho e Emprego (2018) que apontam que 45% dos profissionais com nível superior estão ocupando cargos inferiores à sua formação. Outro resultado do imbróglcio entre desenvolvimento econômico e social é espelhado na oferta de vagas na educação básica escolar. Hoje, estima-se que quase 2 milhões de crianças estão em situação de exclusão social (IBGE, 2018).

Contudo, Paula e Pires (2017) denotam que essa assimetria desenvolvimentista pode ser realmente notada, com mais facilidade, a partir da verificação da diferença de geração de emprego. Principalmente, no âmbito dos Estados da União Federativa. Isso por que, se tratando dos últimos anos, enquanto a situação de desemprego é muito grave em estados como Rio de Janeiro e Bahia, esse fator se mostra quase que imperceptível em São Paulo.

Neste contexto, o exposto revela a importância das pesquisas em economia aplicada que podem contribuir no cenário econômico, político e geográfico, servindo, inclusive como visualização de pontos passíveis de investimentos por parte dos gestores públicos e no setor privado de lacunas para atuação de empresas. Sobretudo por que conforme afirma Freud (2009), a utilização dos conjuntos de dados aplicados como meio informacional, especialmente nas ciências sociais e de comportamento, atrelado ao desenvolvimento computacional, tem crescido muito nas últimas décadas. Indício que comprova a necessidade da realização de trabalhos nessa área.

Assim, a presente pesquisa buscou responder o seguinte problema: Qual o grau de desenvolvimento humano do município de Feira de Santana e de seus municípios limítrofes integrantes? Esse questionamento traz luz ao objetivo definindo para esta pesquisa que foi: analisar o nível do índice de desenvolvimento

humano na região geográfica imediata de Feira de Santana e de seus municípios limítrofes integrantes.

Entende-se que a construção dessa pesquisa é relevante no aspecto socioeconômico, pois trata de analisar, considerando dados reais, dispostos por órgãos governamentais a situação de desenvolvimento do país, a partir da utilização de estatística, tal como o método de decomposição (estrutural-diferencial) utilizado na presente pesquisa. Método que, para Gonçalves Jr. *et al.* (2010), ajuda a entender o motivo de algumas regiões crescerem mais que outras, possibilitando a formulação de estratégias e políticas públicas de desenvolvimento regional.

Ademais, conforme acrescentam Roman e Friedlander (1998) a transmissão das notas, impressões e reflexões relacionadas à pesquisa é um trabalho extremamente importante devido ao impacto que produz no acúmulo do conhecimento existente sobre o tema em questão. Onde se enquadram as pesquisas em economia aplicada.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

### **Crescimento Econômico e Desenvolvimento Humano**

Conforme atribui Veiga (2005) até meados dos anos 1970, o conceito atribuído para desenvolvimento era apenas advindo de “progresso material”, contudo, especialmente após o surgimento do primeiro Relatório sobre o Desenvolvimento Humano (1990), “crescimento econômico” já passara a ser entendido por muitos analistas como elemento de um processo maior, já que seus resultados não se traduzem automaticamente em benefícios.

Neste contexto, Vasconcelos e Garcia (1998) citaram que ao se pensar em desenvolvimento como um todo, se deve considerar que as alterações da composição do produto e a alocação de recursos pelos diferentes setores da economia,

deve ser tratado como um objeto capaz de melhorar os indicadores de bem-estar econômico e social (pobreza, desemprego, desigualdade, condições de saúde, alimentação, educação e moradia). Em consonância, Furtado (2004) afirmou que: “esse crescimento econômico só se metamorfoseia em desenvolvimento quando o projeto social prioriza a efetiva melhoria das condições de vida da população”. Portanto, entende-se que em qualquer esfera, se tratando de desenvolvimento, espera-se um resultado entre um crescimento econômico atrelado a melhoria na qualidade de vida.

Se tratando de Produto Interno Bruto; índice utilizado no Brasil justamente para medir o grau de crescimento econômico; entre 1982 e 2017, passou de 183,8 bilhões de dólares para USD 2,056 trilhões, e, considerando ainda termos per capita, avançou de U\$ 1.447,73 para U\$ 15.160, segundo informações do Banco Mundial. No entanto, valendo-se das prerrogativas anteriores atreladas ao pensamento de Schumpeter (1961) que assinalou que o desenvolvimento econômico implica transformações estruturais no sistema econômico, se faz necessário avaliar outros parâmetros sociais e não apenas a produção ou ainda a renda per capita.

