

FRAGMENTOS DE SABERES

César Evangelista Fernandes Bressanin
Eleide Moreira Araújo Belém
(Organizadores)

César Evangelista Fernandes Bressanin
Eleide Moreira Araújo Belém
(Organizadores)

FRAGMENTOS DE SABERES

Editora Metrics
Santo Ângelo – Brasil
2021

Copyright © Editora Metrics

Imagens da capa: Freepik

Revisão: Os autores

CATALOGAÇÃO NA FONTE

F811 Fragmentos de saberes [recurso eletrônico] / organizadores:
César Evangelista Fernandes Bressanin, Eleide Moreira
Araújo Belém. - Santo Ângelo : Metrics, 2021.
264 p. : il.

ISBN 978-65-89700-27-2

DOI 10.46550/978-65-89700-27-2

1. Educação. 2. Ensino superior. I. Bressanin, César
Evangelista Fernandes (org.). II. Belém, Eleide Moreira Araújo
(org.)

CDU: 378

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720

2021

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização da Editora
Metrics

Todos os direitos desta edição reservados pela Editora Metrics

Rua Antunes Ribas, 2045, Centro, Santo Ângelo, CEP 98801-630

E-mail: editora.metrics@gmail.com

<https://editorametrics.com.br>

Conselho Editorial

Dr ^a . Berenice Beatriz Rossner Wbatuba	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr ^a . Célia Zeri de Oliveira	UFPA, Belém, PA, Brasil
Dr. Charley Teixeira Chaves	PUC Minas, Belo Horizonte, MG, Brasil
Dr. Douglas Verbicaro Soares	UFRR, Boa Vista, RR, Brasil
Dr. Eder John Scheid	UZH, Zurique, Suíça
Dr ^a . Egeslaine de Nez	UFMT, Araguaia, MT, Brasil
Dr. Fernando de Oliveira Leão	IFBA, Santo Antônio de Jesus, BA, Brasil
Dr. Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Dr. Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Dr ^a . Helena Maria Ferreira	UFLA, Lavras, MG, Brasil
Dr. Henrique A. Rodrigues de Paula Lana	UNA, Belo Horizonte, MG, Brasil
Dr. Jenerton Arlan Schütz	UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil
Dr. Jorge Luis Ordellin Font	CIESS, Cidade do México, México
Dr. Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Dr. Manuel Becerra Ramirez	UNAM, Cidade do México, México
Dr. Marcio Doro	USJT, São Paulo, SP, Brasil
Dr. Marcio Flávio Ruaro	IFPR, Palmas, PR, Brasil
Dr. Marco Antônio Franco do Amaral	IFTM, Ituiutaba, MG, Brasil
Dr ^a . Marta Carolina Gimenez Pereira	UFBA, Salvador, BA, Brasil
Dr ^a . Mércia Cardoso de Souza	ESEMEC, Fortaleza, CE, Brasil
Dr. Milton César Gerhardt	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Muriel Figueredo Franco	UZH, Zurique, Suíça
Dr. Ramon de Freitas Santos	IFTO, Araguaína, TO, Brasil
Dr. Rafael J. Pérez Miranda	UAM, Cidade do México, México
Dr. Regilson Maciel Borges	UFLA, Lavras, MG, Brasil
Dr. Ricardo Luis dos Santos	IFRS, Vacaria, RS, Brasil
Dr. Rivetla Edipo Araujo Cruz	UFPA, Belém, PA, Brasil
Dr ^a . Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr ^a . Salete Oro Boff	IMED, Passo Fundo, RS, Brasil
Dr ^a . Vanessa Rocha Ferreira	CESUPA, Belém, PA, Brasil
Dr ^a . Waldimeiry Corrêa da Silva	ULOYOLA, Sevilha, Espanha

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.



SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	13
<i>Kátia Rose Pinho</i>	
APRESENTAÇÃO	15
<i>César Evangelista Fernandes Bressanin</i>	
<i>Eleide Moreira Araújo Belém</i>	
Capítulo 1 - NEUROPSICOLOGIA E TRANSTORNO DE PERSONALIDADE BORDERLINE: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO	19
<i>Joyce Duailibe Laignier Barbosa Santos</i>	
Capítulo 2 - A RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL CORPORATIVA E A INFLUÊNCIA DE ATRIBUTOS NORMATIVOS PARA A SUSTENTABILIDADE DA CIA DE ENERGIA ELÉTRICA DO ESTADO DO TOCANTINS (CELTINS)	33
<i>Rita de Cassia Alves Oliveira</i>	
Capítulo 3 - CONTEXTUALIZANDO CLASSES DE PALAVRAS: REFLEXÕES SOBRE INDÍCIOS DE CRIATIVIDADE DOCENTE NO ENSINO DE PORTUGUÊS	53
<i>José Amilsom Rodrigues Vieira</i>	
Capítulo 4 - EDUCAÇÃO HOSPITALAR: DIREITO NEGADO ...	69
<i>Camila Mascarenhas Santos</i>	
<i>Carmem Lucia Artioli Rolim</i>	

Capítulo 5 - GESTÃO ACADÊMICA E GERENCIAL NO ENSINO SUPERIOR: BREVES ABORDAGENS ACERCA DAS ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR DE CURSO	89
--	----

Claudiany Cipriano de Carvalho e Silva

Rosélia Sousa Silva

Capítulo 6 - OS IMPACTOS SOCIOECONÔMICOS DA EXPANSÃO DA MONOCULTURA DA SOJA NO ESTADO TOCANTINS: UMA ANÁLISE DOS MUNICÍPIOS DE SANTA ROSA DO TOCANTINS E SILVANÓPOLIS.....	103
--	-----

Eder da Silva Cerqueira

Capítulo 7 - A LEISHMANIOSE VISCERAL HUMANA EM ARAGUAÍNA, TOCANTINS, 2012 A 2020: O DITO E O FEITO	125
--	-----

Roberto Neves de Sousa

Capítulo 8 - ARBORIZAÇÃO ESCOLAR: A PERCEPÇÃO DE ALUNOS NO ÂMBITO RURAL E URBANO	145
--	-----

Paulo Rogerio Alves Cerqueira

Davi Borges das Chagas

Capítulo 9 - TRADIÇÃO E MODERNIDADE EM <i>O DEUS DAS PEQUENAS COISAS</i> , DE ARUNDHATI ROY (1998)	163
--	-----

Eleide Moreira Araújo Belém

Cielo Griselda Festino

Capítulo 10 - A MISSÃO DOMINICANA FRANCESA EM PORTO NACIONAL.....	187
---	-----

César Evangelista Fernandes Bressanin

Capítulo 11 - A INFLUÊNCIA DOS SERVIÇOS PÚBLICOS NA QUALIDADE DE VIDA DA POPULAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PORTO NACIONAL-TOCANTINS.....	203
--	-----

Perla Cruz do Nascimento Venturini

Capítulo 12 - TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADE DA COMUNIDADE “QUILOMBOLAS MORRO SÃO JOÃO”	225
--	-----

Nayara Kallinne Cândido dos Santos

Elizeu Ribeiro Lira

Capítulo 13 - DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	249
--	-----

Maguinólia Bueno Maia

Márcia Cristina Gomes Costa

Sandra Regina Evangelista Araújo

SOBRE OS AUTORES	261
------------------------	-----



PREFÁCIO

*F*ragmentos de saberes, obra organizada por César Bressanin e Eleide Belém, não é apenas a compilação de treze artigos elaborados por servidores técnicos administrativos educacionais da Universidade Federal do Tocantins. Tais fragmentos reconstituem a universidade na multiplicidade de saberes que reunidos compõem o corpo uno da instituição.

Vistos como peças fundamentais para o funcionamento da máquina institucional, os servidores técnico administrativos expõem os meandros de suas múltiplas inteligências e competências, invisibilizando, pois, o pesquisador que subjaz em cada um. A leitura dos trabalhos ora publicados nos permite observar o desenvolvimento de habilidades de investigação acadêmica, que se nos revelam através da união de fragmentos de saberes, ocultos no cotidiano das demandas inerentes às suas atribuições funcionais.

As tessituras do pensamento não se prendem nas atribuições diárias, expandem-se ao buscar conhecimento, melhor dizendo, expandem-se no nascer com o que se sente o gosto, o saber, que é tão vario quanto os interesses que movem e pro-movem as tramas da cientificidade. No centro desse enteamento de sabores/saberes está a humanidade, ilustre desconhecida de si, a tecer-destecer-se em diversas perspectivas, e, como *leitmotif*, interliga e integra todos os estudos realizados.

É possível ver a ligação entre transtorno da personalidade Borderline, monocultura da soja, companhia de energia elétrica, coordenador de curso de ensino superior, professor de língua portuguesa, quilombolas, educação ambiental, educação hospitalar, educação à distância, leishmaniose, sociedade indiana, frades dominicanos e serviços públicos? A resposta é uma negativa peremptória. Um pouco mais além do óbvio, se pode perceber que a pergunta remete à reflexão dos caminhos e descaminhos trilhados pelo ser humano nos mais diversos desempenhos do viver

e dos impactos que suas escolhas, que transcendem os limites da subjetividade/individualidade, causam na coletividade.

A coletividade, por sua vez, também é impactada ao descortinar as possibilidades de refletir sobre aqueles com quem estão em contato diariamente e reconhecê-los pesquisadores. Agraciada por essa dádiva, a comunidade acadêmica tem seu horizonte ampliado ao mesmo tempo em que é instada a contribuir com novos estudos alcançando outras áreas do conhecimento, além daquelas que aqui se apresentaram. A obra, então, é uma pro-vocação a todos os demais servidores técnicos administrativos a revelarem suas pesquisas e, sobretudo, a colaborarem na consolidação da universidade enquanto casa de saberes promotora da ciência.

Kátia Rose Pinho

Doutora em Ciência da Literatura

Professora Adjunta da Universidade Federal do Tocantins

Porto Nacional-TO, junho de 2021.



APRESENTAÇÃO

A coletânea que nos propomos organizar intitula-se “Fragmentos de Saberes”. Traz o nome de “fragmentos” porque, conforme o sentido da própria palavra sugere, reúne uma pequena parte extraída do todo, ou seja, da significativa produção intelectual de servidores(as) Técnico-administrativos em Educação dos diferentes câmpus da Universidade Federal do Tocantins.

A publicação tem como objetivo dar visibilidade ao conhecimento produzido por esse segmento e é dedicada à sociedade em geral, de modo especial à comunidade universitária desta instituição que, ao longo de seus 18 anos de existência, tem sido de suma importância para a sociedade tocantinense avançar na produção do conhecimento, fruto do proativo trabalho de seus técnicos, docentes, discentes e colaboradores.

Com tal propósito, a construção dessa coletânea optou por não se restringir a uma temática específica entendendo-se a relevância de se publicizar reflexões compartilhadas pelos(as) servidores(as) de diferentes áreas do conhecimento, resultantes de sua trajetória acadêmica, como forma de desconstruir possíveis interpretações equivocadas de que a contribuição desse segmento, como parte integrante da universidade, ocorre somente por meio do conhecimento técnico.

A coletânea está organizada em treze capítulos. Cada capítulo é resultado de um trabalho de investigação desenvolvido por servidores(as) dos diferentes câmpus incentivados(as) pelo Plano de Desenvolvimento dos Integrantes do Plano da Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação no âmbito da Universidade Federal do Tocantins, o PDIPCCTAE.

São pesquisas que originaram monografias, dissertações, teses, livros, projetos ou artigos mais amplos que constam nos repositórios de diversos programas de pós-graduação e graduação brasileiras, nas bibliotecas ou nos acervos e nas experiências pessoais

dos autores.

O Capítulo I: *“Neuropsicologia e transtorno de personalidade borderline: um diálogo necessário”* de Joyce Duailibe Laignier Barbosa Santos, discorre sobre como o campo da Neuropsicologia é capaz de influenciar na compreensão e no tratamento de pessoas com transtorno de personalidade Borderline, a autora desenvolve a caracterização, o diagnóstico e o tratamento do transtorno a partir da Neuropsicologia.

O capítulo II: *“A responsabilidade socioambiental corporativa e a influência de atributos normativos para a sustentabilidade da Cia de energia elétrica do estado do Tocantins (CELTINS)”*, de Rita de Cassia Alves Oliveira, discute sobre os efeitos dos investimentos das empresas em favor da sociedade e do meio ambiente, por meio de um estudo de caso aplicado à CELTINS.

O Capítulo II: *“Contextualizando classes de palavras: reflexões sobre indícios de criatividade docente no ensino de Português”*, de José Amilsom Rodrigues Vieira, analisa práticas docentes de língua portuguesa em uma escola de ensino fundamental da cidade de Araguaína, estado do Tocantins, a partir de indicadores de criatividade.

O Capítulo IV: *“Educação Hospitalar: direito negado”* de Camila Mascarenhas Santos e Carmem Lucia Artioli Rolim, aponta as trilhas da educação hospitalar no Brasil, discute questões relacionadas à condição de invisibilidade diante do adoecimento infantil e sobre aspectos escolares no contexto de hospitalização.

Capítulo V: *“Gestão acadêmica e gerencial no ensino superior: breves abordagens acerca das atribuições do coordenador de curso”* de Claudiany Cipriano de Carvalho e Silva e Rosélia Sousa Silva, apresenta uma pesquisa bibliográfica em que tece ponderações e reflexões sobre aspectos pedagógicos e administrativos do cotidiano do coordenador de curso superior.

O Capítulo VI: *“Os impactos socioeconômicos da expansão da monocultura da soja no estado do Tocantins: uma análise dos municípios de Santa Rosa do Tocantins e Silvanópolis”*, de Eder da

Silva Cerqueira traz consideráveis discussões sobre as mudanças socioeconômicas em dois municípios tocanтинenses a partir de indicadores propostos pelo Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O Capítulo VII: “*A leishmaniose visceral humana em Araguaína, Tocantins, 2012 a 2020: o dito e o feito*”, de Roberto Neves de Sousa, elucida peculiaridades da doença, discute as políticas públicas implantadas para o seu controle na cidade de Araguaína e apresenta resultados de uma pesquisa realizada junto ao Programa de Controle das Leishmanioses da cidade em pauta.

O Capítulo VIII: “*Arborização escolar: a percepção de alunos no âmbito rural e urbano*”, de Paulo Rogério Alves Cerqueira e Davi Borges das Chagas tece análises da percepção dos alunos de escolas na cidade de Porto Nacional, Tocantins, no âmbito rural e urbano, tendo em vista compreender a arborização escolar como fator que pode modificar e influenciar o ambiente escolar, pautado nos pressupostos da educação ambiental.

O Capítulo IX: “*Tradição e modernidade em o Deus das pequenas coisas, de Arundhati Roy (1998)*”, de Eleide Moreira Araújo Belém investiga o modo como a autora desse romance desconstrói e critica a representação da identidade cultural da Índia e as mudanças culturais ocorridas naquela sociedade decorrentes do contato com a cultura ocidental, de maneira especial a cultura inglesa.

O capítulo X: “*A missão dominicana francesa em Porto Nacional*”, de César Evangelista Fernandes Bressanin, apresenta a realidade eclesiástica católica do antigo norte de Goiás no século XIX, faz apontamentos sobre a presença e o trabalho dos Frades Dominicanos de Toulouse, em Porto Nacional; discorre acerca da atuação missionária e educadora das religiosas francesas a partir do Colégio Sagrado Coração de Jesus.

O Capítulo XI: “*A influência dos serviços públicos na qualidade de vida da população do município de Porto Nacional-Tocantins*”, de

Perla Cruz do Nascimento Venturini. O artigo, resultado de uma pesquisa de mestrado, objetiva contribuir com a municipalidade da cidade em referência, na busca de melhorias e resolução de problemas da população relacionados ao desenvolvimento humano e a qualidade de vida.

O Capítulo XII: “*Território e territorialidade da comunidade “quilombolas Morro São João”*” dos autores Nayara Kallinne Cândido dos Santos e Elizeu Ribeiro Lira propõe discussões sobre território e territorialidade; enfatiza e apresenta a trajetória, formação e espacialidade da comunidade quilombola Morro São João no município de Santa Rosa do Tocantins.

E, por fim, o Capítulo XIII: “*Desafios e contribuições da educação a distância na formação de professores*” escrito por Maguinólia Bueno Maia, Márcia Cristina Gomes Costa e Sandra Regina Evangelista Araújo, o qual apresenta um histórico da educação à distância, alguns paradigmas educativos essenciais para o século XXI e a formação docente para o mundo tecnológico.

Espera-se, portanto, que a leitura de cada um dos artigos aqui compilados, em outras palavras, dos “*Fragmentos de Saberes*”, seja tão prazerosa como foi para nós a organização desse projeto e possa ser, sobretudo, incentivo aos estudos e outras possibilidades de pesquisas. A todos que contribuíram nossa profunda gratidão.

Saudações!

César Evangelista Fernandes Bressanin

Eleide Moreira Araújo Belém

(Organizadores)



Capítulo 1

NEUROPSICOLOGIA E TRANSTORNO DE PERSONALIDADE BORDERLINE: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

Joyce Duailibe Laignier Barbosa Santos

1 Introdução

O presente texto pretende discutir a respeito das contribuições da Neuropsicologia para a compreensão do Transtorno de Personalidade Borderline (TPB). A proposta é norteada a partir da seguinte questão-problema: como o campo da Neuropsicologia é capaz de influenciar na compreensão e no tratamento de pessoas com transtorno de personalidade Borderline?

Os Transtornos de Personalidade são definidos no DSM V como comportamento invasivo e persistente que se desvia dos padrões culturais do indivíduo afetado. Esses transtornos geralmente se iniciam na adolescência ou no início da vida adulta e causam sofrimento ou prejuízo nas relações sociais e afetivas. Já o Transtorno de Personalidade Borderline (TPB) se caracteriza como instabilidade emocional e alteração profunda na autoimagem, afeto, cognição e comportamento. Indivíduos com esse transtorno tem uma percepção intensa de abandono real ou imaginário, que lhes causam sensações de medo e raiva. Dispensam grande esforço para evitar situações de separação podendo agir impulsivamente e adquirir comportamentos de automutilação ou ideação suicida, muitas vezes colocando-se em risco. São intolerantes à solidão e possuem grande dependência afetiva (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA, 2014).

Este estudo é importante porque considera o impacto e influência dos aspectos cognitivos no diagnóstico e tratamento do TPB e também porque atualmente existem poucos estudos relacionadas a esse tipo de transtorno de personalidade. Nesse sentido, a neuropsicologia pode indicar alterações biológicas e psicológicas que estão relacionadas a esse transtorno e que impactam diretamente na regulação das emoções e no comportamento impulsivo, contribuindo significativamente para o processo de diagnóstico, tratamento e acompanhamento desses indivíduos (DORNELLES, 2009; PASTORE, LISBOA, 2015).

Partindo dessa premissa, o objetivo deste artigo é apresentar as contribuições da Neuropsicologia para o entendimento do Transtorno de Personalidade Borderline (TPB). A metodologia utilizada foi revisão bibliográfica descritiva e não sistemática. É baseada no estudo de documentos já publicados e divulgados no meio eletrônico, tais como artigos, livros e outros, que formarão um compêndio acerca do assunto possibilitando a junção de informações, reflexões e discussões entre diferentes autores.

A proposta fundamenta-se em documentos produzidos por instituições, tais como: *American Psychiatric Association* (APA) e Conselho Federal de Psicologia (CRP); e em publicações de diversos autores, tais como Almeida *et al.* (2017), Carvalho, Stracke e Souza (2004), Flinker, Schafer e Wesner, (2017), Fuentes *et al.* (2014), Pastore e Lisboa (2015), Stumpf *et al.* (2016), entre outros.

2 Desenvolvimento

2.1 Caracterização do Transtorno de Personalidade Borderline

O TPB é uma alteração de comportamento persistente com diagnóstico complexo que causa instabilidade nos relacionamentos, na autoimagem e nos afetos. As principais características dos indivíduos com TPB são: medo do abandono, impulsividade e tendência a automutilação e autodestruição, raiva intermitente,

alterações intensas de humor e sensação de vazio ou de inexistência (APA, 2014). As pessoas com TBP

Encontram-se imersos na relação com o outro e dependente dele; a estrutura de sua patologia é construída na relação, no seu modo de se vincular. Eles olham para essa nova realidade social com lentes de aumento e não conseguem encontrar seu espaço nessa nova sociedade onde os vínculos estabelecidos são superficiais e frágeis, não permitindo um grau mínimo de continência satisfatória (MINTO, 2012, p. 2).

O termo *borderline* foi utilizado inicialmente por Stern em 1938, mas só foi explicado em 1967 por Kernberg, que foi um dos pioneiros no tratamento do transtorno (FLINKER, SCHAFER, WESNER, 2017). É definido também como transtorno de personalidade limítrofe por causa de seu caráter de instabilidade dando a ideia de que o indivíduo se encontrava sempre no limite, “na borda” das emoções (STONE, 2005).

As causas do desenvolvimento do TPB ainda são discutidas e não há concordância sobre um único fator isolado que justifique a etiologia deste transtorno. Alguns pesquisadores defendem que questões genéticas, biológicas, disfunção familiar e traumas na infância podem tornar-se fatores de risco (mas não necessariamente fatores definitivos) para o desenvolvimento do TPB (STUMPF *et al.*, 2016). Ainda sobre a genética, pesquisas indicam que a chance de desenvolver sinais do transtorno é cinco vezes maior em pessoas que possuem familiar em primeiro grau com TPB. Com relação à prevalência, o DSM-V indica que cerca de 2% da população geral e 20% dos pacientes psiquiátricos podem desenvolver o TPB, sendo predominantemente (cerca de 75% dos casos) diagnosticado em mulheres (APA, 2014).

Até 1968, na publicação do DSM-II (APA), o termo *borderline* estava incluído na categoria das psicoses, junto com a esquizofrenia e outras alterações e era ainda mal definida. A partir da publicação do DMS-III, em 1980, o quadro de transtorno *borderline* foi compreendido como um transtorno de personalidade sendo reconfigurado, redefinido e enquadrado na seção de transtornos

de personalidade (FLINKER, SCHAFER, WESNER, 2017). No DSM-V, essa seção possui as seguintes categorias: paranóide, esquizóide, esquizotípica, antissocial, borderline, histriônica, narcisista, esquiva, dependente, obsessivo-compulsiva e transtorno da personalidade sem outra especificação. Com relação aos critérios para caracterização do TPB, o indivíduo deve se enquadrar em, pelo menos, cinco dos nove critérios descritos pelo Manual de Diagnóstico e Estatístico de transtornos Mentais - DSM-V, que serão apresentados e discutidos a seguir.

2.1.1 Esforços desesperados para evitar um abandono real ou imaginado

Esse critério refere-se ao medo intenso e recorrente de sentir-se abandonado. Sendo assim, a “percepção da separação ou rejeição iminente ou a perda da estrutura externa podem levar a mudanças profundas na autoimagem, afeto, cognição e comportamento”. Esse medo intenso pode ser ocasionado por um abandono real, por exemplo, a mudança de um parente para outra cidade ou o término de um relacionamento; por um abandono temporário, por exemplo, quando alguém do convívio viaja ou quando finaliza o tempo em uma sessão com o terapeuta; ou ainda por um abandono imaginário, quando uma pessoa se atrasa ou cancela um encontro por fatores não relacionados à pessoa com TPB. O “medo do abandono está relacionado a uma intolerância à solidão e a uma necessidade de ter outras pessoas consigo”. Por isso, o sujeito pode adquirir comportamentos extremos, como, por exemplo, isolar-se voluntariamente para evitar possibilidades futuras de abandono ou ações de automutilação e tentativas de suicídio. Esses dois últimos comportamentos são definidos no critério 5, por isso não serão discutidos nesse item (APA, 2014, p. 663).

2.1.2 Padrão de relacionamentos interpessoais instáveis e intensos caracterizado pela alternância entre extremos de idealização e desvalorização

A instabilidade afetiva é provocada pelas percepções paradoxais sobre o relacionamento. Por um lado, o indivíduo vê o outro como parte de si mesmo e o idealiza como parceiro ou cuidador perfeito, reforçando sentimentos de empatia, carinho e confiança. Por outro lado, sente medo da desvalorização e do abandono e surgem pensamentos conflituosos de raiva, irritação e insegurança. O indivíduo passa a acreditar que o outro não se importa o suficiente e suas ações representam sinais de abandono ou rejeição. Os relacionamentos com pessoas com TPB são, na maioria das vezes, desgastantes e difíceis de gerenciar, por causa da tendência de mudança de opinião súbita e dramática. Essas alternâncias, “em geral, refletem desilusão com uma pessoa cujas qualidades de dedicação haviam sido idealizadas ou cuja rejeição ou abandono era esperado” (APA, 2014, p. 664; MINTO, 2012).

2.1.3 Perturbação da identidade: instabilidade acentuada e resistente da autoimagem ou da percepção de si mesmo

Pessoas com esse transtorno passam por mudanças súbitas de opinião a respeito de si mesmo, das suas escolhas pessoais e profissionais e de seus valores. Nas situações de conflito, é comum abandono do emprego ou estudos, mudança sobre a carreira que deseja ou sobre sua identidade sexual. A autopercepção é conflituosa e a pessoa se vê, por vezes, como dependente e sensível, e, por vezes, como vingador e punitivo (APA, 2014; FLINKER, SCHAFER, WESNER, 2017).

2.1.4 Impulsividade em pelo menos duas áreas potencialmente autodestrutivas

Esse critério refere-se ao comportamento impulsivo, com

capacidade de prejudicar a si mesmo em, pelo menos, duas áreas distintas descritas pelo DSM-V. São elas: gastos financeiros excessivos e irresponsáveis, sexo inseguro, uso e abuso de substâncias, direção imprudente, compulsão alimentar e outros comportamentos que coloquem o indivíduo em risco iminente.

2.1.5 Recorrência de comportamento, gestos ou ameaças suicidas ou de comportamento automutilante

Estima-se que cerca de 75% das pessoas com TPB fazem, pelo menos, uma tentativa de suicídio. A concretização do ato suicida ocorre em cerca de 8 a 10%, sendo uma taxa muito maior do que as taxas de suicídio completado da população geral. Os atos autodestrutivos geralmente são “precipitados por ameaças de separação ou rejeição ou por expectativas de que o indivíduo assuma maiores responsabilidades”. Além disso, os comportamentos de automutilação, como cortes e queimaduras, também são frequentes e podem “ocorrer durante experiências dissociativas e com frequência traz alívio por reafirmar a capacidade do indivíduo de sentir ou por expiar a sensação de ser uma má pessoa” (APA, 2014, p. 664; MINTO, 2012).

2.1.6 Instabilidade afetiva devido a uma acentuada reatividade do humor

A instabilidade afetiva acontece em decorrência das flutuações de humor, que são intensas, constantes e imprevisíveis. Geralmente duram algumas horas e, raramente, mais de alguns dias. São extremamente sensíveis a condições externas e internas e podem apresentar sentimentos de raiva, pânico ou desespero, que raramente são aliviados por sensações de bem-estar ou satisfação. A reatividade de humor pode interferir diretamente nos relacionamentos interpessoais, na vida social e profissional (APA, 2014).

2.1.7 Sentimentos crônicos de vazio

Esse critério refere-se ao sentimento de inexistência ou existência vazia ou parcial. Tem a sensação de não existir em absoluto e não suportar a própria companhia. Tem a percepção de que precisam sempre do outro para sobreviver e buscam apoio em um relacionamento significativo, criando uma dependência afetiva que causa oscilações entre o sentimento de segurança e o medo do abandono. É comum justificarem os comportamentos de automutilação como a tentativa de se sentirem vivos (APA, 2014; MINTO, 2012).

2.1.8 Raiva intensa e inapropriada ou dificuldade em controlar a raiva

O indivíduo demonstra frequentemente irritação ou raiva. Pode ser sarcástico ao extremo, verbalmente agressivo ou provocar lutas corporais. “A raiva é geralmente provocada quando um cuidador ou companheiro é visto como negligente, contido, despreocupado ou como alguém que abandona. Tais expressões de raiva costumam ser seguidas de vergonha e culpa, contribuindo para o sentimento de ter sido mau” (APA, 2014, p. 664)

2.1.9 Ideação paranoide transitória associada ao estresse ou severos sintomas dissociativos

Esse critério pode acontecer em situações de estresse extremo e geralmente possuem pouca duração ou baixa gravidade, não indicando um diagnóstico adicional. “Estes episódios ocorrem mais frequentemente em resposta a um abandono real ou imaginado. Os sintomas tendem a ser passageiros, durando de minutos a horas. O retorno real ou percebido da dedicação do cuidador pode resultar em remissão dos sintomas” (APA, 2014, p. 664 e 665).

Acima foram descritos e discutidos os nove critérios definidos pelo DSM-V para o diagnóstico de Transtorno Bipolar. Além disso, o Manual descreve as principais características

diagnósticas, as características associadas, as taxas de prevalência, o desenvolvimento e curso do transtorno, os fatores de risco e prognóstico, questões relacionadas à cultura e gênero e, por fim, as possibilidades de diagnóstico diferencial.

2.2 Neuropsicologia e Transtorno de Personalidade Borderline

A Neuropsicologia surgiu por meio da integração de diversos conhecimentos. É a junção das áreas da Neurociência e da Psicologia focada no estudo do funcionamento cognitivo e do comportamento humano, tanto em condições normais como em condições patológicas (ALMEIDA *et al.*, 2017; FUENTES *et al.*, 2014).

Os estudos em neuropsicologia no Brasil iniciaram-se na década de 50, quando Antônio Branco Lefevre, pediatra e psicólogo, estudou a respeito da afasia em crianças. Desde então, muitos pesquisadores e profissionais se interessaram pela área, formando grupos multidisciplinares para adquirir conhecimento e desenvolver estudos. A partir do entendimento da correlação entre cognição e comportamento e baseado no aumento das demandas em saúde mental e no impacto dos transtornos mentais na qualidade de vida e cotidiano dos indivíduos, os estudos em neuropsicologia possibilitaram avanços importantes (ALMEIDA *et al.*, 2017; FUENTES *et al.*, 2014).

A neuropsicologia foi reconhecida como especialidade da psicologia pelo Conselho Federal de Psicologia em 2004 e ampliou muito sua abrangência desde então. A Resolução CFP nº 002/2004 define que o “objetivo teórico da neuropsicologia e da reabilitação neuropsicológica é ampliar os modelos já conhecidos e criar novas hipóteses sobre as intenções cérebro-comportamentais”, além da construção de possibilidades a respeito da cognição, de modo a facilitar os processos de tratamento, as escolhas de medicamentos e as decisões dos profissionais de diferentes áreas (CFP, 2004, p. 2).

Os transtornos mentais impactam diretamente na qualidade

de vida, na produtividade laboral e na mortalidade precoce. O TPB, como dito anteriormente, interfere nas relações interpessoais e sociais, na autopercepção da imagem, na instabilidade emocional e impulsividade (APA, 2014; FUENTES *et al.*, 2014). Dornelles (2009) fez um apanhado de diversos estudos a respeito da relação entre neuropsicologia e TPB e observou que a literatura sugere que o desenvolvimento deste transtorno impacta nas funções executivas, podendo causar comprometimento nos processos de flexibilidade cognitiva, regulação emocional, planejamento, tomada de decisão e controle inibitório de respostas. As funções com maior alteração são a atenção e vigilância, memória visual e verbal, aprendizagem e processamento viso espacial. Com relação à percepção de mundo e a memória de trabalho, há possibilidade de déficit em pessoas com TPB, pois, baseado em pesquisas práticas, a resposta a estímulos geralmente é significativamente mais lenta quando comparada à resposta da população geral.

Ainda de acordo com o autor, é importante trabalhar a perspectiva da ressignificação comportamental enfatizando as reações emocionais, a reatividade à sensação de abandono e a impulsividade. Os resultados apresentados indicam que o tratamento do TPB deve ser baseado em práticas “de intervenções psicoterápicas que visem a diminuir a desregulação emocional e a controlar a impulsividade desses pacientes. Esbatendo essas duas principais sintomatologias, os demais sintomas diminuiriam de intensidade naturalmente” (DORNELLES, 2009, p. 30).

2.3 Diagnóstico e tratamento

O diagnóstico do TPB é realizado baseado nos sintomas e padrões de comportamento duradouros. É importante também realizar exames para refutar hipóteses e outras possibilidades. Outros transtornos podem ser confundidos com TPB, por isso, é essencial entender as características de cada transtorno e realizar avaliação de diagnóstico diferencial (APA, 2014). Com relação às alterações afetivas do TBP, afirma-se que

Os pacientes apresentam diversas sensações, por vezes conflitantes, muitas vezes manifestando tensão aversiva, incluindo raiva, tristeza, vergonha, pânico, terror e sentimentos crônicos de vazio e solidão. Outro aspecto é a exagerada reatividade no humor: os pacientes com frequência mudam com grande rapidez de um estado a outro, passando por períodos disfóricos e eutímicos ao longo de um dia (CARNEIRO, 2004, p. 66 *sic*).

O TPB é comumente marcado por instabilidade crônica no início da vida adulta, descontrole afetivo, impulsividade e possui prognóstico ruim. Nesse período, níveis de morbidade e mortalidade e as taxas de suicídio são altas chegando a 10% do total de indivíduos com transtorno, e as tentativas de suicídio são recorrentes, uma média de 60-70% dos que possuem TPB. No entanto, alguns pacientes apresentam sintomas leves ou adquirem maior estabilidade emocional na faixa dos 30-40 anos. Outros optam pelo isolamento ou mantem um padrão de relacionamentos instáveis e intensos. Essa condição pode afetar a capacidade de se relacionar, de trabalhar e estudar satisfatoriamente (STUMPF *et al*, 2016).

As características do TPB causam altos níveis de internações intermitentes e utilização constante dos serviços de saúde mental. A internação hospitalar é contraindicada, a não ser em casos de crise intensa ou tentativas de suicídio, e, nestes casos, o tempo de permanência dever ser o menor possível, pois pode resultar em regressão do comportamento ou comportamento disruptivo (APA, 2014; STUMPF *et al*, 2016).

A psicoterapia associada com tratamento medicamentoso é o tratamento mais indicado em casos de TPB. A psicoterapia, em curto prazo, pode auxiliar no manejo de crises e incentivar a permanência do tratamento. Em longo prazo, possibilitaria a melhoria da qualidade de vida, aumento da estabilidade, maior equilíbrio nos relacionamentos e reflexão sobre as sensações e sintomas decorrentes do transtorno. Por outro lado, há a possibilidade de desistência do tratamento ou rompimento impulsivo, em decorrência das crises, instabilidade e alterações de

humor intensas (DAL'PIZOL *et al*, 2003).

Os medicamentos utilizados no processo de tratamento são diversificados, incluem o uso de antidepressivos, ansiolíticos, antipsicóticos e estabilizadores de humor. É recomendado iniciar o tratamento com doses baixas, porque os efeitos adversos podem impactar negativamente no cotidiano do indivíduo. Além disso, muitas vezes, os medicamentos possuem resultados não satisfatórios e precisam ser alterados diversas vezes, o que pode gerar sensação de vazio e frustração. Alguns estudos indicam que os fármacos mais eficazes no tratamento de TPB são os estabilizadores de humor e os antipsicóticos. As sensações mais intensas de abandono, vazio interior e crise de identidade não se alteram com o uso de medicamentos e devem ser trabalhadas por meio da psicoterapia. Outro ponto importante é o cuidado que se deve ter com a prescrição de medicamentos, por causa da possibilidade de uso indevido ou abuso da medicação (CARVALHO, STRACKE, SOUZA, 2004; DAL'PIZOL *et al*, 2003; STUMPF *et al*, 2016).

No processo de tratamento alguns indivíduos mantem-se bastante sintomáticos e com padrões persistentes de instabilidade emocional e social. Outros conseguem alcançar o equilíbrio e estabilidade. O tratamento indicado é a psicoterapia com a utilização de psicofármacos para complementar e minimizar os sintomas. Desse modo, é “essencial que o tratamento seja fundamentado em aliança terapêutica sólida, psicoeducação do paciente, estabelecimento de limites e trabalho em equipe” (STUMPF *et al*, 2016, p. 17).

3 Considerações finais

O TBP é uma desordem severa que impacta em diversas facetas da vida do indivíduo ocasionando acentuada impulsividade, instabilidade nos relacionamentos e alterações na percepção da autoimagem, do afeto, da cognição e do comportamento. O objetivo deste artigo foi apresentar as contribuições da Neuropsicologia para o entendimento do Transtorno de Personalidade Borderline (TPB). Desse modo, os estudos apresentados indicam que o transtorno

interfere nas funções executivas sendo que as maiores alterações acontecem nas funções de atenção e vigilância, memória visual e verbal, aprendizagem e processamento viso espacial, influenciando diretamente na percepção de mundo e na memória de trabalho.

A neuropsicologia, como uma área que integra a neurociência (funcionamento cognitivo) e a psicologia (comportamento humano), tem as ferramentas capazes de aprofundar os estudos sobre o TBP, tanto na identificação de padrões mais comuns como nas técnicas de intervenção, possibilitando melhor compreensão das nuances deste transtorno e propondo novas formas de promover o cuidado em saúde e o tratamento continuado. No entanto, poucos estudos práticos e pesquisas foram desenvolvidos nessa perspectiva, impedindo maior aprofundamento da questão.

A literatura sugere que o desenvolvimento deste transtorno impacta nas funções executivas podendo causar comprometimento nos processos de flexibilidade cognitiva, regulação emocional, planejamento, tomada de decisão e controle inibitório de respostas. Entendendo que existe uma relação entre o desenvolvimento do TPB e a alteração das funções neuropsicológicas, indica-se ampliação dos estudos que auxiliem na fundamentação dessa proposição e na criação de estratégias a serem utilizadas em processos terapêuticos e medicamentosos. Por fim, reforçamos a importância do aprofundamento de estudos a respeito do TPB, não apenas devido ao aumento significativo de diagnósticos, mas, principalmente, pelas alterações que causam a desregulação emocional e impulsividade que interferem diretamente na qualidade de vida e no convívio social e profissional do indivíduo.

Referências

ALMEIDA, R. S. *et al.* Contribuições da Neuropsicologia no Entendimento do Transtorno Obsessivo-Compulsivo (TOC). *In: Ciências Biológicas e de Saúde Unit. Alagoas*, v. 4, n. 2, p. 31-46, 2017.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-V**. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 1a. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

CARNEIRO, L. L. F. Borderline – no limite entre a loucura e a razão. **Rev. Ciências & Cognição**. Vol 03, 2004. p. 66-68.

CARVALHO, A. F.; STRACKE, C. B.; SOUZA, F. G. M. Tratamento farmacológico do transtorno de personalidade limítrofe: revisão crítica da literatura e desenvolvimento de algoritmos. **R. Psiquiatr.** RS, 26'(2): 176-189, mai./ago. 2004.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução nº 002/2004**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2004. Disponível em: <site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2006/01/resolucao2004_2.pdf>.

DAL'PIZOL, A. et al. Programa de abordagem interdisciplinar no tratamento do transtorno de personalidade borderline relato da experiência no ambulatório Melanie Klein do Hospital Psiquiátrico São Pedro. **R. Psiquiatr.** RS, 25'(suplemento 1): 42-51, abril 2003.

DORNELLES, V. G. Avaliação Neuropsicológica em Indivíduos com Transtorno da Personalidade Borderline. **Dissertação de mestrado**. Porto Alegre: Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2009.

FLINKER, D. C.; SCHAFER, J. L.; WESNER, A. C. Transtorno de personalidade borderline: Estudos brasileiros e considerações sobre a DBT. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, 2017, Volume XIX no 3, 274-292.

FUENTES, D. et al (Orgs). **Neuropsicologia teoria e prática**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MINTO, V. L. M. **Transtorno De Personalidade Borderline: Um olhar sob a perspectiva do desenvolvimento na Psicologia Analítica**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica (SBPA), 2012.

PASTORE, E.; LISBOA, C. Desempenho cognitivo em pacientes com Transtorno de Personalidade Borderline com e sem histórico de tentativas de suicídio. **Psic. Clin.**, Rio de Janeiro, vol. 27, n. 2, p. 139-159, 2015.

STONE, M. H.. Borderline Personality Disorder: History of the Concept. In: Zanarini, M. C. **Borderline personality disorder**. Boca Raton, FL: Taylor & Francis. pp. 1–18. ISBN 0-8247-2928-5, 2005.

STUMPF, B. P. *et al.* Transtorno de personalidade borderline: o paciente difícil na prática médica. **Rev Bras Clin Terap** - Snc - Vol. 1 - Nº 1 - Agosto/2016.



Capítulo 2

A RESPONSABILIDADE SOCIOAMBIENTAL CORPORATIVA E A INFLUÊNCIA DE ATRIBUTOS NORMATIVOS PARA A SUSTENTABILIDADE DA CIA DE ENERGIA ELÉTRICA DO ESTADO DO TOCANTINS (CELTINS)

Rita de Cassia Alves Oliveira

1 Introdução

As últimas décadas do século XX foram marcadas pela adesão das empresas a práticas de gestão que objetivavam inserir as dimensões sociais e ambientais em seus empreendimentos. Essa mudança nas práticas de gestão foi, sobretudo, desencadeada a partir da definição de uma agenda global que, gradualmente, vem conferindo ao desenvolvimento sustentável a missão de reorganizar arranjos políticos, econômicos e sociais em defesa de um socioambiente mais equilibrado.

O engajamento do empresariado nessas questões deve-se a ampla discussão a respeito do agravamento das tensões sociais e da degradação dos recursos naturais. Tal discussão faz com que a sociedade se organize na busca por mecanismos eficazes de preservação da qualidade de vida e do meio ambiente.

Nesse contexto, a Responsabilidade Socioambiental Corporativa (RSC) configura-se em uma escolha necessária que pode assegurar uma ampla sustentabilidade, em longo prazo, por estar sincronizada com as novas dinâmicas que afetam a sociedade

sem, contudo, descuidar das finalidades empresariais.

Desse modo, objetivou-se conhecer os efeitos da adoção dos princípios e práticas da responsabilidade socioambiental nos entes empresariais, a fim de entender como os resultados angariados a partir de uma conduta social e ambientalmente responsável pode afetar a manutenção das atividades empresariais, considerando, sobretudo, os aspectos normativos que levam a incorporação dos princípios da RSC e o alcance da sustentabilidade corporativa.

Para tanto, o presente estudo envolveu um levantamento de natureza teórico-empírico, utilizando-se da estratégia metodológica do estudo de caso, realizado com a Cia. de Energia Elétrica do Estado do Tocantins (Celtins), empresa concessionária de energia elétrica no Estado do Tocantins até o ano de 2012, quando sofreu intervenção federal.

Durante a realização da pesquisa utilizou-se, predominantemente, a abordagem qualitativa, articulada com enfoques quantitativos, no intuito de compreender melhor o processo investigado. Os documentos analisados foram o Relatório de Responsabilidade Socioambiental e o Balanço Social, referentes aos exercícios de 2009 e 2010, publicados em 2010 e 2011, a partir da estrutura recomendada pela Agência Nacional de Energia Elétrica (ANEEL). A partir desses documentos, efetuou-se a sistematização das informações a fim de fazer uma análise reflexiva e integrada, seguindo uma perspectiva interdisciplinar.

2 Responsabilidade socioambiental e sustentabilidade corporativa

A origem da Responsabilidade Social Corporativa (RSC) remonta ao início do século XX, quando, em 1919, questões referentes à ética e discricionariedade de dirigentes de empresas foram levadas a julgamento nos Estados Unidos no caso *Dodge versus Ford*. Tratava-se da competência de Henry Ford, presidente e acionista majoritário da empresa Ford, em tomar decisões de

cunho social que contrariavam os interesses dos acionistas John e Horace Dodge. Na época, a Suprema Corte foi favorável aos referidos acionistas, levando-se em conta a legislação em vigor que preponderava os interesses empresariais de dar rentabilidade aos seus acionistas em detrimento de ações sociais (REIS e MEDEIROS, 2009).

Com o passar do tempo, reflexões em torno da RSC foram diretamente influenciadas pelos movimentos reivindicatórios ocorridos entre o século XIX e XX. Nesse contexto, surge uma nova percepção sobre o papel das empresas na sociedade, agora cada vez mais vistas como um sistema social organizado em que se desenvolvem relações diversas, além daquelas estritamente econômicas e que podem influir positivamente e/ou negativamente no meio em que estão inseridas.

Essa realidade provocou uma mudança de posicionamento acerca do ambiente corporativo que, a partir de então, busca conciliar desempenho econômico com desenvolvimento social e preservação ambiental, o denominado tripé da sustentabilidade ou *Triple Bottom Line (TBL)*, termo conhecido internacionalmente (FERREIRA, 2007)

Na percepção de Santa Rosa (2007), a RSC caracteriza-se por ser uma das muitas faces que o capitalismo apresenta nas últimas décadas, sendo que sua prática adotada pelas empresas tem como finalidade o lucro, mesmo quando se mostram preocupadas com os problemas socioambientais.

O marco inicial desse movimento foi a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1972, em Estocolmo, na Suécia. Esse encontro gerou a Declaração sobre o Ambiente Humano, produzindo efeitos pelo mundo no sentido de orientar a preservação e a melhoria do ambiente humano a partir da necessidade de se elaborar estratégias ambientalmente adequadas para a promoção de um crescimento mais equilibrado.

Então, no âmbito global, nasceu o conceito de

Desenvolvimento Sustentável por intermédio do Relatório de *Brundtland*, também conhecido como “nosso futuro comum”, divulgado em 1987 pela Comissão Mundial para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (CMMAD). Esse documento pode ser considerado um dos mais importantes documentos sobre a questão ambiental e o desenvolvimento, pois, ao relacionar a economia ao meio ambiente, permitiu uma abertura para a discussão em torno da sustentabilidade do planeta com fins de atender as gerações vindouras.

Apesar de existirem elementos conflitantes ao se relacionar o sentido da sustentabilidade e os propósitos empresariais, com a mudança da percepção social, tornou-se necessário o gerenciamento das práticas socioambientais para a própria melhoria do desempenho corporativo.

A situação política e socioeconômica vivenciada no Brasil durante a década de 1980, tais como o processo de redemocratização do Estado brasileiro e a promulgação da Constituição cidadã de 1988, marca um período de grandes transformações possibilitando significativos avanços na área social.

A Constituição, pela primeira vez na história constitucional brasileira, passou a dedicar todo um capítulo ao meio ambiente, assegurando a todos o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (SANTILLI; SANTILLI, 2009, p. 224).

Cabe ressaltar que a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA) constituiu-se num dos referenciais mais importantes depois da Constituição Federal, ao reger de modo sistemático a harmonização entre o meio ambiente e o desenvolvimento socioeconômico, deixando clara a necessidade de haver equilíbrio entre o uso e a preservação ambiental.

Contudo, foi a partir da década de 1990 que o movimento de RSC ganhou impulso com a ação de vários agentes como

entidades não governamentais, sociedade civil organizada, governos, institutos, fundações e empresas que perceberam a relevância do tema para a sustentabilidade dos negócios.

No final do século XX, as questões socioambientais já ocupavam uma posição privilegiada na agenda global angariando conquistas significativas para a sociedade. Foi nesse contexto que surgiu o socioambientalismo brasileiro, resultado das articulações políticas entre movimentos sociais e ambientalistas. Tal movimento se fortaleceu, principalmente, depois da realização da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento - a “Cúpula da Terra”, realizada no Rio de Janeiro, em 1992, também chamada de Eco Rio-92. Nesta, os conceitos socioambientais passaram a reforçar as diversas legislações supranacionais (SANTILLI e SANTILLI, 2009).

A maioria das corporações transnacionais que se implantaram no Brasil já trazia consigo a cultura da RSC, a essa altura bastante difundida nos países mais desenvolvidos, o que propiciava o incremento dessas práticas influenciando diversos setores como o de siderurgia, mineração, petrolífero, gás, energia, dentre outros.

A ação da empresa na sociedade é ampla. Se por um lado ela atua como agente de transformação socioeconômica, ao gerar empregos e oportunidades, fornecer bens e serviços e pagar tributos; por outro lado, suas práticas cotidianas interferem diretamente nas vidas das pessoas, produzindo desajustes sociais ao concentrar riquezas, causando danos ambientais ao promover a degradação dos ecossistemas existentes.

[...] esses problemas surgiram porque as empresas interpretaram seu papel de uma maneira estreita e ecocentrada, com um só objetivo: gerar o maior lucro possível. Consequentemente, novas expectativas quanto ao papel das empresas vêm à luz em todo mundo, intimando-as cada vez mais a prestar contas sobre os impactos sociais e ambientais de suas atividades (LAVILLE, 2009, p. 52).

Assim, numa perspectiva mais contemporânea, a RSC chega para responder essas pressões, ao tempo que se ajusta às

novas dinâmicas provenientes do mercado. Essa nova ordem social confere, gradativamente, um maior espaço de atuação ao setor produtivo, conduzindo a acomodação dos interesses econômicos às demandas sociais, dentro de uma orientação estratégica.

Em virtude desse quadro, faz-se necessário a incorporação de variáveis sociais e ambientais que satisfaçam a dinâmica empresarial. Empresas consideradas poluentes e que não respeitam seus consumidores e colaboradores, além de sofrerem as penalidades judiciais cabíveis, sofrem também grandes pressões midiáticas que, por sua vez, influenciam a opinião pública, alcançando consumidores, fornecedores e colaboradores em potencial. Esses fatores podem afetar negativamente as empresas ao desencadear crises ou, até mesmo, colocar em risco a própria continuidade dos negócios.

3 A instrumentalização das práticas socioambientais

O amadurecimento dos debates sobre a problemática ambiental e social no âmbito de acordos e convenções internacionais contribuiu significativamente para a estruturação de um arcabouço político e jurídico, assim como propiciou a disseminação das atividades ligadas ao socioambientalismo nos negócios.

Ao longo das últimas décadas, algumas iniciativas nacionais e supranacionais visaram emitir diretrizes ou recomendações que estimulassem grupos corporativos a se engajarem nos preceitos da RSC, como exemplo dessas iniciativas tem-se a Agenda 21, o Pacto Global e o Protocolo de Kyoto.

De acordo com Laville (2009), o Pacto Global convida as empresas a autorregular-se ao invés de esperarem as regulamentações rígidas impostas pelos países em desenvolvimento, onde as mesmas atuam. Trata-se de uma espécie de antecipação das ações, no intuito de não se submeterem a ditames mais rigorosos.

No Brasil, verifica-se a sua atuação por meio do Comitê Brasileiro do Pacto Global (CBPG), que age no sentido de

promover a adoção e a incorporação dos princípios desse pacto na gestão de negócios das empresas que operam no País. Essas medidas buscam estimular práticas empresariais baseadas em valores internacionalmente aceitos.

Ingressando no âmbito constitucional brasileiro, apesar de já haver uma estrutura normativa anterior à Constituição Federal de 1988, observa-se, a partir dessa Carta Magna, um significativo progresso nas questões socioambientais, tanto é que a mesma tornou-se conhecida como a “Constituição Cidadã”. Isto se deve ao seu caráter inovador envolvendo tanto aspectos sociais e culturais quanto ambientais.

Em termos legais, a Constituição Federal de 1988 destaca-se em função das normas de preservação, tais como o artigo 225, que incube ao “poder público e coletividade” o dever de defender o meio ambiente, destacando-se, ainda, os diversos princípios que orientam a disciplina social e ambiental.

Muito embora não esteja especificada em uma única lei, a fundamentação legal que instiga a prática da RSC encontra-se distribuída por toda legislação vigente, ao tratar dos direitos humanos, ambientais, trabalhistas, do consumidor, das relações comerciais, tratados e convenções internacionais.

É possível perceber que, nas últimas duas décadas, houve um incremento nos mecanismos regulatórios. Percebe-se também que a legislação ambiental ficou diversificada, adquirindo contornos mais rigorosos, principalmente após a edição da Lei de Crimes Ambientais, que tipifica como delito o ato danoso à fauna, à flora, o ordenamento urbano, o patrimônio cultural, dentre outros.

Em contrapartida, nesse mesmo período, observa-se a ampliação das práticas socioambientais na esfera empresarial. Além do que, a implementação dessas ações tende a prevenir riscos como interrupções no processo de produção, perdas financeiras provenientes de punições judiciais e danos à imagem corporativa.

O setor elétrico, que integra a matriz energética do país, é um dos mais normatizados pela geração de impactos em potencial

e, principalmente, pela posição estratégica para o desenvolvimento nacional. Em razão disso, criou-se uma agência governamental exclusiva para regular e fiscalizar a produção, a transmissão, a distribuição e a comercialização de energia elétrica - a Agência Nacional de Energia Elétrica (ANEEL), com atuação que influencia políticas de desenvolvimento do setor, conforme as diretrizes do governo federal.

A partir de então, percebe-se uma estrutura normativa e fiscalizatória mais robusta para o setor elétrico, destacando-se instrumentos como leis ordinárias, decretos, portarias, instruções normativas, resoluções e despachos como meios de regulação.

Foi, portanto, verificado, por meio dos atos normativos da ANEEL, o regramento de questões socioambientais como na Resolução nº 444/2001, que impôs a elaboração do Relatório Anual de Responsabilidade Empresarial, posteriormente denominado Relatório de Responsabilidade Socioambiental das Empresas de Energia Elétrica. Necessariamente, a abrangência desses instrumentos normativos tornou-se compulsória para todas as corporações que atuam no setor elétrico brasileiro.

Nesse sentido, as corporações procuram introduzir práticas que ao mesmo tempo supram as exigências legais e tragam maior visibilidade do ponto de vista social, como, por exemplo, ações e declarações de que a empresa não utiliza trabalho infantil ou análogo ao trabalho escravo em sua cadeia produtiva, criando, assim, nova postura empresarial como consequência de uma implementação legal.

3.1 Os relatórios socioambientais

Os riscos corporativos envolvendo questões socioambientais aplicam-se concretamente ao princípio contábil da continuidade no que tange às limitações que possam levar ao encerramento da empresa.

Nessa perspectiva, a Ciência Contábil assume um relevante

papel na evidência das informações gerenciais, pois atua por meio de técnicas próprias viabilizando registros, modificações e formalizações dos atos de gestão para o controle patrimonial.

Para Marion (2006), a contabilidade instrumentaliza o máximo de informações úteis para a tomada de decisões a favor da empresa. Assim, trata-se de um componente da gestão responsável pelo fornecimento de informações necessárias para a formulação de estratégias de ação (KROETZ, 2000).

Sob um enfoque mais particularizado, destaca-se a especialização da matéria em Contabilidade Social, entendida como “geradora de informações qualitativas e quantitativas sobre as relações sociais entre as empresas e os ambientes interno e externo com que se relacionam”. (REIS E MEDEIROS, 2009, p.61).

Então, com auxílio desses parâmetros, tornou-se possível contabilizar elementos sociais e ambientais, evidenciando as práticas empresariais no contexto da RSC, usualmente apresentados no formato de relatórios e demonstrativos, assim como as demais demonstrações financeiras.

O Balanço Social sugerido pelo Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE) obteve bastante aceitação dentre as instituições brasileiras, destacando-se por ser um modelo sintético, sendo que sua praticidade favorece a adesão de empreendimentos de qualquer tamanho, ramo ou setor econômico. Trata-se de um demonstrativo numérico (quantitativo) sobre indicadores socioambientais (qualitativos), com publicação anual, que unifica diversas informações sobre as ações sociais ou benefícios direcionados aos funcionários, investidores, fornecedores, consumidores e à sociedade.

Assim, o Balanço Social é uma demonstração que evidencia para além dos indicadores financeiros, pois retrata o que foi objeto de investimento da empresa direcionado aos atores sociais de interesse. Assim, as informações contidas nesse balanço contribuem, significativamente, para a gestão e a divulgação da ação empresarial no que tange à RSC. É, na verdade, a peça-chave indicativa de que

determinada empresa adota uma postura “socialmente responsável”.

Barbieri (2007) sintetiza a relevância da contabilidade por meio de suas técnicas específicas para a configuração tanto de passivos quanto de ativos socioambientais, podendo produzir, conforme o autor, situações favoráveis para a empresa, que, além do aspecto promocional, viabiliza uma análise econômico-financeira mais realista, necessária, especialmente, nos processos de venda, fusão ou redefinição societária.

