

Perspectivas e Diálogos

Revista de História Social e Práticas de Ensino



A Justiça de Alfredo Ceschiatti
Disponível em

(https://pt.wikipedia.org/wiki/Justi%C3%A7a#/media/Ficheiro:A_Justi%C3%A7a_escultura_BSB_08_2005_24v.jpg), acesso em 28 de ago. de 2020.

NHIPE

Núcleo de História Social
e Práticas de Ensino

Grupo de Pesquisa - CNPq

DCH

UNEB/Campus VI

Caetité-BA

ISSN – 2595-6361

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
Departamento de Ciências Humanas – DCH/Campus VI, Caetité – Bahia
NHIPE – Núcleo de História Social e Práticas de Ensino (Cnpq)
Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino
(ISSN – 2595-6361)

José Bites de Carvalho

Reitor

Marcelo Duarte Dantas de Ávila

Vice-Reitor

Dayse Lago de Miranda

Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Tania Maria Hetkowski

Pró-Reitora de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação

Marinalva Nunes Fernandes

Diretora do DCH – UNEB/Campus VI

Genilson Ferreira da Silva

Márcia Cristina Lacerda Ribeiro

Editores-gerentes

Antonieta Miguel

Manuel Rolph de Viveiros Cabeceiras

Maria Sigmar Coutinho Passos

Wilson da Silva Santos

Editores assistentes

Ricardo Tupiniquim Ramos

Joslan Santos Sampaio

Luis Filipe Bantim Assumpção

Conselho Consultivo

Carlos Alexandre Souza Prado

Manoel Messias Souza Santana

Equipe técnica

Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino [recurso eletrônico] / Revista do Núcleo de História Social e Práticas de Ensino – NHIPE.
Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia,
UNEB/Campus VI – v. 2, n. 2 (jul./dez. 2019) – Caetité: NHIPE/UNEB, 2019.

Início: janeiro de 2018.
Periodicidade: Semestral

Periódico eletrônico: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/nhipe/index>.

ISSN: 2595-6361

1. História. 2. Educação: pesquisa e práticas de ensino.

CDD 900 / 370.

Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino

Revista do Núcleo de História Social e Práticas de Ensino – NHIPE do Departamento de Ciências Humanas, Campus VI, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB v. 1, n. 3 – jan./jun. 2019

Política Editorial

Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino é um periódico semestral, online, associado ao grupo de pesquisa Núcleo de História Social e Práticas de Ensino (Nhipe/Cnpq) do Departamento de Ciências Humanas, campus VI, da Universidade do Estado da Bahia, localizado na cidade de Caetité, Bahia, e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (**PPGELS**) do Departamento de Ciências Humanas, *Campus VI*, da Universidade do Estado da Bahia. A Revista tem por objetivo divulgar produções originais e inéditas de relevância científica na área de História com ênfase na História Social, na História da Educação e Pesquisa e Práticas de Ensino de História. A Revista dialoga com a literatura, a filosofia, a antropologia, a sociologia, a arqueologia, as variadas linguagens imagéticas e sonoras (cinema, fotografia, iconografia, música) e com as tecnologias de informação e de comunicação na pesquisa e no ensino. **O periódico** publica trabalhos científicos inéditos em português, espanhol, francês, italiano e inglês, sob a forma de **entrevistas, artigos, dossiês e resenhas de livros**, de colaboradores brasileiros e estrangeiros, dentro das áreas propostas pela Revista. Não cobra taxa de processamento de artigos (submissão, avaliação e publicação) e disponibiliza seu conteúdo em acesso aberto.

Editores-gerentes

Genilson Ferreira da Silva, Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil
Marcia Cristina Lacerda Ribeiro, Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Brasil

Editores Assistentes

Antonieta Miguel, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Manuel Rolph de Viveiros Cabeceiras, Universidade Federal Fluminense, Brasil
Maria Sigmar Coutinho Passos, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Wilson da Silva Santos, Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Conselho Consultivo

Ricardo Tupiniquim Ramos, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Joslan Santos Sampaio, Nhipe/Cnpq-UNEB; Secretaria de Educação do Estado da Bahia, Brasil
Luis Filipe Bantim Assumpção, ATRIVM/UFRJ, Brasil

Conselho Editorial

Ana Livia Bonfim Vieira, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil
Ana Maria Oliveira Lima, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil
Ana Teresa Marques Gonçalves, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Anderson Zalewski Vargas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
Carlos Augusto Lima Ferreira, Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil
Carlos Jorge Gonçalves Soares Fabião, Universidade de Lisboa, Portugal
Delfim Ferreira Leão, Universidade de Coimbra, Portugal
Edgar Leite Ferreira Neto, Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Enzo Pace, Università di Padova, Itália
Fabio de Souza Lessa, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Fábio Santos de Andrade, Universidade Federal de Rondônia, Brasil
Fabio Vergara Cerqueira, Universidade Federal de Pelotas, Brasil
Helena Paula Carvalho, Universidade do Minho, Portugal
José Antonio Zamora Zaragoza, Instituto de Filosofía - CSIC, Espanha
Josivaldo Pires de Oliveira, Universidade do Estado da Bahia
Kacem Gharbi, Centre D'etudes et de Recherches Economiques et Sociales, Tunísia
Lélia Cristina Silveira de Moraes, Universidade federal do Maranhão -UFMA, Brasil
Dra. Lia Machado Fiuza Fialho, Universidade Estadual do Ceará - UECE, Brasil
Lorene dos Santos, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil
Luiz Otávio de Magalhães, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil
Maria Beatriz Borba Florenzano, Universidade de São Paulo, Brasil
Maria Cecília Miranda Nogueira Coelho, Universidade Federal de Minas Gerais
Maria Cristina Nicolau Kormikiari Passos, Universidade de São Paulo, Brasil
Maria Manuela Reis Martins, Universidade do Minho, Portugal
Olivia Morais Medeiros Neta, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
Sergio Armando Diniz Guerra Filho, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Sidnay Fernandes dos Santos Silva, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Vagner Carvalheiro Porto, Universidade de São Paulo, Brasil
Vereno Brugiattelli, Università degli Studi di Verona, Verona, Itália
Warley José Campos Rocha, Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Equipe Técnica

Carlos Alexandre Souza Prado, Universidade do Estado da Bahia, Brasil
Manoel Messias Souza Santana, Nhipe/Cnpq-UNEB, Brasil

Endereço

Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino
Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VI
Núcleo de História Social e Práticas de Ensino – NHIPE
Avenida Contorno, S/N, Bairro São José – Caetité - Bahia CEP: 46400-000

Telefone: (77) 3454-2021

Fax: (77) 3454-1762

E-mail: revista.nhipe.uneb@gmail.com Acesso à versão eletrônica:
<http://revistas.uneb.br/index.php/nhipe/index>

Sumário

EDITORIAL

Editores da Revista.....8

ARTIGOS

O Sistema de Seleção Unificada (SISU) e a ausência de políticas de permanência estudantil: análise sobre o crescimento do número de convocações na Universidade do Sudoeste da Bahia - UESB, Campus de Vitória da Conquista – BA

Ari Fernandes Santos Nogueira; Sheila de Araújo Paiva; Iracema Oliveira Lima.....10

A Representação da Cavalaria Medieval na Trilogia “O Senhor dos Anéis”

Geisy Stephany Lauton da Silva; Daniela Moura Rocha de Souza.....31

Há uma Lei específica que cria a profissão de professor no Brasil?

Genivaldo Cruz Santos.....57

Evolução e Expansão da Educação Superior no Brasil: uma revisão bibliográfica

Iracema Oliveira Lima; Sandra Regina Arruda.....72

Uma dose de História: cachaça de alambique e aguardente de coluna

Leonardo Milani Avelar Rodrigues; Andréa Gomes da Silva; Patrícia Beltrão Lessa Constant; Cristiane Patrícia de Oliveira; Alexandre Galvão Carvalho.....90

Alegorias da Justiça e a República Brasileira (Exercício de Leitura Iconológica)

Manuel Rolph Cabeceiras; Hiram Alem; Mateus Martins do Nascimento; Douglas Magalhães Almeida; José Luiz Rebelo; Renan Cardoso Galvão.....109

Espaço Urbano de Vitória da Conquista: lugar de oportunidades. Para quem?

Priscilla Sandes Ferraz; Vilomar Sandes Sampaio.....131

ENTREVISTA

Entrevista com o Professor Doutor Dermeval Saviani

Sidney Fernandes dos Santos.....150

Normas para publicações em Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino

Editores da Revista.....167

Editorial

Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino tem o prazer de apresentar ao público mais um número. São sete artigos e uma entrevista com temas que refletem os domínios teóricos da História Social e da Educação Histórica. Convém realçar que os textos aqui reunidos traduzem a atenção e o cuidado dos seus autores em provocar discussões que contribuam para o avanço e difusão de informações atinentes aos domínios teóricos.

Compõem a **Seção de Artigos** textos inéditos que reforçam a perspectiva interdisciplinar deste periódico, sendo eles: "A Representação da Cavalaria Medieval na Trilogia "O Senhor dos Anéis", assinado por Geisy Stephany Lauton da Silva e Daniela Moura Rocha de Souza; "Há uma Lei específica que cria a profissão de professor no Brasil?" Escrito por Genivaldo Cruz Santos; "Alegorias da Justiça e a República Brasileira (Exercício de Leitura Iconológica), de autoria de Manuel Rolph Cabeceiras, Hiram Alem, Mateus Martins do Nascimento, Douglas Magalhães Almeida, José Luiz Rebelo e Renan Cardoso Galvão; "Espaço Urbano de Vitória da Conquista: lugar de oportunidades. Para quem?", texto que tem como autores Priscilla Sandes Ferraz e Vilomar Sandes Sampaio; "Evolução e Expansão da Educação Superior no Brasil: uma revisão bibliográfica", de autoria de Iracema Oliveira Lima e Sandra Regina Arruda; "O Sistema de Seleção Unificada (SISU) e a ausência de políticas de permanência estudantil: análise sobre o crescimento do número de convocações na Universidade do Sudoeste da Bahia - UESB, Campus de Vitória da Conquista – BA", tendo como autores Ari Fernandes Santos Nogueira, Sheila de Araújo Paiva e Iracema Oliveira Lima; o artigo "Uma dose de História: cachaça de alambique e aguardente de coluna", Tendo como autores Leonardo Milani Avelar Rodrigues, Andrea Gomes da Silva, Patrícia Beltrão Lessa Constant, Cristiane Patrícia de Oliveira e Alexandre Galvão Carvalho.

Além da seção de artigos, a Revista apresenta uma entrevista com o Professor Demerval Saviani. Fruto de uma conversa estabelecida com a professora Sidney Fernandes dos Santos, por ocasião do V Seminário Interdisciplinar de Ensino, Extensão e Pesquisa, ocorrido na Uneb, Campus VI, Caetité, nos dias 28, 29 e 30 de

agosto de 2019, a entrevista apresenta sua trajetória como pesquisador e militante da educação, além de uma série de considerações sobre a importância da Educação como um campo relevante de pesquisa e combate por uma sociedade justa.

Como sempre, desejamos a todos aqueles que acessam e colaboram com a Revista uma excelente leitura! Nossa expectativa habitual é a de facultar aos leitores e aos pesquisadores debates que interessem às Ciências Sociais como a cultura, as diversas linguagens, a educação, dentre outros temas que se encontram em consonância com o que se propõe este periódico.

Genilson Ferreira da Silva

Márcia Cristina Lacerda Ribeiro

O SISTEMA DE SELEÇÃO UNIFICADA (SISU) E A AUSÊNCIA DE POLÍTICA DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL: ANÁLISE SOBRE O CRESCIMENTO DO NÚMERO DE CONVOCAÇÕES NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA-UESB, CAMPUS DE VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

THE SISTEMA DE SELEÇÃO UNIFICADA (SISU) AND THE LACK OF STUDENT PERMANENCE POLICY: ANALYSIS OF THE INCREASE IN THE NUMBER OF ACCEPTANCES AT THE UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB, CAMPUS OF VITÓRIA DA CONQUISTA - BA.

**Ari Fernandes Santos Nogueira
Sheila de Araújo Paiva
Iracema Oliveira Lima¹**

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar as implicações da adoção do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) no acesso aos cursos de graduação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Instigados em compreender como a participação no SISU ampliou as condições de acesso dos estudantes matriculados na UESB via SISU, procedeu-se a análise a partir dos editais de convocação para matrícula para alunos inscritos nesta modalidade seletiva. Desta forma, buscou-se: (i) refletir sobre o contexto da organização Sisu na expansão da educação superior brasileiro, e (ii) discutir os reflexos do Sisu no acesso aos cursos de graduação na UESB. A partir da discussão, observa-se que a expansão da educação superior está vinculada a um crescimento no número de vagas e de matrículas, porém, considerando-se os índices de evasão, pode-se refletir sobre a importância de políticas de assistência estudantil para a garantia da permanência e diplomação.

Palavras-chave: Educação Superior.

Abstract

This article is to analyse the impacts of Sistema de Seleção Unificada (Sisu) to the access of University Degree of the Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). It search to understand how the Sisu grew the access of students to university degree diplomacion in the UESB through document analysis about Sisu's Registracion Notice Estudante. From this objective did serach (i) to reflect about the context of Sisu in the ampliacion the access of students to University Degree in the Brasil e; to discuss about the impacts of the Sisu in the access of students to university degree diplomacion in the UESB. From the discussion, note that the expansion of higher education is linked to a developpe of the number of vacancies and registers, however, considering the dropout rates, it can reflect on the importance of student assistance policies to guarantee permanence and qualification.

Keywords: College Education; Unified Selection System; Student Assistance and Permanence

Sistema de Seleção Unificada (Sisu).
Assistência e Permanência Estudantil.

Introdução

O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) foi instituído no ano de 2010 pelo governo federal, mediante a Portaria Normativa MEC nº 2, de 26 de janeiro de 2010. Considerando a dimensão continental do Brasil, a ociosidade de vagas em alguns cursos superiores, os extensos calendários de vestibulares coincidindo em diversas localidades, associado ao alto custo que estes processos representavam para muitos estudantes bem como a diversidade de conteúdos solicitados a depender da região, o SISU foi implementado como processo sistematizado a fim de unificar a seleção de estudantes para vagas de graduação nas instituições públicas a partir da participação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Para as instituições que aderiram ao Sisu, representa, ainda, uma economia nos gastos com contratação de bancas para elaboração de provas, mídia para divulgação, locação de equipamentos, contratação de pessoal para trabalhar na fiscalização e aplicação de provas. Embora considere-se que, mesmo com custos, a maioria das instituições conseguia repor tais valores a partir da captação de recursos originários das inscrições no processo.

Para o governo federal, o Sisu possibilitaria que estudantes das mais diversas localidades pudessem participar de experiências acadêmicas e culturais múltiplas, favorecendo a redução de vagas ociosas e, portanto, ampliaria as condições de acesso à educação superior ao tempo em que contribuiria para uma melhor gestão dos investimentos públicos, etc. Ocorre que, na realidade brasileira, o Sisu tem encontrado barreiras para sua operacionalização nos termos expostos uma vez que ainda é possível que as vagas ociosas na educação superior não apresentem redução conforme inicialmente cotejado.

Autores que pesquisam acerca da temática, a exemplo de João Paulo Gomes Barbosa, Hustana Maria Vargas e Cláudio Marques Martins Nogueira, consideram que, mesmo com a instituição do SISU, vagas permanecem ociosas em alguns cursos de graduação em instituições públicas. O estudante consegue ser aprovado na universidade, mas, não comparece para fazer a matrícula. Tal situação pode indicar

que a insuficiência de uma política de permanência estudantil ainda impacta na não redução das vagas ociosas, mesmo que se realize constantes chamadas tendo em vista a ocupação definitiva.

O Sistema de Seleção Unificada (SISU) e o impacto no acesso à educação superior

A política de expansão e acesso à educação superior brasileira, adotada no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2002/2010), foi implementada a partir de programas como: Programa Universidade para Todos (Prouni) e Financiamento Estudantil (Fies). Tais programas atuam diretamente nas esferas mercantil e pública com a adoção do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) a partir da promulgação das Leis nº 12.711/2012 e nº 13.409/2016, com o Plano de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (Reuni) e de programas como o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), o Programa Nacional de Assistência Estudantil para as Instituições de Educação Superior Públicas Estaduais (Pnaest), Programa de Bolsa Permanência, PEC-G, Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes) e Mobilidade Acadêmica.

Em 2010, o Enem passou a ser aceito nos processos seletivos para ingresso em instituições federais de educação superior públicas e gratuitas, que precisaram se adequar à Portaria Normativa Nº 02, de janeiro de 2010, do Ministério da Educação ao instituir o Sisu. Conforme o Parágrafo 1º do Artigo I, toma-se como referência os resultados obtidos pelos estudantes no Enem a partir de 2009 para classificá-los em lista para ocupar as vagas disponibilizadas pelas instituições conveniadas por turma e curso de graduação. O Sisu ordena uma relação decrescente dos resultados dos estudantes no Enem, apontando os que estão classificados e/ou em lista de espera para ingresso nas IES públicas e gratuitas. Dessa forma, o Enem, instituído em 1998 primordialmente com o objetivo de avaliar os resultados mensuráveis de ensino-aprendizagem do ensino médio, passa a se destacar como procedimento institucional de avaliação e seleção para acesso à educação superior pública e gratuita por meio do Sisu.