Neste ponto, o Índice de desenvolvimento é utilizado desde 1990 para mensurar e comparar a qualidade de vida das sociedades. Esse índice de caráter mundial, é utilizado para construção de um ranking classificatório de IDH dos países por ordem decrescente (OLIVEIRA, 2016). Dessa forma, analisando os dados de IDH, a partir do Relatório de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2015), referente ao senso de 2014, nota-se que o país ocupa apenas a 75<sup>o</sup> posição do ranking, com IDH de 0,755. A partir disso, o Brasil fica posicionado, por exemplo, em termos de Desenvolvimento Humano, atrás de países com menor PIB, como: Costa Rica; Grécia; Trinidad e Tobago e Cuba. Assim, na opinião de Scatolin (1989), nosso país não possui



status de desenvolvimento econômico ainda que tenha crescido nos últimos anos. Dessa forma, o grande desafio no cenário nacional é que se obtenham taxas de crescimento do produto de forma mais rápida do que as taxas de incremento populacional.

Essa situação pode ficar ainda mais crítica considerando que, segundo os dados do Banco Mundial, o país tem aumentado o seu número de habitantes, e não avançado muito em termos de desenvolvimento. Para o Banco, entre 1982 e 2017, o Brasil aumentou de 126,9 milhões para 209,3 milhões de pessoas, elevando a expectativa de vida média (que antes era em torno de 54 anos e passou a ser de mais de 75 anos) mas mantendo a condição de má distribuição de renda. Essa desigualdade de renda aumentou consideravelmente entre 1960 e 1990 como resultado da máscara existente na concepção desenvolvimentista, que causa tal polarização dos rendimentos (BARROS; MENDONÇA, 1995), ou seja, abriu um abismo entre os salários dos trabalhadores qualificados e não qualificados (FIGUEIREDO *et al.*, 2001).

No entanto, considerando um período mais recente, no intervalo entre 1987-2005, Figueiredo e Ziegelmann (2009) realizaram uma pesquisa para verificar mudanças na distribuição de renda brasileira correlacionando o parâmetro da qualidade de vida, encontrando, como resultado, que há significância estatística da redução da desigualdade de distribuição de renda sendo condizentes com a melhoria no bem-estar social. Esse fato revela a importância da pesquisa como fundamento para a tomada de decisões dos gestores públicos. Sobretudo por que, a mesma também atua, para o Estado, como um potencial produtor de informação e dados estatísticos na medida em que tem sido elemento viabilizador e analítico de certas necessidades coletivas (MÉDICI, 1990).

Ademais, segundo Oliveira (2002), o crescimento econômico precisa acontecer em ritmo capaz de atender às solicitações das distintas classes sociais, re-

giões e países. Nestes moldes que o real desenvolvimento poderá resultar em crescimento, e, efetivamente em crescimento autossustentado.

Como forma de acompanhar este índice de acordo com cada particularidade municipal e regional brasileira, o IDH foi adaptado, por três institutos de pesquisa com o objetivo de medir um novo índice: o IDH municipal. As dimensões utilizadas são as mesmas: Renda (per capita); Educação (média geométrica dos indicadores de escolaridade da população adulta e do fluxo escolar da população jovem) e Longevidade (expectativa de vida). Dessa forma, o IDHM é o obtido através da média geométrica dos três indicadores: (OLIVEIRA, 2016).

## **Análise Estrutural-Diferencial (Shift-Share)**

Segundo Oliveira (2016) o Shift-share é uma das técnicas mais antigas utilizadas na análise regional. Basicamente, trata-se de uma aplicação metodológica de análise da estrutura onde é possível verificar as vantagens e desvantagens de uma certa região. Dessa forma, tal como explica Rolim (1999) ainda que o modelo básico apresente diversas extensões, existe algumas que consideram o efeito das alterações ocorridas na estrutura das atividades regionais e dos intervalos estruturais e residuais durante o intervalo de tempo estudado. Isso por que, conforme Souza (2009), as regiões, por terem dinamismos diferentes, devido a fatores produtivos e/ou locacionais, podem apresentar desempenho distinto. Assim, o estudo das características socioeconômicas de uma região em favor de seus municípios limítrofes integrantes pode ser interessante para comparar índices, variações e tendências.

Por consequência é comum que o estudo da economia regional ganhe espaço dentro do cenário econômico devido a heterogeneidade das regiões e a importância de se investigar os fatores que levam tais regiões a se desenvolverem de forma distinta (SILVA, MENEZES, 2018). Nessa análise é costumeiro o uso de indicadores, como o coeficiente de localização, o de associação geográfica e o de

estruturação, para averiguar as realidades socioeconômicas da região e testar os fenômenos, assim a esta análise é denominada o nome de *shift-share*.

Esse modelo possui as contribuições de Esteban-Marquillas (1972) que atribuiu a equação para a variação real do emprego regional e por Herzog e Olsen (1977) que propuseram o efeito alocação e efeito diferencial. Conforme Pospiesz, Souza e Oliveira (2011) a análise *shift-share* decompõe o crescimento de uma variável, medida em nível regional, em alguns fatores determinantes. Nessa análise, busca-se explicar as diferenças de crescimento entre várias localidades a partir de sua composição e das vantagens. Em outras palavras, Haddad (1989) atribuiu que o método estrutural-diferencial utiliza três componentes: o regional; estrutural (ou proporcional) e o componente diferencial (competitivo).