De toda forma, a publicação dessas informações remete à ideia de transparência, participação, equidade e democracia, elementos essenciais ao controle social e exercício da cidadania. Porém, as finalidades precípua que lhe deram origem nem sempre são levadas a cabo, ao passo que, discricionariamente, podem ser alteradas conforme o alinhamento de interesses e conveniências dos que detêm o poder de comando.

Contudo, é importante salientar certas fragilidades relacionadas ao uso e manejo dos relatórios de responsabilidade socioambiental, tendo em vista que os dados geralmente não são verificados pelos seus usuários, nem tampouco auditados externamente pelas empresas emitentes, o que, por motivos óbvios, acarretaria em custos adicionais. Com isso, surgem possibilidades de apresentações não condizentes com a realidade empresarial.

4 A atuação empresarial dentro do contexto da responsabilidade socioambiental corporativa – A Celtins

Empresa fornecedora de energia do Estado do Tocantins, sendo controlada pelo grupo Rede Empresas de Energia Elétrica S.A. (Rede S.A), *holding* controladora de empresas nos seguimentos de geração, bioenergia, comercialização, serviços e distribuição de energia elétrica.

A Celtins, empresa de capital fechado controlada pela Rede S.A. em sociedade com o Governo do Estado do Tocantins, que participava com 30% das ações ordinárias e 49,14% do capital

total. A Rede S.A. detinha o controle acionário com 70% das ações ordinárias e 50,86% do capital total de emissão da companhia. Com área de concessão abrangendo 277.621 km², a Celtins atuava nos 139 municípios tocantinenses com população estimada em 1,3 milhões de habitantes, totalizando em dezembro/2010, 441.578 unidades consumidoras (CELTINS, 2010a).

Dessa forma, sujeitava-se a atuação regulatória setorial da Agência Nacional de Energia Elétrica (ANEEL) que regula, fiscaliza e controla, por força legal, a produção, a transmissão, a distribuição e a comercialização de energia elétrica segundo as diretrizes governamentais.

Nessa pauta, também se entrelaçam questões como a composição da tarifa de energia e a capacidade de pagamento do consumidor, entre outros fatores correlacionados. Tal quadro acaba expondo as empresas do setor às pressões e questionamentos no que se refere principalmente ao custo final do serviço para a sociedade.

Na busca pela otimização operacional, a *holding* promoveu, em 2010, um realinhamento da sua estratégia organizacional, na qual foram redefinidos metas e objetivos institucionais para as nove distribuidoras, no planejamento estratégico para o ciclo 2011-2012, agrupados na denominada “Estratégia em Rede”, cuja finalidade foi estabelecer os objetivos, os indicadores de desempenho e as metas correlacionadas entre as empresas que integram o grupo.

Segundo as ponderações da Presidente do grupo Rede S.A.
- Carmem Campos Pereira:

O objetivo é assegurar o equilíbrio econômico-financeiro das distribuidoras e elevar a geração de caixa operacional, crescendo com sustentabilidade [...] e, para assegurar este objetivo, a Rede Energia adotará quatro pilares: eficiência operacional, estrutura de capital adequado e aumento da rentabilidade, consolidação da imagem através do resultado e de melhores práticas e manutenção e sustentabilidade da concessão (PEREIRA, 2011a, p. 2).

Para obter e consolidar tais resultados, o grupo Rede S.A. e a Celtins optaram por trabalhar com instrumentos estratégicos

diretamente orientados para os objetivos corporativos, mas engajados à gestão socioambiental por meio das ações de RSC.

4.1 Engajamento orientado para a RSC

A RSC na Celtins procedia da decisão estratégica da controladora em alinhar as ações socioambientais de maneira integrada. Com isso, as ações eram executadas de forma padronizadas e difundidas em todas as empresas do grupo, poupando esforços e reduzindo custos, garantia de benefício para todas as envolvidas. Para tanto, eram organizados Comitês de Responsabilidade Socioambiental, em nível corporativo e local, com a finalidade de promover o engajamento com as partes relacionadas, adotando a seguinte postura:

A Celtins, considerando a importância dos públicos com os quais se relaciona (acionistas, poderes públicos, investidores, comunidade, clientes, fornecedores, público interno) e o ambiente no qual está inserida, cumpre o seu papel de empresa cidadã e adota o conceito de responsabilidade socioambiental em sua gestão (CELTINS, 2010a, p. 14).

Com o histórico de publicar o Balanço Social desde 1997, já nos moldes do IBASE, a partir de 2005, a empresa passou também a elaborar, anualmente, o Relatório de Responsabilidade Socioambiental, seguindo os critérios determinados pela ANEEL. Além disso, publicava voluntariamente um Relatório de Responsabilidade Socioambiental consolidado de todas as empresas do grupo Rede S.A., em formato bilíngue, baseado no modelo de relatório de sustentabilidade da *Global Reporting Initiative* (GRI).

Ao longo do exame realizado nos relatórios socioambientais, foram observadas a ausência e/ou a insuficiência de informações em determinados campos das tabelas destes relatórios indicados para registrar, por exemplo, honorários dos administradores, remuneração dos trabalhadores terceirizados, seleção e avaliação dos fornecedores e quantidade de horas mensais doadas pela empresa para o trabalho voluntário dos seus empregados. Em várias

dessas situações, há o preenchimento da sigla ND que, segundo informações da empresa, significa “Não Disponível”.

A supressão na apresentação dos relatórios demonstrou certa fragilidade na elaboração das informações socioambientais da empresa, carecendo de um procedimento que possa aferir melhor a coerência e a autenticidade das informações prestadas, assim como acontecia com as demonstrações financeiras no final de cada exercício.

4.2 Aspectos econômicos e setoriais

A Celtins possuía certa representatividade econômica por estar classificada dentre as 100 maiores empresas em faturamento da Região Norte-Nordeste nos exercícios de 2007 e 2008 (EXAME, 2009). Além de ser a única empresa do Estado do Tocantins no *ranking* do guia Melhores e Maiores, publicado pela revista Exame, foi também uma das 1000 maiores companhias do Setor de Energia em relação ao faturamento com vendas no exercício de 2009, 2010 e 2011 (EXAME, 2009; 2010; 2011).

O crescimento de 16% no fornecimento de energia entre os anos de 2009 e 2010 foram responsáveis pela receita bruta de R\$ 643,6 e R\$ 792,9 milhões de Reais, auferindo lucro líquido de R\$ 61,5 e R\$ 58,7 milhões de Reais, respectivamente. Seu endividamento financeiro passou de R\$ 202,9 milhões de Reais, em 2009, para 242,3 milhões de Reais, em 2010, devido, sobretudo, à captação de recursos para implementação dos projetos de expansão do sistema e do Programa Luz para Todos, junto às Centrais Elétricas Brasileiras S.A. (Eletrobrás) e ao Banco Interamericano de Desenvolvimento. (CELTINS, 2010b).

Diante da necessidade de seguir os parâmetros estabelecidos pela ANEEL, no âmbito do seu poder regulador, a empresa era impelida a seguir critérios estabelecidos em seus atos normativos que em determinados pontos direcionavam o rumo das ações corporativas, pois o descumprimento das normas setoriais poderiam

gerar punições, como advertências e multas pelo inadimplemento contratual.

Quadro 1 - Influência normativa das Resoluções da ANEEL na Celtins

REGULAMENTAÇÕES DA ANEEL	
RESOLUÇÃO	ASSUNTO
Resolução Normativa 20/1999	Regulamenta a desvinculação de bens das concessões do serviço público de energia elétrica
Resolução da Aneel 138/2000	Conselho de Consumidores da Área de Concessão
Resolução Normativa 540/2002	Desconto especial nas tarifas para irrigantes (a depender do horário)
Resolução Normativa 223/2003 e alterações posteriores	Estabelece as condições gerais para a elaboração dos Planos de Universalização de Energia Elétrica
Resolução Normativa 63/2004	Procedimentos dos atos de fiscalização
Resolução Normativa 234/2006	Metodologia com a taxa de retorno adequada para os serviços de distribuição de energia
Resolução Normativa 300/2008	Aprova o Manual para Elaboração do Programa de Eficiência Energética
Resolução Normativa 363/2009	Trata do atendimento a clientes por meio telefônico
Resolução Normativa 373/2009 e Resolução Normativa 414/2010	Certificação do processo de tratamento de reclamações dos consumidores
Resolução Normativa 396/2010	Institui a contabilidade regulatória
Resolução Homologatória 1024/2010	Reajuste Tarifário Anual
Resolução Normativa 414/2010	Estabelece condições gerais de fornecimento de energia elétrica

Fonte: (CELTINS, 2009; 2010a; 2010b), organizado pela autora.

Assim sendo, zelar pelo atendimento das demandas regulatórias tornava-se fator imprescindível na administração dos riscos que envolviam o negócio. Essa influência podia ser notada em várias situações ligadas às atividades da Celtins, como em questões financeiras, patrimoniais, administrativas e operacionais das concessionárias.

Nesse contexto, a ANEEL também regulamentava a RSC, tendo por finalidade a adequação das informações de caráter

socioambiental à realidade das empresas vinculadas ao setor. Para tanto, foi instituído o Relatório Anual de Responsabilidade Socioambiental das Empresas de Energia Elétrica, por meio do Despacho ANEEL/SFF nº 3.034/2006, seguindo diretrizes de manual próprio para a elaboração dessas informações.

Tratava-se de um requisito normativo, com obrigatoriedade de encaminhamento para a ANEEL até o dia 30 de abril do exercício subsequente, inclusive preparado com estrutura e conteúdo definidos pelo órgão regulador. Nesse caso, não havia liberdade de escolha, restando apenas o dever cumprir. Esse relatório elaborado pela Celtins tinha suas bases no tripé da sustentabilidade, composto de dados qualitativos e quantitativos das áreas econômica, social, setorial e ambiental, registrados nos últimos dois anos em que exibia descrições, tabelas, quadros, gravuras e fotos, com apresentação do Balanço Social, no modelo IBASE.

4.3 Vertente ambiental e atuação social

Considerando a vertente ambiental da RSC, a Celtins considerava a implantação do Sistema de Gestão Ambiental, Saúde e Segurança do Trabalho (SGASST) como o principal instrumento relacionado aos compromissos da Política de Sustentabilidade para a gestão ambiental na empresa (CELTINS, 2010a).

De modo geral, os relatórios socioambientais dos dois períodos analisados expuseram mais informações de cunho qualitativo, em que foram descritos os procedimentos realizados nas ações de educação ambiental, geração de impactos na produção do serviço, na preservação ambiental e na gestão de resíduos. As campanhas para o consumo consciente faziam parte do “Programa de Educação Ambiental” realizado, internamente, entre os funcionários próprios e os terceirizados, por meio de treinamentos, palestras e meios internos de comunicação; e, na comunidade, por intermédio de orientações nas faturas de energia, palestras em escolas e outras entidades, participação em feiras e eventos, distribuição de livros, panfletos e folders que abordavam a temática

ambiental e o uso seguro e consciente da eletricidade.

No campo destinado aos indicadores ambientais do balanço social não existiam metas anuais a serem atingidas. Além disso, os investimentos elencados, nesse item, referiam-se aos programas setoriais já regulados pela ANEEL, e assim percebeu-se que tais aplicações já eram caracterizadas pelo fator regulatório e que se revertiam em investimentos na própria empresa.

Internamente a Celtins oferecia ações empreendidas aos seus funcionários próprios, considerados pela empresa como público interno, destacando-se a implementação do Projeto Pessoas, que integrava o Programa denominado Evoluir. Percebeu-se o interesse da empresa em alinhar a gestão de pessoal às estratégias do negócio para que os recursos humanos não se tornem uma barreira para a consecução dos resultados.

A composição da força de trabalho na Celtins era, conforme Tabela 1, dividida entre os funcionários próprios, que totalizaram, em 2010, 54,0% do total; os postos de trabalho terceirizados, que alcançaram, em 2010, 43,2%; e os estagiários, que atingiram, em 2010, 2,9% (CELTINS, 2010b).

Tabela 1 - Composição da força de trabalho na Celtins, 2010.

Trabalhadores	2009		2010		% de evolução
	Total	% no total	Total	% no total	
Funcionários próprios	774	54,4	773	54,0	-0,1
Terceirizados	615	43,2	618	43,2	0,5
Estagiários	33	2,3	41	2,9	24,2
Total	1.422	100,0	1.432	100	0,7

Fonte: Celtins (2010b), organizado pela autora

Esse cenário marcou um contrassenso aos princípios e valores da RSC em decorrência da viabilidade de garantias e benefícios assimétricos para aqueles que atuavam nos limites da empresa, pois na prática o corpo funcional abrangia tanto os funcionários próprios quanto os terceirizados. Tal fato foi justificado em relatório como

meio de alavancar a competitividade e lucratividade corporativa por intermédio da utilização de serviços de apoio ou acessórios (CELTINS, 2010a).

O argumento para terceirização é corroborado por Tachizawa (2011), quando afirma ser uma tendência explicada pela redução dos encargos trabalhistas. Conforme Tabela 2, a prática da terceirização pode ser vantajosa para os fins econômicos, pois contribui para a diminuição dos custos finais com a mão de obra utilizada no empreendimento. Nesse caso, gerou-se uma economia considerando que nos custos dos terceirizados a Celtins **não arcava** com os encargos sociais, os custos com os funcionários próprios eram mais elevados justamente pela tributação social.

Tabela 2 - Relação do custo total anual com funcionários próprios e com terceirizados na Celtins, 2010 (em milhares de Reais).

Trabalhadores	2009	2010
Funcionários próprios	36.212	43.689
Terceirizados	30.613	29.909

Fonte: Celtins (2010a), organizado pela autora

Diante disso, infere-se que o desenvolvimento das práticas socioambientais no âmbito da Celtins atuava como fator de prevenção aos aspectos normativos e regulatórios, bem como propiciava a interatividade empresarial com os *steakholders*, tendo em vista a participação nas políticas governamentais como a universalização, a eletrificação rural e tarifa baixa renda. Embora estes fossem compromissos regulados, esse empreendimento contribui para a otimização e disseminação das atividades corporativas.

5 Considerações finais

A gestão empresarial tem-se tornado mais complexa, tendo em vista a necessidade de compatibilização de interesses que, por vezes, estão em jogo além dos seus próprios. Nessa perspectiva, as

corporações desenham suas estratégias organizacionais orientadas para a Responsabilidade Social Corporativa (RSC).

Questões socioambientais passam a incorporar o cotidiano de algumas empresas, revelando-se importante instrumento na busca pela maximização dos resultados. Pois, a inobservância dessas questões pode repercutir negativamente no cenário empresarial.

Em vista disso, os empreendimentos econômicos foram levados a serem mais atuantes apresentando providências quanto aos efeitos causados pelas suas intervenções no socioambiente em que operam, redefinindo práticas e integrando alianças para o desenvolvimento de projetos socioambientais articulados às estratégias corporativas.

Sob um enfoque interdisciplinar, o presente estudo buscou inferir sobre os efeitos dos investimentos das empresas em favor da sociedade e do meio ambiente, por meio de um estudo de caso aplicado à Celtins.

Diante do contexto da pesquisa, os resultados apontaram para a influência das ações de RSC no sentido de afetar a gestão da empresa de maneira positiva gerando oportunidades tanto no sentido de evitar perdas quanto de obter ganhos, como as relacionadas à preservação do meio ambiente, eficiência energética ou no aprimoramento tecnológico. Dessa forma, contribuindo para a sustentabilidade corporativa.

Como sugestão, recomendou-se a submissão dos relatórios socioambientais e do balanço social ao crivo de uma auditoria especializada e externa ao ambiente corporativo, a fim de retratar adequadamente os investimentos realizados na área socioambiental, assim como ocorria anualmente com as demonstrações financeiras da empresa.

Referências

ASHLEY, Patrícia Almeida. (Coord.). Ética e responsabilidade social nos negócios. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2005. 300p.

BARBIERI, José Carlos. **Gestão ambiental empresarial: conceitos, modelos e instrumentos**. 2. ed. atual. ampl. São Paulo: Saraiva, 2007. 382p.

COMPANHIA DE ENERGIA ELÉTRICA DO ESTADO DO TOCANTINS. **Relatório de Responsabilidade Socioambiental 2009**. Palmas, 2009. 124p.

COMPANHIA DE ENERGIA ELÉTRICA DO ESTADO DO TOCANTINS. **Relatório de Responsabilidade Socioambiental 2010**. Palmas, 2010a. 124p.

COMPANHIA DE ENERGIA ELÉTRICA DO ESTADO DO TOCANTINS. **Relatório da Administração 2010**. Palmas, 2010b. 9p.

DIAS, Reinaldo. **Gestão ambiental: responsabilidade social e sustentabilidade**. 1. ed., 4. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009. 196p.

EXAME. São Paulo: Editora Abril, jul. 2009-2011. (Edição especial - Melhores e maiores. As 1000 maiores empresas do Brasil).

FERREIRA, Aracéli Cristina de Sousa. Utilização do modelo ISAR/UNCTAD: uma análise comparativa. **Revista Pensar Contábil**, v.IX, nº35, p. 27-34, jan./mar. 2007.

KROETZ, Cesar Eduardo Stevens. **Balanço social: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 2000. 162p.

LAVILLE, Élisabeth. **A empresa verde**. [tradução Denise Macedo]. São Paulo: Ôte, 2009. 404p.

MARION, José Carlos. **Contabilidade básica**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2006. 257p.

PEREIRA, Carmem Campos. **Revista Notícias em Rede**, São Paulo, ano 5, n. 26, p.2, fev. 2011a. (Editorial).

REIS, Carlos Nelson dos; MEDEIROS, Luiz Edgar. **Responsabilidade social das empresas e balanço social: meios propulsores do desenvolvimento econômico e social**. 1. ed., 2.

reimpr. São Paulo: Atlas, 2009. 185p.

SANTA ROSA, Lindzai. **Pode o capitalismo conduzir-nos ao desenvolvimento sustentável? algumas considerações sobre Responsabilidade Social Corporativa no Brasil.** 2007. 72f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2007.

SANTILLI, Juliana; SANTILLI, Márcio. **Desenvolvimento Socioambiental: uma opção brasileira.** In: PÁDUA, José Augusto (Org.). Desenvolvimento, justiça e meio ambiente. Belo Horizonte: Editora UFMG/São Paulo: Peirópolis, 2009. p. 216-241.

TACHIZAWA, Takeshy. **Gestão ambiental e responsabilidade social corporativa:** estratégias de negócios focadas na realidade brasileira. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2011. 450p.



Capítulo 3

CONTEXTUALIZANDO CLASSES DE PALAVRAS: REFLEXÕES SOBRE INDÍCIOS DE CRIATIVIDADE DOCENTE NO ENSINO DE PORTUGUÊS

José Amilsom Rodrigues Vieira

1 Introdução

Neste capítulo, apresentamos recorte de nossa pesquisa de mestrado¹ intitulada “Nem pedra nem vidraça: um estudo sobre indícios de práticas educativas criativas no ensino de português”, cujo objetivo consistiu em analisar práticas efetivadas por professores de língua portuguesa de uma escola de ensino fundamental de Araguaína, Estado do Tocantins, avaliando a existência de indícios de criatividade. Para tanto, partimos do entendimento de que criatividade é temática que por muito tempo esteve envolta por ideias preconcebidas (ALENCAR, 1995). Uma delas relaciona criatividade a um dom divino. Outra a percebe como uma questão de tudo ou nada: a pessoa é ou não é criativa. Há aquela que associa a ação criativa a um lampejo de inspiração. Também frequente é a associação entre alta criatividade e desajustamento e loucura.

Com o desenvolvimento de investigações acerca de inúmeros aspectos relacionados à criatividade, lembra a autora, muitas dessas ideias perderam a validade. Sob o propósito de compreender e explicar o fenômeno do processo criativo, desenvolveram-se

1 Dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Araguaína, sob a orientação da professora doutora Maria José de Pinho.

diversas abordagens teóricas sobre criatividade, como a Teoria do Investimento em Criatividade, de Sternberg e Lubart, o Modelo Componencial da Criatividade, de Amabile, e a Perspectiva de Sistemas, de Csikszentmihalyi. Em nosso estudo, optamos pela concepção de criatividade em seu enfoque sociocultural, da forma proposta por Saturnino de la Torre (2012), para quem o ato criativo faz parte de um processo integrador, colaborativo e estratégico em que se inter-relacionam condições socioculturais, contextuais e pessoais com vistas a implementar mudanças. É esse enfoque que, conforme nossos objetivos, pode clarificar aspectos da criatividade na prática docente.

Isso significa dizer que ainda não podemos identificar “professores criativos”, mas analisar indícios de práticas educativas criativas. No caso em tela, em que refletimos sobre a prática de uma professora de língua portuguesa, tomamos como ponto de partida o fato de estarmos vivenciando a ruptura com a tradição de um ensino de língua materna orientado por regras gramaticais e o estabelecimento de perspectivas balizadas pelos estudos linguísticos. Entre essas perspectivas está a concepção de língua como atividade sociocognitivo-interacional – que ressignifica as noções de sujeito, autor, texto, leitor e leitura –, por nós assumida no presente capítulo.

Pontuamos, por fim, que este trabalho está organizado em duas principais seções: a) Pressupostos teóricos, por sua vez subdividida em: *Criatividade: o enfoque sociocultural* – em que destacamos aspectos gerais de criatividade enquanto constructo sociocultural, criatividade docente e professor criativo; *Ensino de português: a perspectiva sociocognitivo-interacional* – nela, cotejamos a concepção de língua como representação do pensamento, a concepção de língua como estrutura e a perspectiva sociocognitivo-interacional, com ênfase nessa última; e b) Análise e discussão dos dados – aqui examinamos recorte de aula de português em uma turma do 8º ano, com registro em diário de campo.

2 Pressupostos teóricos

2.1 Criatividade: o enfoque sociocultural

Uma das preocupações em torno do termo criatividade tem sido sistematizar e delimitar o seu complexo e indeterminado território conceitual, mas a única maneira de avançar a questão é abordá-lo de uma forma rigorosa e sistemática (TORRE, 2001). Por assim compreender, o autor propõe a definição de criatividade a partir de um *enfoque sociocultural*. Admite, nesse sentido, que sua contribuição teórica se coaduna com aquela desenvolvida por Csikszentmihalyi, haja vista que é no âmbito desse marco teórico que está situada sua insistência em privilegiar a dimensão social da criatividade.

O enfoque sociocultural, da forma proposta por Torre (2012), compreende o ato criativo a partir da interação que se desenvolve entre as condições socioculturais, contextuais e pessoais dos atores que decidem pôr em curso um projeto de mudança, constituindo-se, por isso, um processo integrador, colaborativo e estratégico. Para o autor, criatividade² pode ser definida, nesse quadro conceitual, como “o potencial humano para gerar ideias novas dentro de um marco de valores e comunicá-las” (TORRE, 2012, p. 66).

Sob esse entendimento, em busca de uma descrição que pudesse compreender o comportamento do professor criativo, Torre (2008b, p. 84) acolhe aquela proposta por Torrance (1976), por compreendê-la “a mais viva e próxima do espaço escolar”. Nas palavras desse autor, os professores criativos são aqueles que

2 Necessário distinguir criatividade e inovação. Para Torre (2012, p. 18, parênteses no original), inovação configura-se como “o processo de gestão de mudanças específicas (em ideias, materiais ou práticas do currículo) até sua consolidação, com vistas ao crescimento pessoal e institucional”. Constitui a projeção social da criatividade, dado que o ato criativo, sob o enfoque sociocultural, deixa de ser patrimônio do indivíduo, para se tornar um bem partilhado por toda a sociedade, a exemplo do que ocorre com a educação, a saúde e a cultura.

aceitam as ideias dos alunos sem objeção e parecem incorporá-las mais facilmente ao curso da discussão. Da mesma forma, utilizam muitos exemplos estimulantes, apresentados de forma diversa. Lançam mão da lousa, de leituras pessoais dos alunos, do que se encontra nos quadros de aviso, de relatos (TORRANCE, 1976 *apud* TORRE, 2008b, p. 84).

É também Torrance (1976), esclarece Torre (2008b), que, em pesquisa com estudantes dos ensinos fundamental, médio e universitário, esboça traços que caracterizam o professor ideal. Sob a perspectiva discente, concluiu o estudo, o professor idealizado é exatamente o professor criativo, aquele que valoriza os jovens, preocupa-se com eles e busca formas de ajudá-los, aquele que traz em sua conduta um espírito de entrega.

Em exame a estudos desenvolvidos por Torrance (1976) e Wessel (1969), entretanto, Torre (2008b) depreende que a criatividade pode manifestar-se nas mais variadas formas, não sendo adequado, portanto, fazer referência a traços únicos em se tratando do potencial criativo. As características atribuídas a pessoas criativas abstraem-se de pessoas concretas, assim como das funções por elas desempenhadas. Professores, por exemplo, assimilam de formas adversas a sensibilidade aos problemas, a flexibilidade, a complexidade ou a ruptura de convencionalismos.

Há que se considerar, por outro lado, que a ciência se guia pela generalização, e não pela individualidade. Tendo como ponto de partida tal entendimento, Torre (2008b) distingue traços comuns à conduta do professor criativo em suas funções educativas. Para tanto, o autor toma por empréstimo pontos desenvolvidos por Hollman (1975) e coletados por Heinelt (1979), os quais lhe permitem catalogar aquelas que seriam as principais dessas características: promove a aprendizagem por meio da descoberta; incita à superaprendizagem e à autodisciplina; estimula os processos intelectuais criativos; diversifica o juízo; promove a flexibilidade intelectual; induz à autoavaliação do próprio rendimento; ajuda o aluno a ser mais sensível; incita com perguntas divergentes; aproxima à realidade e ao manuseio das coisas; ajuda a superar

os fracassos; induz a perceber estruturas totais; adota uma atitude mais democrática do que autoritária.

Essas características, recomenda o autor, devem ser tomadas como linhas gerais no e para o delineamento da postura criativa em sala de aula. Os professores criativos devem apresentar, associada a esses traços, a capacidade de desenvolver no aluno atributos mais específicos da criatividade, como a originalidade e a inventividade, além daqueles próprios de sua dimensão atitudinal, como a sensibilidade e a tolerância. O professor criativo é, em vista disso, “aquele que deixa sua marca nos estudantes”, orienta-nos Torre (2008a, p. 02). Essa marca traduz-se pela influência no modo de ser, sentir, pensar e fazer de seus alunos, neles despertando entusiasmo, autoconfiança, interesses e novas significações, não restringindo sua prática, por assim compreender, ao exercício de transmitir informações.

A partir de B. Dapelo e R. Marcone (1994), o autor conclui que “o professor que realiza atividades criativas é aquele que tem um determinado tipo de personalidade criativa, sendo isso uma condição imprescindível para que o professor se torne um facilitador no desenvolvimento do processo criativo” (TORRE, 2008a, p. 02). Nesse novo formato do processo de ensino e de aprendizagem, o ato de ensinar só tem razão de ser se em associação a uma tomada de consciência sobre o que essa ação realmente significa. Mais precisamente, se o ato de ensinar for compreendido como

um processo de conscientização por parte do docente sobre o que conseguir ou mudar (finalidade), a quem (sujeito), com base em que (conteúdo) e como conseguir (método). O educador que tem consciência dessas perguntas e as explica é o mais próximo a um profissional criativo (TORRE, 2012, p. 103).

Ensinar é, sobretudo, uma atividade consciente a respeito do aluno, com vista à eleição de estratégias educativas mais adequadas, complementa o autor. Aprender, por seu turno, pode ser definido como “um processo de tomar consciência das coisas novas que vamos adquirindo e que podemos fazer uso delas, isto é,

transferi-las a contextos diferentes daqueles em que aprendemos” (TORRE, 2012, p. 102). A aprendizagem, no espaço dessa concepção, permite-nos perceber a relevância de atitudes, valores ou competências antes desconsiderados.

O desafio que se coloca ao professor de português, nesse sentido, é refletir sobre suas estratégias de ensino e as reais necessidades formativas do aluno. Dessa reflexão é que ele pode compreender as implicações de um ensino de língua ancorado na gramática normativa enquanto disciplina, conduzido sob abordagens que privilegiam a memorização e repetição de regras e o reconhecimento e classificação de nomenclaturas. De igual forma, ele pode compreender que não se faz suficiente levar o texto à sala de aula se esse for utilizado como pretexto para a manutenção dessas mesmas abordagens. Ele pode compreender, por fim, a urgência de nortear sua prática por perspectivas que redefinem os espaços ocupados tanto pelo leitor quanto pelo autor na relação mediada pelo texto, como a que pressupõe a língua enquanto atividade sociocognitivo-interacional, focalizada com ênfase na seção abaixo.

2.2 Ensino de português: a perspectiva sociocognitivo-interacional

“Os meus alunos não gostam de ler”. Essa é, sem dúvida, a queixa mais comumente ouvida entre professores, pontua Angela Kleiman (2002). Tal queixa materializa-se em afirmações que perpassam as paredes das salas de aula e que, saindo das discussões entre educadores, têm aflorado na mídia e se tornado preocupação de outros profissionais, políticos e pais, suscitando afirmações como estas: “o brasileiro lê pouco”, “o brasileiro lê mal” (SOARES, 2004). Há que se questionar, entretanto: qual a natureza das atividades de leitura que nossos professores estão desenvolvendo em sala de aula? Para qual tipo de leitor? Com qual propósito? Essas questões, a exemplo de tantas outras, relacionam-se à concepção de língua à qual se filia o professor, esclarece Irandé Antunes (2003).

No ensino de português, explica a autora, tudo o que se realiza em sala de aula mantém íntima relação com um conjunto

de princípios teóricos, a partir do qual se distinguem os fenômenos linguísticos, de modo que qualquer atividade pedagógica se desenvolve em filiação, explícita ou intuitiva, a uma concepção de língua. É a concepção de língua, com suas funções, seu processo de aquisição, de uso e de aprendizagem, que baliza desde a definição de objetivos até a escolha de procedimentos mais específicos. Por ser assim, apresentamos, a partir de Ingedore Koch e Vanda Elias (2011), três das principais concepções de língua: língua como *representação do pensamento*, língua como *estrutura* e língua como *atividade sociocognitivo-interacional*, a noção por nós aqui assumida.

A concepção de língua como representação do pensamento corresponde “à de **sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações**. Trata-se de um sujeito visto como ego que constrói uma representação mental e deseja que esta seja ‘capitada’ pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 9, destaques das autoras).

À esfera desse entendimento, o texto define-se como um produto – lógico – do pensamento, uma representação mental. Na atividade de leitura, o leitor assume papel passivo, cabendo-lhe pretensamente captar as representações, as intenções psicológicas do autor, sobre o qual se lança o foco de atenção. Trata-se de uma concepção monológica de leitura, na qual o ato de ler afigura-se como decodificação de um sentido já instalado no texto.

À concepção de língua como estrutura, por seu turno, relaciona-se com

a noção **de sujeito determinado ‘assujeitado’ pelo sistema, caracterizado por uma espécie de ‘não consciência’**. O princípio explicativo de todo e qualquer fenômeno e de todo e qualquer comportamento individual repousa sobre a consideração do sistema, quer linguístico, quer social (KOCH; ELIAS, 2011, p. 10, destaques das autoras).

Sob esse enfoque, em que a língua é concebida como código, instrumento de comunicação, o texto é compreendido como mero produto da codificação de um emissor. Na atividade de leitura, em exercício de um papel passivo, a exemplo da concepção

anterior, cabe ao leitor também a decodificação, o reconhecimento do código utilizado. O foco aqui é o texto, com sua linearidade, haja vista que *está tudo dito no dito*.

Por fim, na concepção de língua como atividade sociocognitivo-interacional,

os sujeitos são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação social (KOCH; ELIAS, 2011, p. 10-11, destaques das autoras).

À luz desse entendimento, o texto adquire sentidos na interação *texto-sujeitos*, sendo a leitura, por isso, uma *atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos*. No desenvolver dessa atividade, entram em jogo, além dos elementos linguísticos presentes tanto na superfície quanto na forma da organização textuais, um amplo conjunto de saberes que o leitor mobiliza no interior do evento comunicativo. Nessa concepção de leitura, o sentido de um texto não se constrói considerando-se tão somente as informações explicitamente constituídas, a materialidade linguística. Na interação autor-texto-leitor, entra em jogo também o que ali se encontra implicitamente sugerido. A leitura, nessa perspectiva, constitui uma “atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor” (KOCH; ELIAS, 2011, p. 11), dele exigindo mais do que lhe permite o (re)conhecimento do código linguístico, que se firma pela recepção passiva de um produto codificado por um emissor.

Na atividade de leitura e produção de sentidos, esse leitor lança mão de estratégias que lhe asseguram o que as autoras denominam *processamento textual*, mobilizando, para isso, vários tipos de conhecimentos que se encontram armazenados em sua memória. As autoras, citando Koch (2002), destacam três sistemas de conhecimentos: a) *conhecimento linguístico*, que envolve os

conhecimentos gramatical e lexical e permite a compreensão acerca da organização do material linguístico na superfície textual; b) *conhecimento enciclopédico* ou *de mundo*, que abarca conhecimentos gerais sobre o mundo, relativos às vivências pessoais do leitor; c) *conhecimento interacional*, relacionado às formas de interação por meio da linguagem, engloba os conhecimentos ilocucional, comunicacional e metacomunicativo:

Conhecimento ilocucional: permite-nos reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo autor do texto, em dada situação interacional;

Conhecimento comunicacional: diz respeito à quantidade de informação necessária, numa situação comunicativa concreta, para que o parceiro seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto; seleção de variante linguística adequada a cada situação de interação; adequação do gênero textual à situação comunicativa;

Conhecimento metacomunicativo. É aquele que permite ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido. Para tanto, utiliza-se de vários tipos de ações linguísticas configuradas no texto por meio da introdução de sinais de articulação ou apoios textuais [...] (KOCH; ELIAS, 2011, p. 46;52).

As autoras destacam, ainda, o *conhecimento superestrutural* ou *conhecimento sobre gêneros textuais*, que permite ao leitor a identificação de textos como exemplares adequados à diversidade de eventos da vida social.

A concepção de leitura enquanto produção de sentidos, por definição, importa compreender que os sentidos de um texto não existem *a priori*. Antes, constroem-se na interação estabelecida entre os sujeitos e os textos. Nessa interação, faz-se imprescindível considerar a noção de contexto. As autoras destacam, nesse sentido, o contexto linguístico e o contexto sociocognitivo. O *contexto linguístico* – ou cotexto – constitui-se dos elementos linguísticos que se apresentam na superfície textual e na sua forma de organização. É a materialidade linguística, a partir da qual se permite estabelecer

a relação autor-texto-leitor, sendo ali necessário que se levem em consideração aspectos relativos ao conhecimento e ao uso da língua. *O contexto sociocognitivo* – abarca todos os tipos de conhecimentos que os atores sociais trazem guardados em suas memórias, os quais mobilizam por ocasião da ação comunicativa:

1. O conhecimento linguístico propriamente dito; 2. O conhecimento enciclopédico, quer declarativo (conhecimento que recebemos pronto, que é introjetado em nossa memória ‘por ouvir falar’), quer episódico (*‘frames’*, *‘scripts’*) (conhecimento adquirido através da convivência social e armazenado em ‘bloco’, sobre as diversas situações e eventos da vida cotidiana); 3. O conhecimento da situação comunicativa e de suas ‘regras’ (situacionalidade); 4. O conhecimento superestrutural ou tipológico (gêneros e tipos textuais); 5. O conhecimento estilístico (registros, variedades de língua e sua adequação às situações comunicativas; 6. O conhecimento de outros textos que permeiam nossa cultura (intertextualidade) (KOCH; ELIAS, 2011, p. 63-64).

O contexto, nesse sentido, apresenta-se como constitutivo da própria ocorrência linguística. Assim, ainda que possam existir enunciados gramaticalmente ambíguos, o discurso acaba por fornecer as condições necessárias à sua interpretação. O contexto, concluem as autoras, traduz-se por um *conjunto de suposições*, que são formadas a partir dos saberes dos interlocutores e mobilizadas nas atividades de leitura.

A leitura, assim compreendida, desloca o texto de sua posição de mera transcrição da língua falada, para colocá-lo como referência à interação, ao diálogo, à atividade social entre os interlocutores. O ensino de português, na perspectiva em que os sujeitos significam e são significados pela linguagem (KOCH; ELIAS, 2011), inscreve-se em uma educação de perspectiva integral, global, holística. O professor criativo, nesse sentido, não restringe a sua prática aos saberes do mundo das palavras, mas, transcendendo-o, incorpora, em suas ações, as palavras do mundo, reconhecendo a vida enquanto um amplo e incessante diálogo, no qual o indivíduo se torna sujeito se dele participar de modo efetivamente ativo.

Nas práticas de leitura, circunscritas à concepção de língua como atividade sociocognitivo-interacional, portanto, criatividade docente consiste em desenvolver meios de o aluno implicar-se com o ato de ler, com vistas a manifestações de sentidos construídos na interação autor/texto/leitor. O professor, enquanto coordenador e mediador nesse processo, cria um espaço dialógico no qual leituras são interperpassadas, sentidos são (des)construídos, ampliando-se formas de esse leitor interagir e intervir no e com mundo. É esse entendimento que norteia as reflexões apresentadas a seguir.

3 Análise e discussão dos dados

A investigação se inscreve nos fundamentos da abordagem qualitativa, adota os princípios metodológicos do estudo de caso e como instrumentos de geração de dados utiliza-se de observação não participante, entrevista semiestruturada e questionários quanti-qualitativos. São participantes três professoras de língua portuguesa de uma escola pública de Araguaína, Tocantins, do 3º e do 4º ciclo do ensino fundamental, turno matutino, e seus respectivos alunos. Neste trabalho, entretanto, nossas reflexões focalizam apenas a prática da colaboradora que ministra aulas nos 7º e 8º anos. O recorte abaixo integra dados registrados em diário de campo e se refere a aula ministrada no 8º ano.

Fragmento

A professora diz à turma que verão a classe de palavras advérbios. Acrescenta que entregará um pequeno texto para contextualizar o conteúdo, indicando a página do livro didático na qual ele se encontra. Em seguida entrega o texto para que um aluno faça a distribuição aos colegas.

De posse do texto, os alunos procedem à leitura, de forma silenciosa, conforme solicitação da professora. Eis a sua transcrição:

História do tempo que se foi

Lá no tempo que se perdeu nos tempos, conta a avó, o veado foi mais veloz que flechas que o procuravam.

Pela terra passeava a serpente, cascavelando festas da cabeça à cauda, e seus guizos soavam hoje e se ouviam ontem e amanhã.

E o pavão era senhor do reino das alturas, e o seu grito chegava aos últimos rincões.

Quando o tempo da desventura chegou a Iucatã, o veado não pôde mais correr como vento e ficou ferido e chorou. Seus olhos de água, que deram de beber aos outros machucados, ficaram para sempre úmidos e grandes.

A serpente perdeu os guizos da alegria. Desde então só soam, em seu corpo nu, os guizos do medo.

E o pavão caiu para os montes baixos, onde ninguém o escuta, e nunca mais pôde remontar voo da terra onde sofrem exílio os banidos do céu.

Eduardo Galeano.

Conforme o registro, terminada a leitura, a professora não fez nenhuma observação sobre a funcionalidade do referido tópico gramatical no texto em exame, apenas deu seguimento à escrita do conteúdo, conforme apresentado no livro didático. “Contextualizar”, portanto, restringiu-se a apresentar os advérbios distribuídos na superfície textual, para mero exercício de identificação.

Não basta, obviamente, que o leitor saiba que dadas palavras estejam em determinado texto. Mais importante que saber *que* elas estão ali é saber *como* e *por que* estão. São esses dois aspectos que, de forma geral, fazem com que as palavras signifiquem, em um processo de interdependência. Mas a compreensão acerca dessa particularidade, que mobiliza saberes extralinguísticos, constrói-se no contato com o texto enquanto língua em uso, e não, como diz Kleiman (2002), simples conjunto de elementos gramaticais, como pressuposto na atividade acima descrita.

Em todo texto, dizem Koch e Elias (2011), encontram-se informações implicitamente sugeridas, subjacentes à superfície textual. E o acesso a elas pressupõe mais que o simples conhecimento

linguístico comum aos interlocutores. Pressupõe uma interação mais aprofundada, que ativa uma série de estratégias por parte do leitor, para preenchimento de lacunas espalhadas pelo texto. Em uma concepção de língua como atividade sociocognitivo-interacional, significa conceber autor e leitor como “estrategistas” na interação pela linguagem, observam as autoras. A leitura do texto acima, da forma como foi conduzida, desconsidera essa interação, como se, na floresta textual, o leitor caminhasse a colher palavras, e não sentidos.

Uma das possibilidades de a professora mediar a construção de saberes a partir do texto em exame seria, em um primeiro momento, colocar em discussão a funcionalidade do tópico gramatical na organização textual, ou seja, demonstrar aos alunos que a forma como os advérbios estão ali distribuídos contribui para o processo de construção de sentidos. Em um segundo momento, estender a discussão às manifestações dos alunos acerca de suas leituras relativas ao texto. Possibilitado pelo professor esse diálogo, apresentar-se-iam, por exemplo, três das atitudes próprias do professor criativo: incitar com perguntas divergentes, adotar uma postura mais democrática do que autoritária e promover a flexibilidade intelectual, como nos orienta Torre (2008b).

A partir do que propõe esse autor, nossa colaboradora poderia, sob o uso de perguntas abertas, mobilizar os alunos a externar seus pontos de vista sobre o texto. Nesse processo, ausente de perguntas predeterminadas – que convergem para a leitura do professor ou do autor do livro didático –, que não raro privilegiam a memorização de regras gramaticais e o reconhecimento de nomenclaturas, a abordagem adquire, a nosso ver, uma perspectiva sociocognitivo-interacional. Se desenvolvida sob esse enfoque, a atividade demonstraria aos alunos que os sentidos do texto não existem *a priori*, mas se constroem na relação texto-sujeitos. Nela, leitor e autor não partilham apenas os conhecimentos linguísticos, mas também, ainda que minimamente, os contextos sociocognitivos, a partir dos quais os sentidos se produzem.

Trata-se de um ensino de português em que a língua

deixa de ser um encontro entre indivíduos e regras, para tornar-se um encontro entre sujeitos e conhecimento. E, nesse encontro, podemos dizer a partir de Torre (2008b), o aluno aprende a flexibilizar seus pontos de vista, a pensar no que dizer e como dizer, compreendendo como legítimos, porém, os dizeres de seus interlocutores, e não somente os seus.

A concepção de leitura, sob essa compreensão, deve se distanciar da noção de texto como representação mental, na qual cabe ao leitor, como sujeito passivo, tão somente captá-la. De igual modo, deve manter-se a distância do entendimento de que o texto constitui um produto da codificação de um emissor, restando ao leitor, também em postura passiva, decodificá-lo. Na concepção de leitura como atividade de produção de sentidos, por isso interativa e complexa, como bem observado por Koch e Elias (2011), esse leitor é sujeito ativo nessa construção, na qual, por intermédio dos implícitos que revestem o texto, mantém contato com as intencionalidades do autor.

A concepção de língua como atividade sociocognitivo-interacional é, evidentemente, apenas uma das perspectivas orientadas pelos estudos da linguagem a partir das quais a atividade aqui examinada poderia ter sido desenvolvida. Entretanto, ainda submersa à tradição que toma por ensino de português o ensino da gramática, nossa colaboradora preferiu utilizar o texto de Galeano para manter seus alunos em silêncio por algum tempo.

5 Considerações finais

A atividade em exame neste recorte é representativa de como o ensino de língua portuguesa tem sido conduzido por nossa colaboradora no 8º ano, pouco ou em nada despertando o interesse do aluno à aprendizagem, alargando, ainda mais, o fosso entre a língua que o aluno fala e a língua da escola. Naquela sala, a noção de língua que norteia a prática docente se consubstancia em exercícios idealizados para alunos também idealizados, falantes de uma língua homogênea e perfeita, irreal, portanto, haja vista

o privilégio às categorias gramaticais, estejam elas localizadas em textos, fragmentos textuais ou frases isoladas. A língua é, desse modo, estrutura, apresentada ao aluno na forma de listas de nomenclaturas e regras da gramática normativa a serem memorizadas.

Esse tipo de abordagem reduz o ensino de português ao ensino de gramática normativa, com âncora lançada na concepção de língua enquanto estrutura, forma a ser memorizada. Em resultado, negligencia-se espaço para atividades de leitura e escrita enquanto produção de sentidos, lócus da interação autor/texto/leitor, o que concorre, a nosso ver, para a patente falta de interesse dos alunos tanto no que se refere à exposição dos conteúdos quanto à resolução das atividades. Nesse sentido a concepção de língua como atividade sociocognitivo-interacional pode contribuir, por compreender o aluno como ator/construtor social, sujeito ativo que, em interação com o outro, constrói e é construído no texto. Significa dizer que o ensino leva em consideração as necessidades de aprendizagem do aluno, levando-o a perceber que aquilo que ele aprende na escola tem relação com o que ele vivencia fora dela.

O que fora por nós constatado, portanto, nos permite afirmar que, nas aulas ministradas por nossa colaboradora naquela turma, inexistem indícios de práticas educativas criativas. Essa inexistência, todavia, não pode ser atribuída exclusivamente à professora, dada a complexidade que perpassa a ruptura de uma tradição em que o ensino de português é substituído por um ensino essencialmente gramatical. Há que questionar, por exemplo: o que é e como é ensinado ao professor em formação ou em serviço em substituição a abordagens que privilegiam as regras gramaticais e o reconhecimento de nomenclaturas? Por esse e por tantos outros questionamentos, sugerimos estudos que possam desvelar, entre outros aspectos, qual tem sido, de fato, a contribuição dos cursos de formação de professores de língua portuguesa para os esforços de inovação no processo ensino-aprendizagem.

Referências

ALENCAR, E. M. L. de. **Criatividade**. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. 9. ed. São Paulo: Pontes, 2002.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, M. **Ler, verbo transitivo**. 2004. Disponível em http://www.leiabrasil.org.br/old/leiaecomente/verbo_transitivo.htm. Acesso em: 10 jun. 2014.

TORRE, S. de la. **Instituciones educativas creativas: instrumento para valorar el desarrollo creativo de las instituciones educativas (VADECRIE)**. Sevilla: Círculo rojo, 2012.

TORRE, S. de la. **Entrevista sobre la Creatividad en los escenarios de la Educación y el Desarrollo**. 2008a. Entrevista concedida a Carlos Alberto González. Disponível em: <http://practicacreativa.com/8.html>. Acesso em: 09 maio 2014.

TORRE, S. de la. **Criatividade aplicada: recursos para uma formação criativa**. São Paulo: Madras, 2008b.

TORRE, S. de la. **Entrevista a Saturnino de la Torre**. 2001. Entrevista concedida ao grupo PROCREA Universidad Nacional de Colombia. Disponível em: http://educreate.iacat.com/moodle/file.php/1/moddata/forum/6/89/Educreate.Entrevista_Saturnino.pdf. Acesso em: 14 abr. 2014.



Capítulo 4

EDUCAÇÃO HOSPITALAR: DIREITO NEGADO

Camila Mascarenhas Santos
Carmem Lucia Artioli Rolim

1 Introdução

As vias de acesso à educação infantil perpassam condições que exigem um olhar atento para além do espaço escolar. É preciso pensar na exigência das garantias constitucionais estabelecidas e em ações governamentais que viabilizem a efetivação do direito à educação para todos. Isso independe do espaço em que a criança se encontre, nesse caso, o ambiente hospitalar.

A hospitalização na infância demanda atendimento integral ao aluno enfermo, circunstância que requer aproximação entre o atendimento de saúde e a prática escolar. Diante disso, sendo o direito à educação no hospital promulgado legalmente, temos o seu crescimento ocorrendo paulatinamente pelo Brasil.

Vivenciar o adoecimento resultante em hospitalização afasta a criança de sua rotina diária, limitando-a do convívio com a família, a escola e os amigos. Nesse sentido, reflexões vão se delineando em torno da condição de invisibilidade do aluno tendo seu direito negado e também sobre o pensamento da família com relação à situação vivenciada junto ao filho.

Nesse contexto, a família, vivenciando a negligência desse direito, desempenha um papel importante ao estabelecer o elo entre a nova rotina hospitalar e o cotidiano infantil fora do hospital. Pensando nesse cenário, fomos norteadas pelo objetivo de conhecer, pela voz das mães acompanhantes de crianças internadas

em um hospital público na cidade de Porto Nacional – TO, como elas entendem a condição da criança em idade escolar afastada das atividades escolares em virtude da permanência em ambiente hospitalar.

Para o alcance do objetivo deste estudo, optamos pela abordagem qualitativa. Logo, na visão de Minayo (2002, p. 21-22), esse tipo de pesquisa “[...] responde a questões particulares. Ela preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, [...]”. Como estratégia metodológica, assumimos o estudo de caso por tratar-se de “um ‘sistema delimitado’, algo como uma instituição, um currículo, um grupo, uma pessoa [...]” (ANDRÉ, 1984, p. 52).

Para a coleta de dados, utilizamos como instrumento a entrevista semiestruturada gravada e posteriormente transcrita, realizada em local reservado no próprio ambiente hospitalar.

A pesquisa foi realizada em um hospital da rede pública estadual de saúde na cidade de Porto Nacional – TO. A escolha do local se justifica pela condição atual de (des)continuidade das atividades escolares das crianças hospitalizadas nessa unidade de saúde. Logo, o hospital não conta com estrutura física e pessoal destinada ao oferecimento de atividades escolares, subtraindo-se o direto à educação das crianças que ali permanecem para tratamento de saúde.

A seleção dos participantes se deu com base nos critérios estabelecidos, a saber: pais que estavam acompanhando a criança hospitalizada em idade escolar, com idade entre cinco e dez anos, sendo excluídos os pais de crianças com períodos de internação inferiores a cinco dias, menores de cinco anos de idade e que não estivessem regularmente matriculadas na escola.

As entrevistas foram realizadas com três mães acompanhantes de crianças hospitalizadas durante o período de coleta de dados e que atenderam aos critérios do estudo. A fim de resguardar a identidade das entrevistadas, garantimos o seu

anonimato, substituindo suas identificações por nomes fictícios. Essa condição respeita as proposições éticas para a realização de pesquisas com seres humanos, pois, conforme aponta Gil (2002, p. 133), “a preservação da identidade dos respondentes constitui problema de alta relevância ética”.

Ademais, preservamos o gênero das entrevistadas por considerarmos que elas representam a realidade do cenário investigado, onde todas as acompanhantes são mães, as quais serão denominadas: Orquídea, Tulipa e Margarida.

Dessa forma, com relação aos procedimentos éticos, acordamos com Bogdan e Biklen (1994), submetendo o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFT, que norteou os procedimentos do estudo, possibilitando seu desenvolvimento.

Os apontamentos apresentados partem de uma investigação realizada para escrita de dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins.

Consideramos importante destacar, ainda, o estímulo e apoio recebido pela Universidade Federal do Tocantins mediante o afastamento remunerado, que foi fundamental para viabilização do desenvolvimento da pesquisa, a qual resulta na escrita deste texto.

2 Trilhas brasileiras rumo à educação hospitalar

Pensar no acesso à educação como direito de todos exige um olhar atento à condição dos alunos hospitalizados. É preciso considerar que a escola não se trata apenas de estrutura física, mas de espaços escolares que envolvem professores, alunos, conhecimentos sistematizados culturalmente, processos de ensino e aprendizagem, seja em casa ou mesmo no hospital. Em 2020, a situação atípica da pandemia trouxe consigo esta confirmação: a educação pode, por vezes, precisar ser desenvolvida em espaços não escolares.

Para Baquero (1998, p. 148), a escola pode ser considerada:

[...] como um dispositivo cultural que tende à indução de formas de desenvolvimento particulares dos sujeitos envolvidos

em suas práticas. [...] Parece definir um espaço social de trabalho conjunto (à maneira de um dispositivo de suporte) que permite a apropriação recíproca dos sujeitos segundo relações assimétricas na definição da própria situação e na compreensão da lógica de distribuição de posições subjetivas.

Nessa perspectiva, o acesso à educação desenvolvida por meio de práticas escolares torna-se indispensável ao desenvolvimento infantil e é fundamental que alcance as crianças que por algum motivo estão distanciadas dos bancos escolares. Esse contexto envolve inquietações que direcionam a precisão da garantia desse direito.

Diante disso, em movimentos gradativos, a compreensão da indispensabilidade da manutenção das atividades escolares vai ganhando espaço em território brasileiro. Conforme Caiado (2003), na história da Educação Especial, temos indícios da preocupação com a criança em tratamento médico, constando informações do primeiro atendimento escolar hospitalar para a pessoa com deficiência em 1600, na Santa Casa de Misericórdia, em São Paulo.

[...] em 1600, ainda no Brasil colônia, foi criado o primeiro atendimento escolar à pessoa deficiente, na Santa Casa de Misericórdia, cidade de São Paulo. Marco histórico que revela a longa trajetória entre Saúde e Educação Especial no país, que se entrecruza desde o nascimento do atendimento educacional especial. (CAIADO, 2003, p. 72)

O trecho exposto pela autora aponta para o reconhecimento do direito à educação e acesso ao processo de aprendizagem da criança, mesmo enquanto restrita ao leito hospitalar. São trilhas que revelam um processo em construção direcionado ao desenvolvimento da implantação da prática escolar em ambiente hospitalar.-

Nesse caminhar, o acesso ao direito à educação se fortalece no contexto brasileiro. Os indícios do reconhecimento da prática educacional durante hospitalização começam a se consolidar em uma proposta ainda distante da classe hospitalar a partir de registros datados em 1931, na Santa Casa de Misericórdia, com

relatórios anuais do movimento escolar de alunos com deficiência (CAIADO, 2003).

Esse movimento de reconhecimento impulsionou a implantação da primeira classe hospitalar brasileira em 14 de agosto de 1950, no Rio de Janeiro. Foi o início oficial rumo à continuidade das atividades escolares de alunos em condição de internação.

Foi no ano de 1950, no Hospital Municipal Bom Jesus, no Município do Rio de Janeiro, em que a professora Lecy Rittmeyer, que cursava Assistência Social, criou a primeira classe hospitalar, visando com isto o atendimento às crianças internadas, para que em seus retornos para as escolas regulares pudessem continuar seus estudos normalmente. (SANTOS; SOUZA, 2009, p. 110).

Na mesma década, é oficializada em São Paulo, na Santa Casa de Misericórdia, a implantação da primeira classe hospitalar. A partir dessas iniciativas, impulsiona-se o surgimento de outras classes pelo Brasil.

Santa Casa de Misericórdia, criada em 1953, em São Paulo. Já na década de 60, oficializa-se a classe hospitalar no Hospital Barata Ribeiro, contando apenas com o apoio da direção deste. Somente na década de 80 a educação hospitalar avança com mais expressividade para o Sul e Centro Oeste do Brasil. (SOUZA, 2016, p. 21-22).

No Distrito Federal, através de um convênio entre as Secretarias de Estado de Educação e Saúde, foi criada, em 1964, a primeira classe hospitalar (NAZARETH, 2015). Essa articulação entre secretarias é de fundamental importância para a implantação de classes hospitalares, devendo as localidades em que ainda não instituíram a prática desse direito seguir esse exemplo.

No processo de construção necessário para a implantação da educação em ambiente hospitalar, temos o Decreto nº 1.044 (1969, p. 784):

Art. 1º - São considerados merecedores de tratamento excepcional os alunos de qualquer nível de ensino, portadores de afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismo ou outras condições mórbidas, determinando distúrbios

agudos ou agudizados, caracterizados por: a) incapacidade física relativa, incompatível com a frequência aos trabalhos escolares; desde que se verifique a conservação das condições intelectuais e emocionais necessárias para o prosseguimento da atividade escolar em novos moldes; b) ocorrência isolada ou esporádica; c) duração que não ultrapasse o máximo ainda admissível, em cada caso, para a continuidade do processo pedagógico de aprendizado, atendendo a que tais características se verificam, entre outros, em casos de síndromes hemorrágicas (tais como a hemofilia), asma, cartide, pericardites, afecções osteoarticulares submetidas a correções ortopédicas, nefropatias agudas ou subagudas, afecções reumáticas, etc. Art. 2º - Atribuir a esses estudantes, como compensação da ausência às aulas, exercícios domiciliares com acompanhamento da escola, sempre que compatíveis com o seu estado de saúde e as possibilidades do estabelecimento.