Estima-se que a implementação do Sisu representa uma economia, para as IES, quanto aos custos com a seleção de estudantes de graduação visto à substituição dos vestibulares, realizados pelas próprias instituições com custos individuais, pelo Enem, que concentra os custos para o INEP/MEC. Além disso, as flexibilidade e mobilidade na ocupação das vagas possibilitam que sejam ocupadas por qualquer estudante do país. Segundo Nogueira (2017):

Por meio da plataforma *online* do Sisu, os estudantes tomariam conhecimento e poderiam se candidatar a qualquer vaga disponível em qualquer instituição participante, sem a necessidade de se prepararem para vestibulares específicos e sem os custos envolvidos na participação nesses diferentes processos seletivos, incluindo o deslocamento para a realização de provas. (NOGUEIRA *et al.*, 2017, p. 62-63).

O Sisu foi implementado, junto a outros programas, sob o discurso da democratização do acesso à educação superior, ainda elitizada, e a perspectiva de redução do número de vagas ociosas. Se, na aparência, adota-se o discurso de que o sistema, ao propiciar a participação de estudantes de diversas localidades geográficas, permite trocas de conhecimentos; na essência, o governo amplia o controle e gestão das informações sobre vagas disponibilizadas e vagas ocupadas.

Em 2012, com a promulgação da Lei nº 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, o Sisu integra, em seu protocolo de distribuição de vagas, o respeito e atendimento à referida Lei que, entre seus artigos, destaca:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2012).

A educação superior pública brasileira, a partir desta Lei, tem um marco histórico de buscar incluir estudantes de escolas públicas, pessoas com menor poder aquisitivo, pretos, pardos, indígenas e, mais tarde, com a Lei nº 13.409/2016, pessoas com deficiência. Integrados, esses dois normativos efetivam uma mudança no cenário de ingresso à educação superior pública e gratuita no Brasil no que se refere aos custos do processo, à mobilidade e à participação dos processos seletivos. Nogueira (2017) sistematiza que:

Sinteticamente, é possível dizer, portanto, que o Sisu teria três vantagens em relação aos vestibulares tradicionais: 1) ampliaria a eficiência institucional ao baratear o processo de seleção de alunos e melhorar a ocupação das vagas; 2) aumentaria a mobilidade geográfica dos estudantes brasileiros; 3) traria maior inclusão de alunos pertencentes a grupos sub-representados no Ensino Superior brasileiro – basicamente, oriundos de escolas públicas, filhos de famílias de baixa renda, pobres, pretos, pardos e indígenas. (NOGUEIRA *et al.*, 2017, p. 63).

O Sisu possibilitou que estudantes das mais diversas localidades pudessem se candidatar a vagas de cursos de seus interesses em outros estados, no próprio município de residência ou no mesmo estado. O Sisu também permitiu que estudantes participassem dos processos seletivos mais distantes geograficamente sem a necessidade de deslocamento físico.

Importante salientar que o Sisu, sem dúvidas, possibilitou que muitos estudantes pudessem ter suas oportunidades de acesso a processos seletivos em instituições com os vestibulares mais concorridos do país. Desta forma, muitos jovens tiveram oportunidades de concorrer a uma vaga em universidades públicas com o auxílio do Sisu. Entretanto, para além da participação nos processos seletivos, há questões referentes à permanência e à diplomação as quais o Sisu não tem foco.

Estudos realizados por Cláudio M. M. Nogueira, Bréscia F. Nonato, Gustavo M. Ribeiro e Sandra R. D. Flontino no ano de 2017, apontam que o Sisu possibilitou a ampliação e diversificações social e econômica na participação de processos seletivos para ocupação de vagas em cursos de graduação. Se por um lado ofertar vagas em instituições públicas para todos os estudantes brasileiros pode ser um fato positivo,

por outro, deve-se observar que parte destas vagas está sendo destinada para população em condição de vulnerabilidade socioeconômica. Tal fato, infelizmente, impõe barreiras aos deslocamentos em grandes distâncias ou até mesmo curtas, de maneira que é perceptível limites do Sisu no que concerne à democratizar o acesso e até mesmo o ingresso de estudantes na educação superior. O programa atua na participação nos processos seletivos, algo de grande relevância, porém, outras barreiras precisam ser derrubadas no caminho para democratizar o acesso à educação superior.

O estudante, fora de seu local de residência, precisa de moradia, transporte, alimentação, custeio de material na universidade, lazer, dentre outros auxílios. Os governos, em níveis federal e estadual, precisam atentar-se para o fato de que o estudante universitário não necessita apenas ingressar na educação superior, mas ter condições de permanência e diplomação como estratégia de redução dos índices de retenção e evasão. Faz-se necessário ampliar programas de assistência estudantil, institucionalmente, como forma de combater os índices de insucesso e evasão, afinal,

Por mais que a plataforma online do Sisu ofereça a possibilidade de o candidato se inscrever em qualquer curso de qualquer instituição do país, na prática, poucos têm condições de se deslocar e se manter em locais distantes da residência. Seriam necessários um aprimoramento considerável das políticas de assistência estudantil e uma ampliação da divulgação de informações sobre elas junto aos candidatos no momento da inscrição para que se compensassem, em alguma medida, as desigualdades existentes entre os estudantes no que se refere às suas condições objetivas para se deslocar pelo país. (NOGUEIRA *et al.*, 2017, p. 87).

O Sisu enquanto programa de ampliação do acesso à educação superior é importante, mas não basta um processo inclusivo nos processos de concorrência. Faz-se necessário, portanto, garantir a igualdade de condições de diplomação e acesso aos processos formativos e de produção de conhecimento, ciência e tecnologia, como também participação no ambiente universitário mediante a estruturação de ações de apoio à permanência e combate à evasão.

Evasão Estudantil

O conceito de evasão é discutido por Gaioso (2005) como um fenômeno social complexo, definido como interrupção no ciclo de estudos. Com efeito, entende-se que tal fenômeno pode ser caracterizado pela não realização da matrícula, transferência, mudança de curso, trancamento, desligamento da instituição, abandono definitivo ou temporário. Há, ainda, a evasão daqueles estudantes que cursam um semestre e desistem no outro por motivo desconhecidos ou não informados e/ou evasão de estudantes que não conseguem concluir a graduação. Segundo Gilioli vários fatores devem ser analisados e contextualizados quando analisamos a evasão uma vez que,

No passado, um dos principais fatores para a evasão era a aprovação em outro exame vestibular de instituição de maior interesse por parte do aluno. Estudos com dados referentes aos anos 1970 já indicavam isso. Outro elemento relevante era a reprovação em disciplinas nos quatro primeiros semestres de curso: estudos com dados referentes à década de 1980 e início dos anos 1990 apontam para reprovações e repetências como fatores essenciais de evasão de cursos superiores públicos. (GILIOLI, 2016, p. 10).

Muitos podem ser os motivos que possibilitam a um estudante desistir do curso. Na atualidade, tem-se uma busca pela definição de uma carreira quando se está na adolescência e, nesta fase de mudanças, ainda há muita imaturidade, desconhecimento ou informações sobre o curso e sua grade curricular, além dos obstáculos na adaptação ao universo acadêmico, problemas financeiros, dificuldades de acomodação em outra cidade, questões familiares, dentre outras. O Sisu, embora possibilite a participação nos processos seletivos, não tem foco na permanência do estudante na Universidade. O sistema promove um número relevante de chamadas, que não pode ser superior a 25% do período letivo. Tal situação que pode resultar com que o estudante ingresse já transcorrido algum tempo do início do semestre.

A metodologia utilizada pelo Sisu possibilita ao estudante utilizar a nota do Enem em dois momentos: um no primeiro semestre letivo e outro no segundo semestre. Tal fator pode ser agravante na questão do número de evasão. Muitas vezes, o estudante, pode ter pontuação suficiente para uma instituição que o aprove no início do ano, porém, em um curso de sua segunda opção, além da possibilidade

de ser uma localidade distante. Já no segundo semestre, pode ter sua aprovação em uma localidade mais próxima de sua família ou em um curso de melhor preferência.

Outra questão que merece atenção são as especificidades dos estudantes de escola pública, negros, indígenas, com deficiência, cujas demandas referentes aos desafios da permanência necessitam de programas de assistência estudantil no âmbito das ações afirmativas promovidos pelo Estado e pelas instituições. A maioria desses estudantes depara com situações que promovem barreiras à sua permanência, vivência e diplomação no ambiente acadêmico. Portanto, desataca-se, mais uma vez, o relevante papel das instituições na implementação dessas ações, como aponta Gillioli:

Boa parte das medidas de combate à evasão na educação superior pública brasileira depende, em grande medida, de ações focadas de cada instituição, no âmbito de sua autonomia. Isso não exime, evidentemente, o governo federal de promover programas e estímulos para que essas IES adotem essas ações – muito pelo contrário – mas apenas sugerem que iniciativas de caráter unicamente nacional não são suficientes se desarticuladas das realidades locais de cada instituição e mesmo de cada campus e curso. (GILIOLI, 2016, p. 26).

O autor, ao tempo que destaca o papel das instituições nas ações de apoio à permanência, aponta que tais ações dependem de articulação, e até estímulo das políticas nacionais e do próprio governo federal no combate à evasão. Tais ações podem focar nos semestres iniciais visto o elevado percentual de evasão neste período conforme estudos de Vargas (2019). A desatenção com ações de apoio à permanência incide sobre a evasão estudantil que pode refletir em desperdícios social, acadêmico, econômico, ociosidade de espaços físicos, equipamentos e de pessoal.

A realidade brasileira revela-se complexa, e as políticas aqui discutidas têm caráter contraditório, atuando sobre a ampliação das oportunidades de acesso, porém, silenciando-se quanto às condições de permanência. É o direito concedido e ao mesmo tempo negado.

A democratização da educação, entendida como indução da expansão do acesso e aumento da matrícula estudantil, apresenta um grande valor como política de inclusão de grupos historicamente

marginalizados. Porém, a democratização não deveria limitar-se à expansão do acesso a cursos de graduação, sem preocupar-se efetivamente com a qualidade da formação e dos conhecimentos. Se a oferta educativa é de baixa qualidade e as condições de permanência são precárias, ocorre uma 'democratização excludente'. (SANTOS, 2017, p. 1723, apud SOBRINHO, 2013, p.120).

Em estudos preliminares, Gilioli (2016) aponta que os estudantes têm abandonado os cursos por: (i) incompatibilidade de horários entre trabalho e estudo; (ii) questões familiares; (iii) desmotivação com os estudos; e (iv) condições do curso. Esses indicativos reforçam a necessidade de que as instituições busquem atender ao público discente mediante serviços de assistência estudantil e suporte acadêmico, articulando os setores pedagógico e de assistência estudantil no sentido de atuar com foco no combate à evasão. A família, os amigos, os professores, as organizações institucionais precisam também apoiar cada estudante na tentativa de reduzir os índices de abandono estudantil.

As instituições de ensino superior, na verdade, são os atores mais capazes de promover efetivas políticas de apoio aos estudantes para mitigar o fenômeno. Estas têm impacto invariavelmente muito maior sucesso no combate à evasão do que outros fatores. Programas como o Reuni e o Pnaes contribuíram, na qualidade de políticas nacionais, para tentar induzir as Ifes a implementar essas políticas de suporte aos alunos, mas nem sempre representaram real efetivação dessa intenção. (GILIOLI, 2016, p. 50).

Uma questão a se considerar em relação a seleção unificada promovida pelo Sisu é a opção por curso. O estudante pode utilizar até duas opções e ir acompanhando pelo sistema até fazer sua escolha definitiva. Neste processo, ele pode optar pelo curso que sua nota obtida no Enem ofereça condições de entrada na instituição e aí que reside uma questão: ele busca apenas conseguir ser aprovado, não é o curso que ele realmente deseja, implicando futuramente na questão da possível evasão estudantil tão comum nos primeiros semestres.

A evasão estudantil nas universidades brasileiras é uma realidade. A instituição do Sisu promoveu a participação nos processos seletivos, urge, porém, uma política que garanta a permanência do estudante no ambiente acadêmico. Faz-se necessário um olhar crítico sobre a política que precisa estar atenta que não basta

apenas conceder o acesso, é necessário, ainda, que as instituições ofereçam suporte para que não se tenham tantas vagas ociosas na educação superior.

A adoção do SISU na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

O Sisu foi instituído na Uesb no ano de 2012 por meio da Resolução Consepe (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão) nº55/2011. Em 16 de setembro de 2011, ficou determinado que a instituição no ano letivo de 2012 utilizaria também o Sisu como forma de acesso aos seus cursos de graduação. Um ponto importante a se considerar na resolução é que o programa de assistência estudantil seria incentivado.

Art. 1º - Aprovar a adesão da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB ao Sistema de Seleção Unificada (SISU), instituído e regulamentado pela Portaria Normativa MEC nº 2, de 26 de janeiro de 2010, alterada pelas Portarias Normativas MEC n.º. 13, de 17 de maio de 2010 e 13, de 08 de junho de 2011.

Parágrafo Único - Caberá ao Reitor desta Instituição, na condição de representante legal, firmar, junto ao MEC, o respectivo Termo de Participação da UESB ao SISU.

Art. 2º - A participação desta Universidade nos processos seletivos realizados pelo referido Sistema corresponderá a 50% (cinquenta por cento) da oferta das vagas para o acesso aos cursos de graduação presenciais regulares, a partir do exercício de 2012.

Parágrafo Único - Ficam assegurados os pesos e as notas mínimas das provas estabelecidos por esta Universidade, conforme dispõe o art. 16 e seguintes da Resolução CONSEPE Nº 71/2006, assim como os requisitos exigidos nas políticas de ações afirmativas adotadas por esta Universidade, através da Resolução CONSU nº 11/2008 e das Resoluções CONSEPE nºs 36/2008 e 37/2008, com as alterações sofridas posteriormente.

Art. 3º - Os critérios para o acesso às demais vagas, correspondente aos 50% (cinquenta por cento) observar-se-ão as Normas Gerais para o Concurso Vestibular da UESB, aprovadas pela Resolução CONSEPE Nº 71/2006. (CONSEPE nº55/2011).

Por meio da resolução citada, a Uesb aderiu ao Sisu e, diferente das instituições federais, ainda permanece com 50% de suas vagas destinadas para os estudantes que prestam o tradicional vestibular que ocorre atualmente.

Cada instituição ao aderir o Sisu informa à plataforma as notas mínimas a serem alcançadas naquela instituição para que o estudante tenha acesso às vagas. Na Uesb, no segundo semestre do ano de 2019, as notas de corte se distribuíram da seguinte forma:

O sistema de seleção unificada (SISU) e a ausência de política de permanência estudantil: análise sobre o crescimento do número de convocações na UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA-UESB, campus de Vitória da Conquista – BA

Tabela 1 - Notas de Corte Sisu - Uesb (Vitória da Conquista) 2019

Curso	Ampla Concorrência	Cota Racial	Cota Social
Administração	669,21	618,56	642,64
Agronomia	646,58	626,62	631,88
Cinema e Audiovisual	684,09	624,89	651,72
Ciências Sociais	659,39	607,28	636,89
Direito	746,37	711,98	728,21
Filosofia	633,43	595,81	622,8
Geografia	634,73	610,72	631,61
História	662,84	631,18	648,53
Medicina	792,95	754,41	778,68
Pedagogia	640,61	615,58	622,02
Psicologia	729,01	677,08	709,88

Fonte: (UESB, 2019)

As notas de corte informadas foram utilizadas pela Uesb no segundo semestre de 2019. Verifica-se, por meio de análise, que os cursos de Direito, Medicina e Psicologia apresentam notas de corte elevadas, diferentemente de cursos como Geografia, História e Pedagogia.

A primeira chamada do Sisu ocorre após o sistema apontar que as notas do candidato com as notas de corte da instituição apresentam margem para aprovação e, após cruzamento de dados, habilitam uma certa quantidade de candidatos aptos. A instituição convoca e o estudante comparece a mesma para realizar a matrícula. Não havendo preenchimento de todas as vagas disponíveis, a Instituição reabre chamadas para convocação dos candidatos que compunham a lista de espera.

As vagas para o segundo semestre na Uesb dos aprovados no Sisu foram as seguintes:

Tabela 2 – Quantidade de convocados em primeira chamada

Curso	Número de convocados
Administração	20
Agronomia	20
Ciências Sociais	20
Cinema e Audiovisual	20
Direito	20
Filosofia	20
Geografia	20
História	20
Medicina	15
Pedagogia	20
Psicologia	20

Fonte: (SISU, 2019)

Entre os dias 17 a 19 de junho de 2019, os candidatos aprovados no Sisu em primeira chamada foram convocados pela Uesb a efetuarem as suas matrículas. No período 26, 29 e 30 de julho foi realizada a segunda chamada. As vagas disponíveis assim foram distribuídas no campus de Vitória da Conquista:

Tabela 3 - II Chamada do Sisu Uesb (continua)

Curso	Número de convocados
Administração	16 (sendo 5 vagas para cota étnico racial e 3 vagas para cota social)
Agronomia	16 (sendo 6 vagas para cota étnico racial e 2 vagas para cota social)
Ciências Sociais	17 (sendo 7 vagas para cota étnico racial e 3 vagas para cota social)
Cinema e Audiovisual	19 (sendo 7 vagas para cota étnico racial e 3 vagas para cota social)
Direito	7 (sendo 1 vaga para cota étnico racial e 2 vagas para cota social)
Filosofia	13 (sendo 5 vagas para cota étnico racial e 2 vagas para cota social)
Geografia	14 (sendo 3 vagas para cota étnico racial e 2 vagas para cota social)

Tabela 3 - II Chamada do Sisu Uesb (conclusão)

História	17 (sendo 6 vagas para cota étnico racial e 2 vagas para cota social)
Medicina	8 (sendo 2 vagas para cota étnico racial e 2 vagas para cota social)
Pedagogia	14 (sendo 5 vagas para cota étnico racial e 2 vagas para cota social)
Psicologia	11 (sendo 3 vagas para cota étnico racial e 1 vaga para cota social)

Fonte: (UESB, 2019)

Ao fazer uma comparação entre o número de vagas disponibilizadas e a segunda chamada do Sisu já se revela um dado preocupante. A maioria dos cursos disponibilizou 20 vagas no campus de Vitória da Conquista. Os cursos que conseguiram maiores taxas de matrículas foram: Direito, Medicina e Psicologia. Importante salientar que o curso de Medicina foi o único que só disponibilizou 15 vagas para candidatos ao Sistema de Seleção Unificada. (SISU). O curso de Cinema e Audiovisual é o mais preocupante tendo apenas 1 matrícula. Já os cursos de Administração, Agronomia, Ciências Sociais, Licenciaturas e Pedagogia apresentaram taxas bem baixas de matrículas.