Se tratando do estudo do IDH, no contexto municipal, Medeiros Junior (2009) acrescenta que a medida utilizada serão os parâmetros de educação e longevidade, pois, seu desempenho refletirá o funcionamento da máquina administrativa, e, por conseguinte, da gestão municipal. Já Botassio e Oliveira (2015) determinam que para aplicar a metodologia em situações empíricas, deve-se observar três passos. Sendo que o primeiro é a seleção da de referência para se averiguar o desempenho das demais localidades (cidades). Na presente pesquisa foi atribuída a região de Feira de Santana como parâmetro para avaliar os demais municípios da microrregião do Portal do Sertão (Bahia). O segundo ponto definido pelos autores é a seleção da variável a ser usada como referência; que neste caso é representado pela análise do IDH. Avaliando, o nível de desenvolvimento da região. Além disso, como ponto final é necessário isolar os efeitos da variável para analisar o desempenho da estrutura no desenvolvimento regional.

Assim, Ribeiro e Marovo (2016) citam que a metodologia tradicional tem como principal objetivo determinar o grau de influência da especialização regional no seu crescimento e da variável em estudo, levando em conta a importância que outros fatores regionais tiveram no crescimento diferencial, podendo ser

positivo ou negativo. Deste modo, quando esses índices apresentarem  $VLE < 0$  significa ineficiência da gestão pública municipal na alocação dos recursos para melhoria dos componentes do Índice de desenvolvimento humano, especialmente no que confere a saúde e educação, enquanto os valores de  $VLE > 0$  denotam eficiência alocativa (OLIVEIRA, 2016).

## **METODOLOGIA**

Para Gil (2008), o método científico é um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos utilizados para atingir o conhecimento. Assim, essa pesquisa pode ser considerada em caráter misto, ou seja, qualitativa e também quantitativa, pois possibilita a realização de um julgamento qualitativo complementado por “estudo estatístico comparado” (FONSECA, 1986).

A atual pesquisa utiliza o método estrutural diferencial para verificação da eficiência da administração pública em transformar crescimento econômico em qualidade de vida, analisando a ótica dos recursos do crescimento em desenvolvimento ( $VLD > 0$ ) ou pela ação eficiente da administração pública municipal ( $VLE > 0$ ), no sentido de obter valores positivos dos indicadores básicos do IDHM (OLIVEIRA, 2016).

A microrregião utilizada será o Portal do Sertão, considerando como região de referência, a cidade de Feira de Santana (BA). Assim, será comparado: o grau da eficiência alocativa e da ativação social desta microrregião que contém mais 23 cidades.

Conforme a Superintendência de Estudos e Políticas Públicas (2017) a cidade utilizada como referência é uma das principais do interior do Brasil e segunda mais populosa do estado, possuindo, inclusive, bons índices populacionais, até mesmo, em alguns casos, superior à de algumas capitais estaduais. O órgão define ainda que a cidade Princesa do Sertão, como é popularmente conhecida é a principal referência do interior do estado da Bahia, em diversos aspectos, tais

como: centro urbano, econômico, financeiro, educacional, tecnológico, industrial, administrativo, cultural, comercial e de serviços, e, portanto, exerce influência em mais de cem municípios baianos, além de atender a população de todo o Território.

Ademais, a cidade é o maior entroncamento rodoviário do Norte e Nordeste do país, nela articulam-se três rodovias federais: BR-324, BR-116 e BR-101, além de outras quatro estaduais: BA-052, BA-502, BA-503 e BA-504, que, por sua vez, facilitam o transporte de mercadorias e de pessoas, interligam os municípios e os ligam a Salvador e a outras cidades do estado (SEPP, 2017). Os municípios; suas respectivas populações e a distância até o índice de referência encontram-se dispostas na tabela 1.

Tabela 1. Microrregião de Feira de Santana.

Municípios	População (habitantes)	Distância da Referência (Km)
Água Fria	17.508	47,89
Anguera	11.481	33,24
Antônio Cardoso	12.208	25,55
Conceição da Feira	23.024	28,27
Conceição do Jacuípe	33.876	22,68
Coração de Maria	23.896	22,66
Elísio Medrado	8.461	98,22
Feira de Santana	627.477	-
Ipecaetá	15.499	38,19
Ipirá	62.631	86,42
Irará	29.879	31,19
Itatim	15.000	94,60
Ouriçangas	14.957	45,03
Pedrão	7.527	35,83
Pintadas	11.012	113,64
Rafael Jambeiro	23.562	61,22

Santa Bárbara	21.415	30,33
Santa Teresinha	10.682	82,00
Santanópolis	9.263	27,46
Santo Estevão	53.898	37,70
São Gonçalo dos Campos	38.018	21,00
Serra Preta	16.036	42,31
Tanquinho	8.232	30,90
Teodoro Sampaio	7.936	35,52
<b>Total</b>	<b>1.103.498</b>	-

Fonte: IBGE (2014).