Prosseguindo nessa construção, Fonseca (1999) afirma que a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente impulsiona, a partir de 1981, o número de classes hospitalares brasileiras. Esse movimento revela-se como um importante avanço rumo à garantia do direito à educação para todos, como descrito no Título VIII – da ordem Social, Capítulo III – da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I:

Art. 205. A educação é um direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

No entanto, mesmo com esse avanço, percebe-se ainda um longo caminho a ser percorrido, pois estamos distantes de contemplar a totalidade de hospitais infantis na oferta de educação hospitalar. Esse caminho visa à conquista de um direito social próprio da criança devendo alcançar aquelas em condição de hospitalização, pois “a saúde e educação são constitutivas do viver, processo de direito da criança, e como tal devem ser oportunizadas”, conforme corrobora Rolim (2019, p. 13).

Firmando esse direito, é sancionada, em 24 de outubro de 1989, a Lei nº 7.853/89, em que no Artigo 2º dispõe sobre a

garantia “[...] às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, [...]”. Seu Inciso I, alínea d, dispõe sobre “o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano [...]” (BRASIL, 1989).

Em meio à conquista rumo à implantação das atividades escolares em ambiente hospitalar, em 1994 é promulgado um documento com orientações referentes à educação hospitalar assegurando “ambiente hospitalar que possibilite o atendimento educacional de crianças e jovens internados que necessitam de educação especial e estejam em tratamento hospitalar” (BRASIL, 1994, p. 20).

Seguidamente, em 1994 é publicada a Resolução nº 41, de 17 de outubro de 1995, que, tratando de aspectos relacionados ao atendimento integral à criança hospitalizada, traz em seu item 09 “o direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programa de educação para a saúde e acompanhamento do currículo escolar, durante sua permanência hospitalar” (CONANDA, 1995, p. 16319).

Esse cenário apresenta-se repleto de enfrentamentos e conquistas em direção ao cumprimento do direito à prática educacional em ambiente hospitalar. Em julho de 2000, o I Encontro Nacional sobre Atendimento Pedagógico-Hospitalar, no Rio de Janeiro, apresentou dados que revelaram que, em todo o território brasileiro, havia 67 classes hospitalares em funcionamento, com ênfase à mais antiga no Hospital Municipal Bom Jesus, desde 1950 (AMARAL; SILVA, s/d).

Temos clara a existência de ações e diretrizes direcionadas à implantação da escola no hospital, no entanto é possível notar a predominância de certa indiferença e desvalorização nesse cenário. Assim, Paula (2010, p. 01) aponta que “[...] embora existam legislações voltadas para a proteção desses cidadãos, durante décadas eles foram tratados pela cultura da indiferença, herança

das políticas públicas marcadas pelo descompromisso com as minorias”. A negação desse direito caracteriza-se como uma perda no tempo de aprendizagem e no desenvolvimento da criança.

Logo, considerando a importância desse serviço, o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) de nº 17, de 2001, expõe aspectos importantes considerando as especificidades da educação hospitalar. Define a classe hospitalar como “serviço destinado a prover, mediante atendimento especializado, a educação escolar a alunos impossibilitados de frequentar as aulas, em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar ou atendimento ambulatorial”.

Um passo fundamental rumo à estruturação da classe hospitalar foi dado pelo Ministério da Educação, a partir da Secretaria de Educação Especial, com a produção do documento *Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações* (BRASIL, 2002). Com ele é possível organizar ações que viabilizem o processo de implantação de atendimento educacional tanto hospitalar quanto domiciliar, contemplando os alunos impossibilitados de participarem das aulas presencialmente.

Nesse trilhar, em 2018, a Lei nº 13.716, de 24 de setembro, altera a LDB, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, tendo em vista a garantia do atendimento educacional ao aluno internado para tratamento de saúde. Logo, assegura o “atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa” (BRASIL, 2018, p. 01).

Os avanços desse processo são notórios; contudo, alcançar a efetivação na prática vai além da elaboração de leis e diretrizes. Estas se tornam insuficientes se não houver vontade política para a implantação das classes hospitalares. O contexto tem se direcionado ao cumprimento do direito à educação da criança hospitalizada,

mas o caminho para sua concretização exige maior atenção.

3 A condição de invisibilidade diante do adoecimento infantil

Diante do contexto da hospitalização, o direito à educação precisa estar atrelado ao direito à saúde. Ambos envolvem perspectivas que dizem de um processo fundamental ao desenvolvimento infantil. A experiência do adoecimento na criança e no adolescente é mais difícil de ser enfrentada e obriga a um rearranjo de vida que envolve toda a família.

Ao vivenciar a condição de adoecimento, os indivíduos são expostos a instabilidades tanto biológicas quanto emocionais. Na infância e/ou adolescência, as inquietações giram em torno dos incômodos causados pelas circunstâncias próprias da hospitalização, que são intensificadas pela condição de afastamento da rotina escolar e domiciliar. Todo esse processo envolve um cenário que impossibilita seus hábitos e costumes, limitando a convivência com a família, a escola e os amigos (SANTOS et al., 2014). O distanciamento repentino da rotina infantil em virtude da necessidade por hospitalização provoca o afastamento do contexto social e a perda do cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, Silva, Gallego e Teixeira (2006, p. 35) apontam que:

A falta de acompanhamento escolar durante o tratamento medicamentoso da doença pode contribuir para o baixo rendimento nas atividades escolares, tendo em vista que a criança fica impedida de realizar atividades com as quais naturalmente se envolveria se estivesse sadia.

Considerando esses aspectos, o estado de adoecimento durante a infância pode interromper o decurso natural da escolarização, próprio dessa fase. Pode, ainda, questionar a continuidade da vida, pois as perdas a que esse público está submetido repercutem em seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, Rolim (2018, p. 05) afirma que “subtrair o estímulo escolar causa prejuízos ao sujeito e ao seu grupo familiar, de modo que não

só atinge o desenvolvimento infantil, mas acomete, também, as expectativas sociais”.

Assim, o cenário possui particularidades que o tornam desafiador. E os desafios, por sua vez, apresentam-se claramente nas vozes maternas direcionadas à experiência do acompanhamento hospitalar da criança em idade escolar. Revelam especificidades em torno da internação infantil, o que torna explícita uma situação que envolve o filho, o contexto, a saúde, a doença e a educação, bem como expectativas para o futuro. As mães destacam condições de sofrimento estabelecidas pelo distanciamento do ambiente cotidiano escolar da criança em decorrência da hospitalização.

A internação em leitos hospitalares sem o devido atendimento educacional impede o acesso aos bancos escolares, mas a criança, mesmo hospitalizada, mantém-se ativa e carrega consigo sonhos e planos. Em virtude disso, a condição de privação das atividades educacionais na infância representa um desafio impeditivo à concretização do crescimento almejado. Por outro lado, “a manutenção de atividades que resgatem a rotina de vida anterior à doença, como as escolares, representa possibilidades concretas de que ela cultive acesa a esperança de sobreviver, por meio da construção do seu próprio futuro” (HOLANDA; COLLET, 2012, p. 37).

Nesse caminhar, diante do acompanhamento materno, considerando a hospitalização infantil, as mães, a partir de suas vivências, revelam situações impostas pelas particularidades do cenário. Apontam desafios que indicam a condição de invisibilidade em que a criança é submetida em virtude da circunstância de interrupção das atividades escolares. Para uma das mães, trata-se de uma situação “muito difícil porque ela [a criança] sai do seu ambiente. Da casa, da escola, dos familiares. Então isso aí já é uma falta muito grande” (MARGARIDA, 2020). Ao indicar como uma “falta muito grande”, notamos a estadia em ambiente hospitalar associada ao distanciamento da rotina e da escola como uma experiência desagradável. Essa situação é assim considerada por representar a invisibilidade do aluno durante o tratamento de

saúde, tendo suas atividades escolares interrompidas.

Para a maioria das crianças em idade escolar submetidas a períodos de hospitalização, restam as lembranças da sua professora, de seus coleguinhas e do seu espaço escolar de origem. A partir do momento em que o hospital deixa de ofertar a possibilidade de continuidade das atividades escolares, age negando o direito à educação dessas crianças. Nesse direcionamento, temos uma voz materna expondo que a criança “se sente muito ruim, quer ir embora para casa. Ficar com os amigos, com os irmãos” (ORQUÍDEA, 2020). Para a criança, estar no hospital pode significar estar esquecida pela sociedade. Para sentir-se incluída, a criança requer estar entre aqueles que considera fazer parte de sua história. Ademais, “muitas vezes a criança sofre porque a hospitalização, mais do que a problemática de saúde em si, gera falta às aulas” (FONSECA, 2008, p. 33).

Refletindo em torno desse contexto, percebemos o impacto direcionado ao aluno em tratamento de saúde diante da negligência de um direito legitimado. Ao sair de seu ambiente, enfrenta dificuldades em torno da necessidade de adaptação. Estar hospitalizada “é muito difícil porque ela [a criança] sai do seu ambiente” (MARGARIDA, 2020), e essa condição faz com que a criança se sinta invisível aos olhos daqueles que devem garantir a continuidade do seu processo de aprendizagem enquanto permanece em ambiente hospitalar.

Todas essas circunstâncias estabelecem um contexto estressante que envolve emoções e angústias em torno da condição do filho em tratamento de saúde e impossibilitado de prosseguir com suas atividades educacionais de onde parou anteriormente à hospitalização. Os limites estabelecidos pelas paredes hospitalares apresentam-se como um desafio; logo, “ter que ficar o dia todo dentro do quarto” (MARGARIDA, 2020) configura-se como uma barreira que se acentua diante da situação.

Para a criança, deslocar-se ao leito hospitalar tendo a continuidade das atividades escolares interrompida representa a

quebra do vínculo com seu processo de aprendizagem. As perdas relacionadas ao distanciamento do ambiente escolar são trazidas simultaneamente às dificuldades e desafios do ambiente hospitalar. Essa experiência coloca em evidência o descaso das autoridades ao não garantirem o direito à educação dos alunos hospitalizados.

Diante dessa circunstância, a mãe Tulipa (2020) destaca a perda do conteúdo escolar e as queixas da criança pelo distanciamento da escola.

Por esse período que ele [a criança] está internado, está sem ir pra escola, está perdendo o conteúdo passado [ministrado], e como ele está no 1º ano, então o essencial seria não perder aula. É uma fase do aprendizado em que cada dia que ele perde está deixando de aprender um pouquinho. E ele reclama muito que está sem ir pra escola, que vai ficar muita tarefinha [atividades escolares]. Que quer ver os coleguinhas, ele quer aprender. (TULIPA, 2020)

A preocupação diante da perda do conteúdo apresentado na escola e da possibilidade de deixar de aprender por estar em ambiente hospitalar é percebida tanto na mãe acompanhante quanto na criança. Havendo a “necessidade de tratamento prolongado, as crianças podem ficar por um período maior fora da escola, o que por sua vez, pode implicar num baixo rendimento escolar, quando retornam” (MUÑOZ; OLIVEIRA, 2006, p. 66). Pensar no retorno ao ambiente escolar implica questões que envolvem a incerteza relacionada ao desenvolvimento esperado para a idade da criança.

Durante o período de hospitalização, as perspectivas em torno do aluno inserido nesse ambiente são extintas em virtude da invisibilidade a que ele é submetido no momento em que o seu direito à continuidade das atividades escolares é negligenciado.

4 Aspectos escolares no contexto de hospitalização

Estar hospitalizado não pode ser uma condição que impeça o aluno de prosseguir seu processo de aprendizagem.

Pelo contrário, durante o período em que permanecer restrito às paredes hospitalares, a criança precisa ainda mais de estímulo para continuar aprendendo e desenvolvendo suas habilidades pensando no futuro retorno à escola de origem.

[...] o afastamento da escola pode gerar uma dificuldade em acompanhar a turma nos conteúdos escolares, e ao retornar a suas atividades pedagógicas, o paciente poderá perceber as suas diferenças quanto ao acompanhamento da turma, o que, por sua vez, poderá prejudicar o seu desempenho acadêmico. O escolar hospitalizado e suas implicações para a saúde e educação. (MUÑOZ; OLIVEIRA, 2006, p. 67)

O estímulo escolar atribuído ao aluno durante o período de hospitalização tem um papel fundamental no desempenho do seu processo de aprendizagem. O distanciamento das atividades escolares deixa de ser vivenciado em ambiente hospitalar a partir da aproximação entre a escola e o hospital, favorecendo sua recuperação. Vigotski (1989) aponta que um período longo de hospitalização afasta a criança dos seus ambientes social, familiar e cultural, que colaboram para o seu processo de aprendizagem.

Em idade escolar, as crianças devem ser estimuladas; logo, trata-se de uma fase em que estão sempre em busca de descobertas. Em ambiente hospitalar, “[...], a criança passa a ter uma limitação de atividades devido à própria situação de enfermidade e também à falta de espaço físico que o hospital oferece [...]” (SANTOS *et al.*, 2014, p. 159).

No desenvolvimento humano as interações e relações sociais fazem-se fundamentais, o que durante a internação limita-se em virtude das circunstâncias experimentadas. Logo, além do afastamento da rotina escolar, a criança encontra-se longe da família. Essa situação, conforme Matos e Mugiatti (2001), sendo por um longo período, pode agravar o quadro clínico, resultando no surgimento de distúrbios psíquicos. Essa circunstância poderá refletir no desenvolvimento dessa criança.

Diante desse contexto, evidencia-se a importância da estruturação da assistência recebida pela criança em idade escolar

no que se refere ao alcance e atendimento de suas necessidades escolares.

Conforme aponta Gueudeville (2009, p. 19), existe

a necessidade de uma alteração da funcionalidade hospitalar, entendendo que este espaço deveria passar por reformulações, estas que permitissem compreender o ser humano de maneira mais integral e aonde a sua doença não viesse se sobrepor às suas necessidades enquanto ser social.

No trecho, a autora traz as necessidades sociais do indivíduo, que incluem os aspectos escolares do aluno durante a permanência em ambiente hospitalar. A descontinuidade da rotina infantil pela hospitalização provoca o afastamento do contexto social e a perda do cotidiano escolar. Com isso, a tristeza diante da nova rotina se intensifica com a condição de afastamento das atividades escolares.

Distanciar-se da escola, para a criança em idade escolar, representa uma experiência marcante, pois o papel social do aluno nessa circunstância é perdido diante da imposição do distanciamento da escola. Logo, “[...] o processo de desenvolvimento infantil está intimamente relacionado com brincadeiras e interações” (MUÑOZ; OLIVEIRA, 2006, p. 73), e essas atividades costumam ser extintas entre paredes hospitalares.

A experiência da hospitalização caracteriza-se como um impacto na vida da criança e ainda mais quando em idade escolar. Diante da condição de restrição às atividades escolares, revela-se uma barreira ao direito à educação dessas crianças.

Para Matos e Mugiatti (2009, p. 59),

[...] crianças e adolescentes são tolhidos do exercício de seus legítimos direitos, pelo simples fato de serem doentes, [...]. O enfermo em tal situação se torna vítima, realmente, de uma sociedade elitista e antidemocrática; esta, no seu individualismo, está contribuindo para avolumar as fileiras dos futuros adultos analfabetos ou despreparados para assumir devidamente as suas condições de cidadãos.

Nesse contexto, o distanciamento da escola acarretará condições difíceis durante o período de hospitalização e também

após o retorno à escola. Enquanto hospitalizado, vivencia-se uma condição de isolamento social ao não se ter acesso às atividades escolares. Ao retornar à sala de aula, as crianças vivenciam as consequências no atraso do processo de aprendizagem.

Dessa forma, temos como fundamental o cumprimento do direito à educação na efetivação da prática escolar em ambiente hospitalar. Trata-se de uma necessidade indispensável no que se refere à oportunidade da continuidade das atividades escolares como um direito legitimado.

5 Considerações finais

Adentrar em ambiente hospitalar possibilitou perceber a importância atribuída pela família à continuidade das atividades escolares durante o período de hospitalização. Esse espaço apresenta-se com dupla responsabilidade por contemplar necessidades de saúde e também de educação. No entanto, o que temos é uma condição de negligência diante do direito à educação de crianças hospitalizadas. Os apontamentos apresentados no presente estudo permitiram uma reflexão em torno da condição vivenciada pelas famílias, indicando que o direito à educação é negado às crianças em situação de internação. Foi possível perceber, também, uma inquietação expressa nas vozes das mães diante da circunstância de invisibilidade das crianças em tratamento de saúde, impedidas de prosseguirem o seu processo de aprendizagem.

Dessa forma, as falas dizem da dificuldade com a falta da escola e indicam a necessidade de interação que é suprimida pela falta de convivência com os membros familiares e os amigos do ambiente escolar. A quebra desse vínculo pode ter representação significativa para essa criança, já que ela aprende a partir das trocas e experiências sociais vividas. A infância, como aponta Vigotski (1997), representa uma fase de desenvolvimento e construção social que, em algumas circunstâncias, tem seu percurso interrompido.

A limitação do leito hospitalar é tratada como um desafio, o

que também consideramos, pois é um obstáculo ao desenvolvimento motor dessa criança. Nessa circunstância, ela experimenta uma limitação em virtude da própria enfermidade e também do pouco espaço físico oferecido pelo hospital (SANTOS *et al.*, 2014).

Nesse cenário, aos poucos a educação tem alcançado alunos enfermos submetidos à hospitalização. Essa condição foi percebida quando, em 2018, a Lei nº 13.716 alterou a LDB nº 9.394/96, garantindo o atendimento educacional ao aluno internado para tratamento de saúde. Trata-se de uma conquista que direciona ao cumprimento do direito à educação para todos, incluindo o aluno em hospitalização. No entanto, em sua maioria, na prática isso não tem acontecido.

Isso posto, o presente estudo permitiu perceber a fundamental importância na efetivação da prática educacional entre paredes hospitalares. Logo, refere-se a um direito garantido pela legislação brasileira e que precisa ser ofertado ao público infantil.

Ademais, é possível ainda compreender a importância atribuída à continuidade do serviço educacional durante a internação de crianças em idade escolar.

Referências

AMARAL, D. P.; SILVA, M.T.P. **Formação e prática pedagógica em classes hospitalares:** respeitando a cidadania de crianças e jovens enfermos. s/d. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/formacao pedagogica classes hospitalares.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2021.

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: seu potencial na educação. **Caderno Pesquisa.** [online], n. 49, 1984. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1427>>. Acesso em: 28 jan. 2021.

BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAIADO, K. R. M. O Trabalho Pedagógico no Ambiente Hospitalar: um espaço em construção. In: BAUMEL, R. C. R. C.; RIBEIRO, M. L. S. (Orgs.). **Educação Especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de: ALVAREZ, M. J.; SANTOS, S. B.; BAPTISTA, T. M. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Decreto n. 1.044, de 21 de outubro de 1969**. Dispõe sobre o tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Decreto-Lei/Del1044.htm. Acesso em: 19 abr. 2020.

BRASIL. **Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, DF.

BRASIL. **Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Diário Oficial da União - Seção 1 - 25/9/2018, Página 2 (Publicação Original).

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar**: estratégias e orientações. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação, 1994.

BRASIL. **Resolução nº 41/1995 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente** – CONANDA, 1995.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001.

FONSECA, E. S. da. **Atendimento pedagógico-educacional para crianças e adolescentes hospitalizados: realidade nacional**. Brasília: Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

FONSECA, E. S. da. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. São Paulo: Memnon, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUEUDEVILLE, R. S. **Perfil da publicação científica brasileira sobre a temática da classe hospitalar: produção de conhecimento?** 2009. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

HOLANDA, E. R. de; COLLET, N. Escolarização da criança hospitalizada sob a ótica da família. **Texto contexto – enfermagem**, Florianópolis, v. 21, n. 1, mar. 2012.

MATOS, E. L. M.; MUGIATTI, M. M. T. **Pedagogia Hospitalar**. Curitiba, PR: Champagnat, 2001.

MATOS, E. L. M.; MUGIATTI, M. M. T. **Pedagogia hospitalar: a humanização integrando educação e saúde**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MUÑOZ, B. M.; OLIVEIRA, J. P. O escolar hospitalizado e suas implicações para a saúde e educação. **Revista Salus**, Guarapuava, PR, jan./jun. 2007.

NAZARETH, C. A. L. **Atendimento escolar à criança hospitalizada: classes hospitalares**. Curitiba: InterSaberes, 2015.

PAULA, E. M. A. T. de. Educação nos hospitais: necessidade de discussão desse cenário educativo na formação de professores. In: **Secretaria de Estado da Educação**. Superintendência de

Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais (Cadernos temáticos). Núcleo de Apoio ao Sareh. Curitiba, PR: SEED-PR, 2010.

ROLIM, C. L. A. A escola no hospital: o direito de ser aluno entre alunos. **Revista Espacios**, Caracas, Venezuela, v. 39, n. 30, 2018. Disponível em: <<https://www.revistaespacios.com/a18v39n30/a18v39n30p12.pdf>>. Acesso em: 09 jan. 2021.

ROLIM, C. L. A. Educação hospitalar: uma questão de direito. **Rev. Actual. Investig. Educ**, San José, v. 19, n. 1, p. 700-719, abr. 2019. Disponível em: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032019000100700&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 fev. 2021.

SANTOS, C. B. dos.; SOUZA, M. R. de. Ambiente hospitalar e escolar. In: MATOS, Elizete Lúcia (Org.). **Escolarização hospitalar: educação e saúde de mãos dadas para humanizar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SANTOS, M. T. N. *et al.* A relevância da psicologia no acolhimento da criança em situação de internação hospitalar. **Caderno de Graduação-Ciências Humanas e Sociais**, UNIT- Alagoas, v. 2, n. 2, 2014.

SILVA, A. M.; GALLEG0, E. T.; TEIXEIRA, M. C. T. V. Habilidades intelectuais de crianças com câncer e crianças não portadoras da doença. **Avaliação Psicológica**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, jun. 2006.

SOUZA, Z. S. **Educação hospitalar: A atuação do professor no atendimento às crianças em tratamento de saúde**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2016.

VIGOTSKI, L. S. Acerca de la psicologia y la pedagogia de la defectividad infantil. In: **Fundamentos de defectología**. Obras Escogidas, Vol. V. Madrid, España: Visor Distribuciones, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



Capítulo 5

GESTÃO ACADÊMICA E GERENCIAL NO ENSINO SUPERIOR: BREVES ABORDAGENS ACERCA DAS ATRIBUIÇÕES DO COORDENADOR DE CURSO¹

Claudiany Cipriano de Carvalho e Silva

Rosélia Sousa Silva

1 Introdução

Este artigo é resultado de uma pesquisa bibliográfica motivada, inicialmente, pelas observações das pesquisadoras na atuação dos coordenadores de cursos de graduação na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Araguaína, e das discussões sobre o papel do coordenador pedagógico realizadas durante o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica, ofertado pela UFT no ano de 2016. Tendo como intuito condutor a abordagem acerca das atribuições legais dos coordenadores de curso de graduação nas Instituições de Ensino Superior (IES) buscamos, neste artigo, contextualizar brevemente o ensino superior no Brasil e, primordialmente, refletir acerca dos aspectos pedagógicos e administrativos da atuação do Coordenador de Curso Superior.

Para tais abordagens imergimos nas pesquisas da tese de Bassoli (2014), nas providências trazidas pela Medida provisória nº 661, de 18 de outubro de 1994, nas orientações do Manual de verificação *in loco* das condições institucionais (2002), nas

1 Trabalho de Conclusão do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica, da Universidade Federal do Tocantins

determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 (1996), bem como nas considerações teóricas de Capanema (2004), Franco (2006), Silva (2007), Garcia (2008), nos números recentes dos Cadernos da ABMES trazidos na 20ª Edição de Griguc (2020), dentre outras fontes de pesquisa.

Contemplando essas leituras e os dados contemporâneos, notamos a recorrente indicação das pesquisas quanto ao crescente número de IES no Brasil, especialmente nas últimas três décadas. Como parte integrante das novas estruturas organizacionais das IES, de modo especial nesse contexto de expansão, é que se destaca a necessidade e o desenvolvimento do trabalho do coordenador de curso, sendo esse profissional, cada vez mais, foco de estudos, análises, conceituações, pesquisas e reflexões voltadas para a sua atuação.

Essas novas estruturas organizacionais nas IES se deram, mais contundentemente, com a implementação das orientações trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A Lei modificou a necessidade de planejamento das IES especificamente nos moldes dos denominados Departamentos de Cursos e as instituições obtiveram uma maior autonomia para a organização didático-estrutural de seus cursos. Em sua maioria, seguiram as novas orientações da LDB, preferindo acolher a ideia de Coordenação de Curso e atribuindo ao novo setor a responsabilidade pela direção e pelo sucesso dos cursos superiores. A partir de então, cresceu uma visibilidade e uma preocupação com o desempenho do profissional que gerencia essa coordenação de curso.

Desse modo, vislumbrando desenvolver essa reflexão acerca do trabalho desse profissional, observamos o cotidiano dos coordenadores de curso com os quais convivemos - enquanto Secretárias de Curso lotadas na Secretaria Acadêmica da UFT, Campus de Araguaína. Empreendemos na construção de um texto que contemple breves análises acerca do estabelecimento da gestão acadêmica e gerencial dos coordenadores de curso superior, suas atribuições legais e alguns elementos importantes para o

bom desempenho desta função. O estudo justificou-se devido à importância de se observar, refletir e analisar as atribuições desse agente no contexto organizacional de uma instituição de ensino superior.

Esse artigo foi desenvolvido por intermédio de pesquisa bibliográfica, contemplada pelos embasamentos de alguns expressivos pesquisadores do cenário da gestão de IES brasileiras. Assim, buscamos a composição de um referencial teórico que sustentasse tal reflexão para que, posteriormente, possa servir de parâmetro, fonte ou inspiração para a ampliação de novos e maiores estudos acerca do tema e à luz dos conhecimentos científicos que a rodeiam.

Nesse levantamento bibliográfico utilizamos de meios tecnológicos disponíveis para pesquisas em livros, manuais e artigos científicos da área com vistas a mapear referências básicas que proporcionassem a coleta de informações essenciais para a construção dessa abordagem. A abordagem constitutiva deste artigo conta ainda com o suporte bibliográfico e de pesquisa disponibilizado na plataforma do curso de Pós-graduação em Coordenação Pedagógica da UFT², ofertado na modalidade semipresencial, cujos temas, textos de apoio, atividades e debates com colegas de áreas afins foram fundamentais para as reflexões que realizamos neste artigo.

Pela especificidade do tema não foi encontrada bibliografia em abundância. Esta limitação não se mostrou expressiva para o estudo, visto que as publicações disponíveis dos estudiosos da educação foram consideradas suficientes para produção básica do presente artigo, contribuindo, de forma significativa, para execução desta pesquisa que, em outros momentos, pode e deve ser ainda continuada.

O questionamento da pesquisa está em torno de desvelar sobre o papel atribuído ao coordenador de cursos da IES diante das expectativas expostas para o cumprimento de suas funções atuais.

2 <http://cursos.mec.gov.br/coordenacao/uft/login/index.php>

Nesse intuito, refletimos elementos dificultantes ou facilitadores para esses processos de gestão, cuja finalidade está relacionada com a qualidade da educação ofertada, que inclui desde a profissionalização de qualidade dos acadêmicos até a garantia de sua inserção no mundo do trabalho. Toda essa qualidade almejada perpassa pela atuação do coordenador pedagógico.

2 Contextualização do Ensino Superior Brasileiro contemporâneo: o coordenador pedagógico nesse contexto de expansão

Para iniciar uma observação do intenso crescimento do número atual de IES no Brasil, que se destaca mais contundentemente a partir dos anos 1990, ressaltamos que essa expansão teve embasamento, especialmente com:

1) a publicação, pelo presidente da República Itamar Franco e pelo Ministro da Educação Murilo de Avellar Hingell, da medida provisória nº 661, de 18 de outubro de 1994 que altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Em seu Art. 9º § 2º determina que “caberá aos conselhos estaduais de educação, na forma da lei estadual respectiva, emitir parecer sobre a autorização para o funcionamento de cursos em estabelecimentos estaduais e municipais isolados de ensino superior” dando, portanto, maior flexibilidade aos estados e municípios quanto à autorização de funcionamento dos cursos superiores de suas regiões geográficas.

2) a publicação do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Esse Decreto institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) com intenção de oportunizar a abrangência ao público acadêmico fazendo com que o acesso aos cursos superiores seja ampliado. Assim, com o Reuni, o governo federal adota medidas para instigar o crescimento do ensino superior público. Nessa perspectiva, cria condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior.

A partir desses acontecimentos, houve uma intensificação do processo de expansão (tanto de surgimento de novas IES como de aumento de matrículas em IES existentes). Na via da privatização, por exemplo, o crescimento rompeu a estabilidade que se dava desde o final dos anos de 1970. Pautadas na trajetória do ensino superior brasileiro, apresentada na 20ª Edição da ABMES (2020, pág. 47), confirmamos que as pesquisas mostraram que existe, por exemplo, uma evolução considerável no Brasil do número de IES, passando de 2.378 em 2010 para 2.608 em 2019.

E, com o aumento da concorrência para ingresso no ensino superior brasileiro, impõe-se aos coordenadores de curso a adoção de novas estratégias de gestão. Sendo necessário que, em seu novo papel, os coordenadores de curso atuem como líderes para fazer surgir e permanecer uma motivação comum na construção do conhecimento, das atividades de ensino, da pesquisa e da extensão. Devem, ainda, compreender a necessidade de alinhamento de questões pedagógicas com questões de outras áreas da gestão das IES que interferem significativamente no processo de ensino, muitas vezes visto apenas como responsabilidade das coordenações.

Garcia (2008) ao descrever o atual cenário marcado pela crescente concorrência entre as IES, onde a busca pela atração e retenção de alunos é questão de sobrevivência, registra que houve um tempo em que a oferta (quantidade de vagas) era bem menor que a demanda (número de candidatos), o que provoca uma disputa acirrada no ingresso ao ensino superior. Resgatando dados históricos, este autor nos mostra que

pouco a pouco - especialmente durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, que estimulou a abertura e criação de novas universidades, centros universitários e faculdades - o cenário mudou: mais vagas e menos ingressantes. Um simples número exemplifica essa explosão: no ABC paulista, 18 IESs disputavam a atenção dos candidatos em 1997, e em 2003 já eram 27 (um aumento de 50%). O número de vagas na mesma região, por sua vez, saltou de 20.256 (1997) para 35.051 (2003), perfazendo um crescimento de 71%. [...] em 1999, 675.801 vagas foram oferecidas e 533.551 preenchidas;

em 2005, 2.345.162 foram oferecidas para um ingresso de 1.174.548 alunos. (GARCIA, 2008, s/p.)

Para o questionamento acerca do binômio “qualidade x expansão”, nesses tempos de aumento de ingressos nas IES, surge uma preocupação com a qualidade do ensino. Diante disso, a palavra qualidade é a premissa que passa a integrar a expansão do ensino, buscando evitar a ideia de que crescer denota ganho de escala e perda de qualidade, afinal, os especialistas consideram possível conciliar as duas coisas. Há uma defesa de que a qualidade do ensino não estaria atrelada ao tamanho das instituições ou do grupo, podendo existir pequenas instituições muito ruins e grandes muito boas, e que isto, muitas das vezes, depende de quem está nos cargos de chefia, direção e coordenação da instituição.

Uma grande parte das IES tradicionais ainda permanece sem um claro direcionamento de como reagir diante deste novo panorama nacional de expansão. Ao que parece, o discurso da boa qualidade atrelado às IES tradicionais versus baixa qualidade de novas IES tende a ser rapidamente vencido. Nesse novo contexto, é primordial a busca por estratégias que aliem tradição e qualidade com sustentabilidade e gestão de resultados, tornando viável a manutenção dos alunos nas universidades. Aqui, o papel do coordenador de curso influencia em grande escala e tem relevante consideração para a busca e manutenção da qualidade na oferta do ensino, seja em IES públicas ou privadas. Nas palavras de Bassoli (2014), refletimos a relevância da atuação do profissional atuante nas coordenações:

o coordenador de curso é responsável pela condução pedagógica do curso, e espera-se que este processo seja exitoso na formação do estudante e na sua inserção no mercado profissional, e também espera-se o êxito nas avaliações ordinárias a que o curso é submetido. Os processo de reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso, bem como da avaliação do ENADE (Exame Nacional de Desempenho do Estudante) e consequentemente pela publicação do CPC (Conceito Preliminar de Curso) são fundamentais para a manutenção da oferta do curso, quer seja pelo instrumentos

de regulamentação e supervisão do Ministério da Educação, como também pela manutenção do interesse do mercado em que se insere. Neste sentido, cabe ao coordenador de curso ser aquele que reunirá os docentes e toda a comunidade educativa adjacente ao curso, para que estes intentos sejam alcançados com o melhor resultado esperado. (BASSOLI, pág. 27, 2014)

Mazzali *et al.* (2005) já declaravam que se vivia um momento de profundas e significativas transformações no ambiente competitivo e na gestão das IES. Defendiam que haveria a necessidade de analisar experiências concretas da utilização da estratégia competitiva acentada na diferenciação, apoiadas no desenvolvimento e competências distintivas, associadas ao aprimoramento do corpo docente e à criação de valor para o aluno, traduzida genericamente como excelência acadêmica.

Essa proposta também foi defendida por outros autores, diante da necessidade da proposição de um modelo de liderança específico e alinhado ao ensino contemporâneo. À toda equipe gestora do ensino superior, com destaque aos Coordenadores de Curso, é necessário o atendimento aos preceitos considerados na missão das IES e às peculiaridades da atividade de ensino, de modo geral, que possam fortalecer a gestão por meio do desenvolvimento de ações estratégicas com foco na qualidade e excelência.

Essa busca por qualidade deve existir, igualmente, em instituições de ensino superior públicas ou privadas. As avaliações realizadas nas IES apontam a necessidade de cada vez mais se fortalecer os elementos que assegurem a qualidade esperada para a formação dos sujeitos - processo de grande responsabilidade do ensino superior. Nesse sentido, a atuação do coordenador de curso, suas experiências, conhecimentos, habilidades e competências tornam-se cada vez mais necessários e objetos de valoração do ensino superior.

3 Competências requeridas pelas IES aos coordenadores de curso

O coordenador de curso de graduação exerce um papel clássico na universidade, que pode ser entendido de modo diverso, dependendo da abordagem a que é submetido. Para buscar identificar o papel deste profissional neste novo momento educacional brasileiro, buscamos acervos bibliográficos com intenção de caracterizá-lo sob seus múltiplos aspectos. A diversidade acerca desse novo modelo de gestão - que particulariza a forma de planejar, controlar e avaliar projetos de curso - distingue-se pela diferença de objetivos de cada instituição, de cada profissional e do ambiente em que ocorre.

Nessa perspectiva, requisitos como a sua participação e comando nos colegiados acadêmicos e reuniões distintas das IES, a experiência não-acadêmica e administrativa, bem como, a competência para a condução, com qualidade, dos projetos do curso são atributos esperados para a ocupação de tal cargo. Tais atribuições vêm de encontro aos mecanismos de avaliação que são levados em consideração quando a função de Coordenador de Curso é verificada pelos órgãos que credenciam e avaliam as IES.

Aqui expomos, a título de afirmações, o Manual de Verificação in loco das condições institucionais (MEC, 2002). Por ele, entendemos como deve ser o perfil e a atuação dos coordenadores de curso. Na Dimensão 2 deste Manual, relativa à Organização Didático-pedagógica, elenca-se quais aspectos serão considerados por uma Comissão de Avaliação para verificar e analisar a atuação do Coordenador de Curso. Assim sendo,

na verificação in loco desse indicador, a comissão deverá:

- examinar como funciona ou funcionará a coordenação de cursos na Instituição, e sua articulação com os alunos, os professores, as atividades acadêmicas;
- identificar a participação (ou previsão de participação) do(s) coordenador(es) do(s) curso(s) nos órgãos colegiados acadêmicos da IES;
- examinar a estrutura existente ou prevista para gerir os cursos superiores (colegiado ou equivalente)
- verificar se a titulação acadêmica

(doutorado, mestrado acadêmico ou profissional) do docente indicado para assumir as funções de coordenador ou equivalente, foi obtida em programa aprovado pelo CNE/Capes (na época da obtenção do título) ou se o título obtido no exterior foi revalidado no Brasil [...] e/ou • verificar se o curso de especialização do docente indicado para assumir as funções de coordenador ou equivalente, obedeceu à legislação vigente [...] na época da obtenção do certificado de especialista; e/ou • verificar se a graduação do docente indicado para assumir as funções de coordenador do curso ou equivalente, é comprovada por diploma devidamente registrado, obtido em curso superior reconhecido [...] ou, quando obtido fora do País, se está revalidado no Brasil [...]; e/ou • examinar o termo de compromisso do docente indicado para assumir as funções de coordenador ou equivalente, bem como a documentação apresentada sobre a sua experiência profissional não-acadêmica [...]. (BRASIL, pág. 33, 2002.)

Diante dessas observações, verificamos a preocupação do MEC a respeito dessa figura organizacional e do trabalho que deve desenvolver. Capanema (2004) alerta que os fatores para o sucesso da gestão de um curso têm o coordenador como o seu principal ator - que atua nos limites estabelecidos pela direção da IES -, mas que os bons resultados da gestão do curso não dependem somente do coordenador, visto que a gestão estratégica somente alcançará êxito se for institucional.

Walter *et al.* (2007), ao estudarem o perfil de 27 gestores de 41 cursos de administração, de 20 IES da região oeste do Paraná, analisaram a passagem da função de professor para a de gestor. Ponderam que o que se espera destes gestores universitários, que em sua maioria eram professores, seria uma execução gerencial capaz de conservar essa IES competitiva respondendo às pressões ambientais internas e externas. Contudo, observaram que as funções destes gestores estão diluídas, sendo comum também as indefinições, a falta de planejamento e a improvisação.

Urbanavicius Junior *et. al* (2007) *apud* Bassoli (2014) analisam que como consequência direta da expansão do ensino superior do Brasil, as IES têm se deparado com uma forte

necessidade de melhorar a sua capacidade de organização interna, visto que enfrentam um cenário muito mais dinâmico que no passado. Os autores consideram que, devido a este cenário, espera-se que os novos coordenadores de curso sejam mais exigidos tanto em conhecimentos técnicos da área como também na capacidade de lidar de maneira flexível com as contingências de mercado. De fato, é bastante recorrente a percepção de que outras exigências passaram a ser requeridas da função de coordenador.

Silva (2007) aponta que as atribuições do coordenador de Curso são agrupadas em três áreas: a gestão acadêmica/didático-pedagógica, a gerência do curso/infraestrutura e a gestão política e institucional do curso. Sobre as novas atribuições relacionadas à atuação do coordenador de curso, Franco (2006) aponta ainda:

a) Funções Políticas – relacionadas a liderança e atitude proativa, participativa e articuladora, conhecimento do público-alvo, do segmento de mercado onde atua e seu diferencial competitivo;

b) Funções Administrativas - a criação e organização do Colegiado de Curso que será o apoio do coordenador nas tomadas de decisões (controle da qualidade do curso, elaboração de ementas, plano de curso, metodologia etc);

c) Funções Acadêmicas – elaboração, execução, revisão e acompanhamento do projeto pedagógico, desenvolvimento de atividades atrativas, acompanhamento das avaliações (Comissões Próprias de Avaliação - CPAs), cumprimento de prazos de publicação de notas, desenvolvimento de atividades complementares, estágios supervisionados etc;

d) Funções Institucionais – preparar os alunos para obtenção de sucesso em Exames Nacionais dos Cursos, acompanhar a vida profissional dos egressos no mercado de trabalho para constatar a aceitação do curso ministrado, atender aos padrões exigidos nas comissões de avaliação para que o curso tenha reconhecimento e pela renovação periódica desse processo pelo MEC.

Observamos a busca por coordenadores de curso que sejam

capazes e dispostos a cumprir esses requisitos. Desse modo, o perfil esperado é cada vez mais exigido para o cumprimento de tais finalidades, entre elas, uma formação que contemple, além dos conhecimentos acadêmicos, noções administrativas e pedagógicas em virtude dos distintos desafios a serem enfrentados na atuação.

As novas demandas na área da educação superior e os novos cenários políticos, econômicos e sociais têm forçado estes profissionais a serem mais proativos em suas estratégias, principalmente, na identificação e satisfação das expectativas e necessidades de uma oferta de ensino cada vez mais voltada à formação profissional e humana dos indivíduos.

4 Considerações finais

Reconhecidamente, o Coordenador de Curso é um dos atores centrais na dinâmica educativa, uma vez que suas atribuições possibilitam a articulação e a operacionalização de todo o processo pedagógico. É o Coordenador de Curso que, em diálogo permanente com a comunidade acadêmica, é capaz de estabelecer uma verdadeira rede de relações com demais membros da equipe gestora, seja com seus pares ou com os estudantes, para obter o sucesso das ações propostas na instituição em que trabalha.

Como considerações deste trabalho, visualizamos, ainda, que o coordenador de curso é aquele que atua, então, na posição de profissional responsável por coordenar a elaboração e/ou revisão dos projetos político pedagógico dos cursos, em consonância com as diretrizes aprovadas pelo MEC; é também quem desempenha uma função de gerência, tomando iniciativas para deflagrar o processo decisório e ações referentes à infraestrutura para o ensino; é o profissional que carrega uma fundamental função para a obtenção de sucesso nas ações pedagógicas e sociais da instituição.

No que se refere à gestão política e institucional do curso, o coordenador necessita conhecer a fundo o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, o Projeto Pedagógico Institucional – PPI, o

Planejamento Estratégico e o Programa de Avaliação Institucional, executando-os no âmbito de suas competências acadêmicas, participando, também, de forma efetiva, na elaboração das políticas que contribuem e fazem parte do desenvolvimento institucional.

Portanto, embora, inicialmente, a função de coordenador de curso seja compreendida estritamente por cuidar das questões acadêmicas, ressaltamos que as coordenações de cursos devem e têm aumentado o seu escopo de atuação. Assim, atuam, de forma significativa e fundamental também na geração de oportunidades - trazidas pelos projetos e ações pedagógicas - para desenvolver uma cultura organizacional mais abrangente para a formação humana, contribuindo para um aprendizado mais efetivo e afetivo em parceria com a inovação, acolhida e multiplicação de conhecimentos acadêmicos na sociedade a qual pertence.

Referências

BASSOLI, D. A. **O Coordenador de curso superior de instituições de ensino superior privadas: análise dos contributos políticos, gerenciais, acadêmicos e institucionais.**

Tese de Doutorado - Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção. Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo, 2014. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/18/18157/tde-17072014-092602/publico/DyjalmaAntonioBassoliDEFINITIVO.pdf> Acesso em: 10/03/2021

BRASIL. **Medida provisória nº 661, de 18 de outubro de 1994.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 out. 1994. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Manual de verificação in loco das condições institucionais:** credenciamento de instituições não universitárias; autorização de cursos superiores (ensino presencial e a distância). Brasília; MEC; SESu, 2002.

BRASIL. **Decreto-lei nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm, acessado em 05/03/2021

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 10/03/2021

CAPANEMA, Clélia de Freitas. Gênese das mudanças nas políticas públicas e na gestão da educação básica. *In*: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs.). **Gestão e políticas da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004

FRANCO, E R. **Funções do Coordenador de curso**: Como construir o coordenador ideal. Brasília: ABMES, 2006. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/publicacoes/ABMESCaderno8.pdf> Acesso em: 10/02/2021

GARCIA, P. R. S. Marketing de relacionamento: um desafio para as Instituições de Ensino Superior. **Revista Digital Comunicação & Estratégica**, v. 3, n. 8. São Paulo: 2008. Disponível em: <http://www.comunicacaoempresarial.com.br/revista/08/artigos/artigo11.asp> Acesso em 05/03/2021

GRIGUC, Camila (org.). **Números do Ensino Superior Privado no Brasil: Ano Base 2019**. Brasília: ABMES Editora, 2020. Disponível <https://pt.calameo.com/read/004483065e9f24fd4c19d> Acesso em: 13/03/2021

MAZZALI, L. *et al.* Estratégia competitiva no ensino superior: o desenvolvimento de competências distintas na busca pela diferenciação. **Revista BASE (Administração e Contabilidade)** da UNISINOS, São Leopoldo, v. 3, n. 2, p. 133-143, set./dez., 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3372/337228657003.pdf> Acesso em: 12/03/2021

SILVA, P. R. Coordenador de curso: atribuições e desafios atuais.

Revista Gestão Universitária, 2006. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/o-coordenador-de-curso-atribuicoes-e-desafios-atuais> Acesso em: 13/03/2021

WALTER, Silvana Anita; ROCHA, Daniela Torres da, DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza, TONTINI, Gérson. De professor a gestor: uma análise do perfil dos gestores dos cursos de administração das instituições de ensino superior da região oeste do Paraná. **Revista ANGRAD** – V. 8, N. 1, jan-fev-mar/2007



Capítulo 6

OS IMPACTOS SOCIOECONÔMICOS DA EXPANSÃO DA MONOCULTURA DA SOJA NO ESTADO TOCANTINS: UMA ANÁLISE DOS MUNICÍPIOS DE SANTA ROSA DO TOCANTINS E SILVANÓPOLIS

Eder da Silva Cerqueira

1 Introdução

Este capítulo discute as transformações socioeconômicas contemporâneas dos Municípios de Santa Rosa do Tocantins e Silvanópolis, tendo como base os indicadores População, Saúde, Renda e Nível Educacional, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Procura-se traçar um paralelo entre as transformações contemporâneas da economia mundial e suas repercussões no Brasil, com ênfase na Amazônia Legal e no Estado do Tocantins. Parte-se do pressuposto que a realidade estudada é resultado da relação harmônica e interdependente entre as variáveis globais [com suas determinações estruturantes] e as particularidades locais. Elegeu como principal fator responsável pelas alterações da realidade socioeconômica local a submissão à lógica do agronegócio, através da monocultura da soja.

Apesar das particularidades locais e regionais, a dinâmica de funcionamento da economia nos territórios responde também por fatores de ordem global. Portanto, para que possamos compreender os aspectos locais e regionais é necessário entender a correlação que

estes possuem com a lógica de funcionamento da economia global. SANTOS (1994) nos alerta para essa capacidade de imposição de uma lógica geral de funcionamento do modo de produção capitalista, estendendo-se para as mais longínquas áreas, com forte tendência à homogeneização.

Quanto mais a globalização se aprofunda, impondo regulações verticais novas a regulações horizontais preexistentes, tanto mais forte é a tensão entre globalidade e localidade, entre o mundo e o lugar. Mas, quanto mais o mundo se afirma no lugar, tanto mais este último se torna único (SANTOS, 1994, p. 27).

2 A dinâmica global da economia contemporânea

A partir da segunda metade do século XX, as estruturas políticas e econômicas se modificaram. É a “mundialização do capital” (CHESNAIS, 1996, p. 25). Um dos aspectos mais destacados desse processo é instalação de grandes corporações em cidades cada vez mais “longínquas”, provocando mudanças profundas nas diversas escalas geográficas.

Nesse contexto, cabe destacar a emergência da urbanização. Em alguns países latino-americanos esse fenômeno se manifestou de forma bastante acelerada. No Brasil, por exemplo, em pouco mais de três décadas, a população que era predominantemente rural rapidamente migrou para as cidades. Essa mudança provocou transformações demográficas e econômicas que contribuíram para a redefinição dos papéis dos centros urbanos.

A implantação de redes rodoviárias, a emergência dos projetos de colonização (públicos e privados), minero-metalúrgicos e agropecuários, reestruturaram a região e as cidades, que passaram a servir de lócus para atuação de capitais nacionais e internacionais. A ocupação recente da Amazônia e seus desdobramentos por meio da integração promovida pelos eixos rodoviários, bem como os investimentos originados pelos setores econômicos produtivos, além das intervenções políticas (re)estruturaram as cidades e as

regiões, imprimiram-lhes uma nova dinâmica territorial.

Essas transformações atingiram não só as médias e grandes cidades, mas também as pequenas. Mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram não apenas em decorrência de fatores internos à cidade, mas que repercutiram diretamente no espaço urbano. A partir desse movimento de interiorização das atividades capitalistas dinâmicas, as cidades passaram a ser lócus de maior concentração populacional, mais ampla divisão do trabalho e de maior diversidade de formas e funções.

Essa interação local-global tem subordinado o território local aos interesses de novos atores hegemônicos externos, através da dotação do território de um “conjunto de objetos e ações” (SANTOS, 1994, p. 34), possibilitando a inserção do território local na lógica de reprodução do capital global, se constituindo numa potencialização do poder de domínio e no avanço das fronteiras físicas e relacionais do capital. (ASCHER, 1998, p. 32).

O modelo econômico dominante contribuiu para que algumas cidades ganhassem maior expressividade pela forte concentração de atividades econômicas dinâmicas e pela variedade de bens e serviços oferecidos à população. Estas passaram a constituir polos de atração da população de pequenos centros urbanos e de áreas rurais.

No passado, fadadas a atender as necessidades básicas e imediatas de sua população, as pequenas cidades passam a contar com uma maior variedade de serviços públicos e privados, além de integrarem a rede urbana regional, nacional, e, em muitos casos, até a internacional. Defronte a nova realidade, os estudos se veem na necessidade de ir além da função local passando a considerar as motivações dessas novas relações, que podem ser distantes ou ter até mesmo “um fundamento planetário” (SANTOS, 1994, p. 228).

Dessa forma, entendemos que, apesar de não possuírem ainda a importância, sobretudo, em termos econômicos, das grandes e médias cidades, as pequenas cidades brasileiras se encontram integradas ao circuito produtivo regional, nacional, e, em muitos

casos, até internacional, de forma que não podem mais ser negligenciadas nas investigações científicas. Com o deslocamento das atividades agropecuárias para as regiões nordeste, centro-oeste e norte do Brasil, as ciências humanas, e, sobretudo, a geografia, vem assumindo um novo olhar para essas regiões.

Para que possamos compreender o processo de territorialização da monocultura da soja nas regiões Amazônica e Centro-Oeste, e, particularmente, no Estado do Tocantins é necessário descrever algumas das principais políticas territoriais empreendidas pelo Estado brasileiro no intuito de ocupar a região “vazia”. O processo de territorialização da monocultura da soja no Estado do Tocantins é também resultado da atuação desse “organizador de espaços”, que é o Estado Nacional (SANTOS, 1994, p. 48)

3 As políticas territoriais do estado brasileiro rumo à Amazônia e ao centro-oeste

No Brasil, as ações estatais direcionadas à Amazônia e ao Cerrado tiveram início no período imperial, com a missão *Cruls*. No entanto, foi no governo de Getúlio Vargas, com a Marcha para o Oeste, e no decorrer dos governos militares, quando a região foi incorporada ao jogo político/estratégico do capital, que as ações se intensificaram. Outro momento da história do Brasil, relacionado à incorporação do Brasil central à conjuntura nacional e internacional, foi a construção de Brasília, o que conferiu maior dinamismo econômico e político a esta porção territorial brasileira.

A inserção desses novos espaços na lógica produtiva capitalista conferiu-lhes um papel estratégico que começa a se delinear a partir da década de 1930 com a chamada marcha para o Oeste, mas que ocorreu, definitivamente, na década de 1970. Essa ação foi resultado da ação intensiva do Estado, que na condição de instituição político-social, juridicamente organizada, é legitimada a ocupar o território e definir os “novos” rumos.

Além dos condicionantes e relações entre as escalas geográficas e seus níveis macroeconômicos, global e nacional, o processo de territorialização da soja no cerrado tocantinense também resulta de particularidades da organização socioeconômica local. Dessa forma, é necessário que façamos um histórico do processo de ocupação dessa região. É na relação dialética global-local que iremos encontrar explicações da dinâmica econômica dessa porção do território brasileiro.

4 O processo de ocupação do norte goiano (atual estado do Tocantins)

O povoamento do Norte Goiano (atual estado Tocantins) é datado do início do século XVIII com a descoberta das minas auríferas de Goiás. Criou-se, então, uma povoação mineira. Durante a primeira metade do século, o povoamento foi intenso devido às notícias de abundância do ouro na região. Em decorrência da produção aurífera, surgiram vários arraiais, dentre os quais Natividade (1734), São Félix (1736), Pontal (1738), Arraiais (1740), Carmo (1746). Esse sistema de povoamento, baseado na produção do ouro, foi a “primeira forma de povoamento” da região (LIRA (2011, p, 146).

A procura pelas minas causou outro tipo de povoamento, o ribeirinho. Esse se deu pelo surgimento das denominadas cidades-porto, situadas ao longo dos rios, que serviam de entreposto comercial entre os garimpos abastecendo as regiões auríferas com produtos farmacológicos, vestuário, sal, querosene e etc., e retornando com o ouro extraído das lavras. O rio era tão importante na vida da região que já participava da vida econômica de cada localidade em sua margem antes mesmo da descoberta das minas. Segundo Doles (1973):

O comércio fluvial pelo Tocantins já representava para as populações do norte, no ano de 1850, uma atividade constituída, de sorte que naquela época, o número de pessoas empregadas a seu serviço, para os quais a navegação

representava uma profissão, ascendia à ordem de 400 a 500 [...]. (DOLES, 1973, p. 67).

A Navegação no Rio Tocantins, mesmo após a crise do ouro, continuava sendo de grande importância chegando a se expandir até o Rio Araguaia, constituindo-se na principal via de comunicação e de integração do século XIX na província central do Brasil. Com a crise do ouro, gerou-se uma anomalia nas atividades econômicas da região que, numa espécie de retrocesso, foram substituídas pela agricultura de subsistência e pela criação extensiva de gado “curraleiro”, nas fazendas isoladas do sertão goiano. As terras para criação do gado eram distribuídas pela igreja católica em regime de sesmarias. A lida do gado fez surgir ligações com o sertão da Bahia e do Piauí.

Através das estradas tropeiras, utilizadas pelos habitantes da margem direita do Rio Tocantins, realizava-se o comércio de bovinos e de produtos manufaturados. Essas ligações pelos sertões eram lentas, devido, principalmente, ao grande número de rios no caminho. Mesmo com essas dificuldades, existiram até o final da década de 1950, servindo como corretor migratório para piauienses, maranhenses e baianos. Deu-se, então a segunda fase de povoamento.

Com o advento da estrada de ferro no sul de Goiás e com o desenvolvimento da economia do centro-sul do Brasil, as terras de Goiás começaram a ser valorizadas, no sentido de representar uma viável reserva de produção alimentícia para abastecer as necessidades do centro-sul do país. Uma nova fase do processo de acumulação do capital que já se esboçava a partir da abolição da escravidão vai se firmando.

No Brasil, começa a nascer uma expansão (exportação, importação) do sistema monetário (bancos) e na rede de transportes (estrada de ferro). Todas essas mudanças nas atividades econômicas do país provocaram uma nova divisão nacional do trabalho. Em Goiás, esse modelo de acumulação capitalista se deu através da propriedade da terra, como fonte de produção de alimento para abastecer o mercado crescente do centro-sul. Porém, o norte

goiano (hoje Tocantins) não via as mesmas perspectivas. Devido às dificuldades de integração com o sul do Estado, a região era marginal ao processo de desenvolvimento que desenrolava no sul de Goiás e consequentemente no centro-sul do Brasil.

O Norte goiano estava marginal no processo de desenvolvimento, mas não no processo de acumulação de capital, pois este era fomentado pela nova fase sociopolítica do primeiro período republicano (1889-1930), que se propagava pelo país através de alianças entre a burguesia cafeeira do Sul e as facções de classes sociais políticas regionais, expressas, principalmente, na hegemonia do poder local: o poder dos coronéis do sertão. Com a descompatibilização do desenvolvimento econômico do sul do Goiás, por intermédio do processo político do Norte, houve a perpetuação do poder dos coronéis locais. O coronelismo dominou o Norte Goiano até sua “superação” como prática política (LIRA, 2011, p. 59).