Na terceira chamada realizada entre 27 e 28 de agosto de 2019, a quantidade de convocados ficou assim estabelecida:

Tabela 4 - III Chamada do Sisu – Uesb (continua)

Curso	Número de convocados
Administração	12 (sendo 4 vagas para cota étnico racial e 2 vagas para cota social)
Agronomia	12 (sendo 5 vagas para cota étnico racial e 2 vagas para cota social)
Ciências Sociais	11 (sendo 6 vagas para cota étnico racial e 1 vaga para cota social)
Cinema e Audiovisual	10 (sendo 3 vagas para cota étnico racial e 1 vaga para cota social)

Tabela 4 - III Chamada do Sisu – Uesb (conclusão)

Direito	4 (sendo 0 vagas para cota étnico racial e 1 vaga para cota social)
Filosofia	5 (sendo 1 vaga para cota étnico racial e 2 vagas para cota social)
Geografia	10 (sendo 2 vagas para cota étnico racial e 1 vaga para cota social)
História	8 (sendo 4 vagas para cota étnico racial e 0 vagas para cota social)
Medicina	2 (sendo 0 vagas para cota étnico racial e 1 vaga para cota social)
Pedagogia	9 (sendo 3 vagas para cota étnico racial e 2 vagas para cota social)
Psicologia	7 (sendo 2 vagas para cota étnico racial e 0 vagas para cota social)

Fonte: (UESB, 2019)

Ao comparar a segunda e terceira chamada do Sisu na Uesb, verifica-se que os cursos de Cinema e Audiovisual, História, Filosofia, Ciências Sociais e Medicina obtiveram um número maior de matrículas.

A quarta chamada do Sisu ocorreu em 10 de setembro de 2019 com data de matrícula programada para 20 e 23 de setembro.

Tabela 5 - IV Chamada do Sisu – Uesb (continua)

Curso	Número de convocados
Administração	9 (sendo 3 vagas para cota étnico racial e 2 vagas para cota social)
Agronomia	6 (sendo 2 vagas para cota étnico racial e 2 vagas para cota social)
Ciências Sociais	9 (sendo 6 vagas para cota étnico racial e 1 vaga para cota social)
Cinema e Audiovisual	9 (sendo 3 vagas para cota étnico racial e 1 vaga para cota social)

O sistema de seleção unificada (SISU) e a ausência de política de permanência estudantil: análise sobre o crescimento do número de convocações na UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA-UESB, campus de Vitória da Conquista – BA

Tabela 5 - IV Chamada do Sisu – Uesb (conclusão)

Direito	0
Filosofia	4 (sendo 1 vaga para cota étnico racial e 1 vaga para cota social)
Geografia	9 (sendo 2 vagas para cota étnico racial e 1 vaga para cota social)
História	8 (sendo 4vagas para cota étnico racial e 0 vagas para cota social)
Medicina	1
Pedagogia	7 (sendo 3 vagas para cota étnico racial e 2 vagas para cota social)
Psicologia	3 (sendo 2 vagas para cota étnico racial e 1 vaga para cota social)

Fonte: (UESB, 2019)

A quinta chamada ocorreu em 7 de outubro com data de matrícula estabelecida para 18 e 21 de outubro 2019. A Tabela 6 informa a quantidade de estudantes convocados:

Tabela 6 - V Chamada do Sisu – Uesb (continua)

Curso	Número de convocados
Administração	8 (sendo 2 vagas para cota étnico racial e 2 vagas para cota social)
Agronomia	5 (sendo 1 vaga para cota étnico racial e 2 vagas para cota social)
Ciências Sociais	7 (sendo 4 vagas para cota étnico racial e 1 vaga para cota social)
Cinema e Audiovisual	5 (sendo 1 vaga para cota étnico racial e 1 vaga para cota social)
Direito	0
Filosofia	3 (sendo 0 vagas para cota étnico racial e 1 vaga para cota social)

Tabela 6 - V Chamada do Sisu – Uesb (conclusão)

Geografia	6 (sendo 1 vaga para cota étnico racial e 1 vaga para cota social)
História	6 (sendo 2 vagas para cota étnico racial e 0 vagas para cota social)
Medicina	0
Pedagogia	6 (sendo 3 vagas para cota étnico racial e 1 vaga para cota social)
Psicologia	2 (sendo 1 vagas para cota étnico racial e 0 vagas para cota social)

Fonte: (UESB, 2019)

Em 29 de outubro de 2019, a instituição realizou a sexta chamada do Sisu. Em 19 de novembro, ocorreu a sétima chamada e até o dia 03 de dezembro (mês que a pesquisa estava sendo desenvolvida), a instituição continuava com seus processos de chamada.

Tabela 7 - VI Chamada do Sisu – Uesb (continua)

Curso	Número de convocados
Administração	8 (sendo 2 vagas para cota étnico racial e 2 vagas para cota social)
Agronomia	3 (sendo 0 vagas para cota étnico racial e 2 vagas para cota social)
Ciências Sociais	5 (sendo 3 vagas para cota étnico racial e 0 vagas para cota social)
Cinema e Audiovisual	5 (sendo 1 vaga para cota étnico racial e 0 vagas para cota social)
Direito	0
Filosofia	3 (sendo 0 vagas para cota étnico racial e 1 vaga para cota social)
Geografia	4 (sendo 1 vaga para cota étnico racial e 1 vaga para cota social)

Tabela 7 - VI Chamada do Sisu – Uesb (conclusão)

História	4 (sendo 2 vagas para cota étnico racial e 0 vagas para cota social)
Medicina	0
Pedagogia	4 (sendo 3 vagas para cota étnico racial e 0 vagas para cota social)
Psicologia	0

Fonte: (UESB, 2019)

Tabela 8 – VII Chamada do Sisu – Uesb

Curso	Número de convocados
Administração	5 (sendo 2 vagas para cota étnico racial e 1 vaga para cota social)
Agronomia	2 (sendo 0 vagas para cota étnico racial e 1 vaga para cota social)
Ciências Sociais	4 (sendo 2 vagas para cota étnico racial e 0 vaga para cota social)
Cinema e Audiovisual	3 (sendo 0 vaga para cota étnico racial e 0 vagas para cota social)
Direito	0
Filosofia	3 (sendo 0 vagas para cota étnico racial e 1 vaga para cota social)
Geografia	1 (sendo 0 vaga para cota étnico racial e 0 vaga para cota social)
História	4 (sendo 2 vagas para cota étnico racial e 0 vagas para cota social)
Medicina	0
Pedagogia	3 (sendo 3 vagas para cota étnico racial e 0 vagas para cota social)
Psicologia	0

Fonte: (UESB, 2019)

Tabela 9 - VIII Chamada do Sisu – Uesb

Curso	Número de convocados
Administração	5 (sendo 2 vagas para cota étnico racial e 1 vaga para cota social)
Agronomia	2 (sendo 0 vagas para cota étnico racial e 1 vaga para cota social)
Ciências Sociais	2 (sendo 0 vagas para cota étnico racial e 1 vagas para cota social)
Cinema e Audiovisual	1 (sendo 0 vagas para cota étnico racial e 0 vagas para cota social)
Direito	0
Filosofia	1 (sendo 0 vagas para cota étnico racial e 0 vaga para cota social)
Geografia	1 (sendo 0 vaga para cota étnico racial e 0 vaga para cota social)
História	2 (sendo 1 vaga para cota étnico racial e 0 vagas para cota social)
Medicina	0
Pedagogia	2 (sendo 2 vagas para cota étnico racial e 0 vagas para cota social)
Psicologia	0

Fonte: (UESB ,2019)

Fica evidente que a expansão do ensino via Sisu promove um não acesso no caso da Uesb. Até a data desta pesquisa foram realizadas oito chamadas ainda com possibilidade de novas. Os únicos cursos que não têm mais vagas são: Psicologia, Medicina e Direito. Em geral estes cursos são os mais concorridos nos processos seletivos por terem características vinculadas a profissões que, em tese, prometem maior retorno financeiro.

O número de chamadas revela que as vagas não estão sendo ocupadas - o que provoca uma ociosidade das mesmas na instituição. A Uesb oferece 50% das vagas por meio do tradicional vestibular e 50% das vagas via Sisu. Há turmas de cursos de licenciaturas como Geografia e História que, atualmente já em segundo semestre, apresentam entre 12 estudantes ou 13 estudantes matriculados. A probabilidade de concluintes nestes cursos tende a ser baixa.

Um outro fator a se considerar é que essas chamadas já não atraem o público estudantil tendo em vista que já se está em final de ano². A maioria dos estudantes já fizeram a prova do Enem para, apenas nos meses de janeiro e fevereiro, iniciarem novamente a adesão ao Sisu.

Considerações finais

O trabalho buscou tratar do processo de expansão da educação superior via Sisu (Sistema de Seleção Unificada), a importância da Lei 12711/2012, a necessidade de política de assistência estudantil, a evasão estudantil, a implementação do Sisu na Uesb e seus impactos nas baixas taxas de matrícula.

Pode-se constatar que, na Uesb, o Sisu, mesmo buscando incluir um número grande estudantes, está voltado muito para questões de acesso em detrimento das questões de permanência. Há sim um programa de assistência estudantil, entretanto, ele não está voltado para todos os estudantes que necessitam. Os recursos nas últimas gestões governamentais têm sido cada vez mais reduzidos, e o estudante, para conseguir um auxílio estudantil, enfrenta todo um processo e, pior, ao longo da graduação ele continua sendo fiscalizado pela instituição.

A Uesb aderiu ao Sisu em 2011, o programa foi implantado em nível nacional no ano 2010. Até o momento, pode-se perceber que, mesmo com uma propaganda imensa, o Sisu na atualidade se revela passível de discussão. O mesmo tem promovido realmente a inclusão das classes menos favorecidas? Pessoas de localidades distantes estão conseguindo estudar em cidades médias e capitais? As instituições têm tido preocupação com o alto índice de evasão de seus cursos via premissa inicial da não matrícula?

São questões que buscamos problematizar tendo em vista que o Sisu ainda é um processo vigente. Há, na análise deste trabalho, um fator preocupante de uma não matrícula, um número constante de chamadas que já revelam que algo não está funcionando da forma que deveria. É necessário buscar o motivo deste estudante não comparecer à instituição para efetuar o mínimo que é a matrícula.

Intui-se que programas de assistência estudantil sejam um caminho na busca de uma redução do número de vagas ociosas nas instituições de ensino. Desta forma, as universidades também devem buscar estudar os índices de evasão estudantil em seus mais diversos cursos.

É preciso ter em mente que não basta expandir o número de vagas no ensino superior, é preciso, ainda, que os estudantes que acessam o espaço universitário tenham condições de permanência. Se o direito foi estabelecido, é preciso mantê-lo.

Referências

BARBOSA, João Paulo Gomes *et al.* A adoção do Sisu e a evasão na Universidade Federal de Uberlândia. *Riaee: Revista Ibero Americana de Estudos em Educação*. Uberlândia, v.12, nº2, p.722-738,2017.

BRASIL. Portaria Normativa nº2, de 26 de janeiro de 2010. Institui e Regulamenta o Sistema de Seleção Unificada. *Diário Oficial da União*. Brasília, nº18. 27 jan. 2010.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. *Diário Oficial da União*. Brasília, 29 ago. 2012.

GAIOSO, Natalicia Pacheco de Lacerda. O fenômeno da evasão escolar na educação superior no Brasil. 2005. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2005.

GILIOLI, Renato de Sousa Porto. Evasão em instituições federais de ensino superior no Brasil: expansão da rede, Sisu e desafios. *Câmara dos Deputados*, Maio/2016.

LI, Denise Levi. O novo Enem e a plataforma Sisu; efeitos sobre a migração e evasão estudantil. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.

LI, Denise Levi; CHAGAS, André Luis Squarize. Efeitos do Sisu sobre a migração e a evasão estudantil. *Regionais e Urbanos*. São Paulo, 2017.

NOGUEIRA, Claudio Marques Martins. *et al.* Promessas e limites: O Sisu e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, nº33, p.61-90, abr/jun.2017.

SANTOS, Janete. A evasão e o Sistema de Seleção Unificada (Sisu): um olhar sobre os efeitos da política de democratização do acesso. *Nova ideia*. Natal, 2017.

UESB-Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. (2019). Disponível em <<http://www.uesb.br/sisu/>> Acesso entre set. e dez de 2019.

O sistema de seleção unificada (SISU) e a ausência de política de permanência estudantil: análise sobre o crescimento do número de convocações na UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA-UESB, campus de Vitória da Conquista – BA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA. Resolução Consepe nº55, de 16 de setembro de 2011.

VARGAS, Hustana Maria. O Sisu na berlinda: presente e uma provocação para o futuro. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.35, abr/2019.

¹ **Ari Fernandes Santos Nogueira**: Mestre em Educação (Ppged/Uesb), Membro Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas para Educação Superior (GEPPES/UESB); ari.nogueira@ufob.edu.br. **Sheila de Araújo Paiva**: Graduada em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; Aluna Especial do Mestrado em Educação na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; sheilaaraujopaiva@gmail.com. **Iracema Oliveira Lima**: Doutora em Educação/Universidade Federal de São Carlos; Pós-Doutora em Educação/Universidade Estadual de Londrina; Professora Titular do Departamento de História; do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas para a Educação Superior GEPPES/UESB; iracema.lima@uesb.edu.br.

² A UESB encontra-se com calendário letivo irregular em função das greves docentes ocasionadas por intransigência do Governo do Estado da Bahia em aprofundar os ataques a carreira docente e retiradas de direitos trabalhistas ao tempo que aprofunda o contingenciamento de recursos para o funcionamento dessa Instituição.

A REPRESENTAÇÃO DA CAVALARIA MEDIEVAL NA TRILOGIA "O SENHOR DOS ANÉIS"¹

*REPRESENTATION OF MEDIEVAL CAVALRY IN THE TRILOGY THE LORD OF
THE RINGS*

**Geisy Stephany Lauton da Silva
Daniela Moura Rocha de Souza²**

RESUMO

A temática do presente artigo é fruto do trabalho monográfico homônimo e consiste na representação da cavalaria medieval na trilogia *O Senhor dos Anéis* de J. R. R. Tolkien. Nosso objetivo foi apresentar a visão contemporânea da sociedade do pós-Segunda Guerra Mundial acerca da instituição cavaleiresca, bem como compreender os motivos que levaram tantos escritores de Alta Fantasia a se inspirarem nesta instituição medieval para a construção de seus mundos fictícios. Partimos do viés da História Cultural, utilizando o conceito de representação a partir das ideias de Roger Chartier. Discutimos os ideais de cavalaria e a recuperação dos mesmos no imaginário da sociedade ocidental moderna através de obras literárias e defendemos que tais ideais, atrelados à crescente aversão à modernidade que teve lugar após as duas grandes guerras mundiais, fazem com que os escritores de fantasia, bem como seus leitores, aspirem por um suposto passado medieval demasiadamente romantizado.

Palavras-chave: Representação. Cavalaria. História e Literatura. Senhor dos Anéis.

ABSTRACT

The theme of this article is the result of the homonymous monographic work and consists of the representation of medieval cavalry in the trilogy *The Lord of the Rings* by J. R. R. Tolkien. Our goal was to present the contemporary view of post-World War II society about the chivalry institution, as well as to understand the reasons that led so many High Fantasy writers to be inspired by this medieval institution for the construction of their fictional worlds. We start from the bias of Cultural History, using the concept of representation from the ideas of Roger Chartier. We discuss the ideals of chivalry and their recovery in the imaginary of modern Western society through literary works and argue that such ideals, linked to the growing aversion to modernity that took place after the two great world wars, make fantasy writers, as well as their readers, aspire to a supposedly medieval past that was too romanticized.

Keywords: Representation. Cavalry. History and Literature. Lord of the Rings.

INTRODUÇÃO

Perguntamo-nos, ao notar que a grande maioria dos escritores de fantasia volta-se exatamente para o medievo no momento em que estão construindo os mundos ficcionais que servirão de cenário para seus heróis, que espécie de encantamento teria o período denominado de medieval sobre estes autores e seus leitores para que fosse eleito por tantos como fonte de inspiração. Não é difícil perceber que o próprio folclore e tradições que as sociedades feudais herdaram dos antigos celtas, anglo-saxões, germânicos e de tantos outros povos são profundamente envolvidos em mitologias fascinantes. No entanto, queremos nos debruçar aqui sobre outros dois fatores que consideramos extremamente importantes para tornar o medievo a matéria prima perfeita para as obras de fantasia, os quais compete a este estudo analisar. Ambos os fatores estão intrinsecamente relacionados, sendo o primeiro deles a própria cavalaria medieval com seu modelo idealizado de cavaleiro perfeito e o segundo, que tem lugar já na modernidade a partir das duas grandes guerras mundiais do início do século XX, seria o próprio contexto histórico em que o gênero literário em questão se consolida, no qual o homem moderno está inserido, e este, diante de toda a destruição que as modernas tecnologias de guerra, desde a descoberta da pólvora até as armas nucleares, são capazes de causar, passou a aspirar nostalgicamente o oposto disso, buscando assim retomar os tempos medievais de forma romantizada, ainda que considerando a sua periodicidade obsoleta, no antigo ideal cavaleiresco de um suposto passado onde até mesmo nas guerras os homens se deixariam guiar por suas virtudes e honra.