Foram coletados o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal juntamente à Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (FIRJAN), no intervalo 2006-2016, introduzindo a percepção do nível de IDHM na região nos últimos 10 anos. Na atual pesquisa será assumido os dados de IDHM como variável básica para a utilização do modelo estrutural-diferencial ou *shift-share*. Assim, a equação (1) abaixo apresenta o modelo básico proposto por Silva (2002) representado, algebricamente, da seguinte forma:

$$(1) \sum \Delta X_{ik} = \sum [X_{ik}(t) - X_{ik}(t-1)] = \sum [NX_{ik} + SX_{ik} + RX_{ik}]$$

Onde:

$X_{ik}(t)$  = variável econômica escolhida como referência X, medida na região i, no município k, no período de análise t;

$\Delta X_{ik}$  = variação observada na variável  $X_{ik}$ ;

$NX_{ik}$  = componente nacional (representado pela cidade de Feira de Santana)

$SX_{ik}$  = componente estrutural de cada localidade (cidade/município) da região estudada

$RX_{ik}$  = representa a componente regional, no caso, a componente de cada cidade que faz parte da região.

Por consequência, conforme Oliveira (2010) para se obter as variáveis definidas anteriormente deve-se proceder da seguinte maneira:

$$(1) NX_{ik} = g_{NX} \cdot X_{ik} (t-1)$$

$$(2) SX_{ik} = (g_{NXX} - g_{NX}) \cdot X_{ik} (t-1)$$

$$(3) RX_{ik} = (g_{ik} - g_{NXX}) \cdot X_{ik} (t-1)$$

Sendo que:

1. A variável “ $g_{NX}$ ” reflete a variação percentual da variável  $X$  observada a nível nacional (Feira de Santana), no ano base  $t-1$ ;

2. O índice “ $g_{NXX}$ ” reflete a variação percentual da variável  $X$  observada a nível nacional.

3. A última variável ( $g_{ik}$ ) reflete a variação percentual da variável  $X$ , observada na região  $i$ , no caso em cada cidade membro, no indicador  $k$ .

Neste ponto, para facilitar a interpretação dos resultados, será tomado como base a metodologia proposta por Haddad e Andrade (1989), que apresenta a análise *shift-share* a partir de um indicador de crescimento, descrito pelos autores como: Variação Líquida Total, que é o crescimento observado menos o teórico, ou seja, o crescimento que seria obtido caso as cidades mantivessem as mesmas taxas de crescimento do universo (região metropolitana).

Dessa forma, considerando os parâmetros propostos por Haddad e Andrade (1989), o VLT é obtido da seguinte forma:  $VLT = VLE + VLD$ .

Por consequência, o VLT é o resultado da soma entre a variação líquida estrutural ou componente estrutural, no contexto do ano base, juntamente com o efeito diferencial puro (ou variação líquida diferencial), ambos propostos e modificados por Herzog e Olsen (1977).



Assim, Silva (2002) explica que, se o resultado encontrar uma VLT negativo (cidades classificadas nas categorias B1, B2 ou B3) cresceram a taxas menores que a RMC, isto é, a cidade teve perda líquida na qualidade de vida inter-períodos, medida pelo índice escolhido, comparado aos valores obtidos para o universo (RMC). Ao mesmo passo que, caso a VLT se apresente positivamente (municípios nas categorias A1, A2 ou A3), cresceram a taxas maiores que a RMC. (SIMÕES, 2005).

Portanto, tal como realizado por Botassio e Oliveira (2015), utilizando a metodologia *shift-share*, é possível classificar as cidades da Microrregião de Feira de Santana em seis diferentes tipos, tal como exemplificado na tabela 2.

Tabela 2. Guia para a interpretação dos resultados dispostos nos gráficos de decomposição do crescimento por índice escolhido e por cidade da Microrregião de Feira de Santana.

Classificação Obtida	Eficiência Alocativa	Ativação Social	Componentes		
			VLT	VLE	VLD
A1	Presente	Presente	+	+	+
A2	Presente	Ausente	-	+	-
A3	Ausente	Presente	+	-	+
B1	Ausente	Presente	-	-	+
B2	Presente	Ausente	+	+	-
B3	Ausente	Ausente	-	-	-

Fonte: Oliveira (2010, p. 129, adaptado)

Os municípios da região do Portal da Sertão, que, após as definições algébricas apresentaram VLT positiva, a partir de uma VLE e VLD negativa (*signal rule*) foram consideradas integrantes do bloco B3, por estabelecerem as mesmas características dos componentes utilizados. Os cálculos estatísticos e emissão de gráficos e tabelas necessários foram emitidos na ferramenta *Microsoft Office Excel 2016*. As metodologias propostas pelas pesquisas de Esteban-Marquillas

(1972) e Herzog e Olsen (1977) e contribuições dos estudos de Silva (2002) e Oliveira (2010) foram utilizados na atual pesquisa devido a caracterização semelhante dos processos.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando o objetivo da pesquisa em analisar o nível do índice de desenvolvimento humano na região geográfica imediata de Feira de Santana e de seus municípios limítrofes integrantes, foi aplicada a metodologia diferencial-estrutural. Os resultados acerca da variação do IDH municipal no período de 2006-2016, por critério de desenvolvimento encontram-se dispostos na tabela 3.