A instalação da BR-153 (Belém-Brasília) criou as condições logísticas (além dos incentivos fiscais propiciados pelos programas federais- SUDAM, GETAT e PROTERRA) para que o novo modo de produção capitalista se instalasse na região, através de denominada “frente pioneira agrícola”. Portanto, é o resultado da atuação relacional dessas diversas realidades (global, nacional e local) atuando concomitante e dialeticamente que vai explicar a entrada, via agronegócio, das pequenas e médias cidades tocantinenses no circuito produtivo da economia global,

Partindo, portanto, do pressuposto de que o estudo da realidade das pequenas e médias cidades brasileiras pode revelar aspectos marcantes da dinâmica socioeconômica global, como diz Azevedo (1985, p. 160) “o local, o específico pode tomar amplitude maior, na medida em que é expressivo de um conjunto de relações complexificadas por uma realidade socioeconômica de determinações históricas mais amplas”, iremos, doravante, analisar alguns dos indicadores sociais e econômicas das cidades tocantinenses de Santa Rosa do Tocantins e Silvanópolis.

5 Santa Rosa do Tocantins

O Município de Santa Rosa do Tocantins originou-se de uma fazenda de engenho pertencente ao Padre Jorge Bernardino Torres que fixou na região por volta de 1880, trazendo consigo vários escravos. A Lei Estadual nº 10.418, de 1º de janeiro de 1988, deu emancipação político-administrativa ao Distrito de Santa Rosa, com o mesmo topônimo, desmembrado do Município de Natividade. A origem do nome da cidade se deve à tradição religiosa da devoção à Santa Rosa, padroeira do Município, cuja festa religiosa se celebra no dia 20 de julho de cada ano (IBGE, 2013).

O Município tem uma área de 1.803,4 Km² e localiza-se na mesorregião oriental do estado do Tocantins. Sua sede está a uma altitude de 310 metros em relação ao nível marítimo. Localiza-se a 144 km da cidade de Palmas, capital do Estado. Em termos de evolução da área colhida de soja, o Município de Santa Rosa do Tocantins teve uma evolução exponencial no período de 1995-2018, passando de 40 hectares de área colhida naquele ano para 29.321 hectares em 2011, conforme quadro 01.

Quadro 01 - Área colhida de soja do Município de Santa Rosa do Tocantins no período de 1995 a 2018 (hectares)

Ano	1995	1999	2003	2007	2011	2015	2018
Área	40	200	4.00	6.500	15.300	35.000	29.321

Fonte: SANTOS (2013).

Já em relação à quantidade produzida (toneladas) os números evoluíram, no período 1995-2018, de 60 toneladas para 98.518. Baseado nos números de 2018, o Município de Santa Rosa do Tocantins ocupa 5º lugar no Estado do Tocantins, tanto em termos de área colhida (hectares) quanto em quantidade produzida

(toneladas), respectivamente. Esses dados podem ser conferidos no quadro 02.

Quadro 02- Quantidade de soja produzida do Município de Santa Rosa do Tocantins no período de 1995 a 2018

Ano	1995	1999	2003	2007	2011	2015	2018
Toneladas	60	420	10.800	15.600	45.900	98.700	98.518

Fonte: SANTOS (2013).

Entre 1991-2010, a população de Santa Rosa do Tocantins apresentou um crescimento de 19,51%, passando de 3.822 habitantes para 4.568, atingindo a posição de 73ª maior população do Estado do Tocantins. Enquanto a população urbana mais que triplicou, passando de 875 habitantes em 1991 para 2.947, a população rural decresceu 45%, de 2.947 em 1991 para 1.621 habitantes em 2010. Essa migração da população do campo para a cidade fez com que a taxa de urbanização praticamente triplicasse, passando de 22,89% em 1991 para 64,51% em 2010, conforme demonstrado na tabela 01.

Tabela 01 - População Total, por Situação de Domicílio e Taxa de urbanização do Município de Santa Rosa do Tocantins - 1991, 2000 e 2010.

Ano	1991	2000	2010
População Total	3.822	4.136	4.568
Urbana	875	2.322	2.947
Rural	2.947	1.994	1.621
Taxa de Urbanização	22,89%	53,80%	64,51%

Fontes: Atlas de Desenvolvimento Humano (PNUD) 2000 & Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/Censo Demográfico 1991, 2000 e 2010. Org: Autor.

Santa Rosa do Tocantins é um dos Municípios com menor densidade demográfica do Estado do Tocantins, ocupando a posição 90ª, com densidade demográfica 2,54 hab./ km². Essa baixa

densidade demográfica, aliada ao forte êxodo rural ocorrido no período de 1991 a 2010, pode ser um dos fatores que contribuíram para o Município se destacar no ranking de produção de soja, visto que a convergência desses fatores pode ter resultado no aumento da disponibilidade terras disponíveis para o desenvolvimento da atividade sojicultora.

Em se tratando de indicadores de saúde da população, a taxa de mortalidade infantil, houve uma diminuição acentuada no período de 1991 para 2010, com queda de 58,16 para 21,60 mortes de crianças nascidas de até 01 ano de idade. Além da notável queda na taxa de mortalidade infantil observou-se um aumento significativo na esperança ao nascer, passando de 61,25 anos em 1991 para 71,77 em 2010. Esse aumento na esperança de vida ao nascer provocou mudanças significativas na pirâmide etária municipal, visto que nesse mesmo período a taxa de filhos por mulher caiu de 6,74 para 2,78, conforme pode ser consultado na Tabela 02.

Tabela 02 - Indicadores de Saúde: Longevidade, Mortalidade e Fecundidade do Município de Santa Rosa do Tocantins - 1991, 2000 e 2010

Ano	1991	2000	2010
Mortalidade até 01 ano de Idade	58,16	45,93	21,60
Esperança de Vida ao Nascer ¹ (anos)	61,25	64,37	71,77
Taxa de Fecundidade Total (filhos por mulher)	6,74	4,65	2,78

Fontes: Atlas de Desenvolvimento Humano (PNUD) 2000 & Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/Censo Demográfico 1991, 2000 e 2010. Org: Autor.

Em termos de indicadores econômicos, observou-se um crescimento de R\$ 134,48 na renda domiciliar *per capita*, passando de 150,15 em 1991 para 284,63 em 2010. Esse aumento na renda domiciliar *per capita* provocou uma diminuição de quase 20% na

1 Número médio de anos que as pessoas deverão viver a partir do nascimento se permanecerem constantes ao longo da vida o nível e o padrão de mortalidade prevalentes no ano do censo.

proporção de pobres, caindo de 59,06% em 1991 para 39,15 em 2010. Essa queda na proporção de pobres refletiu numa ligeira melhora no índice de gini, que passou de 0,49 em 1991 para 0,54 em 2010. Conforme pode ser consultado na tabela 03.

Tabela 03 - Indicadores de Renda, Pobreza e Desigualdade do Município de Santa Rosa do Tocantins - 1991, 2000 e 2010

Ano	1991	2000	2010
Renda domiciliar <i>Per Capita</i>	150,15	174,40	284,63
Proporção de Pobres ² (%)	59,06	65,51	39,15
Índice de Gini ³	0,49	0,65	0,54

Fonte: Atlas de Desenvolvimento Humano (PNUD) 2000 & Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/Censo Demográfico 1991, 2000 e 2010. Org: Autor.

Em termos de nível de escolaridade da população adulta, o Município de Santa Rosa do Tocantins apresentou resultados bastante significativos. Destaque para queda no percentual de pessoas com Ensino Fundamental Incompleto e Analfabeto que passou de 51,55 % em 1991 para 47,76% em 2010. Outro destaque também foi a diminuição de pessoas com Ensino Fundamental Incompleto e Alfabetizado que decresceram de 45,53 em 1991 para 22,30 em 2010. Essa queda no número de habitantes com baixa escolaridade foi provocada pelo aumento significativo no número concluintes dos ensinos fundamental e médio, e uma evolução também considerável no número de habitantes com ensino superior.

2 Proporção de indivíduos com renda domiciliar *per capita* igual ou inferior a R\$ 140,00 mensais em Agosto de 2010

3 Índice que mede o grau de desigualdade existente na distribuição de indivíduos segundo a renda familiar *per capita*.

Tabela 04 - Nível de Escolaridade da População Adulta (25 anos ou mais) do Município de Santa Rosa do Tocantins – 1991, 2000 e 2010

Ano	1991	2000	2010
Ensino Fundamental Incompleto e Analfabeto	51,55	54,90	47,76
Ensino Fundamental Incompleto e Alfabetizado	45,53	33,40	22,30
Ensino Fundamental Completo e Médio Incompleto	2,92	2,4	11,86
Ensino Médio Completo e Ensino Superior Incompleto	-	7,30	12,65
Ensino Superior Completo	-	2,1	5,43

Fonte: Atlas de Desenvolvimento Humano (PNUD) 2000 & Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/Censo Demográfico 1991, 2000 e 2010. Org: Autor.

6 Silvanópolis

A origem da cidade de Silvanópolis foi com o povoado denominado de “Extrema” nas proximidades do Ribeirão do mesmo nome, em terras da fazenda Landi de propriedade do Sr. Januário da Silva Guimarães e demais familiares da Família Silva Guimarães. Iniciada com a tradição de simples reza do terço, realizada todos os anos à Nossa Senhora de Sant’Ana, na sede da Fazenda do Sr. João Guimarães, irmão do Sr. Januário da Silva Guimarães, na década de 1903, celebrou-se a primeira Missa, por Frei Reginaldo, de Porto Nacional, organizador dos festejos.

Em 1931, originou-se a primeira capela, construída de adobes, coberta de telhas pelos pedreiros Tertuliano Rodrigues Campos e Vicente de Carvalho Oliveira. Com a construção da capela, sobreveio a ideia da criação de uma Escola isolada, de pau-a-pique, coberta de palha, tendo como primeiro professor, Arcino da Silva Guimarães, conhecido por Sulino, filho do Sr. João da Silva Guimarães. Pela Resolução nº 04/63, foi elevada à categoria do Distrito de Porto Nacional, com o topônimo de Silvanópolis, em homenagem à família Silva Guimarães seus fundadores. Em

10 de junho de 1980, passou à categoria de Cidade, mantendo o topônimo de Silvanópolis, herdando terras desmembradas do Município de Porto Nacional.

O Município de Silvanópolis tem uma área de 1.350 Km². Localiza-se na mesorregião oriental do estado do Tocantins e sua sede está a 269 metros em relação ao nível do mar. Está distante 110 Km da cidade de Palmas, capital do estado do Tocantins. Em termos de evolução da produção de soja, o Município de Silvanópolis teve uma evolução bastante considerável no período de 1995-2018, passando de 50 hectares de área colhida naquele ano para 15.275 hectares em 2011, conforme o quadro 03.

Quadro 03 - Área colhida de soja do Município de Silvanópolis no período de 1995 a 2018 (hectares)

Ano	1995	1999	2003	2007	2011	2015	2018
Área	50	-	1.400	7.500	24.000	17.000	15.275

Fonte: SANTOS (2013).

Já em relação à quantidade produzida, medida em toneladas, os números evoluíram, no período 1995-2018, de 75 toneladas para 37.118 toneladas. Baseado nos números de 2018, o Município de Silvanópolis ocupa a 11^a posição, tanto em termos de área colhida (hectares), como em quantidade produzida (toneladas), respectivamente, conforme demonstra o quadro abaixo.

Quadro 04. Quantidade de soja produzida do Município de Silvanópolis no período de 1995 a 2018 (toneladas)

Ano	1995	1999	2003	2007	2011	2015	2018
Toneladas	75	-	3.360	18.000	72.000	48.960	37.118

Fonte: SANTOS (2013).

No período de 1991-2010, a população de Silvanópolis apresentou uma diminuição de 13,78%, passando de 5.878 para 5.068 habitantes, atingindo a posição de 62ª maior população do Estado do Tocantins. Enquanto a população urbana registrou um forte crescimento, passando de 2.747 habitantes em 1991 para 4.061, a população rural caiu fortemente, passando de 3.131 habitantes em 1991 para 1.007 em 2010. O êxodo rural registrado do Município fez com que a taxa de urbanização praticamente dobrasse no período de 1991 para 2010, passando de 46,73% em 1991 para 80,13%, conforme demonstrado na tabela 05.

Tabela 05 - População Total, por Situação de Domicílio e Taxa de Urbanização do Município de Silvanópolis - 1991, 2000 e 2010

Ano	1991	2000	2010
População Total	5.878	4.725	5.068
Urbana	2.747	3.349	4.061
Rural	3.131	1.376	1.007
Taxa de Urbanização	46,73 %	70,88 %	80,13 %

Fonte: Atlas de Desenvolvimento Humano (PNUD) 2000 & Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/Censo Demográfico 1991, 2000 e 2010. Org: Autor.

Analisando alguns indicadores de saúde da população do Município de Silvanópolis observamos uma forte queda na taxa de mortalidade de crianças nascidas vivas com até 01 ano de idade, saindo de 72,59 crianças em 1991 para 16,50 em 2010. Observou-se também um considerável aumento na esperança de vida ao nascer. Esta era de 58,02 anos em 1991 atingindo a marca de 73,84 em 2010. Como ocorrido no Município de Santa Rosa do Tocantins, a taxa de fecundidade em Silvanópolis apresentou forte queda no período de 1991 a 2010, caindo de 5,16 em 1991 para 2,79 filhos por mulher em 2010, conforme pode ser visualizado na Tabela 06.

Tabela 06 - Indicadores de Saúde: Longevidade, Mortalidade e Fecundidade do Município de Silvanópolis 1991, 2000 e 2010.

Ano	1991	2000	2010
Mortalidade até 01 ano de Idade	72,59	42,69	16,50
Esperança de Vida ao Nascer (anos)	58,02	65,28	73,84
Taxa de Fecundidade Total (filhos por mulher)	5,16	3,33	2,79

Fonte: Atlas de Desenvolvimento Humano (PNUD) 2000 & Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/Censo Demográfico 1991, 2000 e 2010. Org: Autor.

A renda *per capita* domiciliar do Município de Silvanópolis cresceu quase três vezes no período de 1991 a 2010, passando de R\$ 161, 56 naquele ano para R\$ 423, 43 em 2010, conforme demonstrado na Tabela 09. A proporção de pobres diminui quase três vezes, saindo de 72,30% em 1991 para 25,87 em 2010. Apesar dessa forte diminuição na proporção de pobres, no período de 1991 a 2010 o índice de gini caiu muito pouco, oscilando entre 0,61 (1991) e 0,56 (2010).

Tabela 07 - Indicadores de Renda, Pobreza e Desigualdade do Município de Silvanópolis - 1999, 2000 e 2010

Ano	1991	2000	2010
Renda <i>per Capita</i> Média (R\$ em 2000)	161,5	214,05	423,43
Proporção de Pobres (%)	72,30	55,23	25,87
Índice de Gini	0,61	0,56	0,56

Fonte: Atlas de Desenvolvimento Humano (PNUD) 2000 & Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/Censo Demográfico 1991, 2000 e 2010. Org: Autor.

O nível educacional da população adulta com 25 ou mais de Silvanópolis apresentou melhoras significativas no período de 1991 para 2010. Similar ao ocorrido no Município de Santa Rosa do Tocantins notou-se um forte crescimento no percentual de população com ensino superior completo, saltando de 1,0%

em 1991 para 6,19% em 2010. Esse crescimento exponencial na população com ensino superior pode estar relacionado à forte expansão de educação à distância no Brasil, registrando a partir do ano de 2000. Outro dado educacional do Município de Silvanópolis que chama a atenção foi o crescimento no percentual de pessoas com Ensino Médio Completo e Ensino Superior Incompleto, que passou de 4,76% em 1991 para 22,27% em 2010. Destaque ainda para a queda no percentual de pessoas com Ensino Fundamental Incompleto e Analfabeto, que passou de 41,32% em 1991 para 22,82% em 2010, conforme podemos identificar na Tabela 8.

Tabela 8 - Nível Educacional da População Adulta (25 anos ou mais) do Município de Silvanópolis – 1991, 2000 e 2010.

Ano	1991	2000	2010
Ensino Fundamental Incompleto e Analfabeto	41,32%	28,9%	22,82%
Ensino Fundamental Incompleto e Alfabetizado	48,50%	56,5%	39,89%
Ensino Fundamental Completo e Médio Incompleto	4,42%	3,2%	8,83%
Ensino Médio Completo e Ensino Superior Incompleto	4,76%	10,8%	22,27%
Ensino Superior Completo	1,00%	0,6%	6,19%

Fontes: Atlas de Desenvolvimento Humano (PNUD) 2000 & Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/Censo Demográfico 1991, 2000 e 2010. Org: Autor.

7 Análise dos indicadores

Nesta parte do trabalho, compararemos os indicadores dos Municípios estudado. Em se tratando de população por situação de domicílio, no Município de Silvanópolis há uma forte concentração da população na zona urbana.

O Município é um dos mais urbanizados do Estado,

apresentando uma taxa de urbanização de 80,13% em 2010. Já Santa Rosa do Tocantins apresenta uma taxa de urbanização bem menor, de 64,51%, apesar de no período estudado, o Município ter dobrado sua taxa de urbanização, passando de uma população urbana de 22,89% em 1991 para 53,80 já no ano 2000. No período de 2000 a 2010, o ritmo de crescimento da população urbana de ambos os Municípios apresentou forte queda, em comparação à década posterior. A migração da população da zona rural para a zona urbana, principalmente entre 1991 e 2000, pode relacionar-se a uma das mais notáveis consequências da expansão da monocultura da soja, o êxodo rural.

Em se tratando de mortalidade infantil, o Município de Silvanópolis registrou uma das maiores quedas da taxa no Estado do Tocantins, reduzindo a mortalidade infantil de até 01 (um) ano de idade de 72,59 para mil nascidos vivos em 1991 para 16,50 em 2010. Uma diminuição de mais de 400%. Em Santa Rosa do Tocantins também houve uma forte diminuição, porém em ritmo menor, caindo de 58,16% em 1991 para 21,60% no ano 2010. Em termos de esperança de vida ao nascer Silvanópolis também apresentou um desempenho melhor que Santa Rosa do Tocantins, acrescentando a esperança de vida ao nascer de sua população em 15,82 anos, no período acima citado, enquanto em Santa Rosa esse acréscimo foi de 10,52 anos.

Já em número de filhos por mulher (taxa de fecundidade), Santa Rosa do Tocantins anotou uma queda de aproximadamente 150% período citado, passando de 6,74 filhos por mulher em 1991 para 2,78 em 2010. Em Silvanópolis também se observou queda, porém em ritmo menor, de 5,16 em 1991 para 2,50 em 2010. Essa queda acentuada na taxa de fecundidade fez com o Santa Rosa do Tocantins invertesse a posição com Silvanópolis no período de 1991 para 2010, visto que naquele ano essa taxa em Santa Rosa do Tocantins era de 6,74 filhos por mulher bem superior à registrada em Silvanópolis (5,16).

No quesito renda domiciliar *per capita*, o Município de Silvanópolis apresentou uma evolução bem superior à registrada em

Santa Rosa do Tocantins, sobretudo no período de 2000 para 2010, passando de R\$ 214,05 naquele ano para R\$ 423,43 nesse. Nesse mesmo período em Santa Rosa do Tocantins a renda domiciliar per capita passou de R\$ 150,15 para 284,63. Em se tratando da proporção de pobres, Silvanópolis registrou também uma queda bastante significativa diminuindo seu percentual de 72,30% em 1991 para 25,87% em 2010. Em Santa Rosa do Tocantins também houve diminuição, porém em ritmo menos acelerado, de 59,06% em 1991 para 39,15% em 2010.

Em relação ao nível de escolaridade, os dois Municípios estudados apresentaram melhoras significativas no nível de escolaridade. Em Santa Rosa do Tocantins se destacou a queda no percentual de pessoas com Ensino Fundamental Incompleto e Alfabetizados, caindo de 45,53% em 1991 para 22,30% em 2010. Essas pessoas passaram a engrossar o extrato daqueles com Ensino Fundamental Completo e Médio incompleto que saltaram de 2,92% em 1991 para 11,86% em 2010. Já em Silvanópolis, o destaque foi a diminuição no percentual de pessoas Ensino Fundamental Incompleto e analfabetos que caíram de 41,32% em 1991 para 22,82% em 2010. Uma queda da ordem de 50%. Outro destaque ainda foi o aumento expressivo (aproximadamente 400%) no percentual de pessoas com Ensino Fundamental Completo e Médio incompleto que passaram de 4,76% em 1991 para 22,27% em 2010.

8 Considerações finais

As mudanças na macroeconomia global têm espalhado seus efeitos de forma mais rápida e a lugares cada vez mais longínquos. Decisões tomadas a milhares de quilômetros de distância (oscilações do preço de *commodities* cotadas em bolsa de valores, descoberta de novos cultivares de soja, por exemplo) têm gerado impactos cada vez mais consistentes na dinâmica dos territórios, submetendo-os à lógica de reprodução do modo de produção capitalista. No cerrado, essa tendência à homogeneização do território pelo capital

monopolista é resultado da atuação conjunta de organismos internacionais e do Estado Nacional, visando principalmente ao atendimento de interesses externos, conforme nos diz Inocêncio e Calaña (2010), para quem

o processo de modernização territorial do Cerrado foi determinado de fora para dentro do setor agropecuário, a partir da indústria e do capital industrial e contou com apoio irrestrito e incondicional do Estado, através de políticas públicas setoriais, assegurando a penetração monopolista do capital (INOCÊNCIO; CALAÑA, 2010, p. 31).

Aliado ao poderio estatal, a territorialização do capital monopolista (que no Brasil tem se manifestado em vários aspectos, sendo um deles a expansão da monocultura da soja) tem ganhado terreno rapidamente. A atuação estatal tem sido imprescindível para a instalação e consolidação do capital no território brasileiro, tanto em nível nacional, como estadual e municipal. Foi o planejamento estatal que definiu as linhas mestras de uso e ocupação do território brasileiro e, conseqüentemente, das ações que moldaram o território do cerrado. A organização do atual território do cerrado é fruto de diversos e diferentes programas estatais, em especial as políticas para a agricultura, que promoveram a inserção de um sistema de cultivo e de culturas submetidos aos interesses externos. Portanto, as fronteiras do cerrado foram abertas às lógicas de uso do espaço pelo capital, por meio das ações do Estado, que comandou o processo de transformação do cerrado em “celeiro” agrícola de produção nacional.

O que pode se dizer do processo de territorialização da monocultura da soja no Estado do Tocantins, tendo como base os Municípios de Santa Rosa do Tocantins e Silvanópolis, é que a realidade destoa dos discursos oficiais. A atividade do agronegócio, com toda a parafernália que lhe acompanha, convive, de forma harmoniosa e contraditória, com altas taxas de concentração de renda e apropriação desigual da renda produzida. Apesar dos

Municípios pesquisados apresentarem uma forte evolução na área plantada e no volume de produção de soja, isso não refletiu em melhor distribuição de renda para a população em geral. No Município de Santa Rosa do Tocantins, por exemplo, ao mesmo tempo em que se registrou um crescimento exponencial da produção de soja no período de 1995 a 2011, com uma produção de 45.900 toneladas em 2011, entre os anos de 1991 e 2010 o percentual de renda apropriada pelos 20% mais pobres caiu de 3,63 para 1,86 neste, enquanto os 20% mais ricos subiu de 56,71% para 52,71% no mesmo período.

Isso demonstra que mesmo diante de elevações significativas no volume de plantio/ produção da soja, o que acarretou o aumento da renda bruta dos municípios, a desigualdade social permanece muita alta, com o extrato dos 20% mais ricos da população se apropriando de mais da metade da renda produzida. Portanto o desenvolvimento dessa atividade não propiciou (como se alardeava), um processo de desenvolvimento regional e local, e, sobretudo, não criou um equilíbrio do desenvolvimento social e econômico no Estado. Ao contrário, ainda subsistem bolsões de pobreza, sobretudo em áreas rurais, convivendo de forma “harmoniosa” com grandes áreas de produção de soja.

Referências

ASCHER, François. **Metápolis: Acerca do Futuro da Cidade**. Oeiras: Celta Editora, 1998.

AZEVEDO, Beatriz R. Emprego, Desemprego e Sub- Emprego: Uma revisão da literatura crítica. **Ensaio**. FEE. Porto Alegre. Volume 06. Número 01. P: 155-168. 1985

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

DOLES, Dalísia E.M. **As comunicações fluviais pelo Araguaia e Tocantins no século XIX**. Goiânia. Oriente, 1973

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico de 1991, 2000 e 2010.** Municípios de Santa Rosa do Tocantins e Silvanópolis/ TO.

INOCÊNCIO, Maria Eran; CALAÇA, Manoel. Estado e Território no Brasil: Reflexões a partir da agricultura no cerrado. **Revista IDEAS.** Volume 4, Número 02, 2010.

LIRA, Elizeu Ribeiro. **A Gênese de Palmas- Tocantins: A Geopolítica de (Re) Ocupação Territorial na Amazônia Legal.** Goiânia, Kelps: 2013.

PNUD, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil.** Disponível em www.undp.org.br. Acesso em 19/06/2020

SANTOS, Milton. **Técnica Espaço Tempo:** Globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 1994

SANTOS, Roberto de Souza. **Os Condicionamentos das políticas territoriais e do processo de territorialização dos atores hegemônicos no desenvolvimento regional e local:** uma análise crítica no contexto do Tocantins. Relatório de Estágio de Pós- Doutorado. IESA/ UFG: Goiânia, 2013.

TOCANTINS, Estado do Tocantins. **Atlas do Estado do Tocantins.** SEPLAN, Secretaria de Planejamento do Estado do Tocantins. DIAS, Ricardo Ribeiro; PEREIRA, Eduardo Quirino; SANTOS, Lindomar Ferreira dos (org.). 5º Ed. Revisada e Atualizada. Palmas, 2008.



Capítulo 7

A LEISHMANIOSE VISCERAL HUMANA EM ARAGUAÍNA, TOCANTINS, 2012 A 2020: O DITO E O FEITO

Roberto Neves de Sousa

1 Introdução

A leishmaniose visceral canina (LVC) primariamente era uma zoonose caracterizada como doença de caráter rural, mas se expandiu para áreas urbanas de médio e grande portes e se tornou um crescente problema de saúde pública no país e em outras áreas do continente americano, principalmente na América Latina (BRASIL, 2014). É transmitida por meio da picada de fêmeas de flebotomíneos, que se alimentam de sangue de diversos animais, em especial o cão doméstico (MADEIRA *et al.*, 2009). Quanto ao controle da doença, as principais medidas preconizadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) são: “Destruição do inseto vetor, tratamento dos casos humanos e eliminação dos reservatórios (cães sintomáticos e soropositivos)” (SILVA *et al.*, 2017, p. 139). Entretanto, quanto à última medida,

observa-se que o poder público pouco investe em educação e esclarecimento à população sobre as formas de prevenção e controle, com foco na eutanásia canina, não permitindo o tratamento dos animais, justificando a negligência a questões financeiras para o investimento necessário no controle dessa endemia, gerando conflitos entre a sociedade, gestores, advogados e juízes (quando há disputa pela vida ou a eutanásia do animal) (SILVA *et al.*, 2017, p. 139).

Ainda que a OMS preconize a eutanásia canina como ferramenta de controle, deve-se considerar que se trata de uma

medida muito controversa. Ainda assim, o sacrifício de cães sintomáticos e soropositivos tem sido regularmente adotado pelo governo brasileiro, prática que se desenvolve balizada por distorções de dados científicos, haja vista que não são disponibilizados recursos para investigações que focalizem a relação entre a eliminação de cães e a diminuição de casos da doença (COSTA, 2011 *apud* SCHIMMING; SILVA, 2012).

No Brasil, o primeiro caso de leishmaniose visceral humana (LVH) foi notificado no início do século XX, e, por muitos anos, a região Nordeste foi detentora dos maiores índices, com registro de quase 90% dos casos em 1990 (BRASIL, 2014). Entretanto, nas décadas seguintes, a LVC se alastrou por todo o país, e a região Norte passou, no período de 2007 a 2014, a liderar o ranking de notificações de LVH (REIS *et al.*, 2019). Esse fato se deve à elevada manifestação da doença no Estado do Tocantins, impulsionada pelo índice de notificações no município de Araguaína, que foi responsável tanto pelos maiores números de casos de LVH quanto de LVC que são registrados anualmente no estado. Nesse cenário, o setor Maracanã, bairro periférico araguainense, tem figurado, desde 2005, entre os com maior incidência de LVC e de LVH.

Em razão disso, este capítulo aprofunda recorte de nossa monografia do curso de licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus de Araguaína, que teve como objetivo analisar a distribuição espacial da leishmaniose visceral em Araguaína nos anos de 2009 e 2010, sob a orientação do professor doutor Elias Silva. Mais precisamente, este trabalho focaliza dados gerados por meio de entrevista realizada à época com um servidor do Programa de Controle das Leishmanioses no município de Araguaína. Nossas reflexões, subsequentes às colocações do entrevistado, incidem, de um lado, sobre o que tem sido feito pelo poder público municipal, nestes dez anos, como forma de enfrentamento da LVH. De outro, incidem sobre ações desenvolvidas com vistas a combater sua incidência em comunidades periféricas, como o setor Maracanã.

Nesse sentido, o texto apresenta, além desta introdução e

das considerações finais, as seções: a) *Aspectos gerais* – traz reflexões sobre particularidades gerais da LVH e dados a ela referentes, tanto em nível nacional quanto em nível local, de modo a desvelar posições ocupadas pela região Norte, Estado do Tocantins e o município de Araguaína no ranking de notificações; b) *Aspectos específicos* – destaca a cidade de Araguaína, considerando-se o fato de que as políticas públicas implantadas, embora tenham reduzido a incidência da doença, não foram suficientes para controlá-la, particularmente em comunidades socialmente vulneráveis; c) *Análise e discussão dos dados* – apresenta cotejamento da fala do entrevistado e a forma como a LVH tem sido combatida nestes dez anos.

2 Aspectos gerais

A leishmaniose é uma das doenças de grande relevância para a saúde pública, por ser uma zoonose infecciosa, generalizada, crônica, com ampla distribuição espacial e considerada a terceira em importância médica para o homem, precedida da malária e da amebíase (FERNANDES *et al.*, 2008). Leishmanioses são zoonoses de ampla distribuição global, com acentuados índices de incidência na África, na Ásia e nas Américas. Nas Américas, onde se fazem presentes em 18 países, a ocorrência de novos casos de leishmanioses se traduz em números ainda mais expressivos. Mas se a leishmaniose cutânea é ali a forma clínica mais incidente, a vertente visceral se manifesta de modo mais agressivo; essa doença, quando não tratada a tempo, pode ser mortal (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2018, 2019).

O Manual de Vigilância e Controle da Leishmaniose Visceral, do Ministério da Saúde (BRASIL, 2014), especifica que a LVH é uma zoonose cuja transmissão ao homem ocorre por meio da picada de fêmeas do inseto vetor denominado flebotomíneo – conhecido, entre outras denominações, como mosquito palha, tatuquira e birigui. Enquanto o período de incubação no cão é de 3 meses a vários anos, no homem é de 10 dias a 24 meses, com média entre 2 e 6 meses. Conquanto não exista diferença de

suscetibilidade entre idade, sexo e raça, a doença tem tido maior incidência entre crianças e idosos.

Ainda segundo o manual, “a razão da maior suscetibilidade das crianças é explicada pelo estado de relativa imaturidade imunológica celular agravado pela desnutrição, tão comum nas áreas endêmicas, além de uma maior exposição ao vetor no peridomicílio” (BRASIL, 2014, p. 11-12). De evolução crônica, se não diagnosticada e tratada precocemente, a LVH pode resultar em óbito em até 90% dos casos (FLORIANÓPOLIS, 2017). Entretanto, conforme demonstram as estatísticas, as medidas de enfrentamento postas em práticas em nosso país têm sido insuficientes, muitas vezes por subsistirem abordagens equivocadas, como é o caso da eutanásia canina.

Enquanto em países como Itália, França e Rússia e cidades como Buenos Aires e Barcelona já ter sido condenado o sacrifício de animais, adotando-se o controle de natalidade como estratégia para conter o avanço da doença, o Brasil insiste na eutanásia canina como política pública de enfrentamento (SILVA *et al.*, 2017). Mas o que deve ser questionado, sobretudo, é o contexto em que se desenvolve essa prática, dado que, conforme os autores, em 2003 o município de Belo Horizonte foi denunciado pelo Ministério Público do Estado de Minas Gerais (MP-MG) em razão:

- a. da eutanásia de **animais sadios**;
- b. do **pouco prazo** existente entre o recolhimento do animal e a eutanásia - impossibilitando por vezes o resgate do animal por seu dono em hipótese de perda;
- c. da forma como os animais recolhidos das ruas do município eram **eutanasiados coletivamente e sem sedação prévia em uma câmara de gás saturada por monóxido de carbono proveniente de motor de veículo** (SILVA *et al.*, 2017, p. 140, grifos nossos).

O recorte acima traz em destaque o *modus operandi* de condução do processo de eutanásia canina em contextos de LVC, em razão, depreendemos, da inexistência de políticas que de fato expressem o compromisso das instâncias competentes para com

a implementação de ações de controle da doença. Essa falta de estratégias efetivas em face da LVC e, consequentemente, da LVH, é que tem colocado o Brasil como o país com maiores índices nas Américas.

No Brasil, constatou-se pela primeira vez um caso de LVH em 1913, por ocasião de necropsia realizada no Paraguai em um paciente vindo de Boa Esperança, Mato Grosso. Em 1934, quando realizado estudo para diagnóstico e distribuição da febre amarela no Brasil, registraram-se, nas regiões Norte e Nordeste, 41 casos de LVH, ao que se juntariam, depois, os primeiros casos de infecção em cães. Na década de 1990, a região Nordeste registrou aproximadamente 90% dos casos de LVC no Brasil, quadro que mudaria nas décadas seguintes, quando se registram casos de LVH em municípios de todas as regiões do Brasil, de forma que, em 2012, essa região registrou 43,1% dos casos de LVC (BRASIL, 2014).

Pontue-se, nesse sentido, que, no ano de 2009, quando foram notificados 3.892 casos de LVC no Brasil, 49,8% estavam distribuídos na região Nordeste, 21,2% na região Sudeste, 19,9% na região Norte, 8,9% na região Centro-Oeste e apenas 0,3% na região Sul (SALES, 2010). Da citação de Sales, destaque-se que a região Nordeste ocupava, à época do estudo, a primeira posição no cenário de incidência de LVC no país, com uma diferença de 30% em relação à região Norte, que figurava em terceira colocação. Entretanto, no período que vai de 2007 a 2014, “a região Norte ultrapassou a Nordeste em incidência de LVC, devido à elevada incidência no Estado de Tocantins” (REIS *et al.*, 2019, p. 02). A esse respeito, esclarece Sales (2010, p. VIII):

O estado do Tocantins destaca-se como um dos maiores responsáveis pelo aumento das estatísticas envolvendo a leishmaniose visceral humana na região Norte do Brasil. Araguaína é responsável por aproximadamente 50% dos casos de leishmaniose visceral humana notificados anualmente no Tocantins, e ainda detém o maior número de notificações de leishmaniose visceral canina do Estado.

Anette Patarta, ainda em 2010, citando Cimerman *et al.* (2003), enfatiza que os altos índices de LVH no Estado do Tocantins são devidos, por um lado, a alterações de ordem ecoepidemiológicas, como a que se impôs pela construção da capital do estado, Palmas. Por outro, ocorre que

[...] interesse nas atividades ligadas à penetração das matas; a manutenção de hábitos simples pelas populações, como o da criação de animais nos quintais; a presença comum de animais soltos nas ruas das cidades interioranas; a invasão da floresta pelo perímetro urbano; o intenso fluxo migratório e a falta de estrutura básica e sanitária propiciaram a urbanização do vetor e propagação da doença (CIMERMAN *et al.*, 2003 *apud* PATARTA, 2010, p. 28).

Quanto à contribuição de Araguaína para que o Estado do Tocantins figure entre os com maiores índices de LVH na região Norte, por sua vez concorrendo para que essa se mantenha como a detentora de maiores números de casos no país, a autora destaca que a incidência expressiva por parte desse município data de 2005. E pontua:

Em 2007, foram notificados 392 casos novos confirmados de leishmaniose visceral humana (LVH) no Estado, sendo que destes, 205 em Araguaína, correspondendo a 52% do total de casos do estado, sendo assim considerado um município de transmissão intensa (PATARTA, 2010, p. 28).

Conforme Ribeiro (2010), foi ainda no ano de 2005, em contraposição ao que ocorrera em 2004, quando identificados apenas 8 casos de LVC na cidade, principalmente em bairros centrais, que se constatarem 24 novos casos em bairros periféricos, ocasião em que o setor Maracanã desponta com a maior incidência: 6 casos. A autora atribui esse número à sua recém-criação, decorrente de ocupação irregular por pessoas de baixa renda. A ocupação desordenada teria provocado um processo de destruição dos ecótopos silvestres, o que contribuiu para “a ocorrência e expansão da LVC, que está ligada à ruralização da área periurbana” (RIBEIRO, 2010, p. 28).

Em pesquisa desenvolvida por Patarta (2010) sobre o

quadro da LVH no município de Araguaína (TO) no período de janeiro de 2007 a agosto de 2010, o setor Maracanã destaca-se entre as comunidades com maiores índices. No ano de 2015, Sá e Bertolin desenvolveram estudo sobre aspectos ambientais que poderiam ter favorecido a multiplicação de criadouros para o vetor da LVC em três bairros, Nova Araguaína, Araguaína Sul e setor Maracanã. Ou seja, cinco anos depois da pesquisa de Patarta e das observações de Ribeiro, as estatísticas sobre LVH no setor Maracanã ainda inquietam pesquisadores. Necessário registrar, por fim, que, conforme dados do Centro de Controle de Zoonoses (CCZ) de Araguaína, “de janeiro a dezembro de 2019 foram coletadas 8.643 amostras de sangue de cães. Desse total, 3.463 foram confirmados com a doença, o que corresponde a 40% de positividade” (CCZ..., 2020, n. p.). Novamente o setor Maracanã está entre aqueles com maior prevalência numérica.

Na seção abaixo, nossas reflexões recaem sobre Araguaína, levando em consideração o fato de ser ela a cidade com maior notificações da doença no Estado do Tocantins, e esse, por consequência, um dos primeiros colocados no ranking nacional quanto ao registro de notificações. Nesse sentido, focalizamos o setor acima referido, enfatizando o descaso do poder público para com as comunidades mais afastadas, sobretudo aquelas decorrentes de ocupações irregulares, as chamadas “invasões”. O resultado é que esse descaso as torna ainda mais vulneráveis no processo saúde-doença, como é o caso da endemia objeto de discussões neste trabalho.

3 Aspectos específicos

Em razão de sua ampla distribuição geográfica, a LVC tem apresentado no Brasil, onde é conhecida principalmente como calazar e barriga d'água, aspectos geográficos, climáticos e sociais diversos. Todavia, essa doença não dispunha de tamanha abrangência até a década de 1990, quando 90% dos casos foram constatados na região Nordeste (BRASIL, 2014). Esse alargamento da incidência

deve-se a modificações socioambientais, como o desmatamento e o êxodo rural, esse último responsável pela formação desordenada de bairros periféricos nas grandes cidades (BRASIL, 2011), em que a distribuição socioespacial favorece o surgimento de endemias.

Conforme dados da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), de 2019, no período de 2001 a 2017, nas Américas, onde a LVC é endêmica em 12 países, registraram-se 59.769 novos casos, o que expressa uma média de 3.516 casos por ano. Desse total, 57.582, portanto 96% dos casos, foram registrados no Brasil. Nesse cenário, no Estado do Tocantins, conforme dados da Secretaria de Estado da Saúde, de 2018, no primeiro quadrimestre de 2017 foram notificados 87 novos casos confirmados de LVH; Araguaína novamente apresentou os maiores índices. Naquele ano, foram recolhidos mais de dois mil cães com leishmaniose no município (ARAGUAÍNA..., 2018), tendo sido registrados 42 novos casos de LVH (ARAGUAÍNA, 2019). É por isso, sobretudo, que o Tocantins ocupa o segundo lugar no ranking da região Norte em infecções de humanos pela LVC – o Estado do Pará é o primeiro – e primeira posição quanto ao número de mortes (CALAZAR..., 2017). A esse respeito, destacamos ainda que, em 2016,

230 novos casos foram notificados, cinco pessoas morreram (duas delas em Araguaína) e 8.706 mil cães foram diagnosticados com calazar. [...] a [então] maior cidade da região Norte também liderou o ranking no Tocantins com 45 casos, quase 200% a mais que a segunda colocada, Palmas, que notificou 16 (CALAZAR..., 2017, n. p.).

Ou seja, ainda que não seja mais a maior cidade do estado, Araguaína continua a se sobrepôr quanto ao número de notificações de casos de LVH, cenário em que o setor Maracanã tem exigido atenção especial das equipes do CCZ, conforme reconhece a própria Secretaria de Saúde do município (ARAGUAÍNA, 2019).

Localizado na região Nordeste da cidade, a cerca de 2 km da rodovia federal Belém-Brasília, sua ocupação efetiva ocorreu de forma irregular, ou seja, por meio do que se denomina “invasão”. As ocupações irregulares são, via de regra, motivadas por fatores

socioeconômicos, agravados, entre outros, por falta de políticas públicas de habitação, caracterizando-se por “uma caótica organização de uso e ocupação do solo, acompanhada de precárias condições de habitações, desprovidas de infraestrutura” (DUARTE, 2014, p. 34). Nesses espaços de crescimento desordenado, se produz e se reproduz

intenso processo de precarização das condições de vida e de viver, da presença crescente do desemprego e da informalidade, de violência, da fragilização dos vínculos sociais e familiares, ou seja, da produção e reprodução da exclusão social, expondo famílias e indivíduos a situações de risco e vulnerabilidade (BRASIL, 2004, p. 14-15).

Da citação acima, que descreve ambiente propício ao surgimento de endemias, atentemos ao fato de que as chamadas ocupações irregulares produzem e reproduzem a exclusão social, de modo a tão somente agravar a vulnerabilidade social que impele indivíduos a tais práticas. Por razão disso, vulnerabilidade social pode, entre as muitas definições, ser compreendida como

o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que proveem do Estado, do mercado e da sociedade (ABRAMOVAY *et al.*, 2002, p. 29).

Ser socialmente vulnerável significa, entre outros, encontrar-se em “fragilidade e desamparo face às mudanças originadas no ambiente, como desamparo institucional do Estado, que não contribui para fortalecer ou sistematicamente cuidar de seus cidadãos” (BUSO, 2011, p. 08), do que decorre o fato de que “as condições de vida dos indivíduos geram diferenças não apenas sociais e ambientais, mas, principalmente, na condição humana do processo saúde-doença e no acesso aos serviços de saúde” (ALVES; MEDEIROS, 2015, p. 115). Daí a relação estabelecida entre vulnerabilidade e a incidência de doenças infecciosas, entre elas a LVH (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2019).

O exposto nos remete ao entendimento de que o setor

Maracanã tem sido negligenciado tanto em relação às condições de vida dos indivíduos, de modo geral, quanto no que refere ao desenvolvimento de políticas públicas de combate à LVH, de modo específico. As políticas públicas, compreendidas como “a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público (CALDAS, 2008, p. 05), visam, sobretudo, ao desenvolvimento de uma série de ações nas mais diversas áreas, como meio ambiente, educação e saúde. Entretanto, esclarece o autor, tais ações, que são colocadas em curso em nome do bem-estar da sociedade, não são exatamente por ela definida, mas pelos governantes ou tomadores de decisão. Ou seja, as políticas públicas são implantadas segundo o que esses atores sociais entendem como demanda e expectativa da sociedade.

Nesse sentido, a implantação de políticas públicas voltadas a minorar os índices relativos à LVC e, por consequência à LVH, no setor Maracanã, não tem sido suficiente em face das necessidades daquela comunidade. Essa escassez de ações efetivas, necessário ressaltar, muitas vezes reflete o descaso das instâncias competentes para com as comunidades mais afastadas do centro da cidade. Em face do grande número de casos de LVC, a principal medida adotada tem sido o recolhimento de animais suspeitos de acometimento, ou qualquer outra medida pontual, em sua maioria sem considerar as particularidades dos contextos em que as leishmanias se desenvolvem.

Exposto o aporte teórico que baliza nosso trabalho, destacamos, na seção abaixo, a apresentação, a análise e a discussão dos dados. O enfoque analítico toma como ponto de partida duas questões que compõem entrevista semiestruturada por nós realizada em 2012 com o então responsável por medidas de controle das leishmanioses no município de Araguaína. Apresentado o recorte, procedemos ao cotejamento da fala do entrevistado com o que tem sido constatado ao longo destes dez anos quanto às ações de enfrentamento tanto no que diz respeito à LVC quanto à LVH.

4 Análise e discussão dos dados

Esta seção revisita recorte de nosso trabalho de conclusão de curso em Geografia pela UFT quanto à análise e à discussão dos dados. A pesquisa é de abordagem qualitativa, e os instrumentos de geração de dados são análise documental, observação não participante e entrevista semiestruturada. Todavia, em razão dos objetivos deste trabalho, focalizaremos apenas os dados gerados por meio da entrevista. O participante entrevistado foi um servidor do Programa de Controle das Leishmanioses no município de Araguaína. Eis os questionamentos ora em exame: Como o senhor considera a situação da leishmaniose visceral humana na cidade de Araguaína nestes últimos quatro anos? O que tem sido realizado por parte da prefeitura (CCZ) como medidas preventivas?

A primeira questão objetiva visibilizar, do ponto de vista da gestão pública, aspectos gerais da situação da LVH na cidade de Araguaína nos anos de 2008 a 2011. O servidor, em sua resposta, destacou o setor Maracanã como principal foco de disseminação de casos em Araguaína.

A explosão dos casos de LVH ocorreu no ano de 2007 e 2008, onde passou de dois óbitos humanos para 17, sendo 8 destes de pessoas oriundas do setor Maracanã. Este setor é o principal foco de disseminação da doença na cidade.

A formação deste setor teve início com uma invasão de terras em 2005 de forma desordenada, com desmatamentos para expansão urbana e falta de infraestrutura, tendo sido legalizado e realizado algumas benfeitorias por parte do poder público, como asfaltamento das principais ruas e sistema de coleta de lixo, realizado ainda hoje somente três vezes por semana. No entanto, o bairro continua em crescente expansão, ocorrendo ainda desmatamentos acelerado e crescimento populacional, passando de 150 imóveis em 2005 para 990 em 2012, sendo que não ocorreu crescimento de infraestrutura urbana no mesmo ritmo. A partir de 2007 observou-se então aumento no número de casos confirmados da doença em Araguaína, sendo registrados 205 em 2007 e 244, 153, 92 e 171, respectivamente para os anos de 2008, 2009, 2010 e 2011. Em relação aos casos caninos foram realizados inquéritos sorológicos nos

anos de 2008 a 2011. Em 2008 de 6.696 cães pesquisados 2.478 (37%) foram soropositivos; em 2009 de 6.701, 2.981 (44,5%) foram soropositivos, 2010 de 5.221, 2.534 (48,5%) foram soropositivos e em 2011 de 3.946 foram soropositivos 2.151 (54,5%) (Entrevista – 15/10/2012, grifos nossos).

Da fala do servidor, podemos depreender que a formação de comunidades a partir de invasões – prática na qual muitas vezes recorre-se ao desmatamento ilegal –, somada à falta de infraestrutura sanitária, contribui para o aparecimento de doença, no caso em tela, a LVH. Por outro lado, a presença do poder público apenas no que se refere à infraestrutura elementar, como pavimentação asfáltica e coleta de lixo, como pontuou o entrevistado, não se faz suficiente para combater o avanço dessa endemia, conforme dados expostos neste trabalho.

Há que registrar, porém, que o processo de pavimentação asfáltica naquela comunidade se estende aos dias atuais. Em matéria veiculada pelo site G1 Tocantins, em 2018, moradores denunciam não apenas a má qualidade do asfalto, mas o fato de que esse havia chegado “a poucos locais”, o que dificulta a prestação de serviços como coleta de lixo. Observe-se que o lapso temporal entre a entrevista do servidor e a matéria jornalística é de 6 anos, ou seja, são anos e anos de descaso do poder público para com aquela comunidade. Esse descaso, pontue-se, é comum aos demais bairros periféricos de Araguaína, entre os quais têm estado aqueles com os maiores índices de LVH.

A questão seguinte versa sobre medidas preventivas adotadas pela prefeitura municipal, por meio do CCZ, sobretudo, em face do aumento de casos de LVH no município. O servidor enfatizou em sua fala o protocolo do Ministério da Saúde, ações desenvolvidas no âmbito da educação em saúde e assistência ao paciente:

As medidas preventivas são realizadas seguindo o protocolo de Ministério da Saúde, que são: coleta de sangue dos cães, sendo realizado de duas formas, a primeira nos bairros que apresentam maior número de notificações de casos humanos, sendo realizado inquérito sorológico dos cães casa a casa,

e a segunda conforme a demanda de solicitações feitas por proprietário de cães que ocorre em todos os bairros. **Nos dois casos quando o exame sorológico é positivo é realizada eutanásia desses cães.** O princípio do controle é eliminar o cão positivo porque é o principal reservatório no meio urbano. **Outra medida realizada é trabalhar com educação em saúde.** Desde 2005 há um núcleo específico de educação em saúde, mas só estruturado a partir de 2010, onde conta com multiprofissionais, sendo um pedagogo, um biólogo, um veterinário e vários técnicos de nível médio. A equipe trabalha realizando palestras, peças teatrais, recurso com desenhos e pinturas nas escolas, creches e centros comunitários. Estas atividades são realizadas nos bairros com maior número de notificações e por solicitações de diretores de escolas, geralmente é abordado também temas como a dengue. **A terceira medida preventiva é a assistência ao paciente.** Sendo utilizados também os recursos da equipe de educação em saúde na divulgação das informações necessárias à população, de como é a assistência médica e do tratamento, visando que os pacientes procurem em casos de suspeita o sistema de saúde o mais precocemente possível (Entrevista – 15/10/2012, grifos nossos).

A primeira medida pontuada pelo entrevistado não raro resulta em ações na justiça, dado que, como já referido, ainda que a OMS reconheça a eliminação de cães sintomáticos e soropositivos como forma de controle da LVC, inexistem suportes científicos que corroborem sua eficácia. Por outro lado, se mostram questionáveis procedimentos que balizam captura, exames e eliminação de cães suspeitos, como demonstram Silva *et al.* (2017) em relação à forma desumana como fora conduzido o sacrifício de cães em Minas Gerais em 2003 – entre eles animais sadios. Ora, não há que supor tratar-se de caso isolado, o que carece de estudos para aprofundamentos quanto aos contextos em que ocorrem as fases dessa prática. De qualquer modo, o que se depreende é que a eutanásia canina tem sido assumida por sua “praticidade” quanto ao combate de LVC, mesmo que isso signifique atacar os efeitos da doença, e não suas causas.

No que tange à educação em saúde, o que se põe em

questão não é a frequência com que são realizadas essas ações, mas especificamente seu alcance. Prova disso é o fato de o MP-TO ter impetrado em 2016 e reiterado em 2017 ação civil pública em desfavor tanto do governo do estado quanto do município de Araguaína em face de inércia para com o crescente número de notificações de LVH (COTRIM, 2017). Apesar disso, como demonstrado nas seções anteriores, nos anos seguintes o município continuou a ostentar índices preocupantes, o que significa dizer que se faz necessário o fortalecimento das ações de educação em saúde desenvolvidas pelos setores competentes.

Por fim, pontuemos a assistência ao paciente. Ora, bem sabemos que a assistência ocorre quando constatado que a pessoa está acometida pela LVC, o que significa trata-se de uma ação a posteriori. Acrescente-se, porém, que, em razão da complexidade da doença, as medidas aí implementadas não têm se mostrado eficazes, haja vista a quantidade de óbito anualmente registrados. Faltam, pois, ações que focalizem aspectos da prevenção, o que implica compreender a manifestação da doença como um dos aspectos da própria condição de vulnerabilidade em que esses indivíduos se encontram, a eles imposta nos processos de exclusões socioeconômicos e ambientais.

Os recortes analisados nos apresentam um discurso de enfrentamento à incidência de LVC e, em decorrência, de LVH em Araguaína por parte das instâncias competentes. Entretanto, a cada ano, o que se estende desde 2005, as estatísticas têm revelado dados preocupantes, como já referido. Isso denota a necessidade de revisão das políticas públicas tanto de prevenção quanto de tratamento, sobretudo no que se refere a comunidades socialmente vulneráveis.

5 Considerações finais

Neste capítulo, confrontamos recorte de entrevista realizada em 2012 com um servidor do Programa de Controle das Leishmanioses no município de Araguaína e a realidade que

tem sido denunciada por meio das estatísticas. No discurso do entrevistado são apresentadas medidas que nos remetem a um conjunto sistemático de esforços de enfrentamento da doença. Entretanto, ao longo dos anos – em que as instâncias competentes têm repetido tal discurso, principalmente em face de publicação de dados numéricos –, a redução dos índices não tem sido suficiente para tirar Araguaína do primeiro lugar em notificações.

Entre as comunidades com maior número de notificações está o setor Maracanã, bairro oriundo de ocupação irregular – como tantos outros de regiões periféricas de Araguaína –, por parte de pessoas socialmente vulneráveis. E permanecem em tal condição, dado o desamparo institucional, expresso, no caso em tela, pela falta de pavimentação asfáltica e mesmo de coleta de lixo, entre outras omissões. Nessa condição de abandono imposto pelo poder público, em que se sobressaem as exclusões socioeconômica e ambiental, os indivíduos estão expostos à proliferação de endemias. Essa realidade, depreendemos, não tem tido a devida atenção para e no desenvolvimento de ações de combate à LVH, ações essas que muitas vezes ocorrem de forma isolada, como a eutanásia canina.

As instâncias competentes precisam, pois, rever suas políticas de enfrentamento da LVH quanto às particularidades das comunidades em que se registram as maiores ocorrências, observando-se, por exemplo, os contextos socioeconômicos e ambientais em que se desenvolve a doença. Isso implica priorizar aspectos preventivos, por meio de ações que se desenvolvem de modo sistemático, no âmbito de políticas públicas que se voltem aos fatores que concorrem tanto para a manifestação quanto para a permanência da leishmaniose referida.

Referências

ABRAMOVAY, M. *et al.* **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO; BID, 2002.

ALVES, M. de L.; AZEVEDO, P. R. M. de; XIMENES, M. de F. F. de M. Leishmaniose visceral e aspectos socioambientais: relatos sobre a doença em área periurbana da região metropolitana de Natal (RN), Brasil. **RBCIAMB**, n. 38, p. 109-122, dez. 2015. Disponível em: http://rbciamb.com.br/index.php/Publicacoes_RBCIAMB/article/view/175. Acesso em: 02 out. 2020.

ARAGUAÍNA: mais de dois mil cachorros [...]. **G1 Tocantins**, Palmas, 03 fev. 2018. Não paginado. Disponível em: <https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/araguaína-em-combate-aocalazar-mais-de-dois-mil-cachorros-sao-recolhidos-em-2017.gh.html>. Acesso em: 05 out. 2020.

ARAGUAÍNA. Secretaria Municipal de Saúde. **Quantitativo referente aos casos de Leishmaniose Visceral Humana** [...]. Araguaína: SMS, 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Manual de vigilância e controle da leishmaniose visceral**. 1. ed. Brasília: MS, 2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Manual de recomendações para diagnóstico, tratamento e acompanhamento de pacientes com a coinfeção *Leishmania*-HIV**. Brasília: MS, 2011. (Série A. Normas e Manuais Técnicos).

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política Nacional de Assistência Social**. Brasília: MDS, 2004.

BUSO, G. **Vulnerabilidad social**: nociones e implicancias de políticas para latinoamerica a inicios del siglo XXI. Naciones Unidas. Comisión Económica para América Latina y el Caribe – CEPAL. 2001. Disponível em: [http://www.fusd.org.do/documentos/SostenibilidadAmbiental/Vulnerabilidad\(1\).pdf](http://www.fusd.org.do/documentos/SostenibilidadAmbiental/Vulnerabilidad(1).pdf). Acesso em: 02 out. 2020.