Sabemos, a partir dos estudos de autores como Huizinga (2010), que a cavalaria cortês e nobre conforme difundida pela literatura de época foi apenas idealização, precisamente um conto de fadas e mesmo no período convencionalizado como medieval não foi assim tão admirável, se resumindo muitas vezes a um mero teatro, pois a realidade era violenta, dura e cruel demais, assim o caminho para um mundo mais belo teria sido a busca por um ideal heroico e virtuoso, o qual moldava,

ainda que apenas esteticamente e na literatura, as normas de conduta cortês que adornam a vida aristocrática (HUIZINGA, 2010).

Contudo, entendemos que a cavalaria medieval é capaz de conter em sua essência alguns dos principais aspectos culturais que caracterizam aquele período, pois, em seu cerne, foi capaz de convergir junto com as práticas político-militares dos povos germânicos a mentalidade cristã herdada dos romanos, e ainda servir como modelo de conduta para a própria sociedade feudal que o forjou, tornando-se um dos mais fortes símbolos do medievo. Portanto, ao nos debruçarmos sobre as representações das práticas cavaleirescas, encontramos vestígios de uma cultura que por muito tempo foi considerada inferior, que teria sido desprovida da “luz da razão” (conforme defesa dos iluministas), mas que, no entanto, começa a ser recuperada e admirada quando nos deparamos com algumas de suas permanências ao longo do tempo, facilmente encontradas, por exemplo, em representações do ideal cavaleiresco na literatura, principalmente na recuperação contemporânea das Canções de Gesta e das Novelas de Cavalaria neste gênero literário que chamamos de Alta Fantasia.

A partir das ideias trazidas pela Nova História Cultural não é mais tão incomum que historiadores também se voltem para o gênero fantástico a fim de compreender determinados contextos históricos. É partindo, portanto, destas discussões que justificamos a escolha temática da presente pesquisa. Portanto, optamos aqui por selecionar a trilogia *O Senhor dos Anéis* de J.R.R. Tolkien como fonte, considerando que esta obra se configura como o mais completo exemplo do gênero e, embora publicada no século XX, traz ricas representações de determinados aspectos da cavalaria medieval, configurando-se assim como um possível vestígio deste fenômeno que permaneceu vivo no imaginário coletivo ocidental, possivelmente servindo de inspiração para o autor, mesmo este escrevendo já no contexto pós-segunda guerra.

Diante disso, partimos do viés da História Cultural trazendo o conceito de representação a partir das contribuições de Roger Chartier, considerando o que o historiador afirma quando defende que para analisar a recuperação de um determinado período histórico por outro, deve-se levar em conta as estruturas do

mundo social que seriam historicamente produzidas pela articulação de práticas políticas, sociais e discursivas (CHARTIER, 1990). Assim, tomamos as representações literárias das práticas cavaleirescas não como reflexos perfeitos de uma determinada realidade, pois o que elas retratam está atrelado muito mais profundamente aos indivíduos que as construíram, no momento e lugar em que o fizeram; contudo, isso não as invalida, porque podem nos dizer muito sobre como os homens de um momento posterior ao período medieval o significaram e reconstruíram no seu próprio tempo, conforme sua própria conjuntura social, política e cultural.

Por bastante tempo a historiografia permaneceu reduzida às tradicionais narrativas de acontecimentos políticos e militares, sem dispor de uma quantidade muito variada de fontes históricas, afinal, apenas documentos escritos eram valorizados. No entanto, este cenário muda profundamente a partir das abordagens da Nova História. Peter Burke (2010) afirma que boa parte desta nova história é o produto do grupo associado à revista *Annales*, fundada em 1929 por Lucien Febvre e Marc Bloch no intuito de promover uma nova espécie de história, uma história problema, que envolvesse todas as atividades humanas, e que, para isso, vale-se da interação com outras disciplinas, como a geografia, a sociologia, a linguística, a psicologia, e tantas outras, descobrindo também novos tipos de fontes e desenvolvendo novos métodos para melhor explorá-las, por meio do diálogo interdisciplinar (BURKE, 2010).

Keith Jenkins (2001) afirma que a História constitui apenas um dentre uma série de discursos a respeito do mundo, que se apropriam dela atribuindo-lhe diversos significados (JENKINS, 2001). Assim nos voltamos para a análise crítica da Literatura buscando compreender a História, afinal, como afirma Pesavento (2003), apesar de serem campos distintos e com domínios próprios, História e Literatura são também muito próximas já que a ambas compete dizer a realidade enquanto atribuem a ela sentidos, ambas criam aquilo que cantam, assim como suas respectivas musas gregas, Clio e Caliope, e hoje estão mais próximas devido às abordagens trazidas pela História Cultural (PESAVENTO, 2003).

O conceito de representação cunhado por Chartier se torna, segundo Sena Jr. (2010), uma ferramenta essencial para que possamos compreender essa

aproximação entre elas, uma vez que qualquer obra literária, por constituir-se parte das criações humanas, configura-se também como relato de um determinado contexto histórico-social. A Literatura também pertence ao campo das representações e ao ser manuseada pelo historiador torna-se uma fonte rica para a produção historiográfica que, quando questionada, traz a tona uma determinada visão sobre um dado recorte temporal espacial (SENA JR. 2010). Ao discorrer sobre as representações do mundo social, Roger Chartier (1990) afirma que estas, “à revelia dos actores sociais, traduzem as suas posições e interesses objectivamente confrontados e que, paralelamente descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse” (p.19). Chartier anuncia ainda os principais objetivos da História Cultural, afirmando que compete a ela “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (1990, p. 16,17), e, para tanto, muitas vezes é preciso que o historiador se aproxime de outros campos do saber como a filosofia ou a história literária.

Pretendemos nos valer deste método, partindo da análise crítica de uma obra literária, fundamentada pelos estudos de historiadores medievalistas acerca da cavalaria medieval, para então compreender uma prática comum entre os escritores de fantasia que, por sua vez, também produz significações acerca da instituição cavaleiresca. Consideramos então, como enuncia Chartier (1991), os esquemas geradores dos sistemas de classificação e de percepção como “instituições sociais” que incorporam as divisões da organização social sob a forma de representações coletivas, as quais se tornam as matrizes de práticas construtoras do próprio mundo social.

Assim, selecionamos como fonte de pesquisa a obra de J.R.R. Tolkien por se tratar do arquétipo literário que acabou popularizando o gênero da fantasia e ainda na atualidade permanece como uma fonte de inspiração, além ter sido aquilo que conferiu ao subgênero que Lloyd Alexander (1971) chamou de Alta Fantasia, suas características mais marcantes. *O Senhor dos Anéis* é composto por três volumes: *A Sociedade do Anel*, *As duas torres* e *O retorno do rei*. O enredo central da obra traz, em síntese, a épica jornada dos membros da Sociedade do Anel pela Terra Média,

enfrentando diversos perigos e inimigos. A comitiva é formada por Gandalf, um mago; Legolas, um elfo; Gimli, um anão; Aragorn e Boromir, dois homens; e os quatro *hobbits*³ Merry, Pippin, Sam e Frodo, sendo este último, o portador do Anel do Poder, que deverá ser destruído por ele.

Quanto à definição do gênero literário ao qual a obra pertence muito já se discutiu, segundo Todorov (2008), entre os acadêmicos. Para ele, é uma tarefa realmente árdua tentar delimitar algo tão abrangente, principalmente porque a cada nova obra escrita, o conjunto de possibilidades do gênero ao qual ela pertence é sujeito a profundas mudanças, adaptações e tem sua estrutura ampliada. Todorov (2008) ressalta duas características principais da literatura fantástica em sua análise, o *estranho* e o *maravilhoso*, situando o fantástico no limite entre estes dois subgêneros, assim como a definição do presente está no limite entre o passado e o futuro (TODOROV, 2008).

A princípio é o gênero do Romance que "se estabelece como tradicional gênero de ficção" ainda por volta dos séculos XIII e XIX (NOGUEIRA FILHO, 2013, p.13). O gênero fantástico, embora tenha suas raízes mais profundas nos velhos mitos, nas sagas e lendas antigas, se desenvolve paralelo a este movimento romântico e dele absorve algumas características, principalmente o realismo da narrativa no intuito de tornar as descrições dos espaços e dos personagens mais detalhadas, deixando-as o mais verossímil possível. Afinal, "o realismo deve pautar o modo de narração mesmo quando o mundo criado é imaginário, e o autor tem que seguir as regras do mundo a que deu início" (NOGUEIRA FILHO, 2013.p.43). Nogueira Filho (2013) afirma ainda que é comum que estas aproximações entre os gêneros literários acabem resultando em alguma fragmentação do gênero original que, por já não conseguir conter em si a essência das novas obras que vão surgindo, acaba se dividindo em vários subgêneros, que, por sua vez, também se subdividem criando novas ramificações. Assim, o subgênero da Fantasia fragmenta-se nas chamadas narrativas de alta e de baixa fantasia de acordo com o lugar em que o enredo da história se passa, em um mundo primário ou num mundo secundário criado pelo autor. Tal classificação não tem absolutamente nenhuma relação com a

qualidade literária das obras; estes termos são usados apenas para apontar o plano em que o enredo se desenvolve (NOGUEIRA FILHO, 2013).

Deste modo, se a história se passa no mundo primário, ou seja, em nosso próprio mundo, porém, com espaços encantados, criaturas míticas ou itens mágicos, é considerada uma baixa fantasia, por exemplo, a série de livros de *Harry Potter*, de J. K. Rowling. Já a alta fantasia se refere às narrativas que se passam totalmente num mundo fictício com leis físicas próprias, diferentes das nossas, e geralmente com a existência de algum tipo de magia, como *O Ciclo da Herança*, de Christopher Paolini, para não citar aqui somente *O Senhor dos Anéis*. E há as obras que se passam em parte no mundo primário e em parte no secundário, geralmente com personagens que pertencem ao mundo primário e magicamente são transportados para o secundário, como é o caso *d'As Crônicas de Nárnia*, de C.S. Lewis e *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carol; e uma vez que o acesso ao mundo secundário se dá geralmente através de portais mágicos como o guarda-roupa e a toca do coelho, narrativas como estas são chamadas de fantasias de portal (NOGUEIRA FILHO, 2013).

Ao publicar suas obras, Tolkien contribuiu com uma roupagem diferente e inovadora para o gênero Fantástico, que até aquele momento era ainda considerado ora literatura infantil, ora um mero devaneio escapista. Ele foi pioneiro ao buscar e combinar inúmeros elementos do passado mítico medieval com aquilo que lhe foi fornecido pela sociedade europeia de sua própria época e valendo-se de seus conhecimentos sobre línguas antigas, literatura, religião e mitologia para dar forma à sua cosmogonia, com um estilo narrativo bastante verossímil sustentado por vários mapas, calendários, árvores genealógicas, línguas inventadas com caracteres próprios e acabou tornando-se ponto de referência para uma nova tendência cultural. Seu hibridismo narrativo serviu como base para a consolidação de um novo subgênero, que tangencia o romance, a novela, a epopeia e os mitos (STAINLE, 2016).

A AVERSÃO À MODERNIDADE E O MEDIEVO ENQUANTO REFÚGIO

John Ronald Reuel Tolkien nasceu em 1892, na África do Sul, e é o primeiro filho de Arthur Reuel Tolkien e Mabel Suffield. Quando seu pai contraiu febre reumática, que o levou a óbito em 1895, a esposa, Mabel, e os dois filhos passaram a viver numa casa de campo em Sarehole, no interior da Inglaterra, numa situação financeira bastante precária. Ela também morrera, de diabetes, em 1904 deixando seus filhos sob os cuidados de um tutor, o Pe. Francis Xavier Morgan, que cuidou da educação de Tolkien até o momento em que ele ingressou na Universidade de Oxford, "inicialmente estudando Antiguidade clássica, porém, seu interesse e aptidão em filologia o levaram ao curso de Letras e Literatura inglesas, onde achou sua vocação no estudos graduando-se em 1915". (SANTOS, 2013. p. 220).

Após formar-se, Tolkien se alistou no exército inglês, atuando como segundo tenente no 11º batalhão do Lancashire Fusiliers na Primeira Guerra Mundial. Neste período, ele frequentemente escrevia à Edith Bratt, sua futura esposa, descrevendo a vida nas trincheiras. Quando contraiu tifo, doença muito frequente em locais com condições sanitárias e higiênicas precárias, ele precisou retornar a Inglaterra para se tratar. (SANTOS, 2013). Com o fim da guerra, Tolkien tornou-se linguista e professor, especialista em inglês antigo e nórdico antigo, conseguindo em 1925 a cadeira de Inglês Antigo em Oxford. Aquela primeira metade do século XX foi palco de grandes conflitos mundiais levados a cabo por armas nucleares nunca antes utilizadas na história da humanidade, herdando do século XIX um grande e rápido desenvolvimento científico, pelo que Hobsbawm (2015) define o século XX como *Era dos Extremos*.

Os três volumes de *O Senhor dos Anéis* foram publicados neste contexto pós-guerra, entre os anos de 1954 e 1955, sendo reimpressos várias vezes e traduzidos para mais de 40 idiomas. Segundo Hobsbawm (2015), aquela sociedade europeia dos tempos de Tolkien era até então convencida do papel de centralidade, enquanto o berço da civilização ocidental, pioneira nas ciências, nas artes, na política e nas indústrias, cujos maiores Estados constituíam os sistemas mais importantes da economia e política globais, e era também capitalista desenvolvido em sua economia,

liberal na sua estrutura constitucional e burguesa quanto à imagem de sua classe mais característica. Era ainda exultante com o progresso material, moral e educacional, e, no geral, uma sociedade muito entusiasta quando se tratava do avanço do conhecimento científico (HOBBSAWM, 2015). Porém, as esperanças depositadas na modernização foram severamente dissipadas diante da violência extrema que teve lugar nas duas Grandes Guerras. Tolkien, por exemplo, não via com bons olhos os avanços científicos referentes às tecnologias modernas, e as experiências traumáticas que vivenciou acabaram fazendo com que o autor se tornasse uma espécie de ludita (SANTOS, 2013). As experiências que ele vivenciou nas trincheiras durante a Primeira Grande Guerra e, duas décadas depois, assistiu à Segunda Guerra Mundial explodir contribuíram, também, para que ele repudiasse as tecnologias bélicas modernas e se voltasse para outros períodos históricos de forma romanceada (SANTOS, 2014).

Dito isso, analisaremos algumas evidências de críticas sutis ao discurso entusiasta do maquinário moderno que podemos observar nas entrelinhas das obras. Um bom exemplo delas é a descrição do *Condado*⁴, o verdejante e pacífico lar dos hobbits que sofre no final da trama os efeitos de uma espécie de “tentativa frustrada de revolução industrial”, enquanto que as descrições da paisagem de *Mordor*⁵, a terra dominada e devastada por Sauron, o Senhor do Escuro, principal antagonista da narrativa que pretende subjugar todos os povos da Terra Média, revelam sempre um lugar desolado onde já poucas coisas vivas conseguem sobreviver e crescer, onde “tudo parecia arruinado e morto, um deserto queimado e sufocado” (TOLKIEN, 2001, p. 197).

Stainle (2016) chega a destacar que, em relação ao tempo, parece que em Mordor há uma espécie de processo de produção em massa, quase industrial e compara os exércitos a operários que sequer dispõem de tempo para parar e se alimentar ou dormir; isso sem falar dos homens escravizados por Sauron nas minas, forjas e nos grandes campos de trabalho escravista. Isso remete ao que Hobsbawm (2015) destaca quando trata da relação entre a guerra moderna e a mobilização em grande escala da força de trabalho para a produção de armamentos em grande

quantidades, que só se torna possível quando, dentre outros fatores, a sociedade torna-se industrializada com um alto grau de produtividade:

Podemos observar de passagem que um tal nível de mobilização de massa, durante anos, não pode ser mantido, a não ser por uma economia industrializada de alta produtividade e ou alternativamente em grande parte nas mãos de setores não combatentes da população. As economias agrárias tradicionais não podem em geral mobilizar uma proporção tão grande de sua força de trabalho, a não ser sazonalmente, pelo menos na zona temperada, pois há momentos no ano agrícola em que todos os braços são necessários (por exemplo, para a colheita). [...] A guerra em massa exigia produção em massa. [...] (HOBSBAWM, 2015, p. 51).

A vida simples e bucólica no Condado, assim como o respeito e contemplação da natureza, no entanto, são sempre exaltados ao longo da narrativa. Ao contrário de Sauron, os elfos da Terra Média, que são considerados as mais sábias criaturas, no geral, nutrem um profundo respeito pelas florestas, pois além de ser o lugar onde eles habitam e se sentem mais confortáveis, estão conscientes e perfeitamente capazes de se defender daqueles que as ameaçam. Isso demonstra certa consciência ecológica do autor, ao mesmo tempo que remete aos mitos antigos em que a natureza era respeitada pelos humanos como um lugar sagrado ou encantado, sempre cercada de mistérios e perigos e habitada por seres fantásticos. Andrey Santos (2014) destaca que o papel desempenhado pela natureza na obra seria como uma resposta do autor às agressões empreendidas pela busca incessante do progresso que teve lugar a partir da modernidade.