Tabela 3. Taxas de crescimento do IDH por índice de desenvolvimento na microrregião.

Municípios	Educação	Saúde	Emprego & Renda	Total
Água Fria	2,5843	1,4553	0,7865	1,4002
Anguera	1,9509	1,2852	1,0489	1,3807
Antônio Cardoso	1,2706	1,4831	1,0996	1,2894
Conceição da Feira	1,4311	1,5897	0,9934	1,3118
Conceição do Jacuípe	1,6485	2,2841	0,6052	1,2418
Coração de Maria	1,8370	1,9027	0,5449	1,2952
Elísio Medrado	1,2358	1,6963	1,5865	1,4878
Feira de Santana	2,2242	0,9791	0,6191	0,9719
Ipecaetá	1,7975	1,3983	1,4330	1,5290
Ipirá	1,7414	0,9794	0,6758	1,0501
Irará	2,2749	1,8370	0,7529	1,4999
Itatim	1,6631	0,8263	0,7563	1,0637
Ouriçangas	1,3083	2,1762	0,8769	1,2781
Pedrão	2,0937	1,0557	0,8602	1,2384
Pintadas	1,5639	1,8218	0,7291	1,3298
Rafael Jambeiro	1,5225	1,6455	0,8882	1,3155

Santa Bárbara	1,7698	2,1682	0,9297	1,5319
Santa Teresinha	1,6343	2,5146	0,9688	1,5690
Santanópolis	1,2385	2,1808	1,7732	1,6661
Santo Estêvão	1,4069	1,0303	0,6661	0,9770
São Gonçalo dos Campos	1,3094	0,9709	0,5484	0,9239
Serra Preta	2,1476	1,3696	1,2286	1,4944
Tanquinho	1,2888	2,5850	0,5950	1,3275
Teodoro Sampaio	2,0898	1,0327	0,7270	1,1816
Total	1,6378	1,4958	0,8621	1,2897

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Analisando as taxas de crescimento formal na microrregião da Princesa do Sertão, observa-se que houve variação positiva no crescimento dos fatores de desenvolvimento humano em todos os municípios.

As menores taxas de crescimento se deram em função do mesmo fator: Emprego e Renda, nos municípios de Coração de Maria (54,49%), São Gonçalo dos Campos (54,84%) e Tanquinho (59,50%), respectivamente. Este fator também é o que se apresentou com menor crescimento global (86,21%) dentre os três parâmetros avaliados. Enquanto a Educação e Saúde cresceram, na microrregião, a uma média global de 156,68%.

As cidades de Tanquinho (258,50%) no fator relacionado a saúde; Água Fria (258,43%) no quesito: educação, e Santa Terezinha (251,46%) também em saúde, obtiveram os maiores índices de crescimento.

Segundo a Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (2015) um dos destaques para a evolução no quesito educação no IDH do município de Água Fria, se deve ao fato de que, pelo menos, 83% das crianças entre 4-5 anos já frequentam escolas (creches), tal como 99% dos jovens até 16 anos já concluíram ou frequentam o ensino fundamental. Mas apesar da evolução no

nível de Desenvolvimento Humano, há uma disparidade nítida no município Tanquinense. Enquanto os dados apontam um déficit gerado pela baixa distribuição de emprego e renda, o índice de saúde se apresenta em crescimento.

Contudo, os dados do IBGE (2017), revelam que este município possui apenas 3 estabelecimentos públicos de saúde (SUS), e ainda detém uma taxa de mortalidade infantil considerada alta, de 15,6 óbitos a cada 1.000 nascidos vivos, números relativamente próximos com as unidades federativas que possuem os maiores índices, nesse quesito: Amapá (23,0), Maranhão (20,3) e Rondônia (19,6).

Contudo, é necessário avaliar o impacto que causa a diferença entre a variação efetiva de cada índice com aquele que seria gerado se o setor crescesse ao ritmo do crescimento da cidade de Feira de Santana. Assim, fazendo uso dos dados após a aplicação da metodologia, a tabela sintética abaixo permite a identificação dos municípios nas suas respectivos classificações obtidas.

Tabela 4. Resultados da aplicação Shift-Share da PS.