CALAZAR deixa Tocantins em segundo no ranking da região Norte: Araguaína [...]. **Portal Stylo**, Palmas, 14 ago. 2017. Não paginado. Disponível em: <https://www.portalstylo.com.br/noticia-1508544267-calazar-deixa-tocantins-em-segundo-no-ranking-da->

região-norte. Acesso em: 20 jan. 2021.

CALDAS, R. W. (coord.). **Políticas Públicas**: conceitos e práticas. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008.

CCZ de Araguaína intensifica ações de combate ao calazar. **Conexão Tocantins**, Palmas, 02 jan. 2020. Saúde. Não paginado. Disponível em: <https://conexaoto.com.br/2020/01/02/ccz-de-araguaina-intensifica-acoes-de-combate-ao-calazar#:~:text=O%20Centro%20de%20Controle%20de,das%2014%20%C3%A0s%2018%20horas>. Acesso em: 21 jan. 2021.

COTRIM, M. Araguaína: aumenta casos de leishmaniose. **Gazeta do Cerrado**, Palmas, 12 maio 2017. Não paginado. Disponível em: <https://gazetadocerrado.com.br/araguaina-aumenta-casos-de-leishmaniose/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

DUARTE, R. de C. F. **Epidemia da leishmaniose visceral humana no setor Maracanã em Araguaína-TO**. 2014. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2014.

FERNANDES, A. *et al.* Canine visceral leishmaniasis in Florianópolis Santa Catarina, Southern Brazil: detection of an imported case. *In*: ANNUAL MEETING ON BASIC RESEARCH IN CHAGAS DISEASE, 35; ANNUAL MEETING OF THE BRAZILIAN SOCIETY OF PROTOZOOLOGY, 24., 2008, Águas de Lindoia. **Anais [...]**. Águas de Lindoia, 2008. p. 09-10.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Saúde. **Nota Técnica Conjunta de Leishmaniose Visceral Humana nº03/SMS/DVS/GVE/2017**. Florianópolis: SMS, 2017. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/df/02_10_2017_16.15.25.87248ebf4061d5b632f2fbce2f7e7b6c.pdf. Acesso em: 05 out. 2020.

MADEIRA, M. F. *et al.* Parasitological diagnosis of canine visceral leishmaniasis: is intact skin a good target? **Research in Veterinary Science**, v. 87, n. 2, p. 260-2, 2009. Disponível em: <https://www>.

arca.fiocruz.br/handle/icict/38849. Acesso em: 10 nov. 2011.

MORADORES sofrem com buracos em ruas sem asfalto de Araguaína: Apenas parte [...]. **G1 Tocantins**, Palmas, 10 jan. 2018. Não paginado. Disponível em: <https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/moradores-sofrem-com-buracos-em-ruas-sem-asfalto-de-araguaina.ghtml>. Acesso em: 20 jan. 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE.
Informe de Leishmanioses, n. 7, mar. 2019. Não paginado. Disponível em: <http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/50505/2019-cde-leish-informeeepi-das-americas.pdf?ua=1>. Acesso em: 10 out. 2020.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE.
Leishmanioses. **Informe de Leishmanioses**, n. 6, fev. 2018. Não paginado. Disponível em: http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/34857/LeishReport6_por.pdf?sequence=5. Acesso em: 10 out. 2020.

PARTATA, A. K. **Epidemiologia da leishmaniose visceral humana em Araguaína (TO) e o diagnóstico sorológico da doença**. 2010. 75 f. Tese (Doutorado em Ciências na Área de Tecnologia Nuclear – Aplicações) – Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

REIS, L. L. dos *et al.* Leishmaniose visceral e sua relação com fatores climáticos e ambientais no Estado do Tocantins, Brasil, 2007 a 2014. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 01-14, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2019000105004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 jan. 2021.

RIBEIRO, R. do S. P. **Incidência e epidemiologia da leishmaniose visceral no norte do Tocantins**. 2010. 54 f. Dissertação (Mestrado em Ciências na Área de Tecnologia Nuclear – Aplicações) – Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares, autarquia associada à Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SÁ, R. A. de; BERTOLIN, A. O. Diagnóstico situacional das condições ambientais nos três bairros de maior incidência para *leishmaniose visceral* em Araguaína, Tocantins.

Revista Biociências, Taubaté, v. 21, n. 1, p. 56-67, 2015.

Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/biociencias/article/view/1973>. Acesso em: 02 out. 2020.

SALES, C. F. **Estudo comparativo entre métodos de diagnóstico da Leishmaniose Visceral em cães procedentes de Araguaína - Tocantins**. 2010. 98 f. Dissertação (Mestrado em Gestão, Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologia Farmacêutica) – Universidade Estadual de Goiás, Centro Universitário de Anápolis, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

SCHIMMING, B. C.; SILVA, J. R. C. P. Leishmaniose Visceral Canina: Revisão de literatura. **Rev. Científica Eletrônica de Medicina Veterinária**, ano 10, n. 19, p. 01-17, jul. 2012. Disponível em: http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/QKOIwlDa047cxSZ_2013-6-24-15-1-25.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

SILVA *et al.* Leishmaniose visceral humana: reflexões éticas e jurídicas acerca do controle do reservatório canino no Brasil. **Rev. Bio y Der**, Barcelona, n. 39, p. 135-151, 2017. Disponível em: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1886-58872017000100009. Acesso em: 10 jan. 2021.

SOUSA, R. N. de. **Distribuição espacial da leishmaniose visceral humana na cidade de Araguaína, no período de 2009-2010**. 2012. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2012.

TOCANTINS. Secretaria de Estado da Saúde. **Relatório Detalhado do Quadrimestre Anterior** [...]. Palmas: SESAU, 2018.



Capítulo 8

ARBORIZAÇÃO ESCOLAR: A PERCEPÇÃO DE ALUNOS NO ÂMBITO RURAL E URBANO

Paulo Rogerio Alves Cerqueira

Davi Borges das Chagas

1 Introdução

A constante busca do ser humano por soluções aos diversos problemas gerados pelo crescimento populacional desenfreado e por suas atividades que geram mudanças constantes e drásticas das paisagens naturais, em especial em áreas urbanas e no seu entorno, é impulsionada pelo questionamento do lugar do ser humano na natureza e como se reaproximar dela (PEREIRA, 2007). Com o aumento da população mundial e a intensificação das atividades antrópicas, os recursos naturais passaram a ser utilizados de maneira predatória e descontrolada causando desequilíbrio em ambientes naturais e na relação do ser humano com a natureza. A busca pela reconexão do homem com a natureza pode ser percebida pela importância dada a arborização e ao paisagismo, em especial, em área urbana como escolas, ruas e praças (FAGUNDES *et al.*, 2015).

A arborização exerce um papel de grande relevância na melhoria da qualidade de vida das pessoas controlando e amenizando os efeitos adversos de mudanças climáticas tanto em grandes centros urbanos quanto em pequenas cidades (RODRIGUES; COPATTI, 2009). Dessa forma, a arborização e o paisagismo urbano tornam-se um elemento importante para qualidade de vida, pois os espaços públicos como praças, parques, ruas e avenidas podem se tornar locais mais agradáveis e mais

saudáveis para seus usuários (ROSSATTO; TSUBOY; FREI, 2008). No entanto, arborizar uma cidade não é somente plantar árvores de forma aleatória ou desordenada em canteiros centrais de avenidas, praças ou quaisquer outros ambientes públicos. Para isso, é necessário que haja um planejamento prévio e adequado utilizando-se critérios que diminuam os custos de manutenção futuro (MUNEROLI; MASCARÓ, 2010). A implantação de um sistema de arborização tem que ser baseada no estabelecimento de árvores bem distribuídas e adequadas para cada local afim de beneficiar a qualidade de vida das pessoas (SABBAGH, 2011). Nesse contexto, é interessante a conscientização da população quanto ao plantio e conservação das plantas enfatizando a importância do uso preferencial de espécies nativas e visar uma maior diversificação de espécies (SILVA; FARINA; LOURENÇO, 2012). Portanto, a percepção e o conhecimento das comunidades com relação ao cultivo de árvores contribuem com um melhor planejamento para a arborização e com o desenvolvimento de uma melhor qualidade ambiental dos espaços urbanos.

No ambiente escolar a arborização exerce uma função de grande relevância na melhoria das condições associadas a satisfação e bem-estar dos indivíduos que à frequentam contribuindo, assim, com o processo de ensino e aprendizagem. O entendimento da escola não deve se restringir apenas às edificações como as salas de aulas, diretoria e demais setores, mas também à área que a circunda, as calçadas e o pátio escolar (CERQUEIRA; SATTTLER; BONIN, 2003), locais em que a comunidade escolar interage. Desta maneira, torna-se necessário que todo ambiente escolar seja agradável e capaz de favorecer bem-estar, conforto e inspiração aos estudantes e integrantes das instituições de ensino (FAGUNDES *et al.*, 2015). As árvores realizam diversos serviços que melhoram o ambiente escolar alterando o microclima, reduzindo a poluição sonora, proporcionando sombras e amenizando o calor. Nas áreas externas das salas de aula são realizadas as atividades recreativas e a presença de árvores e paisagismo também melhoram o aspecto estético desse ambiente.

A educação ambiental como atividade complementar das disciplinas curriculares assume um importante papel perante a sociedade o que se inicia no âmbito escolar. Essa disciplina visa desenvolver habilidades e valores aos cidadãos dando-os competências de agir frente as questões ambientais de forma consciente buscando formas de auxiliar a qualidade ambiental de locais de ocupação humana. Com esta perspectiva, faz-se necessário entender qual a percepção que os alunos têm sobre a importância das árvores e de como elas interferem no cotidiano escolar, assim como os problemas causados pela sua redução ou ausência. Portanto, este trabalho teve como objetivo analisar a percepção dos alunos de escolas na cidade de Porto Nacional, Tocantins, no âmbito rural e urbano, visando compreender o quanto a arborização escolar pode modificar e influenciar o ambiente escolar.

2 Materiais e métodos

2.1 Área de estudo

Este estudo foi realizado em duas escolas do município de Porto Nacional – TO: Escola Estadual Angélica Ribeiro Aranha (EAA; Figura 1A), situada no bairro Porto Imperial (zona urbana), e Escola Família Agrícola (EFA; Figura 1B), situada próximo ao km 03 da Rodovia TO-255 entre os municípios de Porto Nacional e Monte do Carmo (zona rural). Enquanto a EFA funciona em período integral alternado, sendo que os alunos passam uma semana na escola e a semana seguinte voltam para suas casas (pedagogia da alternância), a EAA funciona como uma escola convencional nos turnos matutino e vespertino. Definimos, assim, dois grupos a serem abordados e entrevistados: alunos que estudam no meio urbano, EAA, e meio rural, EFA.

Figura 1: Área de entrada das Escolas: (A) Escola Estadual Angélica Ribeiro Aranha (EAA); e (B) Escola Família Agrícola (EFA).



2.2 Coleta de dados

Os dados foram obtidos através de um questionário estruturado aplicado em sala de aula com 83 alunos da EAA e com 71 alunos da EFA, ambas pertencentes à rede pública estadual totalizando 154 alunos. Os grupos escolhidos para a realização desse estudo foram alunos concluintes do Ensino Fundamental (9º ano), alunos que estão ingressando no Ensino Médio (1ª série) e alunos que estão finalizando o Ensino Médio (3ª série). Houve uma conversa prévia com os alunos para explicar o objetivo desta pesquisa e a importância da participação na coleta das informações. A entrevista era composta por um questionário com perguntas objetivas e dissertativas. Antes de iniciar a entrevista, os diretores foram postos cientes dos objetivos da pesquisa com explicação prévia a respeito da relevância do estudo, sendo que eles também assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido para autorização da pesquisa.

2.3 Análise dos dados

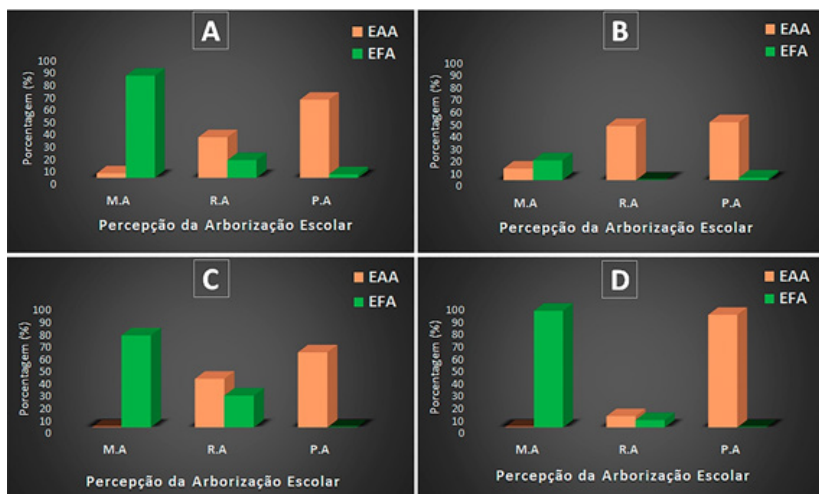
Para analisar as perguntas objetivas foi calculado a porcentagem de cada série e a média destas porcentagens para cada pergunta. Em relação a análise qualitativa das perguntas

dissertativas foi realizado o levantamento dos pontos descritos pelos alunos classificando-os em classes quanto a sua abrangência e provável interferência direta e indireta na escola e na sociedade.

3 Resultados

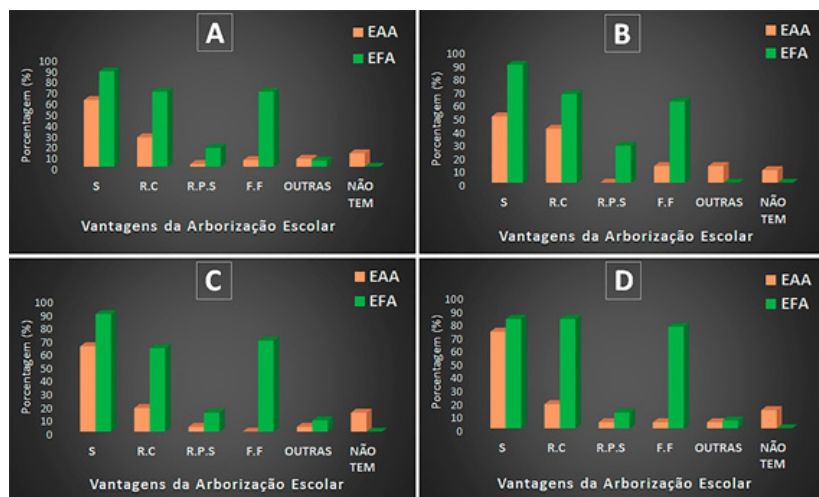
A percepção dos estudantes a respeito da qualidade da arborização expôs que a maioria dos alunos da Escola Estadual Angélica Ribeiro Aranha (EAA) considerou a escola pouco arborizada, sendo que apenas alguns alunos das turmas do 9º ano apontaram que a escola é muito arborizada. Já na Escola Família Agrícola (EFA), constatamos que a maioria dos alunos considerou a escola muito arborizada, sendo que apenas alguns alunos das turmas do 9º ano apontaram que a escola é pouco arborizada (Figura 2).

Figura 2: Percepção dos alunos com relação a arborização da Escola Estadual Angélica Ribeiro Aranha (EAA) e da Escola Família Agrícola (EFA). Sendo: [A] todas as turmas (9º ano, 1ª série e 3ª série); [B] turmas do 9º ano; [C] turmas da 1ª série e [D] turmas da 3ª série. Representam as siglas: Muito Arborizada (M.A), Razoavelmente Arborizada (R.A), Pouco Arborizada (P.A).



Para as vantagens proporcionadas pela arborização, na EAA, foi possível observar que a maior vantagem citada pelos estudantes foi a sombra das árvores, seguida pela redução do calor sendo que as menores vantagens citadas foram a redução da poluição sonora seguida da disponibilização de flores e frutos. Já na EFA foi possível observar que a maior vantagem citada também foi a sombra proporcionada pelas árvores, seguida pela redução do calor e a disponibilização de flores e frutos sendo que a opção NÃO TEM para as vantagens não foi marcada em nenhuma turma (Figura 3).

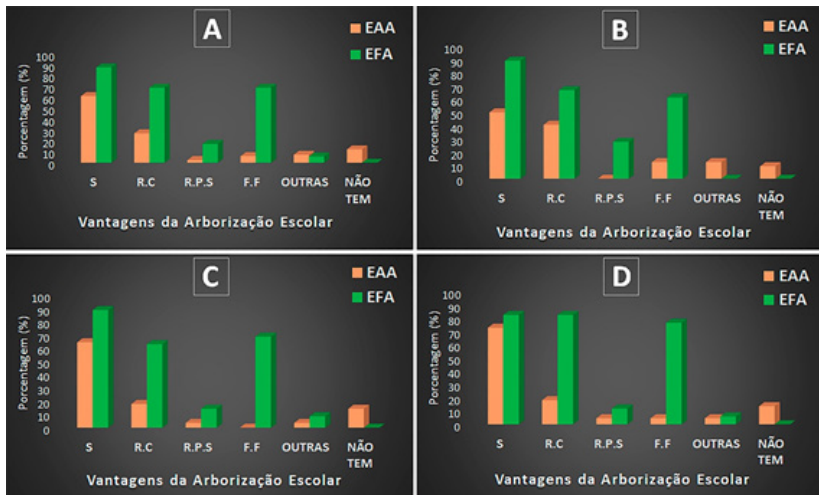
Figura 3: Percepção das vantagens observadas com relação a arborização na Escola Estadual Angélica Ribeiro Aranha (EAA) e na Escola Família Agrícola (EFA). Sendo: [A] todas as turmas (9º ano, 1ª série e 3ª série); [B] turmas do 9º ano; [C] turmas da 1ª série e [D] turmas da 3ª série. Representam as siglas: Sombra (S), Redução do Calor (R.C), Redução da Poluição Sonora (R.P.S), Flores e Frutos (F.F), Outras (OUTRAS), Não Tem (NÃO TEM).



Sobre as desvantagens proporcionadas pela arborização, nota-se que a grande maioria dos alunos da EAA considerou não ter desvantagens para a arborização escolar e a opção “necessidade de muita poda” não foi citado por nenhum aluno nas turmas entrevistadas. Já na EFA, nota-se que a maior desvantagem citada pelos alunos foi a sujeira das ruas e calçadas seguida por problemas com a rede elétrica e por outros problemas diversos, as demais

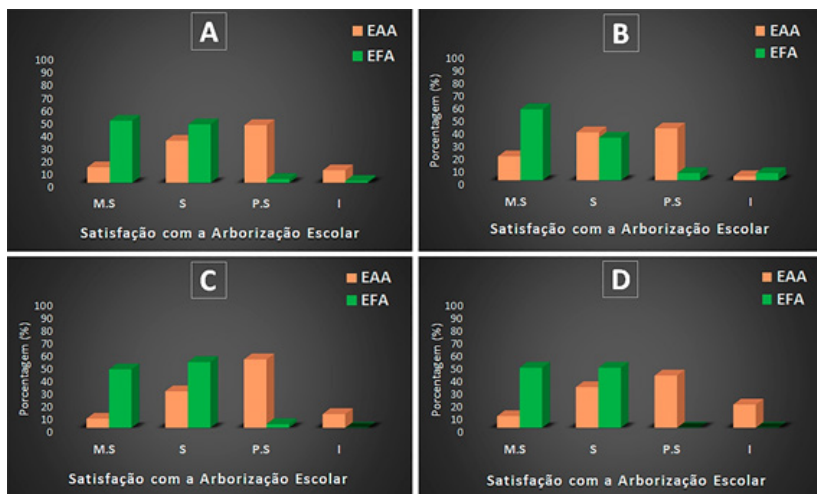
desvantagens tiveram aproximadamente a mesma quantidade de citações (Figura 4).

Figura 4: Desvantagens observadas a respeito da arborização na Escola Estadual Angélica Ribeiro Aranha (EAA) e na Escola Família Agrícola (EFA). Sendo: [A] todas as turmas (9º ano, 1ª série e 3ª série); [B] turmas do 9º ano; [C] turmas da 1ª série e [D] turmas da 3ª série. Representam as siglas: Sujeira das Ruas e Calçadas (S.R.C), Sujeira Provocada por Pássaros (S.P.P), Redução na Iluminação Pública (R.I.P), Problemas com a Rede Elétrica (P.R.E), Problemas nas Calçadas (P.C), Necessidade de Muita Poda (N.M.P), Outras (OUTRAS), Não Tem (NÃO TEM).



Para o grau de satisfação sobre a arborização em cada escola foi possível observar na EAA que a maioria dos alunos mostrou-se pouco satisfeito com a arborização e uma quantidade pequena de alunos citou a opção muito satisfeito. Já na EFA foi possível observar que a maioria dos alunos mostrou-se muito satisfeito com a arborização seguido pela opção satisfeito e apenas uma minoria demonstrou estar insatisfeito com a arborização da escola (Figura 5).

Figura 5: Grau de satisfação dos alunos com a arborização da Escola Estadual Angélica Ribeiro Aranha (EAA) e da Escola Família Agrícola (EFA). Sendo: [A] todas as turmas (9º ano, 1ª série e 3ª série); [B] turmas do 9º ano; [C] turmas da 1ª série e [D] turmas da 3ª série. Representam as siglas: Muito Satisfeito (M.S), Satisfeito (S), Pouco Satisfeito (P.S), Insatisfeito (I).



Os alunos foram questionados sobre o que deveria ser feito para melhorar a arborização de sua escola e, na EAA, a maioria dos estudantes disseram que precisaria plantar mais árvores com maior variedade de espécies. Todas as turmas dos 9º, 1ª e 3ª séries queriam que fossem plantadas espécies que proporcionem sombras e frutos comestíveis, além da instalação de uma horta na escola. Na EFA, quando os alunos foram perguntados sobre o que deveria ser feito para melhorar a arborização de sua escola, poucos disseram que precisava ser plantado mais árvores. Quando perguntados sobre o que eles pensam acerca do plantio de árvores, a maioria dos alunos tanto da EAA quanto da EFA destacaram a importância desta prática para melhoraria do meio ambiente e do bem-estar e saúde das populações humanas.

Os estudantes também foram questionados sobre o quanto cada um tem colaborado com a arborização da cidade, bairro ou a escola. Na EAA, as turmas dos 9º anos foram as que mais colaboraram com esta prática através de ações envolvendo a realização de

plantio de árvores e preservação das plantas já estabelecidas. As 1ª e 3ª séries tiveram um número menor de colaborações práticas, porém eles admitiram estar sempre preservando e procurando manter as plantas existentes na escola. Na EFA, os 1º anos são os que mais colaboram com a arborização através de ações voltadas para a produção de mudas, conscientização e realização de podas, esta ação também é exercida pelos 9º anos e 3ª séries, porém em menor escala. Quando perguntados se reconheciam as espécies de árvores nativas existentes em suas escolas foi notório uma pequena desigualdade, pois na EAA muitos alunos não souberam reconhecer as espécies enquanto na EFA poucos alunos disseram não reconhecer. Quando perguntados se sabiam diferenciar uma espécie nativa de exótica, essa diferença aumentou, pois na EAA somente uma minoria sabia diferenciar, enquanto na EFA quase todos sabiam diferenciar. Quando perguntados sobre quais espécies eles gostariam que fossem plantadas em suas escolas, foi possível levantar a sugestão de 48 espécies em 30 famílias (tabela 1) a partir de 190 citações. Desse total a EAA teve 134 indicações de espécies sendo o cajú (*Anacardium occidentale* L.) o mais solicitado. Já a EFA teve apenas 56 indicações de espécies, sendo a manga (*Mangifera indica* L.) a mais solicitada.

Tabela 1 – Indicações de espécies arbóreas

Nome popular	Nome científico	Família	Escola		Total Geral
			EEARA	EFA	
acerola	<i>Malpighia emarginata</i> DC.	Malpighiaceae	2		2
amêndoa	<i>Terminalia catappa</i> L.	Combretaceae	3		3
ata	<i>Annona squamosa</i> L.	Annonaceae	1		1
banana	<i>Musa</i> sp.	Musaceae		1	1
barú	<i>Dipteryx alata</i> Vog.	Fabaceae		1	1
buriti	<i>Mauritia flexuosa</i> Mart.	Arecaceae		1	1
cacau	<i>Theobroma cacao</i> L.	Malvaceae	1		1
cactos		Cactaceae	1		1
café	<i>Coffea arabica</i> L.	Rubiaceae		1	1
cajá	<i>Spondias mombin</i> L.	Anacardiaceae	5		5
cajá-manga	<i>Spondias dulcis</i> Sol. ex Parkinson	Anacardiaceae	4	2	6
caju	<i>Anacardium occidentale</i> L.	Anacardiaceae	28		28
carambola	<i>Averrhoa carambola</i> L.	Oxalidaceae	2		2
castanheira-do-Pará	<i>Bertholletia excelsa</i> Humb. & Bonpl.	Lecythidaceae		1	1
coco	<i>Cocos nucifera</i> L.	Arecaceae	3	2	5
cupuaçu	<i>Theobroma grandiflorum</i> (Willd. ex Spreng.) K. Schum.	Malvaceae		1	1
figo	<i>Ficus carica</i> L.	Moraceae	1		1
gameleira	<i>Ficus gomelleira</i> Kunth & C.D. Bouché	Moraceae		1	1
girassol	<i>Helianthus annuus</i> L.	Asteraceae		1	1
goiaba	<i>Psidium guajava</i> L.	Myrtaceae	11	2	13
ingá	<i>Inga</i> sp.	Fabaceae	3		3
ipê	<i>Tabebuia</i> sp.	Bignoniaceae	3	3	6
ipê-amarelo	<i>Tabebuia chrysotricha</i> Standl	Bignoniaceae	1	3	4
ipê-branco	<i>Tabebuia roseoalba</i> (Ridl.) Sandwith	Bignoniaceae		2	2
ipê-roxo	<i>H. impetiginosus</i> (Mart. ex DC.) Mattos	Bignoniaceae		3	3
jabuticaba	<i>Plinia cauliflora</i> (Mart.) Kausel	Myrtaceae	6	1	7
jaca	<i>Artocarpus heterophyllus</i> Lam.	Moraceae	4	2	6
jacarandá	<i>Dalbergia miscolobium</i> Benth.	Fabaceae		1	1
jatobá	<i>Hymenaea courbaril</i> L.	Fabaceae		1	1
laranja	" <i>Citrus × sinensis</i> " Macfad.	Rutaceae	6	2	8
limão	<i>Citrus × limon</i> Carolus Linnaeus (L.) - Burm.f.	Rutaceae	1		1
maçã	<i>Malus domestica</i> Borkh.	Rosaceae		2	2
mamão	<i>Carica papaya</i> L.	Caricaceae	1		1
manga	<i>Mangifera indica</i> L.	Anacardiaceae	21	5	26
mangaba	<i>Hancornia speciosa</i> Gomes	Apocynaceae		1	1
maracujá	<i>Passiflora edulis</i> Sims	Passifloraceae		1	1
melância	<i>Citrullus lanatus</i> (Thunb.) Matsum. & Nakai	Cucurbitaceae	4		4
mexirica	<i>Citrus reticulata</i> Blanco	Rutaceae	8	1	9
murici	<i>Byrsonima crassifolia</i> (L.) Kunth	Malpighiaceae	2	1	3
orquídea		Orchidaceae	2	1	3
palmeiras		Arecaceae		1	1
pau-brasil	<i>Caesalpinia echinata</i> Lam.	Fabaceae		3	3
pequi	<i>Caryocar brasiliense</i> Cambess.	Caryocaraceae	2	1	3
pitomba	<i>Talisia esculenta</i> Radlk.	Sapindaceae	1		1
puçá	<i>Mouriri pusa</i> Gardner	Melastomataceae		1	1
rosas	<i>Rosa</i> sp.	Rosaceae	1	1	2
samambaia		pteridofita	1		1
sambaíba	<i>Curatella americana</i> L.	Dilleniaceae	1		1
seringueira	<i>Hevea brasiliensis</i> L.	Euphorbiaceae		1	1
sucupira	<i>Pterodon emarginatus</i> Vogel.	Fabaceae		1	1
tamarindo	<i>Tamarindus indica</i> L.	Fabaceae	2	1	3
uva	<i>Vitis</i> sp	Vitaceae	2	2	4
Total Geral	48	30	134	56	190

4 Discussão

Nossos resultados mostraram que a grande maioria dos alunos consegue perceber a importância de uma arborização de qualidade em seus ambientes escolares em relação ao conforto ambiental e ao bem-estar proporcionado pelas árvores e jardins

presentes na escola ou em suas imediações. Os alunos da Escola Estadual Angélica Ribeiro Aranha (EAA), inserida no meio urbano, apontaram em sua maioria que a escola é pouco arborizada e que o número de árvores presentes no local é reduzido, estando a maioria dos alunos pouco satisfeito. Apesar disso, as poucas árvores na EAA têm como principal vantagem proporcionar sombra sem causar nenhuma desvantagem. Já os alunos da Escola Família Agrícola (EFA), inserida no meio rural, disseram em sua grande maioria que a escola é muito arborizada e que entre as maiores vantagens percebidas estão as sombras, a redução do calor e as flores e frutos produzidos pela grande quantidade de espécies vegetais presentes nessa escola. Sendo assim, o grau de satisfação dos alunos da EFA foi muito satisfatório, mas não deixaram de pontuar desvantagens, como a sujeira das ruas e calçadas.

Nas escolas analisadas percebemos uma contradição de visões acerca da percepção da arborização. Na EAA a maior parte dos entrevistados considerou a escola pouco arborizada, porém para alguns alunos do 9º ano a escola encontra-se muito arborizada. Na EFA nota-se um resultado inverso onde a maior parte dos entrevistados a considera muito arborizada, mas para uma minoria de alunos do 9º ano a escola está razoavelmente arborizada. Esta noção contraditória encontrada por alguns alunos dos 9º anos em relação à opinião da maioria dos entrevistados das suas respectivas escolas evidencia uma possível deficiência sobre o ensino de botânica e conscientização ambiental constatadas em alunos do ensino fundamental de muitas escolas brasileiras (SILVA, 2008). Temas de educação ambiental são trabalhados mais extensivamente e sanadas as lacunas no ensino médio, como foi possível observar em nosso estudo.

As vantagens da arborização observadas pelos alunos da EAA apontaram o fator sombra como a principal vantagem, pois as árvores proporcionam uma barreira natural à luz solar diminuindo seus efeitos como calor intenso e queimaduras da pele (RIBEIRO, 2009). Neste contexto, a redução do calor associada à presença de sombra foi a segunda maior vantagem observada, mesmo que esta

escola tenha pouca quantidade de árvores. A redução da poluição sonora e também produção de flores e frutos não foi percebida como vantagem para os alunos dos 9º anos e das 1ª séries sendo que para aqueles das 3ª séries esses fatores foram levados em consideração. Na EFA os alunos também apontaram a sombra como a maior vantagem e, conseqüentemente, a redução do calor como a segunda maior, porém, diferentemente da EAA, os alunos atribuíram uma enorme vantagem às flores e frutos das espécies arbóreas presentes no local. A arborização da EFA é composta, em grande maioria, por espécies nativas do Cerrado e por frutíferas. A EFA como uma escola de formação mista, convencional e técnico profissionalizante em agropecuária, diferente da EAA, tem enfoque na produção de alimentos. Sendo assim, as árvores de paisagismo são compostas por alimentícias, estratégia que proporciona à alimentação escolar diversas fontes extras de recursos, além daquelas ofertadas pela merenda (SEMEDO; BARBOSA, 2007).

Algumas desvantagens da arborização escolar foram pontuadas sendo possível detectar um contraste de posicionamentos dos alunos do meio urbano e do meio rural. Para a grande maioria dos alunos da EAA as árvores presentes na instituição não acarretam desvantagens, fato evidenciado com maior frequência pelas 1ª séries. As desvantagens sujeira das ruas e calçadas, redução da iluminação pública e problemas nas calçadas tiveram um percentual bem reduzido de indicações nessa escola, além de que nenhuma das turmas apontou a necessidade de “Muita Poda”. As podas, tanto para ornamentar quanto para os cuidados com as edificações ou com a rede elétrica, reduzem a copa das arvores (RODRIGUES *et al.*, 2010), o que pode demonstrar uma preocupação dos alunos com relação a redução nas sombras das poucas árvores existentes na escola. Já na EFA a maior desvantagem apontada pelos alunos foi a sujeira das ruas e calçadas, fato evidenciado com maior frequência pelos alunos das 3ª séries; e a segunda maior desvantagem está associada a problemas com a rede elétrica. O fato de a EFA possuir muitas árvores em seu entorno, com frequência, ramos atingem as instalações elétricas. A realização de podas de forma inadequada

pode ocasionar a mutilação de árvores expondo-as ao ataque de doenças e pragas, (RODRIGUES *et al.*, 2010). Portanto, é importante salientar que, pelas constantes observações de podas, as turmas da EFA apontaram a necessidade de “Muita Poda” como uma desvantagem, pois, além do trabalho de podar, essa técnica se for mau aplicada pode levar a morte de arvores, o que gera preocupação.

Para o grau de satisfação em relação à arborização, na EAA, a maioria dos alunos em todas as turmas disseram estar pouco satisfeito. Quando perguntados sobre o que deveria ser feito para melhorar a arborização de sua escola, a maior parte dos alunos disseram que precisaria plantar mais árvores sendo estas de espécies variadas. Todas as turmas dos 9º, 1ª e 3ª séries citaram que as espécies a serem plantadas deveriam abranger não só aquelas que proporcionem apenas sombras, mas também frutos comestíveis e que fosse introduzida uma horta na escola. Na EFA, a maioria dos entrevistados disseram estar muito satisfeitos com a arborização da escola de modo que, quando perguntados sobre o que deveria ser feito para melhorar a arborização de sua escola, poucos disseram que precisava de mais plantio de árvores. Complementar a isso, uma boa parcela dos alunos em todas as turmas disse que a escola já está bastante arborizada. Algumas observações importantes que tocam o assunto de satisfação dos alunos foram apontadas de maneira complementar pelos alunos de ambas as escolas, como: zelar pelo espaço público do colégio, não fazer queimadas e incentivar a produção de mudas não apenas para as instituições de ensino. Isso mostra uma preocupação não somente com a escola, mas também com o meio que os cercam (BOLZAN; GRACIOLI, 2012).

Os alunos da EAA, em sua maioria, consideram muito importante o plantio de árvores como ação principal para melhorar o meio ambiente e a saúde do homem. Esta colocação foi mais bem argumentada pelas turmas concluintes do Ensino Médio (3ª séries) os quais têm uma visão mais desenvolvida do assunto em relação às outras turmas, devido um maior contato com disciplinas relacionadas ao tema (PEE/TO, 2015). Na EFA a grande maioria

dos alunos também considerou a melhoria do meio ambiente e o bem-estar humano como o maior benefício produzido pela arborização. Como padrão semelhante, as melhores argumentações obtidas também foram dos alunos das 3^a séries juntamente com as das 1^a séries. A melhor argumentação dos alunos do Ensino Médio dá sustentação ao fato de que esses alunos têm contato maior com o assunto através de disciplinas que abordam a Educação Ambiental, se comparados com as turmas do Ensino Fundamental (PEE/TO, 2015). Muitos desses alunos também citaram o plantio de árvores como ótima ação para remediar ações antrópicas, como reflorestar áreas degradadas, em especial aqueles das 3^a séries. De modo geral, os estudantes das duas escolas citaram o favorecimento de sombra, frutos e redução de poluições diversas como muito relevantes para tornar qualquer ambiente ecologicamente equilibrado.

Levando em consideração a participação que os alunos têm na sociedade foi investigado o quanto cada um tem colaborado com a arborização da cidade, bairro ou da escola e foi possível notar que, na EAA, as turmas dos 9^o anos foram as que mais contribuíram através de ações voltadas para o plantio de árvores e preservação de espécies na escola e em seus bairros. As 1^a e 3^a séries tiveram um número reduzido de ações e colaborações práticas, mas, mesmo assim, eles afirmaram preservar e manter as espécies existentes intactas sempre que podem. Na EFA os 1^o anos são os que mais colaboram com a arborização através da constante produção de mudas, conscientização e realização de podas; os 9^o anos e 3^a séries também realizam estas atividades, mas em escalas menores. As atividades práticas em Educação ambiental são mais observadas no ensino fundamental do que no Médio que prioriza as discussões mais teóricas, inclusive preparatória para o vestibular e para a vida adulta (AGUIAR; CONCEIÇÃO, 2009). Quando perguntados se reconheciam as espécies de árvores nativas existentes em suas escolas foi nítida uma diferença, visto que na EAA um grande número de alunos não soube reconhecer as espécies, ao passo que na EFA poucos alunos disseram não reconhecer. Na EFA, como se trata de uma escola de formação técnica, as habilidades

são desenvolvidas gradualmente a cada ano de acordo com seu projeto pedagógico (LDB, 2015). Quando questionados se sabiam diferenciar uma espécie nativa de exótica, essa desigualdade entre as escolas acentuou. Desta forma, é perceptível que a educação exercida na EFA, localizada no ambiente rural, favorece uma educação socioambiental mais pautada para o reconhecimento de elementos da natureza permitindo uma interatividade com o seu meio (SETEC/MEC, 2012). Através dessa comparação foi possível detectar que o número maior de indicações de espécies na EAA deixa claro a vontade e a necessidade que os alunos sentem em ter um ambiente escolar mais arborizado. Já a EFA, por estar em um ambiente rural cercado de muitas árvores, não é sentido tanta necessidade de plantio de espécies arbóreas.

5 Considerações finais

A arborização escolar apresentou-se como relevante para os alunos, independente do meio em que a escola esteja inserida. No entanto, foi possível observar que as divergências de opinião por parte dos alunos entrevistados ocorrem principalmente pela qualidade da arborização que cada escola apresenta. Como a EFA está situada no meio rural, a conscientização ambiental dos alunos é melhor favorecida devido a uma maior interação dos estudantes com a vegetação presente no entorno. Complementar a isso, trata-se de uma escola de formação técnica voltada para área agropecuária que aborda de maneira mais aprofundada as questões ambientais em relação ao ensino convencional. Já a EAA está localizada no meio urbano e com poucas árvores em seu entorno essa interação é diminuída. Esse menor contato com as plantas provoca uma maior necessidade dessa interação, o que foi possível perceber nos alunos da EAA. Com isso, a necessidade de planejamento e ações para melhorar a arborização e paisagismo de escolas urbanas torna-se pungente e deve fazer parte de um plano de educação ambiental mais ostensivo.

Foi possível perceber, ainda, que a arborização traz vários

benefícios à qualidade do ambiente escolar como conforto térmico e o bem-estar dos estudantes. Além disso, a arborização proporciona um ambiente esteticamente mais agradável quando acompanhado da presença de jardins. Nossos resultados denotam que a grande maioria dos alunos relaciona o plantio de árvores à melhoria do meio ambiente e a saúde do homem. Com isso, ficou evidente a importância que os estudantes atribuem a um ambiente escolar bem arborizado para proporcionar um espaço físico mais saudável que contribua com o processo de ensino e aprendizagem.

Referências

AGUIAR, F. H. R.; CONCEIÇÃO, M. I. G. Expectativas de futuro e escolha vocacional em estudantes na transição para o ensino médio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 10, n. 2, p. 105-115, 2009.

BOLZAN, A. Z.; GRACIOLI, C. R. Ações de educação ambiental na Escola Municipal de Ensino Fundamental João Pessoa – São Sepé, RS. **REGET/UFSM**, v. 6, n. 6, p. 1007–1014, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **LDB - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF. Câmara Federal, 2015.

CERQUEIRA, E. A.; SATTLER, M. A.; BONIN, L. C. Análise do conforto ambiental em edificação escolar. **Sitientibus**, n. 28, p. 77-90, 2003.

DIÁRIO DA ASSEMBLEIA. Projeto de Lei Nº 16/2015 Poder Legislativo Estado do Tocantins. **Plano Estadual de Educação no Tocantins – PEE/TO (2015/2025)**. Palmas, TO 26 de Junho de 2015.

FAGUNDES, J.F.; BANDEIRA, G.L.; SIQUEIRA, A. B.; NEIS, F. A.; KONFLANZ, T. L. Arborização e jardinagem na Escola Municipal de Ensino Fundamental Assis Brasil em Palmeira das

Missões – RS. **REGET/UFSM**, v. 19, n. 2, p. 1162-1173, 2015.

MUNEROLI, C. C.; MASCARÓ, J. J. Arborização urbana: uso de espécies arbóreas nativas na captura do carbono atmosférico. **REVSBAU**, v. 5, n. 1, p. 160-182, 2010.

PEREIRA, S. E. Contribuições para um planejamento educacional em ciências da saúde com estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem. **Com. Ciências Saúde**, v. 18, n. 1, p. 33-44, 2007.

RIBEIRO, F. A. B. S. Arborização urbana em Uberlândia: percepção da população. **Revista da Católica**, v. 1, n. 1, p. 224-237, 2009.

RODRIGUES, L. S.; COPATTI, C. E. Diversidade arbórea das escolas da área urbana de São Vicente do Sul/RS. **PUCRS**, v. 7, n. 1, p. 7-12, 2009.

RODRIGUES, T. D.; MALAFAIA, G. QUEIROZ, S. E. E.; RODRIGUES, A.S. L. Percepção sobre arborização urbana de moradores em três áreas de Pires do Rio – Goiás. **REA – Revista de estudos ambientais**, v. 12, n. 2, p. 47-61, 2010.

ROSSATTO, D. R.; TSUBOY, M. S. F.; FREI, F. Arborização urbana na cidade de Assis-SP: uma abordagem quantitativa. **Rev. SBAU**, v. 3, n. 3, p. 1-16, 2008.

SABBAGH, R. Arborização urbana no Bairro Mario Dedini em Piracicaba. **REVSBAU**, v. 6, n. 4, p. 90-106, 2011.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – SETEC/MEC. Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio. **Proposta de diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília, DF, ed. Moderna, 2012.

SEMEDO, R. J. C. G.; BARBOSA, R. I. Árvores frutíferas nos quintais urbanos de Boa Vista, Roraima, Amazônia brasileira. **ACTA AMAZONICA**, v. 37, n. 4, p. 497-504, 2007.

SILVA, L. M.; FARINA, B.; LOURENÇO, J. F. G. O ensino de botânica no litoral do Paraná e as implicações da arborização urbana. **REVSBAU**, v. 7, n. 3, p. 97-103, 2012.

SILVA, P. G. P. **O ensino da botânica no nível fundamental: um enfoque nos procedimentos metodológicos**. 2008. 148 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) - Faculdade de Ciências da UNESP, Bauru, 2008.

Capítulo 9

TRADIÇÃO E MODERNIDADE EM *O DEUS DAS PEQUENAS COISAS*, DE ARUNDHATI ROY (1998)

Eleide Moreira Araújo Belém

Cielo Griselda Festino

1 Introdução

Tudo começou quando as leis do amor foram promulgadas, as leis que determinam quem deve ser amado e como e quanto
(ROY, 1998, p. 28).

A Índia é considerada um exemplo de nação composta não só por uma, mas por diferentes culturas, línguas e religiões. Um país onde sempre coexistiram grandes religiões – hinduísmo, islamismo, cristianismo, sikhismo, budismo, jainismo, dentre outras –, cada uma com sua cultura, costumes e tradições. Por essa heterogênea e complexa identidade cultural torna-se diferente da maioria das nações do mundo, principalmente pela particularidade de seu sistema de castas que, ainda hoje, acarreta uma estratificação muito maior do seu sistema cultural. O sistema de castas da Índia é uma organização social hereditária que estratifica a sociedade em níveis hierárquicos. No primeiro nível estão os brâmanes, depois os xátrias, seguidos dos vaishyas e, por último, dos sudras. Respectivamente: sacerdotes e letrados, guerreiros, comerciantes e os serventes. À margem dessa estrutura estão os considerados “sem casta”, também chamados de dálits ou intocáveis, aqueles que pertencem à posição mais inferior dentro da sociedade indiana (FESTINO, 2007, p. 22).

O país também sofreu sucessivas invasões que impactaram sobremaneira sua cultura sendo a invasão inglesa a mais recente e a mais duradora de sua história, considerando que a ocupação foi de duzentos anos – entre o final do século XVIII e meados do século XX. O romance aqui analisado - *O Deus das Pequenas Coisas* - foi escrito no contexto de pós-colonização, cinquenta anos depois que a Índia tornou-se independente da Grã-Bretanha. O enredo conta a saga de uma família de cristãos sírios indianos do estado de Kerala, sul da Índia, que vive em meio aos conflitos identitários decorrentes do sistema de castas e dos efeitos da colonização inglesa. Nesta reflexão apresentamos um recorte teórico de nossa pesquisa de mestrado¹ intitulada: Uma Leitura Crítica de *O Deus das Pequenas Coisas*: as memórias de Rahel, cujo objetivo foi investigar o modo como a autora do romance desconstrói e critica a representação da identidade cultural da Índia, ainda fundamentada no sistema de castas, e as mudanças culturais ocorridas na sociedade indiana decorrentes do contato com a cultura ocidental, tendo por referência a influência da colonização inglesa.

2 Situando os pequenos deuses de Arundhati Roy na História e na Cultura Indiana

Muito se tem discutido sobre a resistência do sistema de castas, um “sistema social tão estável e poderoso” (DUMONT, 2008, p.49), que tem resistido às várias invasões culturais passadas pela Índia ao longo de sua história. Para a nossa análise do impacto dessas influências culturais tentaremos demonstrar como a autora de *O Deus das Pequenas Coisas* refere-se à introdução do Cristianismo que, na sua visão, ajustou seus preceitos à moral hindu, e o Comunismo por meio do qual ela reinterpreta os valores democráticos na sociedade indiana.

1 Dissertação desenvolvida no PPGLetras - Programa de Pós-graduação em Letras do Câmpus de Porto Nacional da Universidade Federal do Tocantins, sob a orientação da professora Doutora Cielo Festino.

2.1 Dumont e o sistema de castas

Por que ir à Índia se não for para contribuir para a descoberta de como a sociedade ou a civilização indiana, por sua própria particularidade, representa uma forma do universal ou para saber em que consiste essa representação? (LOUIS DUMONT, 2008, p. 52).

Como tudo na Índia, a teoria sobre o sistema de castas não poderia ser senão complexa, a começar pela definição. O que se entende por sistema de castas? Segundo Dumont (2008, p. 50) não se pode analisar o sistema de castas do ponto de vista da nossa cultura, tomando-o como uma “estratificação social” extrema, uma particularidade da sociedade indiana, pois o nosso conceito de igualdade não se aplica à Índia.

Não se pode, do mesmo modo, tomar certos valores da modernidade como universais, no que se refere, por exemplo, a nossa concepção do que seja indivíduo e hierarquia. Para Dumont (2008, p.53), devemos nos colocar numa perspectiva contrária aos valores fundadores da cultura moderna, em uma atitude que ele chama de apercepção sociológica, numa tentativa não de atacar os valores modernos, mas de compreendê-los melhor. Nesse sentido, explica:

Por oposição à sociedade moderna, as sociedades tradicionais, que ignoram a igualdade e a liberdade como valores, que ignoram, em suma, o indivíduo, possuem no fundo uma idéia coletiva do homem, e nossa apercepção (residual) do homem social é a única ligação que nos une a elas, o único viés pelo qual podemos compreendê-las. Está aí, portanto, o ponto de partida de uma sociologia comparativa. (DUMONT, 2008, p. 56 *sic*).

De acordo com Dumont (2008, p. 57), aplicar essa comparação sociológica como método para o estudo dos valores dentro da cultura indiana e a nossa é importante, sobretudo, para compreendermos o lugar da ideologia nas sociedades modernas diante de outros tipos de sociedade. Assim, segundo esse autor, a sociedade tradicional – que neste caso é a indiana e seu sistema de

castas, fundado na hierarquia – é oposta à nossa sociedade moderna, que tem a igualdade como valor. Ou seja, essa sociedade tradicional é tão diferente, que “é impossível compreender uma, enquanto a outra – a ideologia moderna – for tomada como verdade universal” (DUMONT, 2008, p. 52). Por isso, resta-nos apenas a comparação entre as duas para que possamos contrastar a visão individualista do homem e seu oposto, a hierarquia.

Na sua investigação sobre a origem da concepção do homem como indivíduo, Dumont (2008, p. 56) se baseia na oposição entre individualismo e holismo, tendo em vista o duplo sentido que a palavra indivíduo traz, qual seja, o indivíduo entendido como agente empírico, presente em todas as sociedades, em todas as ideologias, e o indivíduo como o ser da razão, o indivíduo moral, o sujeito normativo das instituições modernas.

Analisadas nessas duas perspectivas, essas configurações sociais de indivíduo, correspondentes, respectivamente, às sociedades tradicionais (holistas) e às sociedades modernas (individualistas), se opõem de imediato, pois, nas primeiras, a relevância incide não sobre o indivíduo, mas sim sobre a sociedade como um todo. Dumont (2008, p. 66) explica ainda que a percepção que temos sobre a influência do meio social sobre nós dá-se, via de regra, como se fosse algo natural, no entanto, ela é gradualmente desenvolvida pela cultura, ou seja, é a sociedade que prescreve e nos impõe que somos livres e temos liberdade de ação, pois “a consciência individual provém do adestramento social”. Dessa forma, conclui Dumont (2008), o que irá definir o que é o indivíduo é o valor moral que ele ocupa em um dado contexto cultural, como demonstraremos por intermédio da crítica feita por Roy ao conceito de indivíduo no romance *O Deus das Pequenas Coisas*, como veremos no decurso dessa reflexão.

O desenvolvimento das comunidades antigas em relação ao processo civilizatório foi também explicado por Galuppo (2002), em seu texto intitulado “A epistemologia jurídica entre o positivismo e o pós-positivismo”. Nele, o autor relata que a organização social nas comunidades antigo-medievais se dava por meio de um único

projeto coletivo, servindo de referência para o indivíduo e dando sentido a sua existência humana, não importando se esse centro eram a pólis ou a igreja. Nessas comunidades, os aspectos sociais não se separavam dos individuais, ou seja, não havia lugar para o indivíduo, e, portanto, não havia o outro. Somente a partir dos séculos XV e XVI, houve um descentramento radical desse projeto aglutinador do pensamento e da ação que se caracterizou por três grandes processos históricos: revolução científica, grandes navegações e a reforma protestante. A partir desse descentramento, os sujeitos, antes unificados e homogeneizados em uma comunidade, passaram então a se constituir como indivíduos numa sociedade moderna e plural tal qual a concebemos hoje.

Mariana Faiad Batista Alves (2012, p. 60), em sua dissertação de mestrado intitulada *Entre o arado e o celular: a Índia*, afirma que a grande contribuição do trabalho de Dumont sobre o igualitarismo moderno, foi justamente o fato de ele não se referir à hierarquia como estratificação social, mas sim “à articulação de valores fundamentais da ideologia da sociedade indiana, uma união entre fatos concretos e valores morais”. A esse respeito Alves (2012) comenta que, ao apostar na hierarquia religiosa como “a força fundamental que sedimenta o sistema de castas”, Dumont conseguiu identificar que, embora a casta Kshatryia, pertencente ao grupo dos proprietários de terra, possuísse o poder econômico, os brâmanes sempre tiveram uma posição social privilegiada, sempre estiveram no topo da hierarquia do sistema, independentemente de riqueza.

Assim, partindo de suas observações e confrontações aprofundadas sobre o sistema de castas indiano, Dumont (2008, p. 299) apresenta uma definição sucinta do que ele considera hierarquia: “uma necessidade universal e que ela se manifestará de algum modo, sob formas ocultas, vergonhosas, patológicas com relação aos ideais opostos em vigor”. Com base nessas considerações de Dumont, tentaremos identificar, mais adiante, as críticas feitas por Arundhati Roy aos vários aspectos da modernidade ocidental que contrastam com os valores da ideologia moderna, sob os quais

a Índia se firmou como nação, com a ideologia do sistema de castas.

Cabe assinalar que abordaremos alguns aspectos, visto que nossa análise centra-se na crítica feita pela autora ao lugar ocupado pelo indivíduo na sociedade moderna. Para nossas considerações preliminares da abordagem de Roy sobre a sociedade indiana em relação à sua cultura na contemporaneidade, baseamo-nos nessa fala de Dumont, tendo em vista o que conclui acerca da sociedade indiana e seu sistema de castas:

Na Índia tradicional, a significação está tão completamente ligada ao modelo imutável da sociedade e da verdade, do dharma², que todo o resto privado pode mudar à vontade [...] tudo pode, então, acontecer no plano que chamamos de político, tanto que o dharma seja suficientemente respeitado. (DUMONT, 2008, p. 255).

Entendemos que essa citação é significativa pelo fato de expressar a ideia que está profundamente presente no romance *O Deus das Pequenas Coisas*. Não será outra, no nosso entendimento, a intenção de Roy a não ser revelar como o sistema de castas está o tempo todo comandando as relações de poder na Índia moderna, em particular sobre a questão da intocabilidade, que se mantém pela força da tradição religiosa hindu, como uma questão que a sociedade parece querer omitir, mas que está latente na vida dos indianos. Essa é a expressão visível da sociedade indiana que Dumont tentou explicar, destacando que na Índia é possível conceber estes dois tipos de sociedade: uma sociedade que se baseia na ideia de coletividade e outra pautada no indivíduo. Mas “no fim das contas o sistema global não ignora completamente o indivíduo como a descrição apenas do sistema de castas poderia fazer acreditar” (DUMONT, 2008, p. 245).

O quadro que Roy descreve da sociedade indiana em *O Deus das Pequenas Coisas* corrobora essa observação de Dumont, dado que uma sociedade dita moderna já não pode mais comportar

2 Segundo explica Festino (2007, p. 56), a palavra dharma (religião) é utilizada por Gandhi em *Hind Swaraj* no sentido de obrigação moral e não de seita, isso para demonstrar que a nação indiana deveria se articular com base em sua pluralidade cultural e religiosa, respeitando suas diferenças.

uma configuração de hierarquia como se tem em vigor na Índia, em que de um lado se têm uma igualdade praticada pelo indivíduo do tipo moderno e, de outro, uma falta de igualdade, imposta aos dálits (intocáveis). Já no início do romance, Roy (1998) questiona sobre quando os conflitos na Índia moderna teriam começado. Diz ela: “tudo começou quando as leis do amor foram promulgadas [...], porém, por razões práticas, num mundo desalentadoramente prático, tudo começou [...] um dia de céu muito azul, de dezembro de 69 (o mil e novecentos oculto)” (ROY, 1998, p. 43-45).

Assim, sua crítica às questões que emergiram por causa da manutenção das antigas estruturas de castas e a contínua marginalização dos dálits na Índia moderna como sendo uma questão que não pode ser ignorada, como se tem procurado fazer no decorrer da história. Não é por acaso que as duas formas de hierarquia social na Índia – uma que se refere ao sistema de casta e a outra à sociedade democrática – sejam o foco de abordagem do seu romance, como forma de demonstrar que existiria na Índia uma configuração de sistema social que ultrapassa o conceito de nação moderna em termos ocidentais. É esse aspecto que a sociedade parece querer ocultar que Roy (1998) procura expor em *O Deus das Pequenas Coisas*, mostrando que os princípios democráticos que pregavam a igualdade entre os indivíduos não conseguiram abolir a discriminação tendo como base a hierarquia das castas, apesar das tentativas, como refletido no romance.

Velutha é o personagem por meio do qual Roy descreve a complexidade da Índia moderna, principalmente no que se refere à questão mais explorada no romance: o lugar reservado às pessoas na sociedade democrática e na sociedade de castas. De um lado, ele faz parte de um grupo que ocupa a posição mais inferior dentro do sistema de castas e, de outro, ocupa uma oposição correspondente à de indivíduo presente nas sociedades igualitárias. Sua descrição pode ser interpretada como uma ironia a essa representação, em que o personagem é caracterizado como um indivíduo que se destacava entre os demais operários da Fábrica Paraíso e Pickles, pela sua superioridade intelectual, sendo descrito pelo narrador

como bom trabalhador, muito inteligente, excelente carpinteiro, com cabeça de engenheiro e ainda membro do Partido Comunista.