Traçamos ainda algumas possíveis nuances do posicionamento de Tolkien contra a utilização das novas tecnologias de guerra, a partir do fato de que em seus livros são os vilões que tendem a usar máquinas de guerra, como catapultas que atiram uma espécie de projéteis explosivos que podem ser considerados uma referência direta ao que chamamos pólvora; enquanto que os heróis se limitam a travar batalhas portando, principalmente, armas brancas como espadas, arcos, lanças, ou valendo-se eventualmente de magia. Aqui é possível constatar nos antagonistas das obras de Tolkien certa impessoalidade durante as batalhas, ao contrário dos heróis que permanecem num combate mais pessoal, corpo a corpo, como recomendava o antigo código de cavalaria. A impessoalidade, segundo Hobsbawm (2015), é uma

característica marcante da guerra moderna, algo que torna o ato de matar uma mera consequência remota de se apertar um gatilho ou um botão, tornando as vítimas praticamente invisíveis àquele que as abatia (HOBSBAWM, 2015).

As descrições dos heróis de *O Senhor dos Anéis* se afastam, no entanto, do século XX, ao passo que se aproximam bastante dos antigos cavaleiros, pois para além de estarem inseridos numa sociedade com costumes que muito se aproximam daquele antigo modelo feudal, tanto suas estratégias de combate quanto sua indumentária e equipamento militar são nitidamente característicos do período medieval, que remetem muito mais às empreitadas dos heróis das novelas de cavalaria do que à guerra moderna que Tolkien conheceu nas trincheiras. Portanto, assim como os antigos homens medievais criaram as canções de gestas, baseadas numa cavalaria idealizada com a finalidade de embelezar a triste e dura realidade, também Tolkien se inspirou no passado europeu medieval, supostamente belo e romântico, fazendo renascer um certo ideal cavaleiresco em alguns de seus personagens, ao buscar ambientar a Terra Média numa época que é muito mais semelhante ao medievo do que ao século XX, embora também carregue muitos elementos do contexto histórico do próprio autor. Isso remete ao que Huizinga (2010) afirma quanto ao anseio por uma vida mais bela distante de uma realidade dura demais, para a qual uma saída seria voltar o olhar à suposta felicidade sonhada de um passado distante, virtuoso e heroico, para então criar um mundo utópico, melhor do que o mundo real que conhecemos.

Apontados então os motivos que levaram Tolkien a voltar-se para o passado, e posteriormente, tantos outros inspirados por ele a inserir a temática da cavalaria em suas obras, enquanto forjava seu mundo, compreendemos que ele procurou manter sua Terra Média à salvo dos tempos modernos, aproximando-a do contexto histórico medieval. Assim, buscamos focar em três aspectos principais que remetem à cavalaria medieval, um em cada volume da trilogia, sendo eles: a fraternidade nas Ordens de Cavalaria, analisadas em *A Sociedade do Anel*; a importância política e militar dos guerreiros a cavalo presente em *As Duas Torres*; e as cerimônias de Adubamento em *O Retorno do Rei*. Assim, analisaremos a forma como estas representações aparecem nas obras com base nas informações dos medievalistas

sobre tal temática, para compreendermos de que forma a cavalaria medieval é vista no contexto do pós-Segunda Guerra, no qual Tolkien está inserido.

A REPRESENTAÇÃO DA CAVALARIA EM O SENHOR DOS ANÉIS

Flori (2006), ao definir o verbete cavalaria para o Dicionário Temático do Ocidente Medieval, aponta primeiro para o sentido militar da palavra essencialmente como o grupo de guerreiros de elite na Europa medieval, destacando ainda um segundo sentido para o termo, mais associado aos grandes feitos de armas, além da conotação social aristocrática e nobiliárquica que a instituição foi adquirindo ao longo dos anos, tornando-se um dos mais importantes símbolos do medievo.

O chamado ocidente medieval europeu construiu suas estruturas culturais, políticas e sociais a partir das grandes crises do Império Romano e da fusão dos elementos desta civilização com a cultura dos diversos povos germânicos que ocuparam os territórios outrora romanos e acabaram formando assim reinos que, além dos elementos de sua própria organização peculiar, incorporaram também elementos culturais do império (SILVA, 2018). Esta fusão cultural foi, conforme Silva (2018), um fator de grande influência no modo de se combater do ocidente cristão medieval; portanto, podemos então considerar as monarquias medievais como associações políticas que se apoiavam no uso da força para se legitimarem, assim como os reinos da Escandinávia durante a chamada *Era Viking*, compreendida como o período de maior expansão dos povos escandinavos pelos mais variados locais da Europa cristã e para além dela, por meios de saques, colonização ou atividades comerciais. Portanto, o que diferenciava os combatentes medievais de seus antecessores germânicos e dos povos escandinavos, embora nem sempre fosse seguida ortodoxamente, era a ética cristã, segundo a qual mesmo na guerra, todos deviam obedecer a um código de conduta. Isso significa que deveriam ser abolidos costumes como massacrar e escravizar membros de exércitos derrotados, por exemplo. (SILVA, 2018).

Bloch (1987) aponta que a era feudal ao deixar como legado para as sociedades que a seguiram, a cavalaria, cristalizou-a em nobreza, e, assim,

exatamente desta origem, foi o orgulho de sua vocação militar que a classe dominante conservou consigo, simbolizada, tal vocação, pelo direito pleno ao uso da espada, e fundamentou, nessa condição, a justificação por obter inúmeros privilégios e vantagens fiscais (BLOCH, 1987). Ao ser finalmente institucionalizada, a cavalaria medieval passa a ser composta fundamentalmente pelos homens da pequena nobreza, os quais se punham a serviço de um senhor feudal superior como seus vassalos. Os cavaleiros poderiam ainda ser os filhos cadetes de algum nobre, que não herdaram nem título nem terras, pois ambos são reservados aos filhos primogênitos apenas. Os mais novos muitas vezes eram enviados à corte ou a algum senhor que pudesse ensiná-los o ofício de cavaleiro e a quem eles posteriormente prestariam seus serviços (COSTA, 2014). Assim, a nobreza começa a aproximar-se cada vez mais da cavalaria, até o ponto em que as duas se fundem completamente.

Como a Igreja não poderia proibir a guerra numa sociedade onde ela era um pilar, foi preciso ao menos limitá-la, o quanto fosse possível, especialmente se se podia tirar proveito disso, ao canalizar o ímpeto guerreiro dos cavaleiros na direção daqueles considerados hereges e infiéis, e valer-se da cavalaria como instrumento para lograr suas próprias empreitadas. Assim, a primeira das oito cruzadas foi anunciada no ano de 1095, e os cavaleiros passaram a ser chamados também de *miles Christi* (denominação esta que até aquele momento era atribuída aos monges) (DUBY, 1989). Surge, então, o ideal do cavaleiro justo, forte e leal, que deve deixar a busca da vã-glória deste mundo, lutando contra seus irmãos e disputando em torneios de justas, – costumes que se popularizavam cada vez mais –, para dedicar-se à defesa da igreja e dos oprimidos. As ordens de cavalaria surgem e se fortalecem também neste momento para atuar nas três frentes dos conflitos que a Europa feudal enfrentava no Oriente Médio e Península Ibérica contra os muçulmanos, e nos países bálticos contra os povos vindos do leste, e ao norte, contra as recorrentes invasões dos vikings.

Deste modo, antigos costumes tradicionais também precisavam ser ornados com elementos cristãos, como aconteceu com a antiga cerimônia de ordenação do cavaleiro, a qual, segundo Huizinga (2010), tem em suas raízes tradições religiosas de um passado muito distante, sendo primordialmente o ato de prover as armas ao

jovem guerreiro numa espécie de rito de puberdade elaborado social e eticamente (HUIZINGA, 2010). A cerimônia tornou-se em uma espécie de rito de iniciação que, por fim, daria acesso a alguma ordem de cavalaria, mas que, nitidamente, remetia tanto à cerimônia de entrada nas ordens eclesiásticas quanto ao juramento de vassalagem. É estabelecido, então, o ato de consagração das armas e de abençoar os cavaleiros antes de partirem em marcha para as sangrentas Cruzadas.

Ao longo de todo o período medieval, foram comuns vários tipos de rituais e cerimônias como o da investidura; desde a sagração real, que precedia ao ato de coroação de um rei, às homenagens prestadas nas relações vassálicas. Cada uma destas cerimônias girava em torno de algum simbolismo atribuído aos gestos e objetos presentes no ritual. Um dos quais está na raiz da palavra Adubamento, cerimônia de investidura de um cavaleiro. Conforme Franco Jr. (2001), o gesto ritualizado de bater com a mão ou com a lateral da espada na face ou ombro remete exatamente ao termo francês *adoubement*, derivado, por sua vez, do antigo germânico para "bater" (FRANCO JR. 2001). No entanto, como destaca Costa (2014), antes de estarem prontos para passar pela cerimônia de adubamento, os candidatos à cavaleiro se preparavam durante muitos anos até demonstrarem estar aptos para a cavalaria:

Salvo exceções, o filho de um cavaleiro não tinha automaticamente o título de cavaleiro: precisava fazer jus a ele depois de servir como donzel, moço da câmara ou pajem (em inglês e francês *page* ou *vale*) a um cavaleiro ou senhor, depois como escudeiro, podendo então ser armado cavaleiro por um rei ou senhor feudal. Idealmente, o candidato a cavaleiro iniciava seu treinamento servindo como pajem aos sete anos, aos 14 anos tornava-se escudeiro e passava a acompanhar o cavaleiro em batalha e torneios, cuidando de suas armas e cavalos, e aos 21 anos era armado cavaleiro. Mas há casos de cavaleiros armados aos 10 ou 11 anos de idade, ou depois dos 21 e muitos escudeiros que jamais se tornaram cavaleiros, porque assumiam funções não militares e suas famílias preferiram evitar as despesas da cerimônia. (COSTA, 2014. p. 36).

Uma vez concluída a investidura, esperava-se do cavaleiro que se portasse à altura da honra que lhe fora conferida junto com o título e as armas. Esta conduta era regida por um Código de Cavalaria, uma espécie de conjunto de regras que ditava como um cavaleiro deveria portar-se, assim como o que ele não deveria fazer,

para que conseguisse manter as virtudes que o caracterizavam e que também regulamentavam os combates e duelos. Esse código girava em torno de dois princípios: a coragem (*prouesse*) e a sagacidade (*sagesse*), também chamada de prudência. Estas duas virtudes se complementavam e quando combinadas resultavam num perfeito equilíbrio (*mesure*). Há ainda a busca por manter a honra, que no âmbito militar significava o não usar determinadas armas como a besta, considerando que o combate à distância seria algo indigno, visto que nestes casos a valentia dos cavaleiros de nada valia; assim se descartava, também, o uso das emboscadas e de artifícios ardilosos para obtenção de vitórias fáceis. Além disso, o código censurava também a morte de um inimigo ferido, desarmado ou incapaz de se defender (SOUZA, 2015).

O código de cavalaria elaborado em meados do século XIII por Ramon Llull, intitulado *O Livro da Ordem de Cavalaria*, é um dos exemplos mais famosos destas normas de conduta. Nele, é defendida a ideia de um cavaleiro, pleno e perfeitamente voltado a valores cristãos, como a fé, a caridade, a justiça e a lealdade, que deveriam ser seguidos por todos que almejavam tornar-se um cavaleiro ideal. Para Marroni e Oliveira (2015), este modelo de cavalaria de Llull não passou de idealização, e, no momento em que ele escreve seu manual da cavalaria, tenta resgatar valores que a grande maioria dos cavaleiros já não cultivava há muito tempo, ou que nunca chegou a cultivar de fato, quando a cavalaria começava a dar os primeiros sinais de sua decadência. Destacamos, assim, a importância simbólica do ideal cavaleiresco para o homem ocidental, pois ainda que a sociedade moderna esteja temporalmente tão distante do medievo, aquele ideal moldou profundamente a sua mentalidade, esteve presente nas raízes da sociedade cavaleiresca para a qual serviu de modelo ao emprestar-lhe suas normas de conduta cortês.

Diante disso, não seria um exagero afirmar que a Demanda do Anel, como é chamada a aventura dos nove membros da Sociedade, foi uma espécie de Cruzada. Da mesma forma que no período medieval as ordens de cavaleiros se formavam e partiam para o Oriente com o propósito específico de conquistar a Terra Santa, a comitiva do Anel também se lança em uma jornada perigosa para cumprir um determinado objetivo. No primeiro volume da trilogia de Tolkien, *A Sociedade do*

Anel, no qual é narrado o início da jornada, quando o hobbit Frodo herda o *Um Anel* de seu tio Bilbo Bolseiro, temos a formação da Sociedade do *Anel* durante um conselho em que estão reunidos representantes de vários povos da Terra Média para decidir o que será feito com o *Um Anel*. O objetivo da comitiva é ajudar Frodo em sua jornada até Mordor, local em que o Anel foi criado e único lugar onde poderia ser destruído, impedindo assim o domínio de Sauron, o Senhor do Escuro.

Mesmo que não tivessem prestado nenhum tipo de juramento oficial diante do conselho, todos os membros da comitiva se sentem moralmente obrigados a seguir Frodo enquanto lhes fosse possível e a Sociedade só se desfaz no final do primeiro volume, sendo o próprio Frodo quem decide continuar a jornada sozinho, uma vez que "a maldade do Anel já está operando até mesmo na Comitiva, e o Anel deve abandoná-los antes que lhes cause mais danos" (TOLKIEN, 2009. p. 428). Aqui temos um exemplo da atitude cavaleiresca dos membros da sociedade, quando se recusam a deixar de acompanhar Frodo e são obrigados a fazê-lo.

Ser membro de uma ordem de cavalaria também envolvia, como afirma Campos (2011), o voto de servir ao chefe da ordem e à Igreja, o que garantia certos favores; no entanto, tais juramentos feitos por uma ordem cavaleiresca não passam, segundo Huizinga (2010), de uma forma fixa e coletiva do juramento cavaleiresco pessoal para realizar algum feito heroico. Este talvez seja o ponto em que melhor podemos contemplar todo o contexto dos fundamentos do ideal cavaleiresco; afinal, como assevera Cantú (1988), se um cavaleiro fez alguma promessa, a si mesmo ou a outros, ou se se comprometera em alcançar alguma honra, não haveria trégua até que a cumprisse.

Esta citação, "A Comitiva do Anel deverá ser composta de Nove e os Nove Andantes devem ser colocados contra os Nove Cavaleiros, que são maus." (TOLKIEN, 2009, p. 293), diz respeito ao número de membros que deveriam compor a Sociedade do Anel em oposição aos Nove Cavaleiros, também chamados de espectros do anel, homens mortais, orgulhosos e poderosos, que receberam de Sauron nove anéis. Foram outrora corrompidos e agora o serviam. Esta necessidade de equivalência entre as duas forças, que se opõem, remete-se a uma afirmação de Cantú (1988) sobre a necessidade de fraternidade cavaleiresca, segundo a qual os

cavaleiros buscavam associar-se quando se viam diante de empreitadas para as quais apenas um deles não seria suficiente, já que não convinha que lutassem muitos contra um só, nem em maior número que os adversários e, tampouco, com armas superiores. O fator fraternidade sempre esteve atrelado ao código cavaleiresco, todavia é principalmente a partir da formação das primeiras ordens de cavalaria que ele se torna mais evidente, uma vez que a busca por um objetivo comum torna os cavaleiros membros de uma mesma ordem mais unidos.

Assim como seus personagens, J.R.R. Tolkien fez parte de confrarias, embora literárias, como o *Tea Club and Barrovian Society* e os *Inklings*, nas quais desenvolveu profundas e sólidas amizades com membros destes grupos que marcaram sua vida pessoal e acadêmica. Também passou pela experiência de ir à guerra e até perder alguns de seus amigos mais próximos nas trincheiras. Da mesma forma ao longo de sua narrativa, vemos surgir entre os membros da comitiva um forte senso de fraternidade, a partir do qual os personagens se ajudam mutuamente enquanto são obrigados a conviver com as diferenças entre si e a enfrentar juntos os perigos de sua longa jornada. Isso é exemplificado em Legolas e Gimli, que apesar do famoso histórico de inimizade entre os anões e os elfos da Terra Média, acabam se tornando grandes amigos. O fator que mais aproxima a Comitiva de uma Ordem de Cavalaria é a fraternidade entre seus membros.

O fato de alguns cavaleiros terem procurado seguir o rígido código de ética demonstra a eficácia dessa construção simbólica que reforça o mito da cavalaria tão amplamente difundido pela literatura. Nos personagens ficticiais criados por Tolkien temos, portanto, alguns exemplos de como a figura do cavaleiro dotado de nobres sentimentos como o altruísmo, a lealdade, a fraternidade fez com que a ordem de cavalaria se transformasse também em uma confraria idealizada, de ampla aceitação e muito bem definida socialmente. (SOUZA, 2006).

Após o rompimento da Sociedade do Anel, notem-se, no segundo volume da trilogia de Tolkien – *As Duas Torres* - algumas das principais descrições dos reinos fictícios de Rohan e Gondor, através dos quais alguns membros da Comitiva viajam. Tratam-se de duas sociedades humanas em que podemos encontrar profundas associações com a ideia generalizada de como seriam as sociedades medievais

estruturadas a partir do ideal cavaleiresco, desde as descrições da forma de combate que se utilizam de espadas, lanças, escudos, cavalos, passando pelas descrições da indumentária dos personagens e de seus hábitos, assim como a hierarquia política que prevalece nestes dois reinos. Ambos são monarquias, típico da sociedade cavaleiresca medieval.