Municípios	VLT	VLE	VLD	Tipo
Água Fria	0,1244	-0,0633	-0,0808	B3
Anguera	0,1174	0,0528	-0,0649	A2
Antônio Cardoso	-0,0005	0,0813	-0,0532	B2
Conceição da Feira	0,0319	0,0224	-0,0185	A2
Conceição do Jacuípe	-0,0669	-0,1141	-0,1598	B3
Coração de Maria	0,0074	-0,0375	-0,0376	B3
Elísio Medrado	0,2651	0,0662	-0,1049	A2
Feira de Santana	-0,5084	-0,1313	-0,2454	B3
Ipecaetá	0,2484	0,0465	-0,0479	A2

Ipirá	-0,3699	-0,0172	-0,0390	B3
Irará	0,2377	-0,0252	-0,0228	B3
Itatim	-0,2744	-0,0106	0,0308	B1
Ouriçangas	-0,0140	-0,0251	-0,1329	B3
Pedrao	-0,0673	0,0176	-0,0814	B2
Pintadas	0,0456	0,0088	0,0054	A1
Rafael Jambeiro	0,0317	0,0200	-0,0163	A2
Santa Bárbara	0,2827	-0,0149	-0,0236	B3
Santa Teresinha	0,3285	-0,0173	-0,0758	B3
Santanópolis	0,4144	0,0631	-0,1463	A2
Santo Estêvão	-0,4627	-0,0293	-0,0037	B3
São Gonçalo dos Campos	-0,5263	0,0153	0,0107	B3
Serra Preta	0,2485	0,0162	-0,0778	A2
Tanquinho	0,0494	0,0435	-0,1660	A2
Teodoro Sampaio	-0,1428	0,0319	-0,0912	B2
Total	0,0000	0,0000	-1,6429	-

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Conforme a tabela 4, apenas o município de Pintadas apresentou os fatores de Eficiência Alocativa Municipal e Ativação Social integrando a classificação A1. Segundo Botassio e Oliveira (2015), este resultado revela que o município obteve mais sucesso na caracterização das políticas públicas, sobretudo no processo de transformação do crescimento em real desenvolvimento.

Os dados também revelam que as cidades de Anguera; Conceição de Feira; Elísio Medrado; Ipecaetá; Rafael Jambeiro; Santanópolis; Serra Preta e Tanquinho, apesar de obterem crescimento acima da média regional ( $VLT > 0$ ), denotan-

do ganho líquido ( $VLD > 0$ ), tem pouca capacidade de ativação social, portanto, fazem parte da classe A2. Conforme Oliveira (2010), em outras palavras, cidades deste tipo possuem resultados positivos no quesito “qualidade de vida”, mais baixo crescimento nos índices mais significativos abaixo da média da região de metrópole. Apenas o município de Itatim se enquadrrou, no período, na categoria B1, possuindo uma  $VLD+$  ainda que seus indicadores de qualidade de vida (VLE) se apresentaram negativamente em relação a região de referência, tal como seu resultado final (VLT-).

Os municípios de Antônio Cardoso; Pedrão e Teodoro Sampaio demonstraram presente eficiência alocativa municipal, mas obtiveram baixa ativação social; resultando em uma VLT menor que 0, classificados no grupo: B2. Cidades que se apresentam nestes parâmetros tem desempenho regular e tendem à fragilidade, pois a gestão pública municipal não consegue evitar perdas líquidas, ainda que consiga manter a cidade afastada da área de pior desempenho (OLIVEIRA, 2016).

No entanto, na microrregião de Feira de Santana, no período estudado, quase 46% dos municípios se enquadraram justamente neste setor de baixo dinamismo. Além da própria região de referência, as cidades de Água Fria; Conceição do Jacuípe; Coração de Maria; Ipirá; Irará; Ouriçangas; Santa Bárbara; Santa Teresinha; Santo Estêvão e São Gonçalo demonstraram baixa elevação em ambos os índices.

Para Oliveira (2010) os municípios enquadrados nestes moldes possuem, geralmente, baixas taxas de crescimento e de participação na microrregião, resultando em ausência ou fragilidade na capacidade de ativação social que pode ser decorrente de ineficiência alocativa dos recursos em posse da administração pública municipal.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou analisar o nível do índice de desenvolvimento humano na região geográfica imediata de Feira de Santana e de seus municípios limítrofes integrantes, foi aplicada a metodologia diferencial-estrutural. Neste contexto, foi utilizado a metodologia *shift-share* para verificação da classificação municipal de cada cidade pertencente a microrregião escolhida, a partir de dados da Firjan, no período compreendido entre 2006-2016.

Os resultados demonstraram que 33% dos municípios desta microrregião se apresentaram com baixa ativação social, apesar de possuírem características de evolução no quesito de qualidade de vida, sendo enquadrados no tipo A2. Além da própria referência da microrregião, 46% das cidades demonstram baixa elevação nos parâmetros de desenvolvimento municipal, a citar, os municípios de: Água Fria; Conceição do Jacuípe; Coração de Maria; Ipirá; Irará; Ouriçangas; Santa Bárbara; Santa Teresinha; Santo Estêvão e São Gonçalo.