O narrador nos diz que era Velutha quem praticamente fazia a fábrica funcionar, mas o seu estigma de intocável o mantinha numa posição social inferior ao dos demais trabalhadores tocáveis. Além de ser discriminado pelos colegas, que acreditavam que um intocável não podia ser carpinteiro, Velutha também recebia um salário inferior ao deles. Tudo isso para demonstrar que, embora tivessem ocorrido algumas mudanças em comparação com o passado, ainda há uma continuidade do domínio cultural do sistema de castas na sociedade indiana, mesmo depois da independência. O comentário do narrador destaca de maneira bem clara essa situação:

Mammachi pagava a Velutha menos do que pagaria a um carpinteiro tocável, porém mais do que pagaria a um paravan. Mammachi não o convidava a entrar na casa (a não ser quando precisava que consertasse ou instalasse alguma coisa). Achava que ele devia ser grato por ter permissão de entrar na fábrica e tocar em coisas que os tocáveis tocavam. Ela dizia que isso era um grande passo para um paravan. (ROY, 1998, p. 60).

Entendemos o trecho dessa citação no romance como uma forma de atestar o histórico de discriminação e opressão a que têm sido submetidos os dálits, a fim de ser demonstrada a decepção desse segmento cuja expectativa era que a modernidade lhe proporcionaria igualdade. Essa discriminação configura a existência, nas sociedades modernas, de uma hierarquia que “se tornou ‘estratificação social’, isto é, hierarquia envergonhada ou não consciente, reprimida”, como observa Dumont (2008, p.118). Decorre daí a importância do porquê ir à Índia, pois o estudo da sociedade indiana nos proporcionará ver nessa sociedade traços que estão presentes em nosso cotidiano social e não os vemos, como bem observa Dumont na sua obra *Homo Hierarchicus*.

2.2 O embate entre os grandes deuses da história

Se a história é esse movimento pelo qual uma sociedade se revela tal qual é, existem, num sentido, tantas histórias qualitativamente diferentes quantas forem as sociedades (ou: tipos de sociedades) (DUMONT, 2008, p. 255)

Como já mencionado anteriormente, o sistema de castas tem sido consecutivamente combatido por diversos escritores indianos. Roy é uma escritora indiana que procura reexaminar o processo histórico que fundamentam a identidade nacional indiana, motivo pelo qual divide o romance em três períodos históricos: o estabelecimento do sistema de castas; o cristianismo; e o comunismo. Embora o sistema de castas não esteja inserido num momento específico da história da nação indiana, uma vez que ele não se constitui como um acontecimento histórico preciso, com uma origem exata, Roy deixa claro que é necessário também revisitá-lo para observar quais seriam as funções positivas e negativas que ele preencheria no processo de consolidação da democracia em seu país. Ressalte-se que isso não significa, porém, que ela seja uma defensora do sistema liberal e capitalista ocidental. Ao contrário, em sua análise sobre os conflitos sociais que afligem seu país na atualidade busca equilibrar sua crítica ao modelo político-econômico da Índia atual, criticando tanto o sistema de castas quanto a modernidade ocidental, como fez Gandhi em *Hind Swaraj*.

A independência é o marco que inaugura o processo de modernização da Índia e configura-se como um divisor de águas para Roy explorar a maneira como o país tem vivenciado essa experiência moderna diante de uma configuração cultural ainda baseada na divisão da sociedade em castas. Um contraste que é colocado logo nas primeiras linhas do romance, quando Roy (1998) questiona a problemática da relação entre o tempo e a história e, indiretamente, a ideia existente na concepção ocidental do que seja progresso, conforme podemos observar neste trecho do romance:

MAIO EM AYEMENEM é um mês quente, parado. Os dias são longos e úmidos. As noites são claras, impregnadas de preguiça e de calma expectativa. Mas no começo de junho irrompe a monção sudoeste, e vêm três meses de vento e água com curtos intervalos de sol duro. Trepadeiras silvestres brotam dos barrancos de laterita e espalham-se pelas estradas inundadas. E aparecem peixinhos nas poças que se formam nos buracos do Departamento de Obras Públicas nas rodovias (ROY, 1998, p. 6).

Essa noção de demora na passagem do tempo constitui-se como marca distintiva da relação que os indianos estabelecem com o cômputo do tempo, em contraponto com a realidade indiana moderna. Para os indianos, o tempo não estaria ligado a uma ordem linear tal como concebemos como início, meio e fim, mas sim pela sua relação com os ciclos da natureza, como podemos observar na citação acima. Nesse sentido, a introdução de uma nova maneira de se pensar o tempo na Índia aparece justamente com a independência e será o ponto-chave a partir do qual Roy irá questionar como os valores da civilização moderna afetaram o povo indiano. Segundo Festino (2007, p. 21), “a história da independência da Índia e a formação da Nação constituem um processo ideológico e emocional que afetou todo o subcontinente”. Nessa direção, busquemos, então, entender como se deu esse processo e de que forma a Índia foi concebida como uma nação moderna, para que possamos entender as escolhas de Roy na representação da nação em sua fase moderna.

Festino (2007, p. 52) também explica que a ideia de criação de um estado nacional indiano surgiu a partir de dois movimentos políticos, cada um com uma maneira diferente de visualizar a nação. De um lado, Mohandas Karamchand, mais conhecido como Mahatma Gandhi, defendia a unificação da Índia por meio de uma convivência pacífica entre as diversas culturas e religiões que habitam o subcontinente indiano. De outro, Jawaharlal Nehru³, que, embora defendesse também a unidade da Índia, acreditava que para se libertar da opressão colonial a nação precisaria se ajustar

3 Jawaharlal Nehru (1889-1964), primeiro-ministro da Índia recém-liberta em 1947.

a modelos ocidentais de nação.

No livro *Hind Swaraj*⁴, autogoverno da Índia, de 1909, Gandhi desenvolve sua base filosófica sobre o princípio da não violência como caminho para que a Índia pudesse alcançar a independência ou autogoverno. Embora o livro de Gandhi tenha sido publicado muito tempo antes da independência da Índia, seus ensinamentos são considerados como as bases fundadoras do movimento nacionalista que tomou conta de toda a Índia e levou ao fim a ocupação inglesa. Sua tese, em *Hind Swaraj*, está apresentada em forma de diálogo entre ele mesmo, no papel de editor, e um suposto leitor, representando o povo indiano descontente com o governo inglês e desejoso pela emancipação do país. Nesse diálogo, Gandhi discute com seu “leitor”, um extremista indiano que desejava expulsar os ingleses por meio da força armada, por acreditar que o governo britânico oprimia e explorava o povo indiano. Em seus argumentos, Gandhi insiste em conscientizá-lo de que a condição de exploração em que se encontrava a Índia devia-se ao fato de os próprios indianos terem se deixado influenciar pelos valores da sociedade ocidental.

Para Gandhi (2010, p. 65), a civilização indiana era o único e verdadeiro exemplo de civilização no mundo que não se deixou dominar completamente pela modernidade ocidental no cumprimento do dever e da moralidade, o que confirmava a singularidade da sua organização social. Por conseguinte, procurando esclarecer ao seu leitor, Gandhi defendia que se a Índia alcançasse a independência com base nas concepções ocidentais de nação, afastando-se de seus princípios morais e religiosos, a nação nunca seria verdadeiramente livre e correria o risco de continuar subjugada:

Na verdade significa isso: queremos a lei inglesa sem os ingleses. Você quer a natureza do tigre mas não o tigre: isto é, você faria a Índia se tornar inglesa. E quando ela se tornar inglesa não

⁴ Swaraj é um termo ambivalente que se refere, no sentido coletivo, a um governo próprio, mas também a um estado individual de elevação do espírito (GANDHI, 2010, p. 10).

será mais chamada Hindustão, mas sim Ingletão. Esse não é o Swaraj que eu desejo. (GANDHI, 2010, p. 27-28).

Para Gandhi (2010, p. 83), quanto mais o povo indiano avançasse na busca do verdadeiro swaraj, resistindo, de forma unânime, aos princípios da civilização ocidental como modelo para a libertação da Índia, mais perceberia que o fato de existirem diversas culturas e religiões no território indiano não poderia se constituir em um impedimento para a Índia se tornar uma única Nação estado como ele afirma neste trecho:

A Índia não pode deixar de ser uma nação porque pessoas de diferentes religiões vivem nela. A chegada de estrangeiros não necessariamente destrói a nação; eles se incorporam a ela. Um país é uma única nação apenas com essa condição. Um país deve ter essa capacidade de assimilação. A Índia sempre foi um país assim. Na verdade há tantas religiões quanto há pessoas; porém, aqueles que têm consciência do espírito de nacionalidade não interferem na religião do outro. Se interferirem, não devem ser considerados uma nação. Se os hindus acreditam que a Índia deve ser povoada apenas por hindus, eles vivem em um país dos sonhos. Os hindus, os muçulmanos, os parses e os cristãos que fizeram da Índia seu país são compatriotas e deverão viver juntos, nem que seja por seu próprio interesse. Em nenhum lugar do mundo religião e nacionalidade são sinônimos, e na Índia nunca foi assim. (GANDHI, 2010, p. 50).

Para Festino (2007, p. 59) essa visão de Gandhi de criar um estado nacional sobre bases culturais e religiosas se contrapunha à de Nehru, que defendia a organização da nação com base no conceito ocidentalizado de nação. Dentro desse contexto, como explica Festino (2007, p. 61), embora defendesse a criação de uma Nação baseada em princípios seculares, Nehru reconhecia que a pluralidade cultural da nação não poderia ser impedimento para sua modernização no sentido ocidental. Por isso defendia um secularismo diferente, um estado nacional sem ser totalmente ocidental, um estado baseado numa política de desenvolvimento social e econômico centrado na pluralidade cultural e no respeito às várias culturas e religiões.

Observa-se que, embora tenham utilizado estratégias

diferentes, Gandhi (2010) e Nehru convergiam para o mesmo objetivo, a criação de uma Nação verdadeiramente livre, onde fosse possível conferir igualdade às diversas culturas e religiões existentes na Índia. Assim, fundada nesse ideal, a nação indiana emancipou-se como um moderno Estado-nação em 1947, com o desafio de transformar as estruturas herdadas do sistema de castas em uma estrutura ocidental de desenvolvimento político e econômico, tendo Nehru como seu primeiro-ministro. Em meio a esse processo histórico, a diversidade cultural e religiosa exaltada no momento da independência como um elemento integrador na unificação do país não conseguiu evitar a divisão da nação, mesmo depois de a Índia ter se tornado um estado independente. As divergências religiosas entre hindus e muçulmanos provocaram a divisão da nação em dois países, Índia e Paquistão. Essa disputa separatista resultou na morte de milhões de pessoas na guerra civil entre hindus e muçulmanos e persiste até hoje dividindo a nação contra si mesma (FESTINO, 2007, p. 23).

Entendemos, portanto, que a intenção de Roy em *O Deus das Pequenas Coisas* é demonstrar que esse tipo de conflito que ainda está presente na sociedade indiana não tem mais lugar numa sociedade que adotou a igualdade entre os indivíduos como princípio fundamental na sua organização social. É esse contexto cultural específico, o conflito entre modernidade e a tradição cultural indiana, que Roy vai retratar em *O Deus das Pequenas Coisas*.

3 Kerala e outros dois grandes deuses: o Cristianismo e o Comunismo

Conhecido pela sua forte tradição marítima e comercial em razão de sua longa costa litorânea, o estado de Kerala, em termos populacionais, é o 12º maior estado da Índia, com 33 milhões de habitantes. É considerado o estado indiano onde há a maior taxa de alfabetização da Índia, equiparado aos países desenvolvidos,

segundo o site oficial da Índia⁵. É, portanto, este cenário que Roy escolheu para falar das diferenças que existem dentro de uma Índia que avança em constante modernização, vivendo os dilemas e conflitos de uma sociedade dita moderna, e uma outra Índia, aquela que parece ter parado no tempo, uma nação que ainda enfrenta os antigos problemas decorrentes das divergências religiosas entre suas diferentes culturas. Divergências que em certos aspectos revelam um quadro de pobreza e desigualdade justificados como culturais, como, por exemplo, a intocabilidade e as regras de casamento, realidades que precisam ser expostas na reflexão sobre a história da Índia.

Para compreendermos a escolha do estado de Kerala, um estado notável, por ter a maior população cristã da Índia, chamado por Roy de “Terra de Deus” (ROY, 1998, p. 97), é preciso entender os principais fatos históricos ocorridos nesse estado no século XX. Trata-se de acontecimentos que têm relação com o cristianismo, o comunismo, a tradição indiana e o sistema de castas e que deixaram suas marcas no cotidiano dos personagens do romance. Os cristãos representados em *O Deus das Pequenas Coisas* são os cristãos sírios⁶. Conforme o relato de Roy, essa comunidade religiosa, cuja estrutura diverge dos princípios do hinduísmo (seguido pela maioria da população indiana), foi uma das primeiras promessas em favor de promover uma mudança cultural dentro do sistema de castas para que os intocáveis fossem incluídos na sociedade indiana.

Os cristãos sírios teriam expandido rapidamente o nível de educação ocidental em Kerala, o que teria contribuído para a propagação do movimento comunista naquele estado, a partir do momento em que a Índia se tornou independente, em 1947, fazendo com que o estado elege-se democraticamente o primeiro governo comunista do mundo. Porém, Roy, por meio de um

5 Disponível em: <<https://india.gov.in/india>>. Acesso em: 20/01/17

6 A comunidade cristã em Kerala representava vinte por cento da população. Esses cristãos acreditavam ser descendentes dos cem brâmanes que foram convertidos ao cristianismo por São Tomás, o Apóstolo, quando ele viajou pelo Oriente depois da Ressurreição (ROY, 1998, p. 52).

narrador que ironiza a história da nação, nos conta que, em Kerala, “os cristãos sírios eram, no geral, os ricos, os senhores feudais donos de terra (donos de fábricas de picles), para quem o Comunismo representava um destino pior do que a morte”.

Nesse contexto, o comunismo não passava de um substituto histórico do cristianismo, entendido como a religião dos menos favorecidos, que como diz o narrador tinha como objetivo “substituir Deus por Marx, Satã pela burguesia, o Céu por uma sociedade sem classes, a Igreja pelo Partido, e a forma e o propósito da jornada continuavam os mesmos” (ROY, 1998, p. 52).

Para problematizar a história do cristianismo em Kerala, Roy (1998) a recupera desde sua origem, remontando, portanto, à tradição de São Tomé, passando pelo período em que a Índia esteve sob o domínio dos britânicos, até chegar ao período pós-independência. Isso para demonstrar a enorme discrepância entre os objetivos proclamados pelos princípios cristãos, no tocante principalmente à igualdade entre os indivíduos, e os resultados de fato obtidos. Essa diferença está colocada de maneira bem elucidativa neste trecho do romance:

Quando os britânicos chegaram a Malabar, um grupo de paravans, pelayas e pulayas (entre eles o avô de Velutha, Kelan) converteu-se ao cristianismo e filiou-se à Igreja Anglicana, para escapar da pecha de intocável. Como maior incentivo receberam um pouco de comida e de dinheiro. Eram conhecidos como os Cristãos de Arroz. Não levou muito tempo para descobrirem que tinham pulado da frigideira para o fogo. Tiveram de fazer suas próprias igrejas, com suas próprias cerimônias, e seus próprios padres. Como favor especial, receberam até o seu próprio bispo pária. Depois da Independência, eles descobriram que não tinham direito a nenhum benefício do governo, como reserva de trabalho ou empréstimos bancários a juros baixos, porque, oficialmente, no papel, eram cristãos e, portanto, sem casta. Era um pouco como varrer as próprias pegadas com uma vassoura. Ou pior, não ter nem o direito de deixar pegadas (ROY, 1998, p. 58).

Em *O Deus das Pequenas Coisas*, Roy (1998) percorre esse longo período que marca o início da história da fé cristã em Kerala,

para mostrar que, mesmo convertidos, os cristãos mantinham a hierarquia das castas da religião hindu, criando, assim, uma outra estrutura de poder, que embora pregasse uma doutrina religiosa diferente tinha as mesmas regras de convívio social. Como podemos observar, a tradição cristã é antiga em Kerala, mas desenvolveu-se de maneira mais intensa durante o domínio da colonização britânica. No artigo intitulado “Identidade e religião hindus na Índia britânica”, Mirian Santos Ribeiro de Oliveira (2014, p. 2), refletindo sobre o processo de construção da modernidade indiana, afirma que a identidade cultural moderna no país em questão está intimamente ligada ao longo período de colonização britânica nesse subcontinente entre os séculos XVIII e XX.

Oliveira (2014, p. 4) explica que as relações assimétricas de poder estabelecidas entre ingleses e indianos durante o período colonial culminaram em um “sistema de conhecimento” produzido por parte das autoridades coloniais, que estabeleceu concepções orientalistas¹⁷ sobre a sociedade indiana, considerando-a “atrasada”, quando comparada às sociedades europeias. Essa má impressão, segundo Oliveira (2014), devia-se ao fato de os britânicos não coadunarem das mesmas tradições religiosas dos indianos, de modo particular as práticas do hinduísmo, como o sistema de castas, o politeísmo e a idolatria. Nesse contexto, a administração colonial, sob o pretexto de missão civilizadora, cujo objetivo era levar o progresso à sociedade indiana, realizou reformas que previam a proteção aos indianos convertidos ao cristianismo, o que impactou diretamente as comunidades religiosas locais, com a proibição de certos costumes hindus considerados cruéis. Trata-se de uma postura que se revelou contrária àquela prevista pela Companhia das Índias Orientais (East India Company) quando do início da ocupação britânica na Índia, em 1765, cujo compromisso era governar a colônia sob o princípio da laicidade e sem interferir nas práticas sociais e religiosas locais. Esse acordo incluía apoiar as instituições religiosas locais e proibir que missões cristãs fossem introduzidas na colônia (OLIVEIRA, 2014, p. 5). Mas o fato é que, extinto o monopólio comercial da Companhia em 1813, as

atividades missionárias na Índia foram autorizadas pelo governo britânico com o objetivo principal de levar os indianos à conversão ao cristianismo, para que assim a sociedade se modernizasse.

Essa história narrada por Roy (1998) seria a história que ocorre em tempo real, aquela que está sendo construída no momento presente, em suas palavras “a História ao vivo” (ROY, 1998, p. 230). Em uma parte do romance, por meio da voz narrativa, Roy deixa claro que é preciso buscar nos vestígios da história dos grandes deuses a história dos pequenos, aquela dos excluídos e discriminados socialmente: “Para entender a História”, Chacko disse, “temos de entrar na casa e ouvir o que eles estão dizendo. E olhar os livros e os quadros nas paredes. E sentir os cheiros” (ROY, 1998, p. 42).

Essa forma de Roy abordar a história da Índia com ênfase na dimensão temporal exemplifica o conceito de tempo pedagógico e tempo performativo proposto por Homi Bhabha. Segundo Bhabha (1998, p. 209), a ideia de nação estaria articulada à tensão entre esses dois tempos: um primeiro, que corresponde à origem histórica da nação, constituída de forma linear desde a sua fundação; e um outro tempo, que seria aquele que intervém na soberania do tempo histórico, “desestabilizando o significado de nação como ‘imagem’ e sua significação como um signo diferenciador do Eu, distinto do Outro ou do Exterior”. Observa-se que essa tensão em *O Deus das Pequenas Coisas* refere-se à luta das classes oprimidas contra as estruturas hierárquicas de uma tradição que ainda domina a sociedade indiana, restringindo a participação dos grupos minoritários no desenvolvimento da nova nação.

Percebemos, portanto, não ter sido por acaso que Roy elegeu a história de Kerala. Pelo contrário, ela definiu este estado como o que representa melhor esse paradoxo existente atualmente nos grandes centros e nas pequenas cidades do interior da Índia. Kerala seria, assim, o local ideal para Roy reescrever a história da Índia, para buscar as origens dos conflitos atuais que têm impedido a nação de concretizar seu modelo ideal de nação plural e tolerante que lhe foi conferido naquele momento da independência.

Dessa maneira, consideramos que a postura questionadora adotada por Roy, buscando descobrir o que estaria por trás dessa realidade histórica, mais propriamente desse status de versão única dessa realidade, evidencia a característica daqueles que trabalham com o discurso. Isso porque, como observa Linda Hutcheon (1991, p. 187), o retorno a esse passado real “[...] jamais pode ser ingênuo e deixar de ser problemático, pois [...] chegou ao fim a inocência com relação ao status do referente, e ao acesso a esse referente, em todos os tipos de discursos”. Porém, como Roy (1998) demonstra em *O Deus das Pequenas Coisas*, por meio da história de Velutha, essa primeira tentativa de emancipação das classes oprimidas por meio da conversão ao cristianismo, como melhor opção para fugir da “pecha de intocável” (ROY, 1998, p. 58), não funcionou, pois os primeiros indianos convertidos pertenciam à casta dos brâmanes, o que pode ter contribuído para garantir a hegemonia da tradição hindu, defensora da divisão da sociedade em castas.

Dentre os problemas vivenciados pelos cristãos sírios de Kerala, como parte desse processo, Roy descreve o assassinato de três bispos sírios pelos portugueses. Esses bispos resistiram à conversão ao cristianismo na versão católica durante o período colonial, mantendo-se com seus tradicionais ritos milenares, herdados dos primeiros brâmanes convertidos (ROY, 1998, p. 28). Essa resistência em manter suas tradições conferiu aos cristãos-sírios um *status* diferenciado na estrutura de castas de Kerala, trazendo uma clara distinção entre estes e os demais cristãos que recebiam o mesmo tratamento recebido pelos demais intocáveis (paravans), que “não tinham permissão para tocar nada que os tocáveis tocavam” (ROY, 1998, p. 58).

Sob essa perspectiva, como que para enfatizar a ineficácia da falsa promessa do processo de cristianização, Roy (1998) retoma os discursos de gerações passadas como forma de demonstrar a hipocrisia e a incoerência das versões consagradas pelo registro histórico, que procuraram omitir o outro lado dessa história aqui revelado, como se pode observar nesta fala do narrador:

Mammachi disse a Estha e Rahel que ela se lembrava de uma época, quando era moça, em que o que se esperava dos paravans era que engatinhassem para trás com uma vassoura, apagando as próprias pegadas, para que os brâmanes ou cristãos sírios não ficassem impuros ao pisar acidentalmente em cima da pegada de um paravan. No tempo de Mammachi, os paravans, assim como outros intocáveis, não tinham direito de andar em estradas públicas, não podiam cobrir a parte superior do corpo, não podiam usar guarda-chuva. Tinham de colocar a mão na frente da boca para falar, para desviar seu hálito poluído das pessoas a quem se dirigiam. (ROY, 1998, p. 58).

Embora o narrador ressalte que essas classes subalternas tiveram suas histórias apagadas na história oficial da nação, a referência a esse tempo, denominado no romance por Roy como o “tempo de rastejar para trás”, contribui para revelar a participação dessas classes no passado da nação, ainda que marginalizadas pela história oficial. O resgate dessas histórias pelo narrador, como forma de incorporá-las ao registro histórico, evidencia, de acordo com a teoria de Linda Hutcheon (1991, p.152), uma das maneiras que a ficção pós-moderna tem de contestar a veracidade histórica, aproveitando-se de suas verdades e mentiras, “para ressaltar as possíveis falhas mnemônicas da história registrada e o constante potencial para o erro proposital ou inadvertido”. Nesse sentido, como também observa Roy (1998, p. 28), são os “pequenos acontecimentos, coisas triviais, esmigalhados, reconstituídos. Revestidos de novos significados – de repente eles se tornam os descarnados de uma história [...]”. Dessa maneira, ficcionalizando esses fatos históricos Roy demonstra a necessidade de reconstruí-los, para revelar a luta dessas classes que se encontram separadas, à margem da história oficial.

Em se tratando do comunismo, outra base fundamental para a nação indiana se modernizar, o próprio romance nos oferece uma análise histórica da forte influência desse movimento em Kerala, a fim de demonstrar em que se resumiram as promessas de defender o direito dos intocáveis, garantindo-lhes o acesso ao desenvolvimento da nação. Tomando como base a análise do romance, temos que o partido comunista da Índia assumiu o poder em Kerala em

1957, em um governo liderado por E. M. S. Namboodiripad, que se tornou o primeiro governo comunista no mundo a eleger seu representante democraticamente, ao qual Roy (1998, p. 76-98) se refere como o “camarada” E. M. S. Namboodiripad (“o chamejante alto sacerdote brâmane do marxismo em Kerala, o Mao Tsé-Tung de Kerala”).

Como primeiro-ministro eleito, E. M. S. Namboodiripad⁷ (que não é um nome fictício no romance) viu-se na difícil tarefa de ter de governar um povo e, ao mesmo tempo, fomentar a reforma social indiana. Sua política comunista defendia uma transformação radical da sociedade, tendo como foco principal fazer a reforma agrária, dentre outras medidas democráticas. Mas, antes mesmo de completar um ano de governo, seu tratado de transição pacífica falhou, por não ter alcançado os objetivos pretendidos. Durante os dois anos que se seguiram, a crise política instaurada em Kerala, alimentada pelo partido do Congresso e pela Igreja, acabou evoluindo para o campo do anarquismo, deixando o país à beira de uma guerra civil. O governo comunista foi desfeito e o Partido do Congresso retornou ao poder.

Dez anos depois, em 1967, o partido comunista assumiu novamente o poder, mas dessa vez como parte de uma coalizão entre o Partido Comunista da Índia e o Partido Comunista da Índia (Marxista), permanecendo no poder por mais dois anos. Essa época em Kerala é descrita no romance como um período em que o estado sofria com a falta de chuva, as pessoas estavam morrendo por falta de alimentos, uma situação desoladora, acompanhada pela agitação popular. A classe operária se organizava em sindicatos para reivindicar melhores condições de trabalho e que os intocáveis não fossem mais chamados por seu nome de casta. Nesse contexto, destaca-se o personagem Velutha o qual era o único operário da Paraíso e Picles que tinha carteirinha de membro do Partido Comunista. Mas aos olhos dos outros operários ele não era nada

7 Elamkulam Manakkal Sankaran Namboodiripad, mais conhecido como E.M. S. Namboodiripad, foi um dos principais líderes do movimento comunista na Índia e um dos líderes fundadores do Partido Comunista da Índia (marxista).

além de um dália e por isso era discriminado por eles. Até mesmo o camarada Pillai, líder do movimento comunista (a quem Roy se refere como o quebrador de ovos e fazedor de omeletes de Ayemenem), apesar de ter Velutha como um bom membro do partido, via nele um aliado que preferia não ter.

Esse e outros problemas sociais vivenciados não só pelo personagem Velutha, mas por outros personagens do romance, conforme exemplificados por Roy, na essência fazem parte do legado comunista na Índia. A realidade social descrita no romance o identifica como um movimento que não foi capaz de transformar a estrutura que continua alimentando os conflitos que estão ocorrendo na Índia mesmo depois da independência, como influência relativa à divisão da sociedade em castas. A justificativa para o provável motivo da manutenção dessa estrutura nos é dada pelo narrador do romance:

O verdadeiro segredo era que o comunismo se insinuara em Kerala insidiosamente. Como um movimento reformista que jamais questionava abertamente os valores tradicionais de uma comunidade vitimada pelo sistema de castas, extremamente tradicional. Os marxistas trabalhavam por dentro as divisões de casta e religião, sem nunca questioná-las, sem nunca dar a impressão de questioná-las. Ofereciam uma revolução coquetel. **Uma mistura embriagante de marxismo oriental e hinduísmo ortodoxo, temperado com uma dose de democracia.** (ROY, 1998, p. 52). (*grifo nosso*).

Esta seria, portanto, a crítica que Roy faz da história contemporânea da Índia em relação ao seu processo civilizatório, onde uma combinação de forças históricas e culturais acabou se moldando à hierarquia das castas, revelando um tipo distinto de modernidade. Uma sociedade que integra dois conceitos diferentes de cultura, não se encaixando nem no conceito de sociedade moderna nem tampouco no conceito de sociedade tradicional, mas que consegue se complementar, tendo em vista a manutenção pela tradição da mesma estrutura cultural.

Referências

ALVES, Mariana Faiad Batista. **Entre o arado e o celular, a Índia: identidade e contradição na indústria tecnológica**. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2012.

DUMONT, Louis. **Homo Hierarchicus: o sistema de castas e suas implicações**. Tradução de Carlos Alberto da Fonseca. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

FESTINO, Cielo G. **Uma praja ainda imaginada: a representação da nação em três romances indianos de língua inglesa**. São Paulo: Edusp, 2007.

GALUPPO, Marcelo Campos. **A epistemologia jurídica entre o positivismo e o pós-positivismo**. Belo Horizonte: Faculdade Mineira de Direito, 2002.

GHANDI, Mohandas K. **Hind Swaraj: autogoverno da Índia**. Brasília, DF: Funag, 2010. Disponível em: <http://funag.gov.br/loja/download/941-Hind_Swaraj_Autogoverno_da_India.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2015.

HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção**. Tradução de Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991. **ÍNDIA**. Disponível em: <<http://www.indiaconsulate.org.br/turismo/038.html>>. Acesso em: 17 nov. 2016.

MACAULAY, Thomas B. **Minute by the Hon'ble. Delhi: National Archives of India**, 1835. Disponível em: <http://www.columbia.edu/itc/mea/la/pritchett/00generallinks/macaulay/txt_minute_educatio_n_1835.html>. Acesso em: 15 nov. 2015.

OLIVEIRA, Mirian Santos Ribeiro de. **Identidade e religião hindus na Índia britânica**. REVER – **Revista de Estudos da Religião**, v. 14, n. 1, p. 152-178, jun. 2014. ISSN 16771222. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/>

view/20272>. Acesso em: 22 set. 2016.

ROY, Arundhaty. **The god of small things**. New York: Harper Perennial, 1997.

ROY, Arundhaty. **O deus das pequenas coisas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.



Capítulo 10

A MISSÃO DOMINICANA FRANCESA EM PORTO NACIONAL

César Evangelista Fernandes Bressanin

1 Introdução

“A Igreja Católica e as congregações religiosas estabeleceram marcas profundas e duradouras na cultura e na educação em nosso país” (LEONARDI, 2012, p. 295). Partindo desta afirmação de Paula Leonardi é que se propõe o presente capítulo que tem como objetivo tecer algumas considerações sobre a presença da Ordem Dominicana em Porto Nacional. O texto é um fragmento das pesquisas desenvolvidas desde 2013 acerca da missão dominicana francesa no antigo norte de Goiás. Das investigações resultou a dissertação de mestrado em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás no ano de 2015 com o título “Entre missões, desobrigas, construções e projetos educativos: a ordem dos pregadores nos sertões do antigo norte de Goiás” e impulsionou a pesquisa de doutorado em Educação, em andamento, na mesma universidade, tendo como objeto de pesquisa a educação dominicana-anastasiona na cidade de Arraias, a partir da trajetória e cultura escolar do Instituto Nossa Senhora de Lourdes.

Ancorado nos pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural (BURKE, 2008; HUNT, 2001; PESAVENTO, 2008), o constructo elaborou-se a partir de um *corpus* escrito pautado no referencial bibliográfico e documental. Apresenta, num primeiro momento, a realidade eclesial católica do antigo norte de Goiás no século XIX; faz apontamentos sobre a presença e o trabalho dos Frades Dominicanos de Toulouse em Porto Nacional;

discorre acerca da atuação missionária e educadora das religiosas francesas a partir do Colégio Sagrado Coração de Jesus e tece considerações que estão longe de minar a temática.

2 Cenário eclesial do antigo norte de Goiás

A vida eclesiástica do antigo norte de Goiás, hoje estado do Tocantins, bem como de todo o estado goiano, desde suas origens, esteve sob o báculo da Igreja do Rio de Janeiro. Mesmo com a criação da Prelazia de Goiás¹, em 1745, “não sofreu alteração o governo espiritual das igrejas goianas” (SILVA, 2006, p. 107), pois nenhum bispo assumiu ‘*in loco*’ o comando da Prelazia que continuou a receber, do bispado do Rio de Janeiro, os visitadores diocesanos nomeados pelos episcopos fluminenses.

O primeiro ‘prelado’ para Goiás foi nomeado em 1782, mas morreu antes de tomar posse da Prelazia. E assim segue uma lista de outros nomes que, nomeados responsáveis pela Igreja de Goiás, “não pisaram o solo goiano” (SILVA, 2006, p. 108). Entre eles: Dom Frei Vicente do Espírito Santo (1782), Dom José Nicolau de Azevedo Coutinho Gentil (1788), Dom Vicente Alexandre de Tovar (1802) e Dom Antônio Rodrigues de Aguiar (1810) (MENEZES, 2011a; 2011b).

Pertencente a esta longínqua e vasta Prelazia de Goiás,

1 A Prelazia de Goiás foi criada pelo Papa Bento XIV no dia 6 de dezembro de 1745, por meio da bula *Candor lucis aeternae*, desmembrada da então Diocese de São Sebastião do Rio de Janeiro. Por esta mesma bula foi criada a Prelazia de Cuiabá e as Dioceses de São Paulo e de Mariana (SILVA, 2006). De acordo com o Código de Direito Canônico da Igreja Católica, “a *prelazia territorial ou a abadia territorial são uma determinada porção do povo de Deus, territorialmente delimitada, cujo cuidado, por circunstâncias especiais, é confiado a um Prelado ou Abade, que a governa como seu próprio pastor, à semelhança do Bispo diocesano*” (Cân. 370). Uma Prelazia é um território com clero e povo separado, por razões especiais, de uma diocese, no qual um sacerdote (Prelado) em geral revestido da dignidade de Bispo - exerce jurisdição equiparada a de um Bispo diocesano. A Prelazia territorial é equiparada à Igreja particular. Antes do Concílio Vaticano II denominava-se *prelazia nullius dioeceseos*, ou simplesmente *prelazia nullius*, isto é, prelazia não pertencente ao território de nenhuma diocese. As prelazias territoriais não são necessariamente território de transição para a categoria de diocese. No Brasil, muitas prelazias, como a de Goiás, foram elevadas à categoria de Diocese (CÓDIGO DE DIREITO CANÔNICO, 1987).

o então arraial de “Porto Real que passou a Imperial e hoje é Nacional”², esteve até 1807³ sob os cuidados da mitra de Belém do Pará. O fato de Porto Imperial, bem como todo o antigo norte de Goiás, estar sob a jurisdição do bispado do Grão Pará justificava-se pela presença dos padres e missionários jesuítas e franciscanos, pertencentes às províncias do norte, que atendiam espiritualmente o povo sertanejo e os indígenas desta região, em virtude da ausência de um bispo presente na Prelazia de Goiás (SILVA, 2006).

Em 1819, Dom Francisco Ferreira de Azevedo é nomeado prelado de Goiás. Ele é o primeiro a tomar posse efetivamente na Igreja goiana, em 1824, após 76 anos da criação da então Prelazia, que foi elevada à categoria de Diocese em 15 de julho de 1826, tendo Dom Francisco como seu primeiro bispo diocesano. Dom Francisco, em que pese cego, voltou um olhar diferenciado para o antigo norte goiano, criando a Repartição do Norte, com sede em Natividade. Porto Imperial compunha esta Repartição. Contudo, não houve mudanças quanto às visitas e à atenção pastoral ao povo do norte, que continuaram escassas (SILVA, 2006; MENEZES, 2011a; 2011b).

No episcopado de Dom Francisco, no ano de 1835, foi criada a Paróquia de Nossa Senhora das Mercês de Porto Imperial pela lei provincial nº 14 de 23/07/1835, a saber:

José Rodrigues Jardim, presidente da Província de Goyaz: Faço saber a todos os seus habitantes, que a Assembléia Legislativa Provincial decretou e eu sanciono a Lei seguinte: [...] Art. 2º - Fica desmembrada da Freguesia do Carmo e elevada a freguesia⁴ de natureza colativa, a Capela Curada de N.S. das Mercês, de Porto Imperial [...] (GODINHO, 1988, p. 37).

A presença da Igreja no antigo norte goiano na segunda metade do século XIX esteve reduzida a atuação de alguns padres diocesanos mais preocupados com as ‘coisas terrenas’ do que com as

2 Parte da letra do Hino de Porto Nacional.

3 Através da Resolução Régia de 2 de julho de 1807, todas as paróquias da bacia do Tocantins, deixam de pertencer à jurisdição episcopal do Grão-Pará (SILVA, 2006).

4 Durante o período colonial e imperial no Brasil as paróquias eram chamadas de freguesias.

obrigações sacerdotais que contraíram. Era comum o concubinato entre os membros do clero. “O concubinato clerical foi uma realidade visivelmente presente entre os padres que compuseram a Diocese de Goiás no século XIX” (SILVA; MOREIRA, 2010, p. 170). Além dessa prática, muitos padres tinham um número excessivo de escravos, administravam minas de ouro, terras e gado. Tal realidade era vivenciada em parte do clero da Repartição do Norte, nas paróquias de Porto Imperial/Nacional, Monte do Carmo, Natividade, São José do Duro, Arraias, Conceição, Peixe, Boa Vista do Tocantins, Santa Maria de Taguatinga, Sant’Anna de Chapada, Piabanha e demais vilas, povoados e cidades do antigo norte de Goiás desde o século XVIII: quanto mais afastado da sede diocesana, menos as práticas eclesiais próprias do clero eram observadas com rigor.

Além da atuação do clero secular, a Igreja desta região contou, a partir de 1840, com a vinda dos padres capuchinhos que “foram levados para a região, [...] com a função de realizar a catequese e civilização dos povos indígenas” (GIRALDIN, 2002, p. 5).

Para realizar a ação missionária entre os povos indígenas de Goiás, estavam Frei Rafael de Taggia (entre os Krahô, em Pedro Afonso), Frei Segismundo de Taggia (entre os Karajá e Xavante), Frei Antônio de Ganges (entre os Xerente em Piabanha [atual Tocantínia]), Frei Francisco do Monte São Vítor (entre os Apinaje em Boa Vista [atual Tocantinópolis]) e Frei Savino de Rimini (entre os Karajá-Xambioá) (GIRALDIN, 2002, p. 5-6).

A presença destes frades entre os povos indígenas, em virtude de uma visão precipitada que tinham em relação aos índios, contribuiu para o processo da perda da identidade e da cultura dessas etnias, conforme destaca Amoroso,

os Capuchinhos acreditavam também em três idéias básicas sobre os índios: (a) na premissa da incapacidade intelectual dos índios para a aprendizagem; (b) na constatação da irreducibilidade dos índios (sua incapacidade para mudanças); (c) que o estágio de selvageria não permitiria o aprendizado,

mas apenas a imitação (AMOROSO *apud* GIRALDIN, 2002, p. 8, *sic*).

O pastoreio da Igreja de Goiás na região norte da diocese durante o século XIX foi reduzido. Esporádicas visitas pastorais levavam a Igreja ou o catolicismo oficial às terras sertanejas das margens do Tocantins e do Araguaia. Sabe-se que Dom Joaquim Gonçalves de Azevedo, o terceiro bispo de Goiás, de 1865 a 1876, entrou em sua diocese pela região norte, [...] percorrendo as pequenas povoações ribeirinhas das bacias do Tocantins e Araguaia [...] foi seu itinerário: de Belém, pelo Tocantins via Araguaia até a Ilha de Sant'Ana do Bananal, por Santa Rita a Goiás (SILVA, 2006, p. 210-211).

Este mesmo bispo faz outra viagem pastoral às paróquias do norte quando de uma viagem à Belém, em 1869 (SILVA, 2006). Vale ressaltar que, mesmo com pouca assistência eclesiástica, a religiosidade católica popular foi se firmando na região. Sem padre para rezar missa ou administrar os outros sacramentos que a Igreja despendia, não faltaram as rezas, os benditos, as ladainhas, os festejos em homenagens aos santos populares da devoção católica que reuniam o povo nas capelas, fazendas ou nos lugares mais distantes que pudessem existir.

A riqueza de uma 'fé católica marginal', existente até hoje no Tocantins, origina-se neste contexto de uma Igreja Católica sem a presença do clérigo, mas com a presença de devoções do jeito dos católicos sertanejos (DILLMANN, 2012).

Com o quinto bispo da diocese de Goiás, Dom Claudio José Gonçalves Ponce de Leão, que governou de 1881 a 1890, o antigo norte de Goiás começou uma nova fase de sua vida eclesiástica. O epíscopo, conhecido como o bispo missionário, ao tomar posse em sua diocese, trouxe para ela os Padres Dominicanos franceses, oriundos de Tolouse, sul da França. Primeiramente, os religiosos se instalaram e abriram um convento em Uberaba, cidade do Triângulo Mineiro, extremo sul da diocese de Goiás, em 1881 (BRESSANIN, 2017)

No ano de 1883, essa mesma ordem fundou um novo convento na sede da diocese e capital da província goiana tendo como objetivos atender um pedido de Dom Claudio e o processo de romanização⁵ implantada pela Santa Sé para reforma do clero e reforma do povo. Estas são as duas primeiras fundações dos filhos de São Domingos de Gusmão em terras brasileiras (BRESSANIN, 2017).

A Ordem dos Pregadores ou Ordem Dominicana, como é mais conhecida, foi criada por Domingos de Gusmão em 1214, em Tolouse, na França, com o intuito de pregar o Evangelho. Abençoada e reconhecida pela Igreja Católica Romana na pessoa do Papa Honório III, em 1216, a Ordem cresceu em número de frades e espalhou-se por diversas partes do mundo (BERNARDOT, 1940).

Ao longo dos séculos, a Ordem dominicana ramificou-se a partir de experiências que religiosos e religiosas fizeram com a proposta de Domingos de Gusmão. Atualmente, são diversos os ramos da Família Dominicana em todo o mundo, entre eles, os frades (sacerdotes ou cooperadores), as monjas contemplativas – fundação do próprio Domingos de Gusmão, os(as) leigos(as) dominicanos(as) e as Irmãs de Vida Apostólica das diversas Congregações femininas existentes, como a Congregação das Irmãs Dominicanas de Nossa Senhora do Rosário de Monteils.

3 A *Ordo Prædicatorum*⁶, (O.P.) em Porto Nacional

Em visita pastoral ao norte de sua diocese, em 1883, Dom

5 Foi um “processo a que foi submetida a Igreja no Brasil entre 1880 e 1920” (BEOZZO, 1977), ou seja, “uma inserção da estrutura hierárquica da Igreja Católica do Brasil na estrutura burocrática da Santa Sé” (AQUINO, 2012b) resultando numa “clericalização” e ‘sacramentalização’ das práticas religiosas católicas no Brasil, substituindo a laicidade e o espírito festeiro, regalista e devocional que caracteriza o catolicismo brasileiro até a inserção deste movimento que iniciou-se no século XIX e que, no Brasil, se fortaleceu a partir de 1890 com o fim do padroado (cf. RIGOLO FILHO, 2006; MANOEL 2008; MICELLI, 2009; AQUINO, 2012a; 2012b).

6 Ordem dos Pregadores

Claudio sentiu a necessidade de um trabalho de evangelização mais intenso na região e de uma presença mais forte da Igreja, especialmente no sentido de educar “o povo dentro dos padrões morais e doutrinários da reforma tridentina⁷” (SANTOS, 1996, p. 84) tão almejada no final do século XIX.

A situação do povo católico em relação a religião oficial não é das melhores na visão do Bispo e de seus acompanhantes nas visitas pastorais.

A religião [do povo da região norte da diocese] é mais supersticiosa do que sincera; o estado moral é lamentável; não sabem confessar, o padre precisa perguntar tudo; ficam felizes quando o padre se esquece de perguntar sobre um pecado grave; todos querem se confessar e aceitam as mais rudes penitências contando que pudessem continuar a vida desregrada (...) o povo é preguiçoso. Há pessoas que trabalham apenas o necessário para não morrer de fome (SANTOS, 1996, p. 83-84).

Retornando à Goiás, em atenção ao que viu e ouviu, resolveu pedir uma nova fundação dominicana para sua Diocese, desta vez, nos rincões do sertão goiano, em Porto Imperial, distante a cento e sessenta léguas da capital da Província (PIAGEM, 2000).

Três anos depois da segunda fundação, Dom Claudio tentava uma nova súplica. Pedia novos apóstolos para os extremos confins da diocese, isto é, para a vastíssima região que se estende entre as duas artérias fluviais do Tocantins e do Araguaia, e limita de um lado com o Pará e Mato Grosso, do outro, com Bahia, Piauí e Maranhão. Os Superiores Dominicanos não desprezaram este terceiro apelo. O norte de Goiás era, aliás, um atrativo poderoso para os Frades do Brasil, na maior parte jovens e ardentes (AUDRIN, 2007, p. 51-52).

Assim, em 1886, os primeiros Frades Dominicanos chegaram à Porto Imperial, atual Porto Nacional. Eram eles: Frei Gabriel Devoisin, Frei Michel Berthet, Frei Domingos Nicollet e o irmão leigo Frei Afonso Valsechini, todos franceses.

7 A reforma tridentina resultou do Concílio de Trento realizado de 1545 a 1563 pela Igreja Católica. A reforma tridentina foi incorporada pelo processo de romanização já explicado na nota 5.

Instalaram-se, primeiramente, numa casa cedida por pessoas influentes da sociedade portuense da época, o que demonstra o anseio da sociedade por missionários na região, especialmente para se dedicarem à educação das crianças, dos jovens e das moças.

Em Porto Imperial, assumiram a direção da Paróquia de Nossa Senhora das Mercês administrada, em 1885, pelo Padre Aurélio Elias de Souza (GODINHO, 1988, p. 92). Entre os trabalhos mais marcantes dos Dominicanos na cidade ribeirinha destacam-se a edificação da sede da Ordem e o Convento Santa Rosa de Lima, atual Seminário São José, especialmente após o reconhecimento da missão pela Província de Toulouse, à qual era submissa, em 1890.

Além do convento, erigiram a suntuosa Igreja de Nossa Senhora das Mercês, futura e atual catedral diocesana de Porto Nacional, no período de 1894 (lançamento da pedra fundamental) a 1903 (inaugural oficial). Construída no mesmo lugar da antiga capela de nossa senhora das mercês, esta igreja, cheia de peculiaridades e com características únicas tornou-se o cartão postal do Estado do Tocantins. “A obra, com suas colunas e arcos e executada em pedra e tijolo evoca o estilo romântico de Toulouse, região de origem dos construtores” (REIS, s/d, p. 21).

Esta imponente igreja foi construída sob orientação técnica de Frei Bartolomeu Meirinho, conhecido como Frei Berto, que cuidou de tudo,

Desde os alicerces até os telhados, com material preparado, lavrado, carregado e disposto por ele. Anos inteiros gastou em arrancar e transportar pedras de pedreiras distantes, em derrubar nas matas árvores frondosas, em lavar peças gigantescas de madeira de lei, em montar olarias para o fabrico de tijolos e telhas (REIS, s/d, p. 25)

Para a construção de tamanha obra no meio do sertão utilizavam como argamassa uma mistura de cinza, areia e água. As cinzas para a argamassa provinham dos fogões à lenha, muito comum nas residências [portuenses] da época (REIS, s/d).

Além de construtores hábeis, como demonstraram na

edificação do convento e da igreja, os dominicanos eram exímios pregadores, por natureza, carisma e vocação. Peregrinaram por todo o antigo norte de Goiás chegando ao sul do Pará. Pregavam missões evangelizando o sertanejo que era visto ‘como ovelha sem pastor’. Estas atividades, denominadas de ‘desobrigas’ eram feitas no lombo de burro ou através da navegação pelas caudalosas e, às vezes, perigosas⁸ águas do rio Tocantins (BRESSANIN, 2017).

O desejo ardente da salvação das almas e a pregação da ‘verdade’ contida nos Evangelhos, além do testemunho de uma vida abnegada, resignada e contemplativa, fizeram dos frades dominicanos peças-chaves no processo de dinamização, de reforma e de romanização da Diocese de Goiás nos três pontos de missão em que se encontravam, sobretudo na de Porto Nacional.

Homens cultos, de formação intelectual elevada, os padres dominicanos se dedicaram em terras do Tocantins à atividades das mais simples às mais significativas e elevadas. Trabalharam com afinco na educação em Porto Nacional. Criaram escolas e diversas instituições culturais como corais, banda de música, teatro, Liga de Moços e outros com o intuito de beneficiar o homem sertanejo (OLIVEIRA, 2010; DOURADO, 2010)

Com a finalidade de consolidar a missão dominicana às margens do Rio Tocantins e buscar aliadas para o projeto de catequização e de educação do homem e da mulher sertaneja, os dominicanos do convento Santa Rosa de Lima solicitaram a vinda das Irmãs Dominicanas de Nossa Senhora do Rosário de Monteils para Porto Nacional, em 1904.

8 Muitos padres dominicanos morreram nas águas do Rio Tocantins em virtude dos redemoinhos existentes no percurso que os missionários navegavam de uma cidade a outra. Vale lembrar de “Frei Angelo Dargaignaratz, companheiro de Frei Gil [Vila Nova] nas suas tentativas de evangelizar os índios [...] Desapareceu tragicamente na cachoeira do Funil no Tocantins em 1905” (OLIVEIRA, 2010, p. 69-70).

4 Dominicanas de Bor⁹ em Porto Nacional

A Congregação das Irmãs Dominicanas de Nossa Senhora do Rosário de Monteils, de origem francesa, instalou-se no Brasil em 1885 na cidade de Uberaba, estado de Minas Gerais. Anos antes, em 1881, os padres dominicanos franceses já tinham fundado uma casa de missão na mesma cidade.

As Irmãs Dominicanas foram pioneiras quanto à implantação de colégios na região do Triângulo Mineiro. Em Uberaba, no dia 16 de outubro de 1885, fundaram o Colégio Nossa Senhora das Dores (LOPES, 1986).

Assim como os religiosos dominicanos franceses estabeleceram frentes de missão em outras localidades dentro da vasta Diocese de Goiás, que à época compreendia os atuais estados de Goiás, Tocantins e o Triângulo Mineiro, e em outras localidades, as Irmãs Dominicanas empreenderam demais fundações, sempre onde os frades já tinham conventos.

A trajetória das Dominicanas de Bor no Brasil seguiu os caminhos dos Frades Dominicanos franceses. Como afirmou o Cônego Trindade, “[...] onde ia o escapulário do padre dominicano, logo em seguida, em se completando, lá vinha o hábito da irmã religiosa dominicana” (SILVA, 2006, p. 420)

Em setembro de 1889, as Dominicanas de Monteils fundaram o Colégio Santana na cidade de Goiás e, em 1902, o Colégio Santa Rosa em Conceição do Araguaia, estado do Pará. A quarta fundação dessas missionárias educadoras foi o Colégio Sagrado Coração de Jesus, em Porto Nacional (LOPES, 1986).

As primeiras irmãs dominicanas francesas que lançaram os fundamentos do colégio chegaram em porto nacional em agosto de 1904, depois de enfrentarem dias de viagem marítima pelo Oceano Atlântico, a lentidão do trem de ferro do Rio de Janeiro a Uberaba

9 Cidadezinha da França onde Alexandrine Conduché, a Madre Anastasie, fundou a Congregação das Irmãs Dominicanas de Nossa Senhora do Rosário de Monteils, em 1850, dedicada ao ensino e ao cuidado dos enfermos, em 1850.

e de Uberaba até Goiás e do percurso das 160 léguas vencidas a cavalo, entre a capital goiana e Porto Nacional.

Em clima de festa, a chegada dessas religiosas confortou imensamente os Padres Dominicanos que ali trabalhavam e que tanto desejaram o advento dessa realização, pela qual tantos esforços haviam despendido, coroando de êxito o trabalho exaustivo destes missionários em solicitar a presença das Irmãs na cidade às margens do Rio Tocantins, onde pudessem abrir um estabelecimento de ensino que se fazia tão necessário para a instrução das filhas dos portuenses.

Neste contexto, as missionárias educadoras francesas foram recebidas por entre as manifestações de júbilo, tanto dos frades como dos cidadãos portuenses. Acomodaram-se em uma casa antiga, suficiente para as instalações provisórias, residência esta oferecida por distintas famílias portuenses, destacando a figura do Coronel Frederico Lemos (GODINHO, 1988; DOURADO, 2010; BRESSANIN, 2017).

Nesta mesma residência, as Irmãs deram início às atividades educacionais do colégio no dia 15 de setembro de 1904, com 19 alunas no regime de internato, enquanto já se cogitava a construção de um prédio definitivo. Foram planejados meios e esboçados a planta que havia de ser executada e da qual resultou o primeiro prédio do Colégio Sagrado Coração de Jesus, de propriedade das religiosas (BRESSANIN, 2017).

Em menos de dois anos, tudo estava pronto. O trabalho infatigável dos padres dominicanos, a cooperação do povo e a ajuda dos capitalistas de destaque da época, coronéis e fazendeiros, possibilitaram a transferência da casa para o Colégio definitivo, no dia 1º de maio de 1906, onde instalaram o internato e o externato, sendo este para ambos os sexos, com uma frequência considerável (DOURADO, 2010; BRESSANIN, 2017).

A instalação das Irmãs Dominicanas em Porto Nacional representou, ao longo de todo o século XX, a consolidação de um grande ideal de educação e formação de pessoas. O sonho

engendrado pela fundadora da Congregação de Monteils, Madre Anastasie, em 1850, na cidade de Bor, na França, atravessou o Atlântico, chegou às paragens do sertão tocantinense e contribuiu na para a disseminação da cultura escolar, da redução das taxas de analfabetismo, na formação de professoras normalistas e na expansão do ensino.

A instalação dessa instituição educativa evidenciou questões relevantes. Primeiro, uma questão de gênero: o internato para moças; depois uma questão de classe social: escola preponderantemente para quem tinha dinheiro; terceiro, uma questão de cultura urbana: uma instituição escolar com professoras francesas para o almejado avanço civilizatório e, por fim, uma questão religiosa: a propagação da fé católica.

O Colégio Sagrado Coração de Jesus de Porto Nacional representou para o antigo norte de Goiás e atual estado do Tocantins, durante o ‘breve e longo’ século XX, uma instituição escolar de caráter confessional que possibilitou mudanças significativas no cenário regional. A fundação deste colégio favoreceu municípios e estados vizinhos como o Piauí e o Maranhão sendo à época protagonista na oferta de internato para meninas em toda a região.

5 Considerações finais

Apesar de existir uma significativa diferença entre os objetivos dos missionários e das missionárias e a realidade encontrada no sertão goiano, os dominicanos e as dominicanas iniciaram um trabalho mais obstinado na formação do povo tocantinense, conforme expressa Piagem e Souza (2000).

A ideia existente no imaginário destes ‘homens e mulheres de Deus’ era, de fato, fazer de Porto Nacional um pedacinho da França. Usos, costumes, religiosidade, educação, formação humana e moral foram sendo introduzidos quer no trabalho de evangelização, na educação formal ou informal. Mesmo com objetivos religiosos, suas ações não deixavam de ser práticas para implementação da

civilidade europeia numa sociedade totalmente sertaneja.

Oliveira (2010) defende a tese de um processo de aculturação existente na relação do sertanejo com os missionários e as missionárias dominicanas. Ela afirma que foi uma “aculturação espontânea e por integração, onde os novos elementos são incorporados, provocando mudanças, mas não havendo necessariamente, eliminação das antigas tradições” (OLIVEIRA, 2010, p. 72).

Pode-se aplicar a este processo as ideias de Norbert Elias (2011) quando trata do Processo Civilizador. É comum que em alguns grupos os costumes de seus membros não estejam de acordo com os costumes padrões de sociedade que se almeja e, por meio da educação, esses hábitos podem ser mudados.

Para Elias (2011), o processo civilizador constitui uma mudança em longo prazo na conduta e sentimentos humanos rumo a uma direção muito específica. Podemos afirmar que foi isso que aconteceu em Porto Nacional, com os trabalhos da missão dominicana, tanto masculina, como feminina.