Das figuras do medievo que vagam no nosso imaginário, a do herói que surge a cavalo é uma das mais recorrentes; como se a montaria simbolizasse alguém importante. Nos primórdios da interação entre nossa espécie e os equinos, quando a conquista de novos territórios começou a ser facilitada pelo uso de montaria, embora de uma maneira um tanto primitiva, sem selas, rédeas ou estribos, os homens já se sentiam mais seguros pelo simples fato de permanecer no dorso do animal, e isso já se projetava como um significativo símbolo de poder, representado em diversos contextos desde as moedas antigas até os escudos dos cavaleiros e os brasões de família da aristocracia. E mais, ir montado às guerras não significou alcançar mais velocidade na locomoção, mas também um melhor campo de visão; além disso, as montarias emprestavam ao cavaleiro um porte muito mais altivo e imponente diante de seus inimigos. (SANTOS, 2014).

É possível notar nitidamente as representações da associação entre cavalos, cavaleiros e as ideias de nobreza e poder. Num trecho do segundo volume da trilogia, que traz uma descrição bastante minuciosa de um grupo de cavaleiros de Rohan, é interessante notar como o narrador, após uma detalhada descrição de cavalos belos, imponentes e fortes, os associa a seus cavaleiros também minuciosamente descritos, assim como suas vestes metálicas, armas e escudos. Aqui Gimli, Legolas e Aragorn são cercados por um grupo de cavaleiros liderados por Eómer, que além de ser intitulado marechal, é também o sobrinho e herdeiro do rei:

[...] Atrás dele ia uma longa fila de homens vestidos de malhas metálicas, velozes, brilhantes, terríveis e belos de se olhar. Os cavalos eram de grande estatura, fortes e com patas bem proporcionadas; as capas cinzentas reluziam, as caudas longas esvoaçavam ao vento, as crinas caíam trançadas sobre os pescoços imponentes. Os homens que os montavam combinavam muito bem com eles: altos e esbeltos; os cabelos claros como palha saíam dos elmos leves e desciam-lhes em longas tranças pelas costas; os rostos

eram austeros e argutos. Nas mãos traziam longas lanças de freixo, escudos pintados pendiam-lhes das costas, longas espadas estavam penduradas em seus cintos, as bainhas das vestimentas de malha de metal polido desciam-lhes até os joelhos. (TOLKIEN, 2002. p. 24).

Nas descrições dos cavaleiros de Rohan, temos claros vestígios da importância social, política e militar atribuída aos cavalos naquelas terras; como nas sociedades medievais, a cavalaria era muito mais do que apenas uma técnica de combate, tornando-se um símbolo de poder político e conferindo importância social àquele que montava. No reino de Rohan, se dava tanta importância à cavalaria que aquele povo se tornou conhecido na Terra Média por suas criações de cavalos, dentre os quais se destacavam os Mearas, uma raça fictícia de equinos com uma vida longa como as dos homens, que não carregavam ninguém a não ser o rei da Terra dos Cavaleiros ou seus descendentes. No reino de Gondor, assim como em seu vizinho e aliado Rohan, também encontramos algo de cavaleiresco, que é o apreço pelas boas maneiras, pela cortesia. No trecho citado a seguir, temos Faramir, irmão de Boromir e filho do regente de Gondor, descrevendo para Frodo e Sam as características dos homens de Rohan em comparação com os de Gondor, cujos costumes acabaram se misturando com o tempo:

Mas agora, se os rohirrim ficaram em alguns aspectos mais semelhantes a nós, realçando artes e boas maneiras, nós também ficamos mais parecidos com eles [...]. Pois agora, como os rohirrim, amamos a guerra e a coragem como coisas boas em si mesmas, como um esporte e uma finalidade; e, embora ainda consideremos que um guerreiro deve ter mais habilidades e conhecimentos além do ofício das armas e da morte, estimamos um guerreiro, não obstante, acima dos homens de outros ofícios. Essa é a necessidade de nossos dias. Até Boromir, meu irmão, era assim: um homem de bravura, e por esse motivo era considerado o melhor homem de Gondor. (TOLKIEN, 2002, p.294).

Como revela o trecho acima, prevalece entre os homens de Rohan, chamados de rohirrim, uma cultura extremamente guerreira, um tanto rústica quando comparada a Gondor, que destaca-se principalmente pelas artes e pela conduta cortês. Temos, então, os dois elementos que estão presentes na essência da cavalaria medieval: a guerra e a cortesia. Tanto Eómer quanto Aragorn, na qualidade de herdeiros dos tronos de Rohan e Gondor, respectivamente, são naturalmente

líderes guerreiros. Também de Boromir e Faramir, é esperado que, enquanto herdeiros do regente, reunissem todas as características que competem a um verdadeiro líder. Este aspecto remete aos costumes que, embora absorvidos pela sociedade cavaleiresca medieval, pertencem originalmente aos povos vikings e germânicos, cujas sagas e lendas também inspiraram Tolkien profundamente.

Os elementos guerra e monarquia eram dois fenômenos inseparáveis na Escandinávia medieval durante o período da Era Viking, séculos VIII a XI. Era esperado que os monarcas acumulassem para si glórias através da guerra, que os tornassem aptos para sua posição de comando e garantissem a dominação carismática de seus aliados e súditos, através de suas proezas militares relatadas pelas sagas (SILVA, 2018). Em Boromir, Faramir, Éomer e Aragorn, temos muito bem representada a idealização de um líder guerreiro que, embora pertença à nobreza, um rei legítimo, precisa provar seu valor ao mostrar-se um bom cavaleiro, provendo segurança e proteção ao seu povo; uma figura que, em grande parte sob a influência da literatura, também acabou sendo relacionada ao ideal cavaleiresco e, por isso mesmo, permaneceu viva no imaginário ocidental ao longo dos anos.

A idealização da cerimônia de investidura permeia nosso imaginário, o indivíduo que, após provar seu valor em combate ou executar um ato nobre, ajoelha-se diante de alguém considerado superior, a quem teria prestado seus serviços, seja um grande senhor seja uma dama da nobreza, que lhe toca com uma espada no ombro nomeando-o cavaleiro; com isso, em certas ocasiões, passa a ser chamado de *sir* ou *dom*. Embora haja nesta cena elementos que remetem às cerimônias de ordenação no período medieval, ela deixa passar uma série de outros aspectos muito importantes que tinham lugar na cerimônia de adubamento. No último volume da trilogia de Tolkien, *O Retorno do Rei*, podemos observar duas cerimônias que remetem ao adubamento: dois dos hobbits membros da Sociedade do Anel, Pippin e Merry, se tornam não cavaleiros precisamente, mas pajem e escudeiro, se colocando a serviço de senhores importantes.

Quando Pippin é levado por Gandalf até Gondor e se vê diante de Denethor, o regente daquele reino, até que o rei por direito retorne, ele lhe conta sobre como Boromir, filho do regente e um dos membros da Sociedade do Anel, foi morto,

salvando a ele e Merry durante um ataque inimigo. O hobbit se coloca assim, a serviço de Denethor a fim de pagar a dívida que teria com Boromir. O que se segue, então, é uma breve cerimônia na qual Pippin faz um juramento e torna-se um pajem do regente. Podem-se destacar dois elementos que eram fundamentais nos antigos Adubamentos e que aparecem na obra de uma maneira mais simplificada e breve. O primeiro é a espada, que Pippin deposita aos pés de Denethor como um sinal de submissão para depois entregá-la ao regente e com a mão sobre seu punho prestar-lhe um juramento; o segundo elemento, que remete ao Adubamento. É interessante notar que Denethor aprecia a fala cortês do hobbit, algo essencial para o código de cavalaria, afirmando enfaticamente que precisarão de todas as pessoas corteses nos dias vindouros.

Merry, por sua vez, encontra-se em Rohan, junto a Theoden, o rei daquelas terras, que está se preparando para partir em direção à concentração de tropas, que as convocou, e convida o hobbit para tornar-se seu escudeiro. Na cerimônia em Rohan temos novamente o destaque para a conduta cortês com que o rei trata o hobbit. Como na cerimônia em Gondor, aqui é possível encontrar elementos próprios do Adubamento dos cavaleiros medievais, sendo novamente a espada que Merry, ajoelhado, a depositar diante do rei, o elemento que está em maior evidência. No final da solenidade, presencia-se a benção que ele recebe do rei Theoden. Finalmente, tanto Denethor quanto Théoden são senhores importantes, que detêm algum poder político ou militar, assim como eram os padrinhos dos antigos cavaleiros; estes por sua vez estão representados nos dois hobbits, que acabam tornando-se vassalos daqueles senhores. Embora as cerimônias de Pippin e Merry não sejam exatamente iguais, existem em ambas elementos bastante semelhantes: a espada, o juramento de vassalagem, a conduta cortês, a benção, o padrinho. Estão presentes não apenas na cavalaria do nosso imaginário coletivo, mas também nas velhas cerimônias de adubamento que tinham lugar no medievo, as quais foram ressignificadas nas representações feitas por Tolkien em suas obras.

CONCLUSÃO

De todas as nuances do medievo que Tolkien pode ter utilizado em sua obra, selecionamos este tema específico, a cavalaria, para analisá-la a partir de algumas representações dela presentes em *O Senhor dos Anéis*, que podem exemplificar uma inspiração do período medieval na obra. Compreender como estas representações sejam tão abundantes nas obras de fantasia e tomar a análise da obra de Tolkien como uma espécie de estudo de caso, chegamos a dois fatores que, atrelados, tornaram tal temática tão amplamente utilizada neste tipo de literatura: o velho ideal cavaleiresco, que permanece presente no nosso imaginário, e a aversão aos tempos modernos por parte dos autores de fantasia e de seus leitores, que os leva a aspirar os tempos medievais, mesmo que de maneira romantizada.

Ao considerar, primeiramente, que *O Senhor dos Anéis* seja uma referência de literatura fantástica e Tolkien seu pioneiro, defendemos que diante de uma realidade caótica, como aquela do pós-segunda guerra, é bastante natural que o autor se volte para o caminho da fantasia e da imaginação a fim de projetar uma sociedade utópica, em que o ideal de cavalaria, não passando de mera utopia, forneceu profunda inspiração e até um certo consolo. E, assim, argumentamos que o próprio ideal de cavalaria em si é um elemento extremamente importante que contribui para explicar o motivo pelo qual, assim como Tolkien, a maior parte dos autores de fantasia se inspira no período medieval para escrever suas obras, nas quais é bastante comum que haja alguma personificação, ao menos simbólica, da figura do cavaleiro medieval.

No entanto, as representações da cavalaria, que encontramos nas obras analisadas, remetem muito mais ao ideal cavaleiresco que permeia o imaginário coletivo da sociedade ocidental do que à instituição cavaleiresca que teve lugar no contexto medieval propriamente dito. Embora essas representações estejam carregadas de pormenores próprios da modernidade, podem ser consideradas representações da cavalaria como exemplos da forte permanência dela no nosso cotidiano, reforjada e adaptada de acordo com cada sociedade e época. Tais representações nos dizem que a cavalaria medieval foi capaz de imprimir seu ideal

cavaleiresco na sociedade, e mesmo que esse ideal jamais tenha atingido sua plenitude, tampouco foi esquecido, pois, além de ser um dos pilares na construção do que se chamou civilidade, perdurou ao longo dos anos, sendo-nos apresentado com novas roupagens até finalmente tomar a forma como é adotado atualmente na literatura de Alta Fantasia.

Adotamos a obra de Tolkien como fonte de pesquisa sem desconsiderar a ampla variedade de títulos de fantasia que encontramos hoje após a popularização deste gênero. É possível analisar as mais diversas formas de representação da cavalaria medieval em obras de vários autores. Poderemos vislumbrar o renascimento ou reconstrução do ideal cavaleiresco através de diferentes pontos de vista, de distintas sociedades e temporalidades a partir de obras literárias de fantasia, que para além da temática da cavalaria, igualmente abordam uma série de outros aspectos interessantes sobre a sociedade, a cultura e a política medievais ou de outros períodos, constituindo inúmeras possibilidades de temas para pesquisa histórica. O uso da literatura, enquanto fonte de investigação, pelos historiadores, seja a literatura de fantasia ou qualquer outro gênero, vale-se de ferramenta bastante oportuna para perquirir o conceito de representação.

REFERÊNCIAS

ALEXANDER, Lloyd. Alta Fantasia e Romance Heróico . In: **The Horn Book Magazine**. The Horn Book: Boston, 1971. Conferência originalmente dada em New England Round Table of Children's Librarians, em Outubro de 1969.

BLOCH, Marc. **A sociedade feudal**. Lisboa: Edições 70, 1987.

BURKE, Peter. **A escola do annales (1929-1989):** a revolução francesa da historiografia. 2. ed. Editora da Unesp: São Paulo, 2010.

CANTÚ, Cesare. **Las ordenes de los caballeros:** armas y torneos, tribunales de amor, trovadores, romances y leyendas. Barcelona: Edicomunicacion, S.A. 1988.

CAMPOS, Virgílio. **As origens da cavalaria medieval**. Post nº52. Site: Virgílio Campos História Antiga. 2011. Disponível em: <http://virgiliocamposhistoriaantiga.blogspot.com/2011/12/post-n-52-consideracoes-sobre-as_04.html>. Acesso em: *16 de agosto de 2019 às 13:10*.

CHARTIER, Roger. **A História cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger.. O mundo como representação. **Estudos avançados**, v. 5 n. 11, p.173-191, 1 abr. 1991.

COSTA, Antônio Luiz M. C. **Títulos de nobreza e hierarquias: um guia sobre as graduações sociais na história**. São Paulo: Draco, 2014.

DUBY, Georges. **A sociedade cavaleiresca**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FLORI, Jean. Cavalaria. In: **Dicionário temático do ocidente medieval**. Volume 1. Org: LE GOFF, Jaques. SCHIMITT, Jean Claude. São Paulo: Edusc, 2006.

FRANCO JR., Hilário. **Idade média: O nascimento do ocidente**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

HOBSBAWM, Eric. **A Era dos extremos**. 2. ed. São Paulo, Companhia das Letras, 2015.

HUIZINGA, Johan. **O outono da Idade Média**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

JENKINS, Keith. **A história repensada**. São Paulo: Contexto, 2001.

LE GOFF, Jaques. **O homem medieval**. Lisboa: Editorial Presença, 1989.

LLULL, Ramon. **O Livro da ordem de cavalaria**. (1274-1276). Trad. COSTA, Ricardo da. Revisão: CUNHA, Rui Vieira da. Disponível em <<https://www.ricardocosta.com/traducoes/textos/o-livro-da-ordem-de-cavalaria-c1274-1276>> Acesso em 27/01/2020.

MARRONI, Paula Carolina Teixeira. OLIVEIRA, Terezinha. A educação do corpo e a educação para a vida: o olhar sobre a educação do cavaleiro medieval por Raimundo Lúlio. **XXVIII Simpósio Nacional de História**. Lugares dos historiadores: velhos e novos desafios. Florianópolis, 2015.

NOGUEIRA FILHO, Carlos Alberto. **Dimensões do fantástico e aventuras da tradução em *The Lord of the Rings*, de J.R.R. Tolkien** (Mestrado em Letras, Literatura e Crítica Literária da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2013).

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

SANTOS, Andrey Augusto Ribeiro dos. O senhor dos anéis: uma crítica à modernidade. In: **Boletim Historiar**, n. 03, mai./jun. 2014.

SANTOS, Andrey Augusto Ribeiro dos. "Lá e de volta outra vez": o medievo na obra de J.R.R. Tolkien. In: **Cadernos de Clio**, Curitiba, n. 4, 2013.

SANTOS, Luana Silva. **O Cavalo como iconografia e poder na arqueologia**: as moedas de Cartago. Monografia, departamento de Arqueologia da Universidade Federal de Sergipe. Laranjeiras, 2014.

SENA JR., Gilberto Ferreira. Realidade versus ficção: a literatura como fonte para a escrita da história. GT 13 – História e Literatura. **VI Simpósio Nacional**. Estado, poder e cultura. Universidade Federal de Sergipe, 2010.

SILVA, Fábio Baldez. **A guerra na Era Viking**: a cultura guerreira como elemento construtivo do poder e carisma do rei escandinavo (séculos X e XI). Dissertação. UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica-RJ, 2018.

SOUZA, Daniela Moura Rocha de. **Demarcando fronteiras entre o real e o simbólico "espelhos"**: relações sociais da cavalaria em Cervantes. Monografia. (História). UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 2006.

SOUZA, Guilherme Queiroz de. Adoubement e Cavalaria no Ocidente feudal: o Eracle (c. 1159-1184) de Gautier d'Arras. In: COSTA, Ricardo da, GONZÁLEZ, José María Salvador (Org.) **Revista Mirabilia** 21 (2015/2) - Cultura na Península Ibérica Medieval e Moderna (séculos XIII-XVII). Jun-Dez, 2015.

STAINLE, Stéfano. **Gandalf**: a linha na agulha de Tolkien. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara – SP, 2016.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

TOLKIEN, J. R. R. **O Senhor os Anéis**: a sociedade do anel. Vol. 1. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

TOLKIEN, J. R. R.. **O Senhor os Anéis**: as duas torres. Vol. 2. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

TOLKIEN, J. R. R.. **O Senhor os Anéis**: o retorno do rei. Vol. 3. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

¹ Este artigo é resultado do trabalho monográfico apresentado em 2020 por *Geisy Stephany Lauton da Silva* ao curso de história da UNEB, campus VI, sob a orientação da Profa. Dra. Daniela Moura Rocha de Souza.