A pesquisa também permitiu verificar que apenas o município de Pintadas apresentou os fatores de Eficiência Alocativa Municipal e Ativação Social, que denota que a cidade está crescendo tanto em qualidade de vida quanto distribuição dos recursos públicos municipais, integrando, desta forma, a classificação A1.

A partir da aplicação do método, observou-se que apenas Itatim, posicionou-se na categoria B1, enquanto os municípios de Antônio Cardoso; Pedrão e Teodoro Sampaio se apresentaram no grupo B2, nível que também demonstra dificuldades na administração municipal na busca de efetividade na gestão dos recursos e no desenvolvimento.

Sobretudo por que, na medida em que os componentes do IDHM se referem a funções em que os governos municipais têm ingerência, tais como os estudados



na presente pesquisa, seu desempenho serve como indicador para espelhar o funcionamento da máquina administrativa, inclusive na figura da gestão municipal (MEDEIROS JUNIOR, 2009).

Portanto, os aspectos encontrados nos resultados demonstram a relevância dos trabalhos que relacionam estatística, economia a questões sociais, como índice de desenvolvimento humano; emprego e renda; desemprego e seus impactos; produto interno bruto ou per capita; educação, entre outros. Assim, para futuras pesquisas sugere-se a utilização da metodologia em consonância com outras fontes informacionais.

## REFERÊNCIAS

AZZONI, C. R. Incentivos municipais e localização de indústrias. **R. Adm. Publ.**, Rio de Janeiro, v. 1; n. 2, p. 90-111, abr./jun., 1981.

BARROS, R. P.; MENDONÇA, R. A evolução do bem-estar, pobreza e desigualdade no Brasil ao longo das últimas décadas – 1960/90. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, 25(1), 1995.

BOTASSIO, D.; OLIVEIRA, G. B. Decomposição do índice de desenvolvimento humano municipal da microrregião de Foz do Iguaçu: uma aplicação da análise *shift-share* para 2000 e 2010. **Rev. FAE**, Curitiba, v. 18, n. 2, p. 6 - 17, jul./dez. 2015.

ESTEBAN-MARQUILLAS, J. M. Shift-share analysis revisited. **Regional and Urban Economics**, Amsterdam: Elsevier Science Publishers, v.2, n.3, p.249-261, 1972.

FIGUEIREDO, E. A.; ZIEGELMANN, F. A. Mudança na distribuição de renda brasileira: significância estatística e bem-estar econômico. **Econ. Aplicada**, v. 13, n. 2, p. 257-277, 2009.

FREUD, J. E. **Estatística Aplicada Economicamente**. Bookman Editora: São Paulo, 2009.

FONSECA, E. N. **Bibliometria: teoria e prática**. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 1986.

FOCHEZATTO, A.; GHINIS, C. P. Determinantes do crescimento da construção civil no Brasil e no Rio Grande do Sul: evidências da análise de dados em painel. **Ensaio FEE**, Porto Alegre, v. 31, Número Especial, p. 648-678, jun., 2011.

FURTADO, C. Os desafios da nova geração. **Revista de Economia Política**, Vol.24, n. 4 (96), outubro-dezembro, pp. 483-486, 2004.

GHINIS, C. P.; FOCHEZATTO, A. Crescimento pró-pobre nos estados brasileiros: análise da contribuição da construção civil usando um modelo de dados em painel dinâmico, 1985-2008. **Econ. Apl**, vol.17, n.3, jul./set., 2013.

GIOMETTI, A. B. R.; BRAGA, R. (Org.). **Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação: Ensino de Geografia**. São Paulo: UNESP-PROPP, 2004.

IBGE. **Cidades e estados**. 2014. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados.html>>. Acesso em: 11 set. 2019.

IBGE. **Notas Metodológicas**. 2018. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme/pmemet2.shtm>>. Acesso em: 05 jan. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES JR., C. A.; ALVES, L. R.; LIMA, J. F.; PARRÉ, J. L. Análise diferencial/estrutural e fatorial do emprego nas microrregiões paranaenses entre 2005 e 2009. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n.118, p.41-66, jan./jun. 2010.

HADDAD, P. R. (Org.). **Economia regional: teorias e métodos de análise**. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 1989.

HERZOG, H. W.; OLSEN, R. J. Shift-share analysis revisited: the allocation effect and the stability of regional structure. **Journal of Regional Science**, Amherst: Regional Science Research Institute, v.17, n.3, p.441-454, 1977.

MEDEIROS JUNIOR, H. Planejamento ausente, resignação presente: diferenciais negativos do desenvolvimento carioca entre 1991 e 2000. In: **Coleção de Estudos Cariocas**, nº 2009/202. Rio de Janeiro: Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos (IPP), 2009.

MÉDICI, A. C. Sistema estatístico, planejamento e sociedade no Brasil (notas para uma discussão). **Rev. Bras. Estudos Pop.**, Campinas, 7(2), 1990.