Os padres dominicanos franceses permaneceram em Porto Nacional até 1944. Foram mais de cinquenta anos participando do cotidiano da população deste local. Em meio século de trabalho contumaz elevaram o povoado, considerado o maior núcleo populacional do antigo norte de Goiás do final do século XIX, a uma cidade de referência, considerada como “centro de irradiação cultural e espiritual” (OLIVEIRA, 2010), já na primeira metade do século XX, para toda a região norte de Goiás e estados vizinhos, como Pará, Maranhão, Piauí e Bahia.

A presença e o trabalho de tantas Irmãs Dominicanas como as pioneiras Maria Inez, Maria Rafael, Maria André e Maria Fernanda e, posteriormente, Irmã Aspásia, Irmã Hosana, Madre Neli, Irmã Maria Radgand, Irmã Dijé, Irmã Marta e tantas outras, por meio de sua instituição, colaboraram no desenvolvimento social, cultural, religioso e econômico de Porto Nacional.

O trabalho dos dominicanos no campo da educação intelectual, moral e religiosa por várias gerações, continua a

ter reflexos até os dias atuais na formação de cidadãos que tem contribuído positivamente no desenvolvimento da região, como por exemplo, os antigos alunos que ocuparam e ainda ocupam cargos proeminentes, seja na política, na educação, no serviço religioso e na literatura. E tantos outros, que, mesmo não alcançando fama, contribuíram de alguma forma para a elevação cultural do país (OLIVEIRA, 2010, p. 73).

O título de “Capital cultural do norte de Goiás” reconhecido à Porto Nacional, em grande parte, deve-se ao trabalho da missão dominicana francesa que não mediu esforços para alcançar seus objetivos evangelizadores e educacionais.

Conforme muitos cronistas e relatos, que neste texto não foram contemplados, não era difícil encontrar, nos tempos áureos de Porto Nacional, a imagem de uma França *assertanejada* às margens do Rio Tocantins, com costumes, hábitos alimentares, vestuários e valores distintos do sertanejo.

Referências

AQUINO, Mauricio de. Modernidade republicana e diocesanização do catolicismo no Brasil: as relações entre Estado e Igreja na Primeira República (1889-1930). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 32, nº 63, p. 143-170, 2012.

AUDRIN, José Maria. **Entre sertanejos e índios do norte**. Rio de Janeiro: Agir, 2007.

AZZI, Riolando. **O Altar Unido ao Trono**. História do Pensamento Católico no Brasil III. São Paulo, Paulinas, 1992.

BEOZZO, José Oscar. Irmandades, Santuários, Capelinhas de Beira de Estrada. **Revista Eclesiástica Brasileira (REB)**, Petrópolis, Vozes, v. 37, dez 1977.

BERNARDOT, P. São Domingos e a sua ordem. Tradução de Sebastião Tauzin. Rio de Janeiro: Cruzada da Boa Imprensa Ltda, 1940.

BRESSANIN, César E. F. A Ordem Dominicana nos sertões do

norte: entre missões, desobrigas, construções e projetos educativos em Porto Nacional. Palmas: Nagô Editora, 2017.

BURKE, Peter. O que é história cultural? Tradução Sérgio Goes de Paula. 2ª ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CAES, André Luiz. **As portas do inferno não prevalecerão: a espiritualidade católica como estratégia política.** Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2002.

CÓDIGO DE DIREITO CANÔNICO, promulgado por João Paulo II, Papa. Tradução Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. São Paulo: Loyola, 1987.

DILLMANN, Mauro. Religiosidade popular católica no Brasil durante a vigência do Padroado. Revista Espaço Acadêmico n° 138, ano XII, novembro de 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/17391>. Acesso em 23 set. 2019.

DOURADO, Benvinda Barros. **Educação no Tocantins:** Ginásio Estadual de Porto Nacional. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

ELIAS, N. **O processo civilizador:** Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2011, v I.

GODINHO, Durval C. **História de Porto Nacional.** [s.l.: s.n.], 1988.

HUNT, Lynn. A nova história cultural. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2ª ed. São Paulo: Marins Fontes, 2001.

LOPES, M. A. B. *et. all.* **Dominicanas:** Cem anos de missão no Brasil. Uberaba: Vitória, 1986.

MENEZES, Aurea Cordeiro. História Eclesiástica de Goiás- volume 1. Ed. da PUC Goiás, 20011a.

MENEZES, Aurea Cordeiro. História Eclesiástica de Goiás- volume 2. Ed. da PUC Goiás, 20011b.

OLIVEIRA, Maria de Fátima. **Entre o sertão e o litoral:** cultura e cotidiano em Porto Nacional 1880/1910. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2010.

PESAVENTO, Sandra Jatagy. História & História Cultural. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PIAGEM, Pedro P.; SOUSA, Cícero J. de. **Dom Alano:** o missionário do Tocantins. Goiânia: Ed. dos Autores, 2000.

REIS, Regina Augusta. **A catedral de Porto Nacional.** s.n.t. 59p.

RIGOLO FILHO, Pedro. **A romanização como cultura religiosa:** as práticas sociais e religiosas de D. João Batista Correa Nery, Bispo de Campinas 1908-1920. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2006.

SANTOS, Edivaldo Antônio. **Os Dominicanos em Goiás e Tocantins (1881-1930):** Fundação e Consolidação da Missão Dominicana no Brasil. Dissertação de Mestrado em História. Goiânia: UFG, 1996.

SILVA, José Trindade da Fonseca e. **Lugares e pessoas:** subsídios eclesiais para a história de Goiás. Goiania: Ed. da UCG, 2006.

SILVA, Maria da Conceição. MOREIRA, Wellington Coelho. Conjugalidades Clericais na Diocese de Goiás, 1824-1907. **História [online]**. 2010, vol.29, n.1, pp. 170-196. ISSN 1980-4369. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-90742010000100011>. Acesso em 05 de outubro de 2013.



Capítulo 11

A INFLUÊNCIA DOS SERVIÇOS PÚBLICOS NA QUALIDADE DE VIDA DA POPULAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PORTO NACIONAL- TOCANTINS

Perla Cruz do Nascimento Venturini

1 Introdução

O desenvolvimento urbano acelerado, sem controle, e, muitas vezes, não planejado gera grandes problemas para o meio ambiente e o bem-estar físico, emocional, biológico e social dos seres humanos. Isso, conseqüentemente, proporciona o aumento de doenças e mortalidades relacionadas diretamente ao ambiente urbano.

Segundo Souza (2002), com a aceleração da urbanização, houve, após a Segunda Guerra Mundial, a implementação da planificação urbano-regional no Brasil, ocasionando a elaboração da Política Nacional de Desenvolvimento Urbano - PNDU. A intenção era gerar a desconcentração populacional das regiões metropolitanas e reduzir os problemas destes grandes aglomerados urbanos brasileiros (AMORIM FILHO; SERRA, 2001, p. 4-5).

Mediante esse crescimento urbano, há uma crescente preocupação sobre o bem-estar populacional. Pesquisas sobre a qualidade de vida e os fatores que influenciam no cotidiano do indivíduo vêm sendo questionadas e debatidas com uma maior frequência.

Conforme afirma Lee (2008), esses estudos podem ser usados para diagnosticar estratégias políticas e, para elaborar futuras

políticas de planejamento. Sendo assim, diversos pesquisadores buscam analisar e compreender os problemas socioambientais urbanos, que, em consequência, acabam por conceber caminhos de soluções possíveis para o desenvolvimento de políticas públicas, consolidando, assim, linhas de pesquisas voltadas ao estudo da qualidade de vida populacional urbana.

Instituições de pesquisas e entidades políticas buscam, gradativamente, criar soluções, conceitos e criações de novos indicadores e metodologias que visam mensurar e analisar a qualidade de vida da população urbana. Isto é um coeficiente de preocupação e um fator desafiante dos governantes municipais locais, pois, no nível municipal de gestão pública, são aplicados os projetos e ações, para a melhoria da qualidade de vida, no que tange os problemas basicamente locais. Este artigo é resultado da pesquisa desenvolvida para conclusão de mestrado. Neste sentido, objetiva-se, com os resultados desta, contribuir com o Poder Público Municipal do município de Porto Nacional, sobretudo, no sentido de melhorar o planejamento e a resolução dos problemas que a população está enfrentando.

2 O bem-estar nas cidades

2.1 Conceitos sobre qualidade de vida

Diferentes definições sobre o que constitui o bem-estar têm sido discutidas desde os antigos filósofos gregos. Aristóteles, em sua doutrina ética, propõe que o bem-estar resulta da *eudaimonia*, ou seja, provém das condições que dizem respeito aos eventos de vida e que influenciam em nossa inserção no mundo.

O termo bem estar faz referência ao conjunto de bens e serviços (educação, saúde, habitação, saneamento básico) que são necessários para viver bem. Já o principal objetivo da chamada economia de bem-estar consiste em proporcionar os serviços e os

meios imprescindíveis a todos os setores da sociedade, em nome de uma vida digna.

Diener (1984) relata que a inclusão sobre o estudo do bem estar, no campo da investigação científica, ocorreu apenas a partir da década de 1960, impulsionada por grandes transformações sociais - fim da Segunda Guerra Mundial; e com o desenvolvimento de diferentes indicadores, associados à qualidade de vida. A autora apresenta um marco sobre o termo Bem-estar Subjetivo - BES, definido como sendo um conjunto de fenômenos que possuem respostas emocionais, domínio de satisfação e julgamentos globais de satisfação de vida. Para mensurar o BES, são utilizadas, como indicadores, as frequências dos níveis de afeto e não intensidade (DIENER, 1984).

As áreas de pesquisas sobre o BES vêm de uma linha de investigação durante o Iluminismo, desde o século XVIII, que defende que o propósito da existência da humanidade é a vida em si mesma, em vez do trabalho voltado ao Rei ou a Deus. A sociedade, pela primeira vez, é vista como um meio de proporcionar aos cidadãos a satisfação das suas necessidades e obter uma boa vida.

Veenhoven (1996) nos mostra que, a partir do século XIX, a sociedade providenciou uma melhor felicidade, voltada à maioria da população, obtendo a visão de proporcionar a si mesma uma satisfação de aquisição de fatores, considerados bons para sua vida. Esta certeza surgiu mediante aos princípios do utilitarismo.

A qualidade de vida e o bem-estar envolve o nível de condições básicas e suplementares do ser humano. Estas condições envolvem o bem-estar físico, mental, psicológico e emocional, os relacionamentos sociais, como a família e os amigos. Bem como a saúde, a educação e outros parâmetros que afetam a vida humana.

Guimarães (2005) ressalta que, nas décadas de 1950, 1960 e meados de 1970, já havia inúmeros formulários e tabelas sendo utilizadas para a mensuração da qualidade de vida na América Latina. Nesta perspectiva, nota-se a presença de diferentes definições para qualidade de vida.

De acordo com Coimbra (1985), para alguns, a qualidade de vida é o conjunto de diversos fatores, derivados da interação entre a sociedade e o ambiente, atingindo a vida no que concerne às suas necessidades biológicas e psíquicas. Entretanto, ao se determinar a qualidade de vida de uma determinada sociedade, esta deve ser analisada de maneira coletiva, pois, os diferentes aspectos individuais, geralmente, refletem de maneira coletiva, gerando, com isso, indicadores para uma avaliação.

Segundo Santos e Martins (2002), a qualidade de vida está relacionada à corrente economicista, que, por sua vez, analisa o crescimento econômico das sociedades, por meio da evolução do seu Produto Interno Bruto (PIB). Esta medida corresponde ao montante de bens e serviços gerados. Ou seja, um indicador de riqueza produzido e distribuído traduz, de forma global, o crescimento verificado. Mas, não contempla aspectos fundamentais, os quais permitem analisar o desenvolvimento de uma sociedade.

Herculano (2000) propõe uma análise/mensuração sobre a qualidade de vida de uma população, sendo proposta de duas formas:

A primeira maneira é avaliando os recursos oferecidos, ou seja, a capacidade efetiva de um grupo social de realizar suas necessidades. Sendo assim, podemos utilizar dados coletados, como quantidade de domicílios que possuem rede de abastecimento de água e do esgotamento sanitário, estabelecimentos de saúde e quantidade de médicos, grau de instrução e escolaridade da população local, pela dimensão per capita de áreas verdes e espaços abertos urbanos disponíveis para amenizar a paisagem cinza do concreto e asfalto urbanos. A segunda forma de analisar a qualidade de vida é verificar as necessidades, por intermédio dos graus de satisfação e dos objetivos almejados. Podemos, assim, tentar mensurar a qualidade de vida pela distância entre o que se deseja e o que se alcança, ou seja, pelos estágios de consciência a respeito dos graus de prazer ou felicidade experimentados (SCANLON, *In*: NUSBAUM e SEN, 1995). Devemos sempre lembrar que em todos eles sempre haverá uma diferença no conceito de qualidade de vida, devido à individualidade de cada um, em relação ao social, crença e cultura. Pois haverá sempre

diferença do que temos ao que queremos (HERCULANO, 2000, p. 05).

Neste sentido, abordamos, nesta pesquisa, a qualidade de vida conforme a primeira proposta apontada por Herculano (2000). O foco desta investigação esteve centrado em observar como os serviços oferecidos pelo poder público chegam à população e como estes serviços podem melhorar as condições de vida do cidadão, possibilitando uma melhoria na qualidade de vida de cada indivíduo.

Nahas (2006) explica que a qualidade de vida, no Brasil, vem sendo elaborada mediante a uma linha de conceito de bem-estar social, qualidade ambiental, exclusão social, vulnerabilidade social, desenvolvimento sustentável e desigualdades sociais ligadas à pobreza.

Ainda para Nahas (2002), o conceito de qualidade de vida muda significativamente ao acrescentar o termo “urbano”, pois além de direcionar o acesso para o espaço geográfico, disponibiliza à população diferentes serviços, não anulando as condições ambientais que lhe são oferecidos. A autora ainda relata que, nas cidades, podemos observar uma grande dicotomia. De um lado, a presença de uma parte da população – minoria - com a concentração da riqueza são aqueles que convivem com o lado prazeroso e bom da cidade. Do outro lado, uma parcela significativa com um elevado nível de pobreza. Em razão disso, temos uma grande dificuldade para se analisar a qualidade de vida urbana.

2.2 As cidades contemporâneas e o mal-estar urbano

No contexto atual, as cidades contemporâneas são vistas e estudadas em um espaço, em que se encontram diversas práticas sociais. Todavia, o cotidiano nos oferece diferentes contextos, no que se refere a cidades contemporâneas, promovendo assim, a apropriação do espaço para o desenvolvimento da vida urbana. Percebemos na contemporaneidade presentes no século XXI uma presença marcante do sistema capitalista, no qual apropria das

cidades e as utiliza como seu principal espaço de reprodução.

Carlos (2017) relata que a cidade, como espaço urbano, vem sofrendo intensas transformações, direcionando a população a buscarem a presença de bens e serviços, provenientes de políticas públicas e sociais urbanas, ligadas diretamente às cidades.

O processo de reprodução do espaço nas cidades apresenta uma tendência de destruição dos referenciais urbanos. A busca pelo novo e moderno transforma a cidade em novas formas urbanas, ocorrendo o surgimento de novas construções, umas sobre as outras, gerando novas paisagens. Com isso, as destruições dos referenciais urbanos se desfalecem com as marcas de um passado histórico das cidades, gerando um empobrecimento das relações de vizinhanças e o surgimento de novas relações entre os homens, seguidos da destruição das relações familiares.

Para Lefebvre (1991a), a cidade ganha sentido no cotidiano da vida por intermédio da troca de relações e da ocupação do espaço. A apropriação do ser humano ocorre, a partir do momento em que a cidade se molda a determinadas transformações impostas pelos seus habitantes.

A cidade constitui-se de identidades e tais marcas identitárias formarão os elementos para a sustentação da memória do espaço urbano, fazendo com que o espaço passe a ser construído a partir de intencionalidades, não podendo ser visto como um objeto científico, separado da ideologia.

Lefebvre (2008) sublinha que, mesmo sabendo que cada um tem consigo suas particularidades e histórias, entendemos que o espaço está em constante socialização com o mundo, podendo ser influenciado por diversos fatores sociais, estando em contínua mudança e transformação.

Santos (1999) afirma que o espaço é a síntese provisória entre o conteúdo espacial e as formas sociais e, como materialidade simples, a única maneira de causar mudanças é participando da história da vida. Segundo autor, é a sociedade, ou seja, o próprio indivíduo que movimenta o espaço, dando-lhes conteúdos.

Sob este prisma, o espaço modifica as cidades, por meio de um determinado tempo, associado ao trabalho humano atuante. Santos (1999) aponta que a cidade é uma sucessão de tempos de trabalho, de maneira que a história vai se transformando e determinando a configuração espacial pelas obras humanas, chegando ao ponto de anular a natureza intocada e gerando uma natureza humanizada.

Nos últimos séculos, as cidades vêm sofrendo um crescimento acelerado, gerando um desenvolvimento acrescido de diversos conflitos, ocasionados pelas imposições de novos modelos comportamentais e culturais, forçados pelo excesso de mercadorias existentes em escalas mundiais, levando as novas condições de existências. Condições essas que se encontram presentes de forma desigual na vida da sociedade.

Sofremos uma crise mundial nas cidades em razão das predominâncias do processo de industrialização, levado pela urbanização total das cidades. O campo é invadido pelo urbano, o que condiciona o aumento das desigualdades sociais, a proliferação das favelas e o descontrole dos problemas ambientais, oriundos do crescimento quantitativo das cidades.

Lefebvre (2004) considerou tudo isso como um ponto crítico, formado pela distinção de três níveis: a) Processo global de industrialização e urbanização; b) Sociedade Urbana e Plano específico da cidade; e c) Modalidades do cotidiano no urbano, anulando assim à distinção cidade e campo.

Lefebvre (2004) refere-se à cidade como um lugar de produção e concentração de conflitos sociais, possuindo uma rede de circulação e de consumo entre o desejo e as necessidades humanas e entre o centro de informações e as decisões, sendo considerado um sistema único e específico.

Isso torna as relações interpessoais cada vez mais difíceis e enfraquecidas em nossa sociedade atual, em que estão sendo substituídas por relações profissionais. Vivemos em uma sociedade que se estabelece padrões comportamentais baseados na mídia, por

meio de redes de comunicação que impõem padrões e, ao mesmo tempo, que aproxima os homens e lugares, também, os tornam isolados.

As diferentes inovações tecnológicas vêm mudando o sentido do tempo e a maneira em que as pessoas se utilizam dele, juntamente com a forma que utilizam o espaço. Dessa maneira, ocorre a imposição de novos padrões por parte da sociedade, gerando conflitos e tensões. Ao mesmo tempo, encontramos novas formas espaciais e novos usos interferindo no modo de vida de cada pessoa (CARLOS 2007).

Assim, desigualdade urbana poderia ser caracterizada por inúmeras abordagens, em diferentes aspectos; no entanto, acreditamos que o que importa é enfatizar os problemas de maior impacto social, como, a habitação, a educação, a infraestrutura, o saneamento básico, ambos ligados às condições ambientais e de saúde.

Realizou-se por meio desta pesquisa uma análise da qualidade de vida da população de Porto Nacional em Tocantins, mediante aos recursos adquiridos de forma coletiva, oferecidos pelo Poder Público Municipal. Podendo, satisfazer as necessidades básicas para a vida dos habitantes, contribuindo, dessa maneira, para a melhoria do bem-estar pessoal e, conseqüentemente, das condições de vida no espaço urbano que se encontram inseridos.

3 O desenvolvimento atual de Porto Nacional e as suas possibilidades para a qualidade de vida

3.1 Breve histórico da região de Porto Nacional - Tocantins

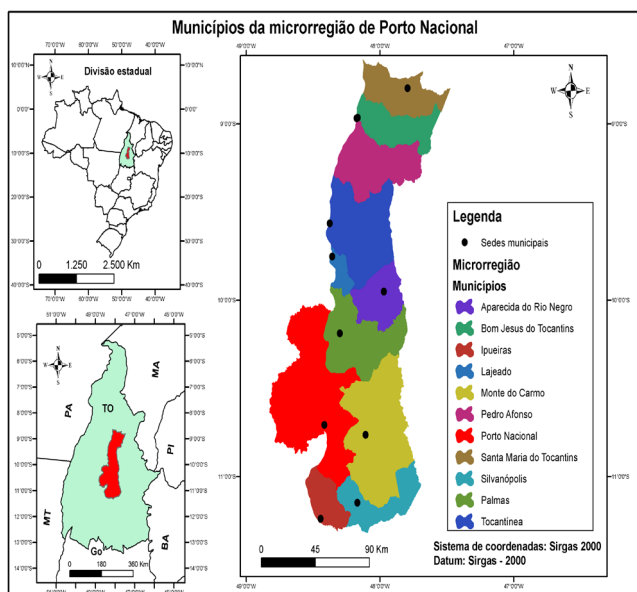
O município de Porto Nacional foi criado em 13 de julho de 1861. É considerado o mais importante polo cultural, político, econômico e social do então Norte Goiano, hoje, estado do Tocantins. Contém uma área de 4.449,918 km² e possui, além da sede, o distrito de Pinheirópolis e Luzimangues.

Dentre os 139 municípios pertencentes ao estado do Tocantins, a cidade de Porto Nacional é considerada, segundo dados populacionais do IBGE, a quarta maior cidade do estado, ficando atrás apenas de Palmas, Araguaína e Gurupi.

De acordo o último censo, no ano de 2010, a população de Porto Nacional era composta 49.146 habitantes. No ano de 2018, sua população estimada foi de 52.700, com uma densidade demográfica de 11.04 habitantes por quilômetro quadrado (IBGE, 2018). Sua principal via de acesso à cidade é a rodovia TO-050, que corta o município no sentido norte-sul, ligando à capital Palmas e a rodovia TO-255, que corta o município no sentido Leste-Oeste.

A microrregião de Porto Nacional é composta por 11 municípios (Porto Nacional, Palmas, Pedro Afonso, Monte do Carmo, Tocantínia, Silvanópolis, Aparecida do Rio Negro, Lajeado, Ipueiras, Santa Maria do Tocantins e Bom Jesus do Tocantins), como mostra o mapa 01.

Mapa 01 - Localização do Município de Porto Nacional - TO



Fonte: SERPLAN, 2018.

A região de Porto Nacional é considerada polo de desenvolvimento do Estado do Tocantins. Têm-se diferentes potencialidades que favorecem a economia do município, como, a abundância em recursos hídricos para o favorecimento das áreas de geração de energia, agricultura, piscicultura, transporte fluvial e o turismo. Além disso, possui uma grande área de terras planas e com boas características físico-químicas do solo, aptas ao cultivo de plantas anuais, como, a soja, que vem crescendo consideravelmente seu cultivo no município.

Localizado a 60 km da capital de Palmas, a cidade de Porto Nacional vê, no crescimento econômico, uma oportunidade para movimentar o comércio local e permitir maior fluxo da capital para o município.

3.2 Metodologia aplicada na pesquisa

Neste trabalho, a qualidade de vida urbana é entendida como o grau de satisfação das necessidades básicas para a vida humana, mediante o acesso aos serviços públicos recebidos, no que possa proporcionar qualidade de vida aos habitantes do espaço geográfico estudado.

Lefèbvre (1991a), afirma que o desenvolvimento de uma região não acontece de maneira igualitária e que o crescimento pode beneficiar apenas uma parcela da população, elevando o índice de pobreza e a desigualdade social, em vez de reduzi-las.

Sen (2000) ressalta uma definição considerável: só ocorre desenvolvimento quando os benefícios do crescimento econômico suprem as capacidades dos seres humanos, no que se referem o melhor para suas vidas.

Segundo esse pensamento, são quatro as capacidades humanas fundamentais: a) ter uma vida longa e saudável; b) ser instruído; c) viver em condições materiais dignas; d) ser capaz de participar da vida da comunidade e poder fazê-lo. Juntamente com essas quatro capacidades, poderíamos acrescentar outra: e) viver sem

prejudicar as possibilidades do outro, o que inclui a preocupação com a preservação dos recursos naturais que a sociedade dispõe. A capacidade está ligada diretamente ao bem estar de um indivíduo.

Para mensurar a qualidade de vida da população local, utilizamos o método quali-quantitativa, por intermédio de obtenção de dados primários. Consideraremos, como dados primários, aqueles dados coletados por meio de um questionário aplicado na população de Porto Nacional-Tocantins, em que avaliamos a percepção da sociedade local.

Esse questionário foi aplicado às pessoas que residiam no município há pelo menos seis meses, maiores de 18 anos, pessoas que não estavam com saúde debilitada e que não possuíam déficit cognitivo.

Ao tratar-se do método quali-quantitativo, realizamos uma pesquisa de opinião, por meio de um questionário elaborado no *Google Forms*, aplicado junto à população residente no município de Porto Nacional-Tocantins. O questionário elaborado foi aplicado nos períodos de junho a setembro de 2018, de maneira aleatória nas residências dos moradores de Porto Nacional, em local ou salas das residências, de maneira a garantir a privacidade e sigilo das informações.

O questionário aplicado continha 103 questões estruturadas, enfatizando diferentes serviços oferecidos pelo poder público, presentes em diversas áreas de bens e serviços, ligados ao bem-estar urbano.

Utilizamos duas maneiras distintas para obtenção da coleta de informações. A primeira maneira foi a partir da aplicação de questionário via *e-mail*, enviados para diferentes moradores da cidade de Porto Nacional. Esses endereços de *e-mails* foram adquiridos em diferentes escolas estaduais localizadas em Porto Nacional, e também, em acervo pessoal. O questionário foi enviado de maneira aleatória, estando contido em anexo ao *e-mail*, o termo de consentimento livre e esclarecido. Cada indivíduo teve acesso ao questionário por meio de um *link*, em que puderam responder

e retorná-lo via *e-mail*. Obtivemos uma quantidade pequena de pessoas que responderam nossa pesquisa através de *e-mails*. Por tanto optamos em utilizar uma segunda metodologia para coleta de dados desta pesquisa. A segunda maneira de aplicação do questionário foi abordando os moradores de maneira física e pessoal. Aplicamos o questionário mediante visitas aleatórias em residências dos diferentes bairros do município.

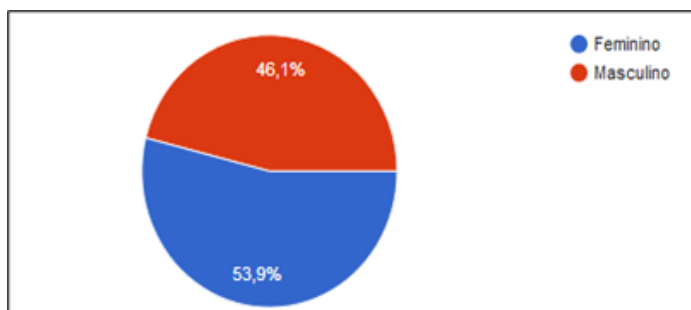
Esta coleta de dados teve duração de quatro meses, envolvendo os períodos de junho a setembro de 2018. Entrevistamos um total de 165 moradores de Porto Nacional de diferentes sexos, classes sociais, níveis de escolaridade, raças e faixa etárias, presentes em diferentes bairros,

Ressaltamos que não foi nossa pretensão realizar um cálculo amostral estatístico de acordo o número de habitantes; mas sim, obter a percepção dos moradores do município de Porto Nacional - TO sobre os serviços públicos oferecidos e suas influências na qualidade de vida de cada indivíduo.

3.3 Análise dos serviços públicos municipais

Dos 165 moradores entrevistados, 46,1% foram do sexo masculino correspondendo a 76 homens e 53,9% foram do sexo feminino, equivalente a 89 mulheres (Gráfico 01).

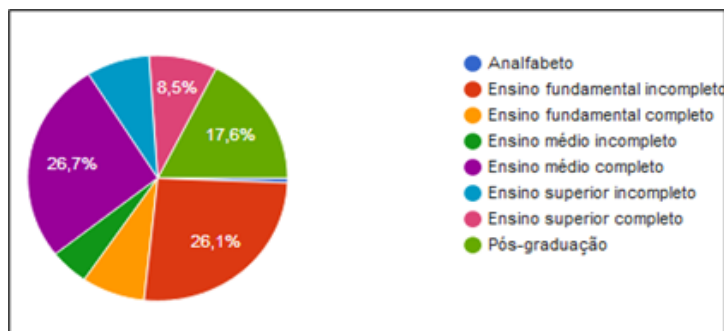
Gráfico 01 - Sexo dos entrevistados



Fonte: Autora (2019).

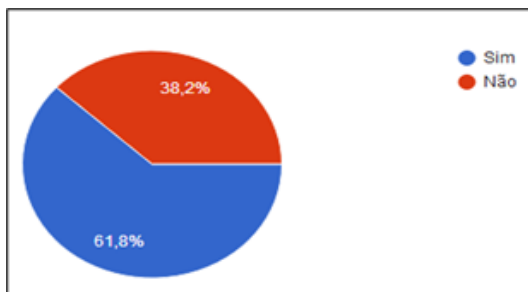
Considerando o nível de escolaridade a maioria dos participantes da pesquisa possui nível médio completo, equivalente a 44 moradores, ou seja, 26,7% dos entrevistados, seguidos de 43 pessoas com nível fundamental incompleto, correspondendo 26,1%; 29 pessoas com pós-graduação *Lato sensu*, correspondendo a 17,6%; 14 pessoas 8,5% possuíam curso superior completo; 13 pessoas 7,9% com nível superior incompleto; 13 pessoas 7,9% com ensino fundamental completo; 08 pessoas com nível médio incompleto 4,7%; e apenas uma senhora era analfabeta, correspondendo a 0,6% dos entrevistados (Gráfico 02).

Gráfico 02 - Nível de escolaridade



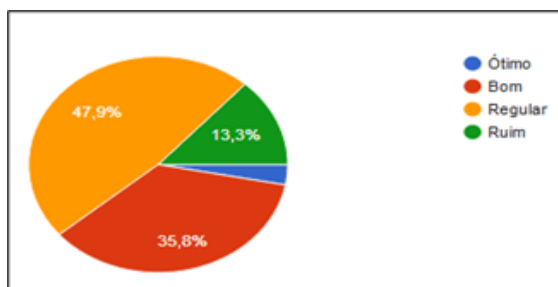
Fonte: Autora (2019).

Numa totalidade, 62% dos entrevistados estavam empregados ou consideravam-se autônomos com renda fixa; 38% encontravam-se desempregados e sobrevivem de alguma atividade não estável que realizavam chamadas por eles de bico ou dependiam financeiramente da renda de outras pessoas, conforme (Gráfico 03).

Gráfico 03 - Situação do emprego

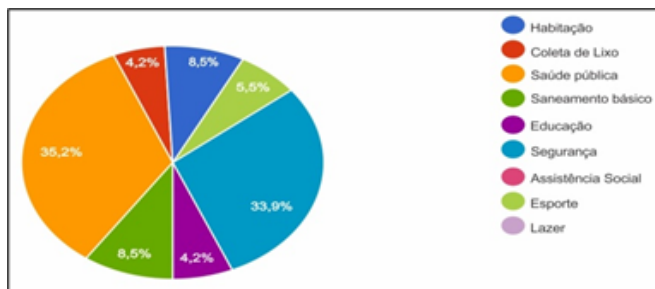
Fonte: Autora (2019).

Analisando as condições urbanas de Porto Nacional de maneira geral, 47,9% consideram ser um município regular; sendo que 63% garantem que as condições as quais o município oferece têm influenciado de maneira razoável no bem estar de suas vidas, considerando ser um município carente e 3% o classifica como ótimo, atendendo todas as suas necessidades (Gráfico 04).

Gráfico 04 - Avaliação das condições urbanas do município

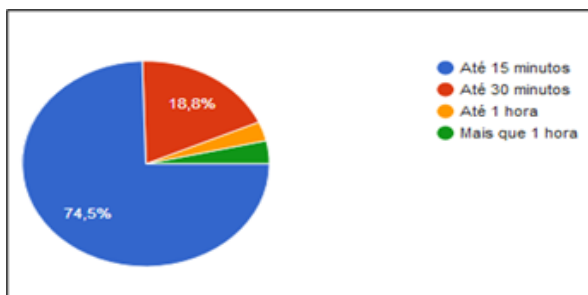
Fonte: Autora (2019).

O maior problema urbano existente no município foi à área da saúde apontada por 35,2% dos entrevistados, seguida da área da segurança com 33,9%, habitação e saneamento básico computaram 8,5%. A área de lazer apresentou 5,5%, a coleta do lixo e educação foram áreas citadas por 4,2% dos entrevistados. (Gráfico 05).

Gráfico 05 - Principal problema urbano de Porto Nacional

Fonte: Autora (2019).

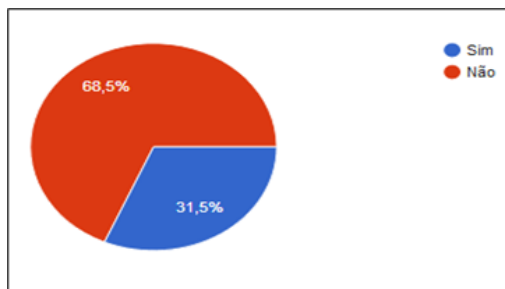
Analisando a mobilidade urbana, constatamos que 74,5% dos entrevistados, disseram que gastam até 15 minutos da sua casa ao trabalho, ou a escola/universidade (Gráfico 06).

Gráfico 06 - Mobilidade Urbana

Fonte: Autora (2019).

Visitamos bairros nos quais os moradores asseguram que o lixo é coletado todos os dias, como é o caso do Centro da cidade. Entretanto, os moradores do bairro Irmã Edila alegam não receber esse serviço de coleta de lixo com frequência em seu bairro, tendo que muitas vezes de maneira individual direcionar o lixo doméstico de suas residências para ser coletado nos bairros mais próximos.

Dos entrevistados que recebem o serviço de coleta de lixo; 68,5% expressaram não ser comum o lixo ficar acumulado nas ruas em que moram (Gráfico 07).

Gráfico 07 - Presença de lixo acumulado nas ruas e avenidas

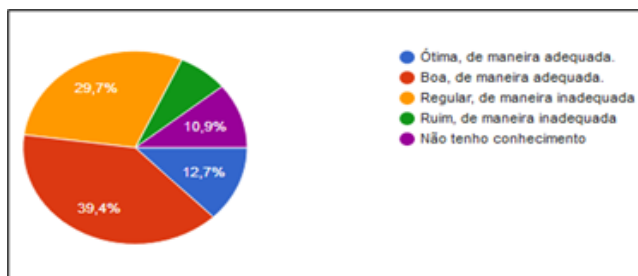
Fonte: Autora (2019)

Desses, 47,3% consideram que a coleta de lixo é realizada de maneira adequada; 28,5% consideram regular essa coleta de lixo; 13,3% a classificam como ótima; e 10,9 % dos moradores alegam que o lixo é recolhido de maneira inadequada.

Dirigimo-nos a área da saúde, que foi a área de atuação do poder público que mais teve destaque de forma negativa por parte dos entrevistados. A primeira questão relacionada à área da saúde levada aos moradores foi se o município oferece os mesmos atendimentos à saúde. Desses 97% declararam receber atendimento à saúde, oferecido pelo poder público municipal.

Dentre os 165 entrevistados, 82 % disseram que recebem atendimento no posto de saúde, presente no bairro onde moram ou em bairro vizinho.

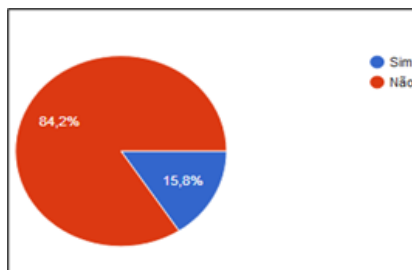
Analisamos a qualidade do atendimento oferecido pelos postos de saúde os quais frequentam. Destes 39% declararam receber um atendimento bom, sendo realizados de maneira adequada, 30% recebem um atendimento regular de maneira inadequada, seguidos de 13% que consideram ótimo esse atendimento e 7% consideram o atendimento ruim. (Gráficos 08). Também, 11% dos entrevistados responderam não ter conhecimento da qualidade do atendimento das Unidades Básicas de Saúde por utilizarem somente a rede de saúde privada, não frequentam os postos de saúde municipais.

Gráfico 08 - Análise da qualidade do atendimento nos Postos de Saúde

Fonte: Autora (2019).

A educação é um direito constitucional e fundamental do ser humano, com esse pensamento avaliamos a qualidade da educação das escolas municipais na percepção dos seus moradores.

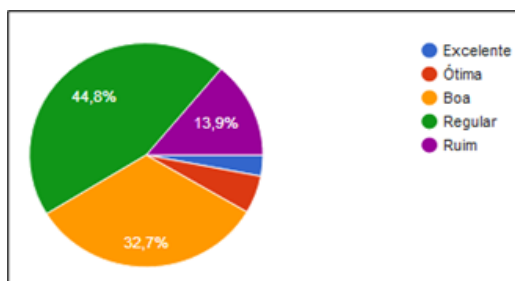
Percebemos que 84% dos moradores entrevistados não possuem dificuldade para acessar a educação do município, e ao questionarmos sobre a qualidade do ensino das escolas municipais, 37% as consideram de boa qualidade, seguidos de 31% que as classificam regular, 10% que dizem ser ótimo o ensino educacional municipal e apenas de 8% classificam a educação municipal ruim. Dos entrevistados 14% não têm conhecimento da qualidade da educação do município, pois não possui ninguém da família que utilizem esses serviços e por eles frequentarem a rede particular de ensino e educação (Gráfico 09).

Gráfico 09 - Dificuldade em acessar a educação municipal

Fonte: Autora (2019).

Dos moradores analisados, 45% classificam a qualidade de sua vida regular; 33% consideram-na boa; aproximadamente 14% classificam-na como ruim; e apenas 5% disseram possuir uma ótima qualidade de vida, acompanhados de 3% que a considera excelente (Gráfico 10).

Gráfico 10 - Análise da qualidade de vida dos moradores de Porto Nacional, em relação aos serviços públicos municipais.



Fonte: Autora (2019).

4 Considerações finais

Ao visitar os bairros do município de Porto Nacional, percebemos uma desigualdade de atuação das diferentes áreas de serviços coletivos aplicados no espaço urbano da cidade.

Durante o período em que realizamos as entrevistas, presenciamos bairros com uma boa infraestrutura, como o bairro Aeroporto, Beira Rio e Jardim América - loteamento particular - contradizendo com outros bairros desprovidos de total infraestrutura, sendo o caso do Parque do Trevo, Guaxupé e Padre Luso. Os moradores desses bairros não possuem as ruas pavimentadas, logradouros, rede de esgoto, iluminação pública entre outros serviços considerados essenciais para o bem estar humano.

A área da saúde foi o serviço com maior índice de reclamação, sendo considerado pelos moradores como o principal problema no município. Ao entrevistar a população e em seguida visitar a

Secretaria Municipal de Saúde e as unidades básicas de saúde do município, percebemos que o município oferece sim a todos os moradores os serviços ligados à saúde, porém esses serviços não chegam para todos com uma qualidade necessária. Muitas vezes a demora e a burocracia de atendimento tornam-se a principal queixa de quem utiliza esses serviços. Muitos atendimentos são iniciados e o tratamento não é concluído, devido à inexistência de um acompanhamento por parte do serviço público.

Os moradores relataram que possuem muita dificuldade para acessarem atendimentos com médicos especialistas e, quando conseguem esse atendimento, são encaminhados para realizarem exames agendados com um prazo longo de espera, recebendo os resultados em prazos mais longos ainda. Em muitos casos, trata-se de pessoas desprovidas de meios de locomoção, sem condições físicas e emocionais para continuarem a busca pelo tratamento, levando-os a desistirem e chegando a óbito em casos mais graves.

Outro fator constatado é que muitos moradores se encontram imobilizados em seus bairros devido à ausência do serviço de transporte público no município. Os moradores apontaram a dificuldade de mobilidade no perímetro urbano, principalmente, por aqueles que se encontra em bairros periféricos e que não possuem meio de locomoção particular, fazendo com que as pessoas vivam imobilizadas dentro dos seus bairros pobres do ponto de vista de equipamentos e serviços coletivos. O que Milton Santos (1990) considera como o “exílio à periferia”.

Mediante esta pesquisa, percebemos que o poder público atua no município de Porto Nacional nas diferentes áreas estudadas: habitação, coleta de lixo, saúde, saneamento básico, educação, segurança, assistência social, esporte e lazer. Todavia, percebemos uma desigualdade de atuação entre bairros e áreas de serviços oferecidos. É preciso que o poder público volte suas ações para os bairros periféricos, em que se encontram uma grande parcela da população, e que estão sedentos por diferentes serviços coletivos necessários para o bem-estar de vida.

Referências

AMORIM FILHO, O. B.; SERRA, R. V. Evolução e perspectivas do papel das cidades médias no planejamento urbano e regional. *In*: ANDRADE, T. A.; SERRA, R. V. (Orgs.). **Cidades médias brasileiras**. Rio de Janeiro: Ipea, 2001.v.1, p. 1-34. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/livros/cidadesmediabrasileiras/capitulo1_evolucao.pdf>. Acesso em: 31 de Agosto. 2017.

CARLOS, A. F. A. **O Espaço Urbano**. FFLCH. São Paulo, 2007.123p.

COIMBRA, S. de A. A. **O outro lado do meio ambiente**. São Paulo, CETESB/ASCETESB, 1985.

DIENER, E. Subjective Well-being. *Psychological Bulletin*, 95 (3), 542-575, 1984. In Luiza Santos Moreira da Costa; Carlos Américo Alves PereiraII **Bem-Estar Subjetivo: aspectos conceituais Arquivos Brasileiros de Psicologia**. Vol. 59, núm. 1, 2007, pp. 72-80 Universidade Federal do Rio de Janeiro Rio de Janeiro, Brasil.

GUIMARÃES, S. T. L. Nas Trilhas da Qualidade: algumas idéias, visões e conceitos sobre qualidade ambiental e de vida. **Revista GEOSUL**, UFSC, Florianópolis, n.40, julho-dezembro de 2005, p. 7-26.

HERCULANO, S. C. Qualidade de Vida e Riscos Ambientais. *In*: **Niterói: A qualidade de vida e seus indicadores**. Niterói: Eduff, 2000.334p.

LEFÈBVRE, Henri. (tradução: Maria Helena Rauta Ramos e Marlina Jamu). **O Direito à Cidade**. São Paulo: Editora Moraes, 1991a.

LEFÈBVRE, Henri. (tradução: Maria Helena Rauta Ramos e Marlina Jamu). **A revolução urbana**. Belo Horizonte: ed. UFMG, 2004.

LEE, Y.J. Subjective quality of life measurement in Taipei. **Building and Environment**, No. 43 (7), p. 1205-1215, 2008.

NAHAS, M. I. P. **Bases teóricas, metodologia de elaboração e aplicabilidade de indicadores intra-urbanos na gestão municipal da qualidade de vida urbana em grandes cidades: o caso de Belo Horizonte**. São Carlos, 2002. 373p.

NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: Conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. Londrina, Editora Mediograf, 4ª edição, 2006.

SANTOS, M. **Metrópole corporativa fragmentada**. São Paulo, Nobel, 1990.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1999.

SANTOS, L. D. e Martins, I. **A Qualidade de Vida Urbana – o caso da cidade do Porto**. Faculdade de Economia da Universidade do Porto, Working Paper, nº 16, 21 de 22, 2002.

SEN, A. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2000.

SOUZA, M. L. de. **Mudar a cidade**: uma introdução crítica ao planejamento e à gestão. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

VEENHOVEN, R. The Study of Life Satisfaction. In W.E. Saris, R. Veenhoven, A.C. Scherpenzeel, & B. Bunting (Eds.), *A Comparative Study of Satisfaction With Life in Europe* (pp 11-48). Eötvös: University Press.1996.



Capítulo 12

TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADE DA COMUNIDADE “QUILOMBOLAS MORRO SÃO JOÃO”

Nayara Kallinne Cândido dos Santos

Elizeu Ribeiro Lira

1 Introdução

Por muitos anos os quilombos viveram esquecidos, mas, com as preeminências da constituição de 1988, o reconhecimento dos direitos dessas entidades sociais sobre a terra onde vivem os quilombolas, propiciou o registro legal como pessoa jurídica e com o recebimento do título de comunidade remanescente quilombola, como é o caso da comunidade Quilombos Morro São João, e à algumas a posse da terra.

Essa luta de regularização territorial quilombola demanda de diversas etapas, dificultando o processo de reconhecimento constitucional e atesto de posse da terra pertencente ao Quilombo, que perpassa a história e a realidade.

É possível ressaltar a existência de um complexo processo de territorialização vivido que não se efetua literalmente sem perdas. Há perda de terras (por transferência de posse ou “vendas”) e afastamentos de remanescentes de suas origens e parentescos. No entanto, não se pode caracterizar como um desenraizamento puro e simples.

O aglomerado de pessoas num determinado local em função da atividade econômica que se destacou pelo recurso natural a ser explorado promovia a formação de “vilas”, “arraiais” e,

posteriormente, povoados a cidades, algumas históricas, no Estado do Tocantins.

Após a abolição da escravidão, em 1988, as comunidades negras também constituíram seus territórios, formando quilombos, conforme retrata Nascimento:

em todas as direções da grande expansão territorial do Brasil durante mais de três séculos da escravidão, os africanos e africanas se autolibertaram da escravidão através da fuga; constituíam-se em agrupamentos denominados quilombos como um meio de organizarem sua existência individual e coletiva, e como forma de combate ao sistema de opressão (NASCIMENTO, 1980, p. 47).

Apesar de se formarem como quilombo, as pessoas que moravam nestes locais não se reconheciam como quilombola, por falta de conhecimento e interesse por parte das entidades jurídicas em regulamentar esses grupos.

O distrito de Morro São João, depois de reconhecido legalmente por artifício jurídico municipal, Lei Nº 057 de 12 de novembro de 1993, passou a compor o território do município de Santa Rosa do Tocantins, que está localizado a “34,6 km do distrito sede, a cerca de 140 km de distância da capital, Palmas” com uma “população de quase 300 habitantes” conforme descrito por Cleto (2015, p. 15), predominantes na faixa etária acima de 60 anos, cuja renda média gira em torno das aposentadorias rurais.

Assim como inúmeras comunidades quilombolas espalhadas pelo Brasil, a Comunidade Quilombos Morro São João, apesar de ser reconhecida como distrito do município de Santa Rosa do Tocantins, também não possui a regularização territorial de suas terras, haja visto, a falta de documentos comprobatórios da posse, fato esse que problematiza a necessidade de se conhecer esse território e sua territorialidade.

2 Resultados e discussões

A Comunidade Quilombola de Morro São João vivia sem

dúvida alguma na modalidade de campesinato rural, diferente do campesinato estruturado em outros países. No Brasil, uma gleba de terra por menor que ela seja dentro dos limites mínimos previstos legalmente, pertencente a uma pessoa física, cuja família retire o seu sustento, reconhecido nominalmente como agricultura familiar, configura-se campesinato rural.

Esta modalidade, ainda discutida no meio dos estudiosos no campo da geografia, acontece no território brasileiro; povo descendente de quilombo residente no campo, vivendo, em partes, do que produzem em comunidade. Possuidores de suas terras privadas conglomerando com os demais moradores do quilombo, substantivado por Guimarães (2012, p. 35) “um rumo certo para as definições do campesinato brasileiro, de terra coletiva, onde todos situados numa mesma área tenham os mesmos direitos sob as condições de parcelamento das terras”.

A considerável ocupação do território brasileiro por povos e comunidades tradicionais, aproximadamente 25 milhões de pessoas, torna importante a atuação do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), considerando que:

do ponto de vista legal, os Povos e Comunidades Tradicionais são considerados agricultores familiares e a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural para a Agricultura Familiar e Reforma Agrária (PNATER) estabelece a necessidade de uma assistência técnica e extensão rural (ATER) diferenciada que incorpore seus conhecimentos e respeite suas especificidades culturais (MDA, 2015, p. 35).

Na mesma perspectiva, o que se passa na comunidade quilombola de Morro São João, no que tange a questão da posse da terra, não é uma situação isolada, esta é uma luta vivenciada por todas as comunidades que anseiam regularizar de fato a questão de propriedade de seu território, como explica Fiabani:

Na maioria das comunidades verificam-se questões fundiárias, notadamente terras griladas, intrusadas etc. Os problemas fundiários originaram-se quando fazendeiros, grileiros e outros valeram-se de meios ilícitos para expropriar as terras das comunidades. Havia a cultura de que a terra era para

produzir alimentos, criar alguns animais, retirar lenha, frutos silvestres etc. No início, os camponeses negros dependeram muito da terra para a sobrevivência, sem maiores preocupações com a documentação. Algum tempo depois, as comunidades depararam-se com ações expropriadoras frequentes. Atualmente, exigem que o estado cumpra a Lei. As terras das comunidades negras também são reconhecidas como patrimônio cultural e étnico (FIABANI, 2011 p. 161).

A partir da Constituição de 1988, no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), que estabeleceu: “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos”, “desenvolveram-se políticas públicas para regularização dos territórios quilombolas” conforme descrito por Santos (2013, p. 216).

Mas, como da origem do quilombo, este já vem integrado em sua essência a luta e a resistência, as lutas, como explica Guimaraes, não acabaram quando do reconhecimento, mas elas o iniciaram:

o auto-reconhecimento é só o primeiro passo para percorrer, pois após a certificação de auto-reconhecimento, ainda terrão que percorrer um longo processo de luta e aprimoramento para regularização de suas terras e de seu território do devir, luta essa que constitui por definitivo o território quilombola. O processo de demarcação das terras quilombolas é iniciado pela FCP com a certificação e concretizado pelo INCRA, segue uma série de requisitos por tratar da questão fundiária brasileira, país constituído por grandes latifúndios e segue até os dias de hoje, amparados por grandes bancadas ruralistas. No Tocantins durante o ano de 2011, seis das 29 comunidades quilombolas, já haviam iniciado processo de regularização de suas terras, através da parceria firmada entre o INCRA e a Universidade Federal do Tocantins UFT, para elaboração de Relatórios Técnicos de Identificação e Delimitação (RTID), a parceria visa delimitar as áreas quilombolas no Tocantins (GUIMARÃES, 2012, p. 39).

A associação quilombola da comunidade Morro São João foi criada oficialmente no ano de 2007, um ano após a certificação

de remanescente de quilombo, conforme ata de reunião, inscrita na República Federativa do Brasil sob inscrição nº 09.019.698/0001-61, tendo como título do estabelecimento (nome fantasia) a sigla QUILOMBOS/MSJ, com sede na própria comunidade. A associação tem situação cadastral ativa, com pessoas da comunidade, membros associados. Segundo dados da própria associação, foi lavrada ata de fundação da associação no dia 20 de abril de 2007.

Assim, foi composta a câmara diretora da associação de remanescentes de quilombos de Morro São João, conforme reza o estatuto que foi elaborado e aprovado no mesmo dia em que se fundou a associação.

O aparato constituído de leis e normativas e que deveria estabelecer e efetivar os direitos dos quilombolas no Brasil é bastante considerável o que, de fato, falta é a aplicabilidade nas realidades dos quilombos de nosso país.

Na convenção de 1969, realizada pela Organização Internacional do Trabalho, o assunto, território quilombola, foi abordado na mesma perspectiva do termo “terra”. Nesse encontro, o Brasil se fez presente assinando um acordo internacional promulgado pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, cujo Art.13, inciso 2 “abrange a totalidade do habitat das regiões que os povos interessados ocupam ou utilizam de alguma outra forma”.

No intuito, Pereira (2012, p.30) retrata que o saber quilombola persiste “ao longo de séculos procurando atualizar a sua cultura tradicional, por isso a maior preocupação foi compreender o saber local e interpretar o contexto em que se manifestaram”.

Os conceitos do ser quilombola perpassam a história e vai tomando forma conforme o conhecimento e o reconhecimento dessa sociedade que se difere das demais, mas interagem entre elas. O artigo 3º do Decreto 6.040 de 07 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, complementa os conceitos abordados anteriormente, compreendendo os incisos I, II e III onde:

I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição;

II - Territórios Tradicionais: os espaços necessários a reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os e demais regulamentações; e

III - Desenvolvimento Sustentável: o uso equilibrado dos recursos naturais, voltado para a melhoria da qualidade de vida da presente geração, garantindo as mesmas possibilidades para as gerações futuras (BRASIL, 2007).

Ao pontuar o quilombo como movimento de resistência aos devaneios cometidos pela sociedade à época da escravidão, é inevitável a crítica de diversos escritores a este respeito, entre eles aparece a citação de Nascimento:

os quilombos resultaram dessa exigência vital dos africanos escravizados, no esforço de resgatar sua liberdade e dignidade através da fuga ao cativeiro e da organização de uma sociedade livre. A multiplicação dos quilombos fez deles um autêntico movimento amplo e permanente. Aparentemente um acidente esporádico no começo, rapidamente se transformou de uma improvisação de emergência em metódica e constante vivência das massas africanas que se recusavam à submissão, à exploração e à violência do sistema escravista. O quilombismo se estruturava em formas associativas que tanto podiam estar localizadas no seio de florestas de difícil acesso que facilitava sua defesa e sua organização econômico-social própria, como também assumiram modelos de organizações permitidas ou toleradas, frequentemente com ostensivas finalidades religiosas (católicas), recreativas, beneficentes, esportivas, culturais ou de auxílio mútuo. Não importam as aparências e os objetivos declarados: fundamentalmente todas elas preencheram uma importante função social para a comunidade negra, desempenhando um papel relevante na sustentação da

continuidade africana. Genuínos focos de resistência física e cultural (NASCIMENTO, 1980, p. 209).

Caberia caracterizar o quilombo como resistência dos oprimidos, ou território de busca ou caberia sim dar sentido antropológico e uma nova ótica a esta discussão? Ligando o conceito de quilombo ao pertencimento do lugar, com identidade étnica, onde se aplica a ancestralidade africana no desenvolvimento das atividades cotidianas como forma de manutenção e resistência característica, consolidando o modo de vida ao território vivido.

Para Weber (1998) os grupos étnicos, que em nosso caso são “as comunidades dos quilombos, não são culturais e sim formas e processos de organização social e política, isto é, comunidades, e a cultura é um produto ou um resultado dessas organizações”, entendido por Pereira (2012, p. 69) “como uma categoria política, dinâmica, que é construída no presente, a partir da autodefinição dos sujeitos históricos em questão”.

O processo de territorialização da comunidade Morro São João se deu a partir de fatos históricos marcantes que constituem a essência do lugar. As terras do povoado pertenciam aos senhores de engenho, cujo lucro se dava pelo tráfico de escravos advindos da África.

Homens e mulheres trazidos com promessas de melhorias de vida, mas, ao chegar nessa “nova terra”, eram obrigados a trabalhar para os grandes fazendeiros, forçados a deixarem seus costumes, tradições, línguas, religião e identidade. Após o reconhecimento destes povos como constituintes da história do Brasil e detentores de seus direitos, foi se resgatando com o tempo suas tradições e essências a partir de suas memórias, como retrata Moreira:

no caso da comunidade Morro de São João, com o passar do tempo, quando o local se tornou moradia de ex-escravos, o processo de reconstrução de identidade foi se instalando e se desenvolvendo até os dias de hoje. A permanência em um mesmo local e o apego a uma determinada “terra” são uma das características do modo como os afrodescendentes falam da região e de sua própria vida. Os atuais proprietários das terras são, em maioria, os descendentes da antiga escrava, Dona

Pelonha fundadora do mesmo povoado e dona das mesmas terras durante muitos anos. O tradicional (os costumes e as tradições de Morro de São João) é uma parte importante daquilo que explica a passagem do “tempo antigo” para o atual, quando os afros falam das irreversíveis perdas ocorridas no local, sobre as pessoas (MOREIRA, 2009, p. 20).

Na 2ª Conferência Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural foi elaborado um relatório pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário abordando a necessidade do reconhecimento da posse e a regularização do território dos povos e comunidade tradicionais, o qual diz:

é necessário um olhar diferenciado para Povos e Comunidades Tradicionais, pois, de modo geral, estão localizados em áreas com infraestrutura precária. Existe parcela representativa desses grupos que ainda não possuem o registro. Sem a DAP, eles ficam aliçados de políticas públicas importantes. Outra questão diz respeito à necessidade de adequar as políticas públicas às especificidades desses grupos. Os serviços de ATER também podem auxiliar na questão fundiária. Atualmente, a regularização dos territórios tradicionalmente ocupados é a principal bandeira dos Povos e Comunidades Tradicionais (MDA 2015, p. 35).