² **Geisy Stephany Lauton da Silva** Graduada em História pela UNEB, campus VI, Bahia – Brasil. E-mail: geisystephany@hotmail.com. **Daniela Moura Rocha de Souza** Doutora em Educação pela UNICAMP, com pós-doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade (UESB). Professora do curso de história da UNEB, campus VI, e coordenadora do grupo de estudos GEPPEA (Grupo de estudos e pesquisa em Política, Estado e Arte) da UNEB - Brasil. E-mail: profadanymoura@gmail.com.

³ Na obra os hobbits são descritos como um povo discreto, que ama a paz, a tranquilidade e uma boa terra lavrada. Têm ouvidos agudos e olhos perspicazes, são ligeiros e ágeis. São menores que os anões e menos robustos também. Sua altura varia entre 60 cm a 1,20 m. Raramente usam sapatos, pois seus pés tem solas grossas como couro e são cobertos por pelos grossos, muito parecidos com seus cabelos, que são geralmente castanhos. São bastante hospitaleiros e adoram festas e presentes. (TOLKIEN, 2015).

⁴ Condado era a terra rica e boa habitada pelos hobbits, que "[...] naquele canto agradável do mundo, exerceram sua bem organizada atividade de viver e prestavam cada vez menos atenção ao mundo de fora, onde coisas obscuras aconteciam, chegando a pensar que paz e fartura fossem a regra na Terra-média e o direito de todas as pessoas sensatas". (TOLKIEN, 2009. p.5).

⁵ Mordor é o local onde ficam a Torre Escura, fortaleza de Sauron, e a Montanha da Perdição, em que ele forjou o Um Anel e Frodo deve destruí-lo. (TOLKIEN, 2009).

⁶ Um Anel é o anel-mestre capaz de encontrar e governar todos os outros anéis do poder: os três dos elfos, os sete dos anões e os nove dados aos homens. O *Um Anel*, embora aparentasse conter um poder que poderia ser usado para o bem, ao mesmo tempo corrompe e trai aqueles que o cobiçam. Após perdê-lo, o poder de Sauron é enfraquecido. Por isso, ele deseja tanto tê-lo de volta. (TOLKIEN, 2009).

HÁ UMA LEI ESPECÍFICA QUE CRIA A PROFISSÃO DE PROFESSOR NO BRASIL?

IS BEING A TEACHER IN BRAZIL A PROFESSION OR AN OCCUPATION?

Genivaldo Cruz Santos¹

Resumo

Várias profissões foram criadas e regulamentadas no Brasil ao longo do tempo, sendo que algumas estão com seu processo de regulamentação em tramitação no Congresso Nacional. Mesmo sendo umas das profissões mais antigas e relevantes para qualquer sociedade, o exercício do magistério no país pode não ter uma lei e um decreto específicos, pois se assim o fosse, não teríamos regramentos jurídicos variados e difusos que tratam da formação e da carreira docente, bem como da constante presença no exercício do magistério brasileiro, sobretudo na educação básica, de profissionais sem a devida formação acadêmica para atuar como professor. A legalização específica da profissão de professor pode contribuir com a valorização, reconhecimento social e qualidade da formação profissional. A partir dos documentos apurados até aqui nesse estudo, resta claro que nem o Estado, tão pouco as entidades sindicais que representam a categoria de professores priorizaram essa temática debatida aqui. Tal afirmação está amparada na análise da legislação pertinente à formação e à carreira docente do magistério brasileiro, das contribuições dos sindicatos e das associações de professores no debate de uma lei específica que criasse a profissão de professor no Brasil. Para cumprir o desafio desse estudo foi utilizado enquanto método a análise do conteúdo através da pesquisa em fontes documentais relativas às leis educacionais, desencadeada por meio do

Abstract

Several professions have been created and regulated in Brazil over time, some are with their regulatory process in progress in the National Congress. Even though it is one of the oldest and most relevant professions for any society, the exercise of teaching in the country may not have a specific law e decree because, because if that were the case, we would not have different and diffuse legal rules that deal with teacher training and careers, as well as the constant presence in the exercise of Brazilian teaching, especially in basic education, of professionals without the proper academic training to act as a teacher. Specific legalization teaching profession can contribute to the valorization, social recognition and quality of professional qualification. From the documents found so far in this study, it remains clear that neither the State nor the union entities that represent the category of teachers have prioritized this theme discussed here. This statement is supported by the analysis of legislation pertinent to the training and teaching career of the Brazilian teaching profession, contributions from trade unions and teachers' associations in the debate on a specific law that would create the teaching profession in Brazil. To meet the challenge of this study, the method used was content analysis through research in documentary sources related to educational laws, triggered by surveying, selecting and analyzing published material on the subject. And a quantitative approach through the

Há uma lei específica que cria a profissão de professor no Brasil?

levantamento, da seleção e da análise do material publicado a respeito do tema. Como também uma abordagem quantitativa através da aplicação de técnicas para coleta de dados e informações com aplicação de questionários.

Palavras-chave: Regulamentação; Professor; Formação; Carreira; Educação.

application of techniques for collecting data and information using questionnaires.

Keywords: Regulation; Teacher; Formation; Career; Education.

Introdução

Durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não se manifesta preocupação explícita com a questão da formação de professores. É na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que essa preocupação apareceu pela primeira vez. Ao determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida Lei estipula no Artigo 4º que os professores deveriam ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica (SAVIANI, 2009).

A história de ser professor no Brasil foi marcada por transformações políticas e sociais profundas no século passado que repercutem até os dias atuais. A instituição escolar passou, sobretudo, a partir do século XX, a ser considerada, na sociedade ocidental, a forma mais adequada para educar as futuras gerações em detrimento das outras maneiras criadas até então para tal finalidade. A despeito das especificidades decorrentes dos diversos contextos nacionais, pode-se dizer que, com isso, a defesa da escolarização de todas as crianças foi ganhando força e fez com que o Estado passasse a ser visto como o responsável por essa atividade devendo, dessa maneira, regulamentá-la e fiscalizá-la e, sobretudo desenvolver ações com vistas a concretizar tal propósito (NÓVOA, 1986).

Para Nóvoa (1986) somente no âmbito da difusão da *escola moderna* que é possível entender o desenvolvimento da história da profissão docente – que foi se

tornando cada vez mais diversificada e complexa – e as transformações pelas quais ela tem passado desde a sua origem, no que concerne à sua composição, às exigências de formação, às condições de trabalho, às formas de organização profissional e às representações da categoria acerca do próprio trabalho.

No caso brasileiro, a constituição do magistério deve ser entendida no âmbito da difusão, entre nós, do modelo escolar de educação. Esse processo foi intensificado a partir do século XIX, criando os espaços de atuação docente e as condições de existência e desenvolvimento do grupo. Ao mesmo tempo, a escola valeu-se da ação da categoria para legitimar a instituição e o trabalho nela realizado. Nesse sentido, pode-se afirmar que os professores foram produto e produtores da “malha escolar diferenciada” que foi se constituindo no Brasil oitocentista. Ao mesmo tempo que eram tidos como aqueles que consolidariam a *escola moderna* – e, portanto, seriam os propulsores das mudanças a ela associados – , os professores também passaram a buscar alterações no que dizia respeito à normatização das instituições de ensino com vistas a implementar transformações almejadas em termos organizacionais (VICENTINI; LUGLI, 2009).

A palavra professor, proveniente do latim “*professore*”, significa aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte, o saber, o conhecimento (HELATCZUK, 2017). Portanto, para poder ensinar, o professor precisa estar imbuído do conhecimento que lhe advém por meio da formação que se vai adquirindo pela prática cotidiana. A capacitação do indivíduo para o trabalho docente se constitui em um ato educativo de criatividade e inovação (DASSOLER; LIMA, 2012). Nas palavras de Guimarães (2004), a formação do professor se faz elo entre a profissão e a construção da identidade do educador ao formalizar a dinâmica social do seu trabalho docente.

Uma educação voltada para a transformação social foi o esforço de vários movimentos sociais nas décadas finais do século passado. O texto constitucional de 1988, atendendo aos anseios da sociedade civil, assegurou a educação como um direito social, como um direito de todos e como um dever do Estado e da família (BRASIL, 1998). Somando-se a esse aspecto, também se vislumbrava a necessidade de um professor com a formação nas perspectivas pessoal, histórica, política e social.

Há uma lei específica que cria a profissão de professor no Brasil?

Segundo Saviani (2009), a formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função.

Os médicos, os engenheiros ou os arquitetos têm um papel dominante na formação dos seus futuros colegas. O mesmo não se passa com os professores. Se é natural que assim seja no que diz respeito ao primeiro momento da formação dos professores para o ensino secundário (licenciatura), nada justifica o papel marginal que desempenham no segundo momento (mestrado) e até, por vezes, no terceiro (indução profissional) (NÓVOA, 2009).

A Constituição Federal (CF/88), art. 5º, inciso XII assim dispõe: “É livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer”. Isso significa que a legislação infraconstitucional pode instituir critérios para o exercício de uma determinada profissão, sem que represente intromissão indevida do Estado na esfera individual do cidadão.

O presente trabalho teve como objetivo geral entender as motivações do Estado e das entidades que representam a categoria que justifique a ausência da devida regulamentação da profissão de professor no Brasil e como objetivos específicos, analisar sistematicamente a legislação pertinente a formação e a carreira docente do magistério brasileiro; identificar como a tutela político-estatal e a tutela científico-curricular exercem controles sobre a profissão docente; compreender a dinâmica do processo em que os professores passam a se constituir e se desenvolver enquanto uma categoria profissional; verificar como ocorre a formação da identidade profissional e do conhecimento profissional dos professores nos cursos de Licenciatura; identificar as contribuições dos sindicatos e associações de professores na tentativa de se regulamentar devidamente a profissão da categoria; identificar as características da formação e da profissionalização docente no contexto atual.

Breve histórico da profissão docente

Alterações significativas são perceptíveis a partir de meados do século XIX, quando se ampliaram os dispositivos de normatização e controle do magistério. Trata-se da criação de cursos para formar o magistério primário e da produção de

impressos especializados. Entre esses textos, podem-se assinalar os manuais pedagógicos, figurando como leituras destinadas ao preparo pedagógico desses profissionais e que, portanto, visavam a impor determinadas formas de conceber e praticar a docência (SILVA, 2001; 2006).

Segundo Catani (1989), no século XIX, o campo educacional brasileiro começava a organizar-se, encontrando-se em estado incipiente. Durante a passagem para o século XX, teve início o fortalecimento de sua dimensão institucional e das discussões sobre ensino e o crescimento das instituições na área, fazendo com que o campo educacional brasileiro fosse, gradativamente, tornando-se autônomo. A organização de sistemas escolares estaduais e a delimitação do espaço profissional dos professores constituíram marcos no processo de estruturação do campo que envolveu, também, a criação de instituições para a formação docente, a produção e a circulação de conhecimentos específicos para área.

As entidades representativas do magistério inseriram-se nesse processo, disputando a posição de porta-vozes da categoria, numa tentativa de interferir nos rumos adotados pelas políticas educacionais e de conquistar melhores condições para o exercício da profissão, bem como maior prestígio social (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Segundo Villela (2005), desde os tempos coloniais até meados do Período Imperial, a formação docente não teve nada de específico no que tange a exigência de qualificação para o exercício do magistério. O concurso de nomeação para as aulas régias exigia apenas a apresentação de provas de moralidade fornecidas pelo padre da paróquia e pelo juiz de paz da localidade de origem do candidato à licença docente.

A discussão pública sobre qual seria a preparação adequada para os professores surgiu no início do século XIX, atrelada às necessidades de treinar os soldados para obter um exército disciplinado e de educar a população que, vivendo na ignorância, contribuía para conturbar o ambiente social da época (NEVES, 2007).

Se observarmos as condições de entrada na profissão, depois da Lei de 15 de outubro de 1827 e do Ato Adicional de 1834, veremos que a idade mínima para prestar o exame de seleção para a Escola Normal era de 18 anos, enquanto que com

Há uma lei específica que cria a profissão de professor no Brasil?

12 ou 13 anos já se podia exercer atividade remunerada no ensino como professor adjunto, esperando a idade mínima para prestar o concurso público de nomeação, de 21 anos. Tais concursos, que proporcionavam a licença oficial para ensinar, não exigiam estudos pedagógicos, e sim atestado de boa conduta moral e o conhecimento daquilo que se deva ensinar (VILLELA, 2005).

Se considerarmos o sistema público de ensino no primeiro período republicano, de modo geral, os professores que lecionavam nas Escolas Normais, eram profissionais de “notório saber” (autodidatas), muitas vezes com diploma universitário em diversas áreas, sobretudo em Medicina e em Direito (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Ao lado das Escolas Normais, a partir de 1920, existiam os cursos de formação com menos anos e disciplinas, destinados a suprirem as necessidades urgentes de professores minimamente preparados para o sistema de ensino que se expandia. Ora, essa dualidade levou ao surgimento de uma nova categoria docente: além dos professores sem formação específica, os chamados leigos, dos mestres-escola remanescentes do Império e dos professores normalistas, havia os professores complementaristas (TANURI, 2000).

O Decreto-Lei n.º 8. 530, de 02 de janeiro de 1946, que corresponde à Lei Orgânica de Ensino Normal, procurou dar uma organização nacional à formação de professores, bem como regular a sua articulação com os demais tipos e níveis de ensino, tal como fora previsto pela Constituição de 1937, na qual se estabelecera que a União deveria organizar o ensino em todos os níveis no país. Como essa legislação foi fruto de um período caracterizado politicamente pelo autoritarismo em nosso país (o Estado Novo), não houve debates a respeito de seu alcance nem se discutiu qual deveria ser seu objetivo (GOUVEIA, 1965).

Após 1946, os Institutos de Educação deveriam oferecer cursos de especialização para professores nas áreas de educação especial, educação pré-primária, desenho e artes aplicadas, música e canto, bem como preparar os professores do ensino Complementar Primário e do Ensino Supletivo. Como os Institutos de Educação ofereciam formação num nível mais elevado do que no Curso Normal, a legislação determinou que os seus professores deveriam ter, de

preferência, formação em nível superior, ou seja, havia professores também nesse nível que eram autodidatas ou oriundos das próprias Escolas Normais (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Apesar da promulgação da Lei n.º 5.692, de 1971 cada estado do país possuía uma organização diferenciada para a formação de professores, com um número maior ou menor de professores leigos, regentes de ensino e normalistas em seus sistemas de ensino. Os docentes que tivessem habilitação específica de grau superior (bacharéis em letras, história, matemática etc.), bem como Licenciatura Plena (em áreas específicas), poderiam trabalhar em todas as séries do ensino de primeiro e segundo graus. Na ausência de professores com essas formações, seria possível contratar egressos do Curso de Magistério com um ano de curso em instituição de ensino superior para lecionarem até a sexta série do ensino de primeiro e segundo graus e professores portadores de diploma de Licenciatura Curta, tendo realizado estudos adicionais, para a segunda série do segundo grau (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Formação e Profissionalização

Uma educação voltada para a transformação social foi o esforço de vários movimentos sociais nas décadas finais do século passado. O texto constitucional de 1988, atendendo aos anseios da sociedade civil, assegurou a educação como um direito social, como um direito de todos e como um dever do Estado e da família (BRASIL, 1998). Somando-se a esse aspecto, também se vislumbrava a necessidade de um professor com a formação na perspectiva pessoal, histórica, política e social.

Na verdade, houve vários grupos que, progressivamente, foram assumindo uma responsabilidade cada vez maior na formação dos professores, e na regulação da profissão docente, relegando os próprios professores para um papel secundário. Tal responsabilidade é exercida por um conjunto vasto e heterogêneo de especialistas que ocupam lugares de destaque nos departamentos universitários de Educação (ou Ciências da Educação) e nas entidades oficiais ou para-oficiais responsáveis pela política educativa (NÓVOA, 2009).

Há uma lei específica que cria a profissão de professor no Brasil?

A profissionalização é um processo por meio do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Contrariamente, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral (MARK GINSBURG, 1990, p. 335 *apud* NÓVOA, 1992).

Precarização no exercício do Magistério

Consonante com a matriz constitucional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) no caput do art. 62, prescreve quem pode ser professor da educação básica no Brasil: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal”.

As profissões regulamentadas são aquelas definidas por Lei e com uma regulamentação própria, de direitos e garantias, tais como piso salarial, jornada de trabalho, adicionais, exames médicos (ALENCAR, 2009).

Se um bacharel em enfermagem imiscuir-se em atos médicos privativos, certamente, incorrerá no exercício ilegal da medicina. Por outro lado, muitos enfermeiros e alguns médicos exercem as funções de professor da educação básica, sem a licenciatura apropriada. Se existisse uma regulamentação da profissão de professor, eles estariam incorrendo no exercício ilegal do magistério. Além disso, muitas pessoas lecionam nos rincões do Brasil apenas por força de um curso médio sem habilitação ou até menos. Enfim, qualquer um pode ser professor, tamanha a convivência da sociedade e do poder público.

Para Prado e Prado (2013), destarte, a regra é que, para a prática do magistério, o docente possua nível superior, em curso de licenciatura plena, mas se admite como formação mínima o nível médio na modalidade normal.