OLIVEIRA, G. B. O Desempenho dos Indicadores de Desenvolvimento Humano nos Municípios da Região Oeste Paranaense com Aplicação da Metodologia Shift-share para o Período 2000 – 2010. **R. Tecnol. Soc.**, Curitiba, v. 12, n. 24, p. 1-26, jan./abr. 2016.

OLIVEIRA, G. B. **O desenvolvimento na região metropolitana de Curitiba: o desempenho dos indicadores de desenvolvimento**. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Econômico). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

OLIVEIRA, G. B. Uma discussão sobre o conceito de desenvolvimento. **Rev. FAE**, Curitiba, v.5, n.2, p.37-48, maio/ago., 2002.

PAULA, L. F.; PIRES, M. Crise e perspectivas para a economia brasileira. **Estudos avançados**, 31 (89), p. 125-144, 2017.

POSPIESZ, R. C.; SOUZA, M. R. P.; OLIVEIRA, G. B. **Análise shift-share: um estudo sobre os estados da região sul de 2005 – 2008**. FAE - Centro Universitário, Núcleo de Pesquisa Acadêmica – NPA, Programa de Apoio à Iniciação Científica – PAIC, 2010-2011.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Ranking IDH Global 2014**. 2015. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idh-global.html>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Relatório de desenvolvimento humano: conceito e medida do desenvolvimento humano**. Lisboa: Tricontinental, 1990.

RIBEIRO, A. C.; MAROUVO, C. C. O papel da moeda na dinâmica econômica da Baixada Fluminense-RJ. **Redes**, v. 21, n. 2, p. 267–283, 2016.

ROLIM, C. F. C. Restruturação produtiva, mundialização e novas territorialidades: um novo programa para os cursos de economia regional e urbana. **Texto para discussão**, n° 6. Curitiba: PPGDE/UFPR, 1999.

ROMAN, A. R.; FRIEDLANDER, M. R. Revisão integrativa de pesquisa aplicada à enfermagem. **Cogitare Enferm.**, Curitiba, v.3, n.2, p.109-112, jul./dez. 1998.

SCATOLIN, F. D. **Indicadores de desenvolvimento**: um sistema para o Estado do Paraná. Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Economia). Universidade Federal do rio Grande do Sul, 1989.

SCHUMPETER, J. A. **The Theory of Economic Development**. Oxford: Oxford University Press, 1961.

SILVA, D. M.; MENEZES, G. R. Análise shift-share: um estudo para as mesor-regiões mineiras no período 2005-2015. **Revista Estudo & Debate**, Lajeado, v. 25, n. 1, 2018.

SILVA, L. A.; RIBEIRO, L. C. S. A dinâmica das disparidades regionais e do emprego formal no território baiano: uma análise do período 2004-2014. **Rev. Bras. Estud. Urbanos Reg.[online]**. vol.20, n.2, pp.383-400, 2018.

SILVA NETO, B.; FIGUEIREDO, J. W. Agricultura, população e dinâmica macroeconômica de municípios rurais: um estudo em Lagoa dos Três Cantos (RS). **Rev. Econ. Sociol. Rural**, vol. 47, n. 4, out./dez., 2009.

SIMÕES, R. F. **Métodos de análise regional e urbana**: diagnóstico aplicado ao planejamento. (Texto para discussão, 259). Belo Horizonte: UFMG/CEDEPLAR, 2005.

SOUZA, N. de J. **Desenvolvimento Regional**. Atlas, São Paulo. 2009.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS E POLÍTICAS PÚBLICAS. Diretoria de Relações Empresariais. Coordenação de Planos de Desenvolvimento. Secretaria de Desenvolvimento Econômico. **Potencialidades Econômicas**. Agosto, 2017.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. **Economia e Social**. Disponível em: <<https://www.sei.ba.gov.br/index.php>>. Acesso em: 21 jan. 2019.

VASCONCELOS, M. A.; GARCIA, M. E. **Fundamentos de economia**. São Paulo: Saraiva, 1998.

VEIGA, J. E. **O Prelúdio do Desenvolvimento Sustentável**. In: CAVC, Economia Brasileira: Perspectivas do Desenvolvimento, pp. 243-266, 2005.

VIEIRA, R. M.; MISSIO, F. J.; DATHEIN, R. Análise estrutural-diferencial do mercado formal de trabalho em Mato Grosso do Sul. **Revista Pesquisa & Debate**, São Paulo, vol. 28, n. 2., Dez., 2017.

# SOBRE A ORGANIZADORA

**Gabriella Eldereti Machado**



*É Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar - Campus Alegrete (2015) e Pedagoga pelo Centro Universitário Facvest - Unifacvest (2020). Especialista Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (2016), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2018). Atualmente é Discente do Programa de Pós - Graduação em Educação - Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria.*





[www.terried.com](http://www.terried.com) 

[@editora\\_terried](https://www.facebook.com/editora_terried) 

[/editerried](https://www.instagram.com/editerried) 

[contato@terried.com](mailto:contato@terried.com) 



**TERRIED**