O vínculo dos moradores com a terra onde moram compõe sua identidade e traduz a trajetória assinalada por marcos, limites, percursos dos antepassados, divergências internas e relações entre si e com os outros.

A terra, na análise de Woortmann (1990, p. 12) “não é vista apenas como objeto de trabalho, mas também como expressão de uma moralidade e do patrimônio da família, sobre a qual se faz o trabalho que a constrói, enquanto valor e, por isso, mais que objeto de trabalho, a terra é o seu espaço”. Portanto, a família, como norte de condição social, o trabalho como parâmetro de dignidade e sustento e terra como pertencimento de lugar, nessa ordem social, constituem a ética camponesa. No entanto, ela não está isolada, é parte das redes de parentesco e de relações de vizinhança.

Moreira (2009, p. 21) retrata a preocupação com a comunidade quilombola de Morro São João quando cita: “Para a

comunidade a terra é um patrimônio, a relação com a natureza, o modo de habitar, as migrações, os laços de parentesco e as articulações políticas, tornam complexas as delimitações do território ético”.

A existência de uma organização espacial rural desigual caracterizada por uma complexa divisão social do território associada a uma enorme diferença nas condições de localização dos terrenos que refletem diretamente na sua territorialidade.

Jameson Júnior (2002, p.210) acrescenta que “sob o ponto de vista legal, quase nenhum destes ocupadores de terra na área rural tinha títulos legais - eles ocupavam a terra, mas não a possuíam legalmente”. Essa fala se consolida com a realidade do período histórico, político e geográfico daquela época, onde era incentivada a apropriação de terras, desde que fossem feitas as derrubadas de enormes áreas de florestas nativas para propagar a ocupação humana do imenso território brasileiro, outrora pouco povoado.

No princípio, quando ainda da composição de grande latifúndio rural, localizado às margens de rios importantes na leitura hidrográfica da região, como, Formiga, Manoel Alves e Tocantins, o quilombo afrodescendente Morro São João era motivo de alta produtividade canaveira, criação de gado, exploração de minérios e de mão-de-obra escrava.

Depois, quando passou a pertencer àqueles que também se caracterizavam pertencedores da terra, escrava Pelonha e Victor de Sena Ferreira, acontece o contrapeso na balança, reformulando aquela propriedade com viés econômico capitalista elevado para a regência do campesinato quilombola.

Assim, com base em pesquisas documentais, literárias e acadêmicas, foi possível iniciar a elucidação histórica de alguns sinais que associavam, além do território já conhecido, às demais terras que formariam o território real a ser demarcado por reivindicação dos quilombolas do Morro São João, como explica Carvalho:

é historicamente formado por três sesmarias: a fazenda Roma, origem do quilombo, hoje dividida e vendida a sulista que

plantam soja; a fazenda São Felipe que uma pequena parte ainda é mantida por herdeiros dos Senas Ferreira e a fazenda Prata depois chamada de Barreira das Catas essa inteiramente grilada e “vendida” para sulista, hoje forma grandes plantações de soja vinculadas ao agronegócio (CARVALHO, 2018, p. 13).

A partir dos inventários feitos com a morte de Victor de Sena Ferreira, foi realizado um parcelamento das terras para os filhos herdeiros na forma de herança e transferência de bens, que segundo Guimarães:

a divisão do território a qual está inserida a comunidade Morro de São João, inicia-se ainda então quando a fazenda Roma, propriedade do senhor Victor de Sena Ferreira, acontece o primeiro desmembramento de uma área de aproximadamente quatro léguas e feito desmembramento em forma de pequenos lotes e glebas “terreno para cultura”, dando assim origem a fazenda Morro de São João com aproximadamente 1.800 alqueires de terras com os seguintes limites: Partindo da barra do São Felipe, passagem real, daí ao rio Manuel Alves, por este abaixo até a barra do córrego de pedra, por este acima até a lagoa da vaca preta; desta até a barra do córrego borá, daí até o rio surubim (GUIMARÃES, 2012, p. 36).

Nas pesquisas do território do distrito de Morro São João aparecem a indicação da existência de outra fazenda, que possibilita a abrangência dos limites territoriais do quilombo da Comunidade Morro São João, como relata Moreira:

[...] mas sabe-se que os filhos todos ficaram com grandes partes da terra, muitos optaram em herdarem terras as margens do Rio Tocantins e Manoel Alves, apenas o Sr. Ladislau herdou a casa grande, onde era a sede da fazenda, distante algumas léguas fora da comunidade. [...] os homens mandavam suas mulheres e filhos esconder em uma fazenda isolada no meio da mata, chamada Recreio, se organizaram e munira-se de armas e ficaram dentro das suas casas com as portas fechadas esperando a volta dos revoltosos durante três dias, sé que essa informação foi falsa, foi nas matas da fazenda e buscaram seus filhos e esposas [...] o Sr. Ladislau construiu sua casa em frente da senzala em 1902, de adobe e capim, as madeiras eram trazidas

da fazenda São Vicente nos ombros dos negros, escravos em liberdades (MOREIRA, 2009, p. 18).

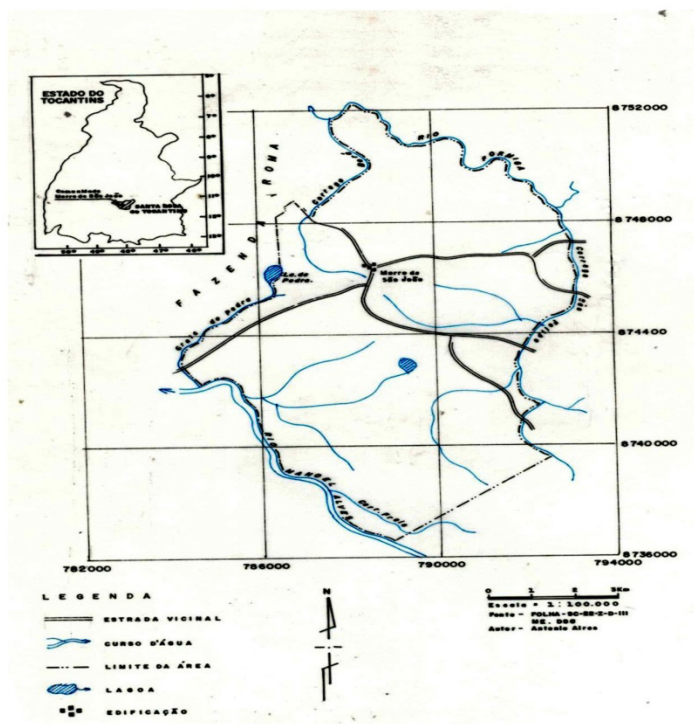
As literaturas incluem as fazendas Roma e São João (sede das fazendas herdadas por Pelonha) como sendo a composição territorial do quilombo, agora denominado Morro São João, mas é de se rever comprovação desse território, antes medido em léguas, que compunha essa territorialidade quilombola.

Desta forma, há de se reconhecer as fazendas Roma, Morro São João, São Felipe, Barreira das Catas e a fazenda Santa Rosa como componentes territórios da Comunidade Quilombola Morro São João, restando a comprovação documental desse território a partir de levantamento escritural fornecido pelos cartórios de registro de imóvel detentores dessas informações, neste caso, já mencionados nas literaturas, o Cartório de Natividade do Tocantins.

Posteriormente, constante no Cartório de Natividade em 1939, em nome de Margarida Pereira de Barros, visto que Victor veio a falecer antes de sua esposa, foi possível elaborar com base nas posses de imóveis rurais locadas em nome da viúva os confrontamentos e limites especificados que formaram a fazenda São João.

A figura 1, exposta logo abaixo, materializa no mapa o território original do que seriam os 1.800 alqueires desmembrados da fazenda Roma, intitulado como fazenda Morro São João.

Figura 1 - Mapa do território original da fazenda Morro São João, constando suas principais bacias hidrográficas.



Fonte: Guimarães (2012, p. 38)

Pelas bacias hidrográficas constantes na figura 1, onde segundo Guimarães (2012, p. 38) “constituiu o território originário do quilombo Morro São João”, a Senhora Barros resolve transferir o seu patrimônio na condição de “espólio” para os seus filhos herdeiros, assim descrito em documentos do cartório de Natividade do Tocantins:

nos seguintes terrenos dentro dos limites da fazenda Morro de São João; 100 alqueires de terras ao senhor Ladislau de Sena Ferreira, 175 alqueires de terras ao Sr. Galdino de Sena Ferreira, 190 alqueires de terras a senhora Felismina de Sena Ferreira, 190 alqueires de terras a senhora Guilhermina de Sena Ferreira, 190 alqueires de terras a senhora Honorata

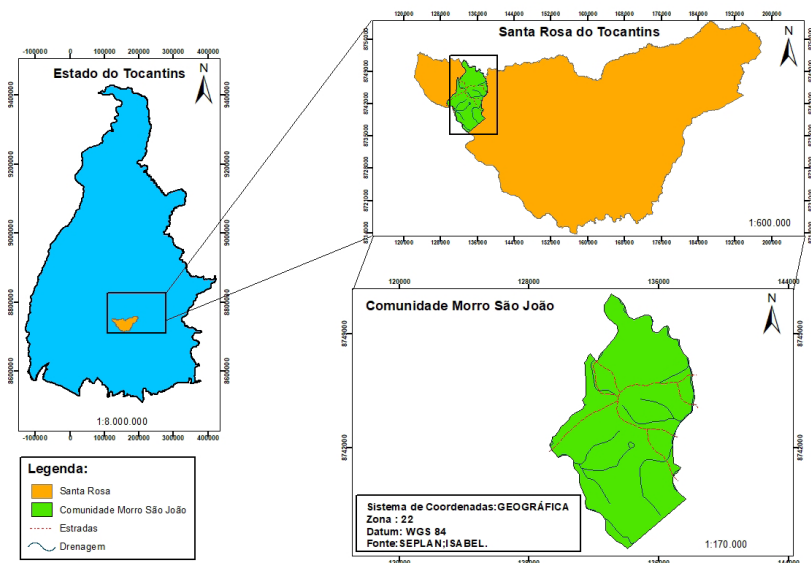
de Sena Ferreira, 190 alqueires de terras a senhora Francisca de Sena Ferreira, 190 alqueires de terras a senhora Cecília de Sena Ferreira, 190 alqueires de terras a senhora Joana de Sena Ferreira, 190 alqueires de terras a senhora Policarpia de Sena Ferreira, 195 alqueires de terras a senhora Felipa de Sena Ferreira (CARTÓRIO DE NATIVIDADE, 1967, p. 53).

Apesar de transferido o direito de posse das terras via registro 1325 de 13.07.1967, a partir do registro original n.º 075 de 16.01.1939 de Victor de Sena Ferreira para Margarida Pereira de Barros e após no registro 1326/1967 de Margarida para seus filhos, não se identifica na transcrição do inventário a delimitação ou marco das glebas individuais dos dez herdeiro (a)s; as glebas eram reconhecidas e demarcadas pelos moradores pela construção de suas roças de toco constituída em áreas separadas, mas dentro da fazenda Morro São João, caracterizando o campesinato rural quilombola.

Constituído por um núcleo familiar com denominações de negros africanos, cujos genitores eram escravos, representado pela conformação de conduta, costumes, e disposição física do lugar. Construído em formato de círculo, com o núcleo religioso ao centro, abrigando seus familiares, de forma que laboravam na terra para o benefício de um bem comum, ainda que o imóvel fosse de posse privada, mas, ao que passa a história, sem pretensão de aquisição de capital, mas sim de garantia de liberdade e permanência na terra, refletindo o campesinato rural quilombola.

O mapa constante na figura 2, titulado como território original do quilombo Morro São João, é uma modificação do mapa constado na figura 1, onde é possível observar a localização do que se trata apenas do território de parte da fazenda Roma outrora desmembrada na fazenda Morro São João, e Roma.

Figura 2 - Mapa do território original do quilombo Morro São João, modificado.



Fonte: Adaptado de Carvalho (2018, p. 6).

Mas, no percurso do tempo, foi se modificando esse acomodamento, após a morte dos genitores Bernardino, Pelonha e Victor; foi se executando a questão legal e consigo o direito de posse da terra privada, passado individualmente para cada herdeiro e este para o seus próximos e assim sucessivamente, descrito por Guimarães (2012, p. 37) como “território modificado, dando configurações de desmembramento parcial” e percebido:

a terra com sentido de capital – bem imóvel – deixou de ser privilégio dos latifundiários e também, adquiriu esse sentido para a classe de pequenos proprietários que se formaram com a introdução da imigração europeia no Brasil. Em determinadas regiões, principalmente no sudeste e sul do Brasil, a imigração fez mudar um pouco o sentido de propriedade. A terra passou a ter valor de compra e venda, penhora, etc. (FIABANI, 2011 p. 160).

Para a legislação, o direito de posse de terra para um quilombo é relacionado a posse coletiva. De fato, isso acontece

ainda hoje na comunidade em estudo. Pois, apesar de a escritura de posse pertencer a Juvenal de Sena Ferreira, o direito legítimo é de cada morador descendente de quilombo com ancestralidade a Victor de Sena Ferreira.

Desta forma, fica elucidado parte do território fazenda Morro São João, que constitui o quilombo em estudo, restando ainda as procedências das fazendas Roma (parte desmembrada do Morro São João), São Felipe, Barreira das Catas (antes denominada de fazenda Prata) e fazenda Santa Rosa.

Quando do inventário do Padre Bernardino de Sena Ferreira, este faz a doação da fazenda Roma à sua escrava, Pelonha, em virtude da geração de um filho seu, Victor de Sena Ferreira, que, em meados do ano de 1911, quando do espólio dos bens deixados por sua morte, ocorre a separação de parte desta gleba de terra (1.800 alqueires) em fazenda Morro São João e Fazenda Roma (área identificada), ao que consta.

Alguns contam que a fazenda possui esse nome pelo encontro dos três principais rios Manoel Alves, Tocantins e Formiga; outros já falam que era pela grande influência religiosa do padre naquela época, nos estudos de Ferreira e Andrade (2013, p. 341) “Fazenda Roma, a taxionomia é corotopônimo, dado que se relaciona a nomes de uma capital de país, Itália”.

A fazenda Roma, depois de separada da fazenda Morro São João, ficou com aproximadamente 1.800 alqueires de terra, mas, quando da realização do inventário de Victor de Sena Ferreira e, posteriormente, o de Margarida Pereira de Barros esta propriedade não entrou nas transcrições dos outorgantes doadores. Quando verificado pelo Senhor Alarico Lino Suarte, proprietário do Cartório de Registro de Imóveis de Natividade do Tocantins, a existência desta gleba de terra, que ainda constava em posse de Victor, procurou regularizar a transferência da posse para si, mas por incumbência de alguns herdeiros.

A documentação de escrituras e titulações da fazenda Roma ainda não foram localizadas junto ao Cartório de Natividade do

Tocantins, pois é uma pesquisa de cadeia dominial, que retroage para chegar ao registro mãe para a completa compilação dos fatos.

Segundo o registro n.º 1330 de 30.08.1967, constantes do registro paroquial sob n.º 27 de 1857 da paróquia de Chapada de Natividade, emitido na certidão de transcrição de transmissão fl. 54vº/55, do livro n.º 3-B, também descrita na matrícula 290 de 30.01.1980, consta que, em 13 de julho de 1911, foi julgado o inventário realizado por espólio dos bens deixados por morte de “Majos” Victor de Sena Ferreira, por transmissão de herança paterna, a partir de certidões de partilhas. Este registro reconhece como adquirentes: Felismina de Sena Ferreira, casada com Jovêncio Antonio dos Santos; Cecília de Sena Ferreira, casada com Venceslau Rodrigues Nogueira; Francisca de Sena Ferreira, casada com João Rodrigues Nogueira e Ladislau de Sena Ferreira casado com Maria das Neves Sena, todos os quatro filhos de Victor de Sena Ferreira e seus cônjuges, constantes neste inventário, já eram falecidos nesta época, exceto sua nora, Maria das Neves Sena, ainda viva.

Consta no Inventário julgado em 1911, de Victor de Sena Ferreira, a propriedade a qual ele fez a partilha situava no distrito de Santa Rosa, comarca de Natividade, então Goiás, com denominação de “Pedregulhos” ou Gorgulhos, antigo São Felipe, com duas léguas de terras totalizando 1.800 alqueires aproximadamente, com as seguintes divisas: “partindo da cabeceira do brejo denominado Diôgo; por este brejo abaixo até a passagem real da fazenda São Felipe para a fazenda “Pedregulho” ou Gorgulho, desta passagem, rumo certo a cabeceira do brejo denominado Leandro; por este brejo até sua barra no ribeirão Tatú; por este ribeirão abaixo até a barra no rio Surubim; por este rio abaixo até a barra do ribeirão São Felipe; por este ribeirão acima até a cabeceira rumo certo a cabeceira do brejo Diôgo, ponto de partida e dentro dos limites da antiga fazenda São Felipe, da cabeceira do córrego Tatú grande, por este abaixo até a barra do rio Surubim, por este abaixo até a barra no córrego São Felipe, por este acima até as Cangas, desta cabeça do ribeirão do Inferno, daí a dita cabeceira do córrego Tatú”. Essa descrição corresponde ao território que compreende a conhecida

fazenda São Felipe que constitui o território original do quilombola Morro São João.

Apesar de não aparecer como recebedora do espólio de Victor, que constituiu a fazenda São Felipe, consta no registro n.º 1376 de 27.11.1968, emitido na Certidão de transcrição de transmissão fl. 60 v.º/61, do livro n.º 3-B de 21.02.2019, que, em 13 de julho de 1911, foi dada entrada no inventário de “Majos” Victor de Sena Ferreira e este julgado 17 anos depois a posse legal à Antonio Ferreira de Menezes e sua esposa Policarpia de Sena Ferreira (filha de Victor e Margarida).

Ficando clara a existência da Fazenda São Felipe e sua composição ao quilombo Morro São João, visto que o território o qual ela pertence foi repassado por herança paterna advinda de Victor de Sena Ferreira para seus filhos, sendo estes genitores legítimos do quilombo em estudo, e que parte ainda permanece com os herdeiros da família Sena Ferreira.

Quanto a fazenda Prata, posteriormente conhecida como Barreira das Catas, nome dado pelo predomínio da extração de minério nessa gleba de terra, com os seguintes confrontantes: “ao nascente, da barra do córrego denominado Cocalzinho, no rio Manoel Alves, pelo dito córrego acima até sua cabeceira, desta em linha reta a cabeceira do brejo denominado Mestre Agostinho, seguindo ainda a reta a cabeceira do córrego Boa Vista, e por esse abaixo até sua barra no córrego São Felipe, estremando por este lado com a fazenda Malhada de Antonio José Gonçalves. Ao norte, pelo córrego São Felipe abaixo até a passagem na estrada real que vem da fazenda Morro para Santa Rosa, estremando por este lado com terrenos da fazenda São Felipe de propriedade de Antonio Ferreira de Menezes; ao poente: esta passagem em linha reta ao rio Manoel Alves, no lugar denominado Paredão, antigo Sapezal, estremando por este lado com terras da fazenda Morro São João de propriedade de José Aires da Silva e outros. Ao sul, pelo rio Manoel Alves acima até a barra do Cocalzinho, no começo declarado, tendo como confrontante o próprio rio Manoel Alves”, descrito pelo matrícula n.º 259 de 20.08.1979, e que pertenceu à família Sena Ferreira,

desde o ano 1.800, por via de outro braço da árvore genealógica.

A posse desse imóvel rural era de Leandro de Sena Ferreira, de genealogia desconhecida, mas possivelmente um dos genitores da família Sena Ferreira. Após sua morte, deixou seus bens para Luiza França e outros sete herdeiros, sendo, Roque de Sena Ferreira, Joaquim de Sena Ferreira, Francisca de Sena Ferreira, Mamédio de Sena Ferreira, Luiz de Sena Ferreira, Manoel do Ó de Sena Ferreira e Melquiades de Sena Ferreira, já falecidos. Esta herança foi regularizada via inventário julgado entre 15.10.1862/06.08.1868, sob matrícula n.º 259 de 20.08.1979.

E não por coincidência, aparece no registro 293 de 01.02.1980 a posse de mais uma gleba de terra em nome de Victor de Sena Ferreira, constituída por uma légua (900 alqueires), desmembrada de uma propriedade de $3\frac{1}{2}$ por 2 léguas, de posse do então Tenente Coronel José Martins Torres, vendida e escriturada à Victor em 1898. A terra foi comprada por cento e cinquenta mil reis (150\$00), naquela época.

Essa gleba de terra que compunha a fazenda “Santa Rosa”, cujos limites da parte adquirida pelo Sena Ferreira eram da “cabeceira do Rodeador a cabeceira de Maria Ferreira, desta abaixo até a barra do Brejinho Tira Palhas, deste a sua barra com o Mundé, por este acima até a barra do Rodeador no começo declarado”, como descrito no R-1-M-293. Nesta mesma matrícula, agora registro n. 2, aparece a transmissão via inventário dos 900 alqueires desmembrados da fazenda “Santa Rosa” por morte Victor de Sena Ferreira para seu filho Galdino de Sena Ferreira, indicando ser este o motivo de Galdino não aparecer como recebedor da herança de Victor descrito no registro 1330/1967. Cabe maiores estudos para melhor elucidar tais informações.

3 Considerações finais

Outro sim, apesar de o Artigo 68 da Constituição Federal de 1988 reconhecer e apoiar os quilombolas no seu direito legítimo

à terra, este não menciona que para isso as comunidades devam passar por um processo de reconhecimento legal e de autoafirmação como remanescente quilombola.

A fragmentação do quilombo Morro São João não foi elucidada veemente por completo, mas é sabido que, a cada novo documento emitido pelo Cartório de Natividade do Tocantins, aparecem mais evidências que trazem luz às memórias da população deste quilombo aumentando em extensão o território já conhecido e atesta em documentos oficiais a existência deste quilombo.

São inúmeras as dificuldades que a comunidade enfrenta, entre elas a falta de serviços públicos como água tratada, energia pública, saneamento, saúde, educação de qualidade à disposição da comunidade, fatos que propiciam a evasão por parte dos descendentes e consequente desfazimento da terra dificultando a legalização territorial e a manutenção de sua territorialidade.

Todas as fazendas que constituem o território da Comunidade Quilombola Morro São João sofreram com a predominância de propriedades privadas destinadas a monocultura de soja e milho, principalmente sulistas interessados em ganho de capital à custa do território quilombola.

No estudo realizado, disponível na dissertação de mestrado, intitulada “Comunidade Quilombola Morro São João no município de Santa Rosa do Tocantins: memórias e território”, ficou clara a apropriação indevida dessas terras Quilombolas, provocada principalmente pela falta total ou parcial ou, ainda, irregularidades na documentação das terras da comunidade facilitando a ação dos expropriadores.

Apesar de tantas dificuldades na retórica e rugosidades da história de constituição da comunidade remanescente quilombola Morro São João, esta se mantém de pé. Não foi serem escravizados, marginalizados, torturados, roubados, perseguidos, ainda se mantém com uma resistência avivada ano após ano na manutenção de seus costumes, festejos religiosos, originalidade cultural e permanência na terra e no campo.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da república federativa do Brasil**: 1988. Brasília, DF: câmara dos deputados, 2008. 437 p.

BRASIL. Decreto n.º 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a política nacional de desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, DF, 08 fev. 2007. Seção 1, n. 28, p. 316. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=316&data=08/02/2007>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional Do Trabalho – OIT sobre os povos indígenas e tribais. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, DF, 20 abr. 2004. Parte II, n. 13, p. 2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA – INCRA. Instrução normativa nº 57, 20 de outubro de 2009. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação, desintrusão, titulação e registro das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que tratam o art. 68 do ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988 e o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, DF, 21 out. 2009. Seção 1, n. 54, p.43. Disponível em: <https://www.normasbrasil.com.br/norma/instrucao-normativa-57-2009_77440.html>. Acesso em: 21 jan. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável. Documento de Referência, de outubro, 2015. **2ª Conferência Nacional de ATER**. Poder Executivo, Brasília, DF. MDA, 2015. Disponível em: <<http://www.mda.gov.br/>

sitemda/sites/sitemda/files/user_img_1068/CNATER%20-%20Documento%20de%20Referencia%20da%20%202%C2%B0%20CNATER.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2019.

CARTÓRIO DE NATIVIDADE. Serventia de registro de imóveis e tabelionato 1º de Notas. **Certidão de Inteiro Teor.** Matrícula n.º 259 de 20 de agosto de 1979, livro n.º 02, registro geral. Poder Judiciário, Natividade, 25 jun. 2012, Natividade, TO. p. 1-23.

CARTÓRIO DE NATIVIDADE. Serventia de registro de imóveis e tabelionato 1º de Notas. **Certidão de Inteiro Teor.** Matrícula n.º 290 de 30 de janeiro de 1980, livro n.º 02, registro geral. Poder Judiciário, Natividade, 02 mai. 2019, Natividade, TO. p. 1-16.

CARTÓRIO DE NATIVIDADE. Serventia de registro de imóveis e tabelionato 1º de Notas. **Certidão de Inteiro Teor.** Matrícula n.º 293 de 01 de fevereiro de 1980, livro n.º 02, registro geral. Poder Judiciário, Natividade, 16 abr. 2019, Natividade, TO. p. 1-16.

CARTÓRIO DE NATIVIDADE. Serventia de registro de imóveis de Natividade. Certidão de transcrição de transmissão. Registro n.º 75, de 16 de janeiro de 1939, fls. 105/105v.º, livro n.º 0, transcrições das transmissões. Poder Judiciário, Natividade, 02 mai. 2019, Natividade, TO.

CARTÓRIO DE NATIVIDADE. Serventia de registro de imóveis de Natividade. Certidão de transcrição de transmissão. Registro n.º 1325, de 13 de julho de 1967, fls. 53v.º/54, livro n.º 03-B, transcrições das transmissões. Poder Judiciário, Natividade, 02 mai. 2019, Natividade, TO.

CARTÓRIO DE NATIVIDADE. Serventia de registro de imóveis de Natividade. Certidão de transcrição de transmissão. Registro n.º 1326, de 14 de julho de 1967, fls. 53v.º/54, livro n.º 03-B, de transcrições das transmissões. Poder Judiciário, Natividade, 02 mai. 2019, Natividade, TO.

CARTÓRIO DE NATIVIDADE. Serventia de registro de imóveis de Natividade. Certidão de transcrição de transmissão Registro n.º 1330, de 30 de agosto de 1967, fls. 54v.º/55, livro n.º 03-B, transcrições das transmissões. Poder Judiciário, Natividade, 28 fev. 2019, Natividade, TO.

CARTÓRIO DE NATIVIDADE. Serventia de registro de imóveis de Natividade. Certidão de transcrição de transmissão Registro n.º 1376, de 27 de novembro de 1968, fls. 60v.º/61, livro n.º 03-B, transcrições das transmissões. Poder Judiciário, Natividade, 21 fev. 2019, Natividade, TO.

CARVALHO, Isabel Antonio de. O território quilombola: e as relações socioculturais na comunidade afrodescendente de Morro de São João no município de Santa Rosa – TO. 2018. 22 f. Monografia (Graduação em geografia) – Universidade federal do Tocantins. Porto Nacional, TO, 2018.

CLETO, Elaine Aparecida Toricelli. **Resiliência e reconhecimento em neocomunidades:** o caso da comunidade quilombola Morro de São João – TO. 2015. 211f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional) – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Palmas, Palmas (TO), 2015. Disponível em: <<http://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/188/1/Elaine%20Aparecida%20Toricelli%20Cleto%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>> Acesso em: 04 jul. 2018.

FERREIRA, Lucília Paula de Azevedo; ANDRADE, Karylleila dos Santos. Memória oral e toponímia das comunidades remanescentes de quilombos do Tocantins. 2013. UFT/ Araguaína. In: **Anais do I Simpósio de Linguística, Literatura e Ensino do Tocantins**. Tocantins: PIBIC/UFT /Araguaína, 2013b. p. 335-346. Disponível em: <eventos.uft.edu.br/index.php/sic/X/paper/download/1301/535>. Acesso em: 17 mar. 2019.

FIABANI, Adelmir. As terras dos quilombos. In: LOPES, Maria Aparecida de Oliveira. (org.). **Entre o costume e a lei:** superando o silêncio e descortinando a história afro-brasileira. São José, SP: Premier, 2011. p. 155-184.

GUIMARÃES, José Alione da Silva. **A questão fundiária na comunidade afrodescendente Morro de São João no município de Santa Rosa – TO**. 2017. 49 f. Monografia (Graduação em geografia) – Universidade Federal do Tocantins. Porto Nacional, TO, 2012.

JAMESON JÚNIOR, D. M. A economia de Goiás no século XIX. In: GIRALDIN, O. (Org.). **A (trans)formação histórica do Tocantins**. Goiânia: Editora da UFG, 2002. p. 203-227.

MOREIRA, Eliane de Souza. Modo de vida e produção da comunidade afrodescendente do Morro de São João no município de Santa Rosa – TO. 2009. 50 f. Monografia (Graduação em geografia) – Universidade Federal do Tocantins. Porto Nacional, TO, 2009.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980. Disponível em: <<https://baobavoador.noblogs.org/files/2016/01/O-QUILOMBISMO-Abdias-Do-Nascimento.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

PEREIRA, Ana Lúcia. **Famílias quilombolas: história, resistência e luta contra a vulnerabilidade social, insegurança alimentar e nutricional na Comunidade Mumbuca – Estado do Tocantins**. 2012. 310 f. Tese (Programa de pós-graduação em sociologia) – Universidade Estadual Paulista; Faculdade de ciências e letras de Araraquara. Araraquara, SP, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/106244/pereira_al_dr_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 4 jul. 2018.

TAVARES, Maria Eunete Guimarães; ALMEIDA, Maria Geralda de. Fronteiras étnico-raciais - o negro na formação da cultura tocantinense. In: SANTOS, Roberto de Souza; LIRA, Elizeu Ribeiro; CALAÇA, Manoel; CHAVEIRO, Eguimar Felício (Orgs.). **Território e diversidade territorial no cerrado: cidades, projetos regionais e comunidades tradicionais**. Goiânia: Kelps, 2013. 290p.

WEBER, M. Relações comunitárias étnicas. In: **Economia e**

sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva. v. 1. 4ª ed. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1998. p. 267-277.

WOORTMANN, Klaas. Com parentes não se negoceia: o campesinato como ordem moral. **Anuário antropológico/87**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1990. Disponível em: <<http://reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Com%20parente%20n%C3%A3o%20se%20negoceia%20In%20Anu%C3%A1rio%20Antropol%C3%B3gico%20-%20WOORTMANN,%20K..pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2019.



Capítulo 13

DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Maguinólia Bueno Maia

Márcia Cristina Gomes Costa

Sandra Regina Evangelista Araújo

1 Introdução

O presente texto tem por objetivo apresentar algumas considerações acerca das contribuições e desafios da Educação a Distância - EaD na formação de professores para uso das mídias no processo de ensino aprendizagem. Isso se deve ao fato de que a evolução tecnológica trouxe para a humanidade mudanças marcantes e a escola como espaço de socialização não pode ignorar essa nova realidade, uma vez que a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) está cada vez mais presente no dia a dia da sociedade contemporânea.

A quantidade de informações veiculada é muito grande e está sendo propagada numa velocidade enorme, principalmente com o advento da internet, o que impõe ao ser humano a busca de novos conhecimentos para atuar nesse contexto. Sabe-se que o uso das tecnologias digitais na educação pode ser muito efetivo para a construção do conhecimento, além disso, as políticas educacionais e os projetos/programas estimulam e viabilizam cada vez mais esta realidade. Porém, a integração das TDICs nas escolas vai além da presença de ferramentas tecnológicas e de seu uso isolado pelo professor.

Almeida e Prado (1999) afirmam que a necessidade de haver uma formação de professores baseada na reflexão sobre a prática torna-se mais importante do que a aquisição de sofisticados equipamentos. Ou seja, se antes a questão-chave era como ter acesso a elas, hoje, o novo desafio que se abre na educação, frente a esse novo contexto, é o que fazer com elas, e como usá-las pedagogicamente.

O professor que desenvolvia sua ação pedagógica tal como havia sido preparado durante a sua vida acadêmica e em sua experiência em sala de aula, hoje, se vê frente a uma situação que implica novas aprendizagens e mudanças na prática pedagógica.

Os desafios que atualmente rondam os bancos escolares com a chegada da internet e das diversas mídias educacionais são inúmeros, o que demanda dos professores a necessidade de buscar formas de apropriar-se das TDICs como subsídios para sua prática pedagógica. Isso porque o professor não tem como negar esta mudança e ficar alheio, pois os alunos nasceram nesta “era virtual” e trazem consigo informações, experiências e muita criatividade e facilidade aliada à curiosidade.

O uso das novas tecnologias de comunicação e informação para fins educacionais tem sido uma estratégia cada vez mais utilizada para proporcionar a democratização do acesso ao conhecimento. No contexto corporativo, a Educação à Distância surge como alternativa para oferecer ações educacionais voltadas à formação continuada a um número maior de pessoas. Por caracterizar-se pela separação física entre professor e aluno, a modalidade de ensino à distância envolve cenário de desafios e oportunidades para as organizações e instituições.

A presente pesquisa foi fundamentada a partir de concepções de alguns autores que nos ajudam a compreender os desafios e as contribuições da educação a distância na formação de professores para uso das mídias no processo de ensino aprendizagem.

Consta neste artigo, além da introdução e considerações finais, uma divisão em três sessões: a primeira apresenta um

breve histórico da educação a distância, suas características, desafios e importância para o processo de ensino e aprendizagem; a segunda parte traz uma abordagem sobre gestão escolar e os paradigmas educativos do século XXI; e a terceira e última algumas considerações sobre o processo de ensinar e aprender na era tecnológica enfatizando o papel do professor frente às Tecnologias.

2 Breve histórico da educação a distância

Considerada como instrumento para buscar maior democratização da educação essa modalidade de ensino é utilizada para oferecer educação a um grande número de pessoas. Conhecer sua trajetória ajuda a compreender melhor as barreiras e desafios que foram e ainda estão sendo vencidos por essa modalidade de ensino. Segundo Niskier,

A EAD tornou-se a modalidade fundamental de aprendizagem e ensino, no mundo inteiro. Antes cercada de mistério, hoje é até mesmo reivindicada por sindicatos poderosos, no Brasil, onde o seu prestígio cresce de forma bastante visível. Parte-se de um conceito extremamente simples: alunos e professores separados por uma certa distância e, as vezes pelo tempo. A modalidade modifica aquela velha ideia de que, para existir ensino, seria sempre necessário contar com a figura do professor em sala e de um grupo de estudantes. (NISKIER, 2000, p. 49)

A Educação a distância começou a ser conhecida a partir do século XIX, mas somente nas últimas décadas deste mesmo século é que ela começou a ser usada nos meios de aprendizagem.

Cabe enfatizar que a expansão da EaD no mundo assumiu diferentes níveis e importância nos países que a adotaram. Nos Estados Unidos e Inglaterra esta modalidade foi utilizada para ajudar classes minoritárias que não conseguiam frequentar escolas ou faculdades tradicionais (presenciais). Já no Leste Europeu foi utilizada como o método de formar técnicos.

Na educação brasileira, o ensino a distância teve início com os vários cursos profissionalizantes realizados por meio de trocas de correspondência e programas radiofônicos. Na década de 70, criou-

se o conceito de Universidade Aberta no intuito de levar Educação para os não universitários, seguindo-se na década seguinte com as teleconferências.

Em 1996, foi criada a Secretaria de Educação a Distância normatizada pela Lei nº 9.394, de 1996, tornando a modalidade equivalente para todos os níveis de ensino. O credenciamento no Ministério da Educação – MEC para as instituições universitárias atuarem nessa modalidade ocorreu em 1999. Por meio da Portaria 2.253, de 18 de outubro de 2001, as instituições de ensino superior do sistema federal foram autorizadas a introduzirem em seus projetos pedagógicos e curriculares a oferta de disciplinas não presencial limitada a 20% da carga horária total do curso.

Todo esse avanço foi potencializado com a internet que chegou para revolucionar o ensino a distância oferecendo a professor e aluno ferramentas diferentes no processo de ensino e aprendizagem por meio das diversas plataformas de ensino online como por exemplo: TelEduc, AulaNet, Amadeus, Eureka e Moodle. Nesse processo, o professor passa a assumir o papel de tutor, mediador da aprendizagem.

Com o uso intensivo das redes de informação e a expansão da internet surgiram diversas instituições que passaram a ofertar cursos a distância, apresentamos algumas particulares como: Universidade Norte do Paraná-UNOPAR, Universidade Cruzeiro do Sul-UNICSUL, e Universidade Estácio de Sá-UNESA. Já entre as instituições públicas temos: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO, Universidade Federal do Maranhão-UFMA e também a Universidade Federal do Tocantins-UFT, com perfis próprios em metodologias e no uso de tecnologias.

No momento atual, ocorrem avanços na área de informática e telecomunicações, agregando um novo valor a esta forma antiga de ensinar e aprender a distância e a EaD é uma realidade que só tende a crescer, pois impulsiona as pesquisas e proporciona novas formas de aprendizagem e democratização do conhecimento.

Vargas (2004) reforça o conceito de Educação a Distância

como uma modalidade de ensino-aprendizagem que rompe as barreiras do tempo e do espaço, promovendo diferentes formas de interação entre alunos e professores.

Com a evolução das TDIC's, essa modalidade de ensino ganhou destaque pela sua inovação metodológica e por ser considerada uma alternativa bem vinda para a educação do futuro, no mundo todo. Os avanços da tecnologia e das telecomunicações trouxeram a necessidade de repensar a estrutura educacional e o processo de ensinar e de aprender, uma vez que cresce a busca por parte da população por novas aprendizagens para a formação e aperfeiçoamento constante.

Podemos mencionar que entre os fatores que determinam o sucesso e a eficácia dos alunos e dos cursos na EAD estão: a respeitabilidade e a história acadêmica da entidade; a tecnologia que precisa ser adequada; o curso que necessita ser bem desenhado, elaborado e conduzido, com material didático estimulante, linguagem clara e temas modernos e oportunos.

Assim, o processo de aprendizagem pode ocorrer de maneira satisfatória e envolvente em ambientes virtuais, através das interações promovidas via fóruns, bate-papo e indicações de novas leituras que são promovidas pelos participantes, tanto em atividade síncronas como assíncronas.

3 Gestão escolar e os paradigmas educativos do século XXI

Gestão está presente em todas as instâncias de uma instituição. A Gestão Escolar é um dos temas que vem sendo muito discutido no século XXI, tem sido destaque em seminários, formação continuada e nas obras de grandes escritores. Portanto, falar em qualidade na educação desassociada ao contexto da Gestão Escolar seria uma utopia.

Para Almeida (1999), gestão de tecnologia na escola implica compreender e articular duas concepções essenciais a esse processo: gestão e tecnologia, cuja conexão se viabiliza nas práticas escolares

com o uso de tecnologia. Segundo Neves:

Gestão é ciência e arte, assim define o professor e doutor em Administração Paulo Roberto Motta. Como ciência, é um aprendizado por meio do qual o constrói conhecimento, adquire novos valores, habilidades e competências, reconstrói sua experiência e aumenta o grau de compreensão sobre si mesmo e a realidade em que vive. Pode, assim, ampliar sua visão estratégica do trabalho e do mundo e sua capacidade de análise, julgamento, decisão e liderança, preparando-se para enfrentar os riscos e as incertezas de uma sociedade em mudança. Mas não basta aprender; é preciso a arte de traduzir todo o conhecimento em ação. E a ação gerencial é uma expressão de autonomia, de reflexão, de segurança profissional, de conhecimento de si próprio e de seu papel na organização. É, ainda, capacidades de negociação entre interesses e demandas múltiplas e de integração de fatores organizacionais cada dia mais ambíguos e diversas. (NEVES, 2005, p.125).

O gestor escolar mais do que nunca deve ser democrático, atualizado, qualificado, criativo, inovador, líder capaz de envolver sua equipe, que tenha grande domínio administrativo, organizacional e principalmente pedagógico. Precisa ter firmeza de propósito e competência em TDIC's. E uma condição imprescindível para que tudo isso aconteça é estar em constante leitura e formação continuada.

Diversas mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais na sociedade desencadearam novos paradigmas ao contexto educacional. Na atual sociedade globalizada vive-se a complexidade, a interconectividade, onde as TDIC's são partes integrantes deste mundo e cabe ao gestor promover este avanço tecnológico para acesso permanente de seus educadores e educandos.

A promoção de mudanças na escola com uso de tecnologia depende de uma série de fatores que ultrapassam a pura aquisição do equipamento ou a capacitação dos professores. É preciso que todos os envolvidos no processo educacional acreditem na potencialidade de mudanças, participem da implantação, e internalizem a ideia de que a tecnologia traz qualidades e melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

Profissionais da educação que não dominam a tecnologia existente na escola não são capazes de compreender as possíveis contribuições desta para seu fazer profissional; rejeitam e não se põem à disposição para a construção coletiva de uma educação na era tecnológica.

4 Ensinar e aprender na era tecnológica

Ao trabalhar com as tecnologias sejam elas novas ou não, de forma interativa nas salas de aula requer a responsabilidade de aperfeiçoar as compreensões dos alunos sobre o mundo natural e cultural em que vivem. Isso se faz indispensável para o desenvolvimento contínuo de intercâmbios cumulativos desses alunos com dados e informações sobre o mundo e a história de sua natureza, de sua cultura, posicionando-se e expressando-se de modo significativo com os elementos observados, elaborados que serão mais bem avaliados. Ao trabalhar com a nova tecnologia, constata - se que:

A aprendizagem pode se dar com o envolvimento integral do indivíduo, isto é, do emocional, do racional, do seu imaginário, do intuito, do sensorial em integração, a partir de desafios, da exploração de possibilidades, do assumir de responsabilidades, do criar e do refletir juntos (KENSKI, 1996, p.147)

A estrutura das salas de aula deverá mudar, como já mudaram em algumas instituições de ensino no Brasil, e estão mudando em muitas regiões do mundo. O papel dos professores exige mudança, os cursos superiores também. Os cursos superiores precisam preparar esses novos professores para não perderem o controle das tecnologias digitais que são requeridas, ou que se dispõem a usar em suas salas de aulas. É necessário que aprendam a manusear as novas tecnologias para melhor orientarem seus alunos. Não devem substituir as velhas tecnologias pelas novas tecnologias; devem, antes de tudo, adequar às novas e resgatar o uso das velhas em organização com as novas, isto é, usar cada uma naquilo que ela tem de peculiar.

Os docentes devem construir e trabalhar em conjunto com seus alunos não só para ajuda-los a aumentar capacidade, métodos, táticas para coletar e selecionar elementos, mas especialmente, para ajudá-los a desenvolverem conceitos.

O professor deixará de ser um lecionador para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem(...) um mediador do conhecimento, um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e sobretudo, um organizador de aprendizagem (GADOTTI, 2003, p.16).

Assim, as instituições educacionais precisam repensar suas práticas e rever currículos para se apropriarem das novas tecnologias de informação e comunicação quanto para a prática da educação a distância.

O Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação à Distância – SEED, está apoiando no sentido de oferecer vários “sistemas de formação de professores” que envolvem o ensino a distância por seus diversos programas por essas novas tecnologias digitais, como exemplo temos: o Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica-PARFOR, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID e o Programa de Consolidação das Licenciaturas-Prodocência.

As transformações sociais, econômicas e principalmente tecnológicas, impõem novas formas de ensinar e aprender. Cada vez mais tecnologias de comunicação e informação vêm sendo incorporadas no processo ensino e aprendizagem, como recurso de mediação entre conhecimento e indivíduo.

A sociedade globalizada exige mudanças de paradigmas, nos quais professor e aluno precisam buscar novas formas de aprender a aprender através de propostas para acessar a informação, analisar, refletir e construir o conhecimento com autonomia e criticidade. E o uso da tecnologia no contexto escolar requer a formação, o envolvimento e o compromisso de todos que fazem parte do processo educacional, no sentido de repensar o processo de ensino e aprendizagem na e para a sociedade do conhecimento.

A tecnologia no âmbito escolar requer mudanças que sejam condizentes com o paradigma da sociedade do conhecimento, o qual se caracteriza pelos princípios da diversidade, da integração e da complexidade.

Segundo Zabalza (2001), os professores neste novo contexto, onde a escola não é mais o único lugar de busca da informação e formação, devem se transformar em gestores do processo de aprendizagem. Desta forma, além de dominar as competências tradicionais, precisarão dominar o uso de recursos técnicos, aplicação de novas metodologias didáticas que facilitam uma aprendizagem mais profunda e integradora.

Cada mídia requer um planejamento cuidadoso, e conhecer a importância de cada uma é fundamental. O professor deve ser conhecedor das mídias na escola e saber lidar com elas em cada situação.

Prado (1999) afirma:

É preciso investir na formação do professor, apropriando o desenvolvimento de sua capacidade crítica, reflexiva e criativa. Dessa forma, não basta o professor aprender a operacionalizar o computador, isto é, saber ligar e colocar um software para o aluno usar. O professor precisa vivenciar e compreender as implicações educacionais envolvidas nas diferentes formas de utilizar o computador, a fim de poder propiciar um ambiente de aprendizagem criativo e reflexivo para o aluno. (PRADO, 1999, p.19)

A estruturação dos cursos oferecidos aos professores deve favorecer o encontro entre a teoria e a prática, por meio da vivência de experiências pedagógicas reflexivas. Almeida (1999) contempla esse posicionamento, segundo ele; para utilizar a Informática com uma abordagem crítica e reflexiva é indispensável que o professor tome consciência de como se aprende e como se deve ensinar. Desta forma somente assim ele poderá compreender a sua própria prática, tendo o computador como aliado.

Infelizmente, existem muitas escolas onde os professores ainda estão trabalhando na era analógica. Ou seja, não incorporam

na sua atividade docente práticas que incluam as TDIC's como recurso complementar para o trabalho em sala de aula com seus alunos.

Percebe-se que, apesar dos esforços em capacitar e formar professores para que incluam nas suas atividades as possibilidades ofertadas pelas tecnologias digitais, é preciso também estimulá-los para que essa busca seja pela necessidade pessoal e não somente profissional. É preciso incentivá-lo a modificar sua prática pedagógica, e o gestor tem um papel fundamental. Não basta um laboratório equipado e software à disposição do professor, é preciso um facilitador que gerencie o processo político pedagógico da escola.

5 Considerações finais

As tecnologias e as mídias têm trazido grandes desafios para a educação e para o educador. O seu uso nos contextos educacionais requer prática que instiguem novas possibilidades de aprendizagens e a vivência de processos criativos, com diálogos e interações múltiplas. Vale ressaltar que para vencer este desafio a escola teve de integrar as tecnologias de informação e comunicação (TIC's) ao cotidiano de professores e alunos, inovando e propiciando o desenvolvimento integral dos mesmos.

O presente texto possibilitou aprofundar conhecimentos acerca do trabalho do professor e do gestor na atual sociedade tecnológica, bem como um repensar sobre a formação continuada, tendo como espaço de formação a Educação a Distância e a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) no processo educativo.

Surgem novos desafios para a prática pedagógica. Com o avanço da pandemia no Brasil, as escolas foram fechadas, o ensino que antes era presencial, tornou-se remoto. Novas práticas pedagógicas foram aderidas; o ensino a distância passou a ter um novo olhar com mais significância, cresceu de maneira estrondosa.

O Ministério da Educação (MEC) autorizou que as atividades educacionais não presenciais pudessem ser adotadas em todas as etapas do ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. A modalidade de Educação a Distância - EaD teve em seu ápice a flexibilidade do espaço e do tempo, bem como autonomia do aluno para gerenciar seu tempo com disciplina, responsabilidade.

Estamos diante de uma nova realidade; a sociedade da era digital de informação com um novo formato de receber e transmitir conhecimentos, o que exige do educador rever suas responsabilidades para com a formação numa perspectiva de autonomia e empoderamento.

Não é mais possível negar que as tecnologias estão presentes nas experiências diárias dos indivíduos e a escola não pode ficar à margem dessas vivências dos alunos e familiares. Hoje, o aprendizado é diferente das gerações anteriores e as mudanças e transformações que ocorreram especificamente no último ano, devido à Covid-19, estão refletindo dentro e fora da escola. Professores e alunos não podem mais ficar indiferentes a estas mudanças, necessitando, portanto, de novos direcionamentos.

Referências

ALMEIDA, Maria. E. B.; PRADO, Maria E.B.B. **Um retrato da informática em educação no Brasil**. 1999. Disponível em: <http://www.proinfo.gov.br>. Acessado em 19 de março de 2021.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Práticas e formação de professores na integração de mídias. Integração das Tecnologias na Educação**. Disponível em: http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto19.pdf. Acesso em: 20 de março de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (lei nº 9.394 /96)**. Brasília; Presidência da República. Disponível em: <http://mec.gov.br/seed/tvescola>. Acesso em: 20 de agosto de 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: Presidência da República. Disponível em: <http://mec.gov.br/seed/tvescola/leis/lein9394.doc>. Acesso em: 20 de agosto de 2020.

GADOTTI, Moacir. **A boniteza de um sonho: aprender e ensinar com sentido.** Abceducatio, Ano III, n.17, p.30-33,2002

KENSKI, Vani Moreira. **O Ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias.** In: VEIGA, Ima P. Alencastro (org). Didática: o Ensino e suas relações. Campinas, SP: Papirus,1996.

WICKERT, Maria Lúcia S. **O futuro da Educação a Distância no Brasil.** In: IANNI, Otávio. **Questão Social.** Revista Perspectiva. Janeiro-março. Ed. 5ª. Pg.2-10. São Paulo, 1994.

NEVES, C. M. **A educação à distância e a formação de professores.** In: ALMEIDA, M.E.; MORAN, J. M. **Integração das tecnologias na educação.** Brasília: Ministério da Educação/ SEED, 2005.

NISKIER, A. **Educação a distância: a tecnologia da esperança.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

PRADO, Maria Elizabette B.B. **O uso do computador na formação do professor.** Brasília, PROINFO-MEC,1999.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial a distância.** Campinas, SP: Papirus, 2003.

VARGAS, Miramar Ramos Maia. **Barreiras à implementação de programas de educação e treinamento á distância.** Dissertação de doutorado, Brasília, 2004.

ZABALZA, M. **La Auto estima De Los Educadores. Congreso Europeo: Aprender a ser, aprender a vivir juntos** – Santiago de Compostela, Diciembre 2001. Disponível em: http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/3307/2/2017_Flores-Rosas.pdf. Acesso em: 19/03/2021



SOBRE OS AUTORES

CAMILA MASCARENHAS SANTOS

Mestre em Educação (UFT). Assistente em Administração, Universidade Federal do Tocantins, campus de Porto Nacional. E-mail: camila_ms@uft.edu.br

CARMEM LUCIA ARTIOLI ROLIM

Pós-doutorado em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins. E-mail: carmem.rolim@uft.edu.br

CÉSAR EVANGELISTA FERNANDES BRESSANIN

Doutorando do Programa de Pós- Graduação em Educação da PUC-GO- Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Sociedade. Técnico em Assuntos Educacionais na UFT, Câmpus de Porto Nacional. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1221-2353> E-mail: kaeserevangelista@gmail.com

CIELO GRISELDA FESTINO

Doutora em Estudos Linguísticos e Literários em inglês. Professora Universidade Paulista. Professora Colaboradora Programa de Mestrado em Letras da UFT, campus de Porto Nacional. E-mail: cielofestino@gmail.com

CLAUDIANY CIPRIANO DE CARVALHO E SILVA

Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Tocantins, Técnica em Assuntos Educacionais lotada no Campus de Araguaína. E-mail: claudiany@uft.edu.br

DAVI BORGES DAS CHAGAS

Doutor em Botânica. Herbário do Tocantins (HTO), Núcleo de Estudos Ambientais, Universidade Federal do Tocantins, Porto

Nacional, Tocantins, Brasil. davibchagas@uft.edu.br (<https://orcid.org/0000-0001-5222-1030>)

EDER DA SILVA CERQUEIRA

Mestre em Desenvolvimento Regional. Assistente em Administração da Fundação Universidade Federal, campus de Porto Nacional. E-mail: edersvp@uft.edu.br

ELEIDE MOREIRA ARAÚJO BELÉM

Mestre em Letras pela Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Porto Nacional. Secretária Executiva da Universidade Federal do Tocantins. E-mail: eleidebelem@uft.edu.br

ELIZEU RIBEIRO LIRA

Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professor da Universidade Federal do Tocantins. E-mail: liraelizeu@uft.edu.br

JOSÉ AMILSON RODRIGUES VIEIRA

Mestre em Letras. Servidor técnico-administrativo lotado na biblioteca da unidade Cimba, Câmpus de Araguaína. E-mail: amilson.uft@hotmail.com

JOYCE DUAILIBE LAIGNIER BARBOSA SANTOS

Mestre em Ensino em Ciência e Saúde (UFT). Atua como Técnica na Universidade Federal do Tocantins e como Psicóloga em consultório particular em Palmas, TO. E-mail: euduailibe@gmail.com

MAGUINÓLIA BUENO MAIA

Licenciada em Pedagogia-Universidade Federal do Tocantins-UFT, professora efetiva da Educação Básica do Estado-TO. maguinoliabm@hotmail.com

MÁRCIA CRISTINA GOMES COSTA

Graduada em Normal Superior pela Universidade Estadual do Tocantins-Unitins. Funcionária Pública da Prefeitura Municipal de Arraias-TO. marciacristinac691@gmail.com

NAYARA KALLINNE CÂNDIDO DOS SANTOS

Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Tocantins. Assistente Administrativo da Universidade Federal do Tocantins. E-mail: nakalli@uft.edu.br

PAULO ROGÉRIO ALVES CERQUEIRA

Mestre em Biodiversidade, Conservação e Ecologia. Laboratório de Cultivo de Plantas *in vitro*, Núcleo de Estudos Ambientais, Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, Tocantins, Brasil. E-mail: paulorogério108@hotmail.com (<https://orcid.org/0000-0002-1411-1807>)

PERLA CRUZ DO NASCIMENTO VENTURINI

Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Tocantins. Assistente em Administração na Universidade Federal do Tocantins, câmpus de Porto Nacional. E-mail: perlaventurini@hotmail.com

RITA DE CASSIA ALVES OLIVEIRA

Mestre em Ciências do Ambiente. Administradora na Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: cassiarose@uft.edu.br

ROBERTO NEVES DE SOUSA

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais (PPGDire) da Universidade Federal do Tocantins - UFT. Servidor Técnico-administrativo lotado na Clínica Veterinária, Unidade EMVZ, Câmpus de Araguaína. E-mail: robertoneves@mail.uft.edu.br

ROSÉLIA SOUSA SILVA

Mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Doutoranda pelo mesmo programa. Assistente em Administração lotada no Campus de Araguaína. E-mail: roseliasousasilva09@uft.edu.br

SANDRA REGINA EVANGELISTA ARAÚJO

Licenciada em Geografia pela Universidade Federal do Tocantins-UFT, Servidora pública da Universidade Federal do Tocantins – Assistente em Administração, Campus de Arraias. sandrare@uft.edu.br

FRAGMENTOS DE SABERES

A coletânea traz o nome de “fragmentos” porque, conforme o sentido da própria palavra sugere, reúne uma pequena parte extraída do todo, ou seja, da significativa produção intelectual de servidores(as) Técnico-administrativos em Educação dos diferentes câmpus da Universidade Federal do Tocantins. A publicação tem como objetivo dar visibilidade ao conhecimento produzido por esse segmento e é dedicada à sociedade em geral, de modo especial à comunidade universitária desta instituição que, ao longo de seus 18 anos de existência, tem sido de suma importância para a sociedade tocaninense avançar na produção do conhecimento, fruto do proativo trabalho de seus técnicos, docentes, discentes e colaboradores.