Nesse passo, quem não possuir a habilitação mínima exigida no art. 62 da LDB/96 comete uma infração penal no exercício do magistério. Diga-se que infração penal é gênero da qual são espécies o crime e a contravenção penal. Assim resta saber em que tipo e diploma normativo o fato, em análise, subsume-se. O art. 282 do Código Penal (CP/40) dispõe: "Exercer, ainda que a título gratuito, a profissão de médico, dentista ou farmacêutico, sem autorização legal ou excedendo-lhe os limites: Pena - detenção, de seis meses a dois anos." Já o art. 47 da Lei das Contravenções Penais (LCP/41) estabelece: "Exercer profissão ou atividade econômica ou anunciar que a exerce, sem preencher as condições a que por lei está subordinado o seu exercício: Pena – prisão simples, de quinze dias a três meses, ou multa. Observe-se que o art. 282 do CP/40 só tipifica o exercício ilegal de três profissões: médico, dentista e farmacêutico. Logo é o art. 47, por ser mais geral, que deve ser aplicado à conduta alhures decantada (PRADO; PRADO, 2013).

Prolonga-se uma tutela estatal sobre o professorado, entendido como um corpo profissional sem capacidade de gerar autonomamente, *ad intra*, os saberes e os princípios de ontológicos de referência: uns e outros têm que lhe ser impostos do exterior, o que acentua a subordinação da profissão docente. A política reformadora tem aprofundado o fosso que separa os atores dos decisores, fomentando perspectivas sociais conformistas e orientações técnicas sobre o papel dos professores. A tutela político-estatal tende a prolongar-se através de uma tutela científico-curricular, verificando-se a instauração de novos controles, mais sutis, sobre a profissão docente (NÓVOA, 1992).

A retórica atual sobre o profissionalismo e a autonomia dos professores são muitas vezes desmentidas pela realidade, e os professores têm a sua vida quotidiana cada vez mais controlada e sujeita a lógicas administrativas e a regulações burocráticas (GINSBURG; SPATIG, 1991; POPKEWITZ, 1987 *apud* NÓVOA, 1992).

Fala-se muito das escolas e dos professores. Falam os jornalistas, os colonistas, os universitários, os especialistas. Não falam os professores. Há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público (NÓVOA, 2009).

Há uma lei específica que cria a profissão de professor no Brasil?

Portanto, em face das especificidades da atividade desenvolvida pelo professor, suas relações de trabalho desafiam tratamento jurídico diferenciado (PRADO; PRADO, 2013).

Metodologia

O método escolhido para o desenvolvimento deste trabalho foi a análise do conteúdo dividido em três fases, a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação (BARDIN, 2009). Para tanto adotou-se uma abordagem qualitativa recorrendo-se a fontes documentais relativas às leis educacionais, desencadeada por meio do levantamento, da seleção e da análise do material publicado a respeito do tema. E uma abordagem quantitativa através da aplicação de técnicas para coleta de dados e informações com aplicação de questionários semiestruturados (AAKER et al., 2001). Com a aplicação de questionários garante-se o anonimato, a uniformidade das questões e facilidade de conversão dos dados para arquivos do computador. Os materiais utilizados na pesquisa estão divididos em duas categorias: uma dos materiais textuais utilizados na revisão bibliográfica (livros, artigos, notas técnicas, dissertações, teses) e nas fontes (leis, decretos, portarias, resoluções, súmulas, recursos especiais e extraordinários, diários oficiais, jornais, revistas especializadas em educação) e a outra dos materiais e equipamentos utilizados na pesquisa (questionários, caneta, lápis, borracha, papel ofício, gravador de voz, câmara fotográfica, filmadora, computador). Além destes, também será utilizado o software Excel 2007 para o tratamento estatístico dos dados coletados que subsidiará a elaboração de gráficos.

Resultados e Discussão

Os dados preliminares indicam que o debate, a pesquisa, a conscientização e o entendimento necessário sobre a necessidade de regulamentar a atuação profissional dos professores podem ser um caminho para respaldar a tramitação de uma Lei ou Decreto-Lei sobre o tema no Congresso Nacional, em que o possível documento normativo passaria tanto pela Câmara dos Deputados Federais, quanto pelo Senado Federal no mínimo por três Comissões.

Com o advento da reforma do ensino médio proposta pela Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016, que fora convertida na Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, alterando a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho 2007, que possibilita o exercício do magistério por notório saber, motiva o estudo aprofundado e histórico dos fatos, fenômenos (sociais, religiosos, políticos, culturais e ideológicos) e dos acontecimentos que moldam e influenciam a educação brasileira, e conseqüentemente a formação e prática docente, lançando mão para isso de reflexões sobre a legitimidade legalista (baseada em leis do magistério) e da legitimidade emancipatória (formação e conquistas de classe) que envolvem a profissão de professor.

Numa visita aos documentos legais, constatou-se uma enorme pulverização normativa acerca da profissão de professor, por exemplo, CLT/43, LDB/61, CF/88, ECA/90, LDB/96, FUNDEF/98, CNE/02, FUNDEB/07 (Lei n.º 11.494), PNP/08, Decreto n.º 6.755/09, Decreto n.º 7.415/10, Lei n.º 12.014/09, CNE/10, PNE/14, Decreto n.º 8.752/16, Lei n.º 13.415 (MP 746/16), PLS 193/2016. Ou seja, há uma série de documentos e, por vezes sem conexão, que tratam isoladamente e de forma generalizada a profissionalização do professor no Brasil. Assim, não foi encontrado no estudo realizado até aqui, uma lei específica que crie a profissão de professor no Brasil, como visto em outras profissões, como a de médico, advogado, engenheiro, enfermeiro, biólogo, entre outras.

Conclusão

Pelo que pode ser apurado pela presente pesquisa não há uma Lei específica que crie e conseqüentemente, um Decreto que regulamente a profissão de professor no Brasil; as entidades representativas da categoria (sindicatos, associações) não conseguiram ao longo do tempo pautar devidamente ou priorizar a luta pela profissionalização dos professores, com uma regulamentação específica para a profissão de professor, pode ser dado um passo importante para a melhoria na formação e na identidade profissional do professor, podendo ter uma significativa relevância para a melhoria da qualidade na formação dos licenciados, com possíveis reflexos na qualidade da educação brasileira, particularmente, a pública.

Há uma lei específica que cria a profissão de professor no Brasil?

O aprofundamento do estudo em tela poderá responder aos seguintes questionamentos: Por que, em termos históricos, nunca se estruturou no Brasil uma legislação que promovesse a devida regulamentação da profissão de professor? Por que há coexistência de regramentos legais distintos instituídos para tratarem difusamente sobre a formação e a carreira do professor nos Municípios, Estados e União? As respostas a esses questionamentos poderão colaborar com uma categoria que anseia pelo protagonismo profissional, e que possa estabelecer caminhos para a discussão de um regramento jurídico justo, específico e necessário para a profissão de professor no Brasil, como ocorre em outros países.

Referências

AAKER, et al. **Marketing Research**. 7. ed. New York: John Wiley & Sons, Inc, 2001.

ALENCAR, Marcos. **Blog MA Trabalho em Debate: Entenda o que é uma profissão regulamentada**. Disponível em: <http://www.trabalhismoemdebate.com.br/2009/03/entenda-o-que-e-uma-profissao-regulamentada/>. Acesso em: 15 jan. 2017.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 08 jan. 2017.

CATANI, Denice Barbara. **Educadores à meia-luz**: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (1902-1919). 1989. Tese (Doutorado) – USP, São Paulo (mimeo).

DASSOLER, Olmira Bernadete; LIMA, Denise Maria Soares. A Formação e a Profissionalização Docente: Características, Ousadia e Saberes. In: **IX ANPED SUL – 2012: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Caxias do Sul, 2012.

GOUVEIA, Aparecida Joly. **Professores de amanhã** (um estudo de escolha ocupacional). Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1965.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão.** Campinas-SP: Papyrus, 2004.

HELATCZUK, Vitorio. **Ser professor hoje.** Disponível em: <www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/.../artigo3.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2017.

NEVES, Fátima Maria. **O método lancasteriano e o ensino da ordem e da disciplina para os soldados do exército brasileiro.** Comunicação apresentada à 3ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd), Caxambu, 07-10/10/2007.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

_____. Formação de professores e formação docente. In: **Os professores e a sua Formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. **Do mestre-escola ao professor do ensino primário.** Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX). Lisboa: ISEF, 1986.

PRADO, Ricardo Augusto Nunes; PRADO, Mariana Siqueira. A precarização das relações de trabalho do professor em face da regulamentação do trabalho docente no Brasil. **Trabalho & Educação,** Belo Horizonte, v.22, n.1, p.169-182, jan./abr. 2013.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2009, v. 14, n.40, p.143-155. ISSN 1413-2478. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

SILVA, Vivian Batista da. **Saberes em viagens nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil.** 2006. Tese (Doutorado) – FEUSP, São Paulo.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação,** n. 14, p. 19-34, maio/jun/jul/ago., 2000.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa.** São Paulo: Cortez, 2009.

VILLELA, Heloísa de O. S. Do artesanato à profissão: representações sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2005. v. II – século XIX.

publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 07 jul. 2017.

SENADO FEDERAL. Projeto de Lei do Senado n.º 193, de 2016. **Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o “Programa Escola sem Partido”**. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>> Acesso em: 15 mar. 2017.

¹ Mestre em Ciências de Alimentos pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Professor Assistente do Departamento do Departamento de Ciências Exatas e da Terra – DCTE da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VI, Alagoinhas, Bahia, Brasil. E-mail: gcruz@uneb.br.

EVOLUÇÃO E EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

EVOLUTION AND EXPANSION OF HIGHER EDUCATION IN BRAZIL: A BIBLIOGRAPHIC REVIEW

**Iracema Oliveira Lima
Sandra Regina Arruda¹**

Resumo

O presente trabalho é uma reflexão acerca da educação superior no Brasil e suas relações com a sua expansão via financiamento público e mercantil. Por meio da revisão bibliográfica sobre a matéria, buscou-se discutir as dinâmicas público-privadas a partir da ditadura civil-militar para o desenvolvimento e expansão do ensino superior, de forma a evidenciar como os interesses privados foram, pouco a pouco, imiscuindo-se nas políticas do Governo Federal sobre esse tema, formando e consolidando um robusto mercado privado de ensino.

Palavras chave: Educação Superior. Políticas Públicas. Mercantilização.

Abstract

This work is a reflection on the higher education in Brazil, and its relations with its expansion through public and commercial financing. By means of a bibliographic review on the subject, the aim was to discuss the public-private dynamics used from the civil-military dictatorship for the development and expansion of higher education, in order to highlight how private interests were little by little meddling in the Federal Government's policies about this topic, forming and consolidating a robust private education market.

Keywords: Higher Education. Public Policies. Commercialization.

Introdução

A (re)estruturação da educação superior no Brasil tem sido tema recorrente de debates nos setores públicos e privados, especialmente a partir da intensificação da crise financeira no país após 2015. A comunidade de educadores, administradores educacionais, políticos e gestores públicos vêm clamando contraditoriamente por reformas que garantam ora a expansão da educação pública gratuita e universal, ora a privatização irrestrita do setor.

Essas duas correntes contrapostas são denominadas, na literatura, de *civil democrática*² e *produtivista*³. Nesse contexto, o desenvolvimento dos debates e das

políticas de educação superior no país localizam-se, na maior parte das vezes, em um contraponto entre esses dois polos em disputa.

A relevância do debate está no fato de a educação ser considerada estratégica para o desenvolvimento nacional, sendo necessários investimentos em políticas bem estruturadas, adequadas e que garantam que este papel seja cumprido. Os debates entre público e privado, sobretudo suas consequências para o exercício de direitos constitucionalmente reconhecidos, mostram-se muito atuais. Dessa forma, faz-se mister uma reflexão acerca da educação superior no Brasil e suas relações com a expansão mercantil, uma vez que o financiamento dessa expansão também ocorre com a instrumentalização do orçamento público, exigindo, assim, um debate sobre a priorização dos recursos existentes e sobre o modelo educacional que a sociedade brasileira necessita.

De acordo com os dados disponíveis pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 1945, o ensino superior público no Brasil era composto por cinco Universidades⁴, no sentido estrito, e 293 estabelecimentos isolados e esparsos pelo território – sendo a sua maioria escolas superiores técnicas ou orientadas para a formação jurídica ou médica.

Ao se analisar os dados apresentados na Tabela I, é possível perceber que o setor público é o principal responsável pela oferta de vagas no ensino superior na virada da década de 1960, embora já se registre um notável crescimento do setor privado na oferta nacional.

**Tabela 1: Evolução das Matrículas no Ensino Superior
(1940-1964)**

Ano	Total de Matrículas	% Crescimento	Matrículas Privadas	% Privadas sobre o Total
1940	27.671			
1950	48.999			
1954	64.645		26.905	41,6%
1955	72.652	12,4%	30.755	42,3%
1956	78.659	8,3%	38.362	48,8%
1957	79.505	1,1%	38.051	47,9%
1958	84.481	6,3%	37.570	44,5%
1959	87.603	3,7%	38.562	44,0%
1960	93.202	6,4%	41.287	44,3%
1961	98.892	6,1%	43.560	44,0%
1962	107.299	8,5%	43.275	40,3%
1963	124.214	15,8%	47.428	38,2%
1964	142.386	14,6%	54.721	38,4%

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras com dados do INEP/MEC (Disponível em <<http://inep.gov.br/dados>>, acessado em 06 de novembro de 2019).

O aumento das matrículas, de forma geral, foi fruto das reformas *varguistas* na década anterior, como é possível constatar, entre os números de 1940 e 1964, um crescimento de 514%. A política de subsídio ao setor privado também floresceu no período populista da República, como observada a tendência a partir dos anos 1950, em que quase metade da oferta é advinda do mercado.

Nota-se que esse aumento das matrículas, sobretudo no setor privado, não significa uma consolidação das políticas educacionais no Estado brasileiro. Há um consenso de que o que realmente aconteceu foi um ajuste entre a demanda crescente das classes médias urbanas – consequência do processo de desenvolvimento urbano-industrial – em um modelo de ensino que estava processando a sua própria diversidade (SAMPAIO, 1991; CUNHA, 2007).

A tendência observada no período anterior, de *atrelamento* dos interesses dos setores industriais às políticas de educação, foi consolidada no período, sobretudo com a abertura do capital das instituições privadas ao estrangeiro (MACEBO, SILVA JÚNIOR, & SCHUGURENSKY, 2016). Nesse período, houve uma dinamização do processo universitário, caracterizado pela sobreposição de modelos pré-existentes – o da formação profissional da era Vargas e o da pesquisa científica – e uma forte diversidade da diferenciação institucional (SAMPAIO, 1991; VIEIRA & FARIAS, 2007; CUNHA, 2007; FLORES, 2017).

Contudo, com o esgotamento provocado pelo insucesso da redemocratização levada ao cabo nos anos 1950-1960, de caráter fortemente populista, o modelo híbrido da educação superior adotado começou a externalizar sinais de tensão entre concepções antagônicas.

A distensão tensionada da Educação superior nos anos de chumbo

A urbanização do País especialmente a partir da segunda metade do século XX, a industrialização do eixo Sul-Sudeste, as mudanças sobre a posição da mulher na sociedade e a elevação dos requisitos educacionais para ocupação de cargos e empregos disponíveis, dentre outros fatores, contribuíram para fazer avançar a procura pelo ensino superior (VIEIRA & NOGUEIRA, 2017).

Nesse contexto, o Estado comprometido com os interesses do capital optou pela ampliação das vagas via setor privado por meio de financiamentos e subsídios, elevando a participação de instituições do mercado na oferta de vagas e produção científica por meio da aprovação da Lei nº 4.024/1961, além da Lei nº 5.540/1968, que revoga o Capítulo de Diretrizes e Bases de 1961, consolidando medidas da Reforma Universitária (FÁVERO, 2006; PEREIRA & KERN, 2017). A partir desse marco, as instituições de ensino público não conseguem atender à demanda e inicia-se uma sequência de modificações legislativas que abrem espaços para a educação privada. Além disso, a Emenda Constitucional nº 69/1961, no seu art. 176 e em seus incisos e parágrafos, regula o ensino particular no Brasil, sendo que, pela primeira vez, uma Constituição da República abre espaço para o ensino privado (BRASIL, 1969; BRASIL, 1961; BRASIL, 1968).

Em 1964, assiste-se à imposição do autoritarismo via golpe civil-militar que perdurou até meados da década de 1980. Assim, a Reforma deu-se sob os auspícios de um governo autocrático e centralizador, que manteve a universidade sob intensa suspeita e vigilância policial (SAMPAIO, 1991). O confronto estudantil, alaistrado pela América Latina na década de 1960⁵, acabou resultando em um forte contramovimento de repressão política, que originou, no caso brasileiro, uma sensível redefinição do papel universitário (VIEIRA & FARIAS, 2007; STARLING & SCHWARCZ, 2015).

Neste período, foi registrada a ampliação da demanda por vagas, em parte decorrente pelo pseudocrescimento impulsionado pelo “Milagre Econômico⁶”. Para isso, o Governo Federal optou pela conjugação de dois modelos: a) reestruturação da Universidade pública para o atendimento da demanda industrial por mão de obra especializada; e b) estímulo à expansão do setor privado via financiamento público e subsídios (SGUISSARDI, 2008).

Como pode ser observado na Tabela II, o processo de expansão da universidade brasileira, registrado durante o período Militar e embalado pelos interesses decorrentes sobretudo do setor privado, passou a ser um concorrente de peso nos Planos Orçamentários do período, uma vez que se tornava destinatário de subsídios, incentivos fiscais, política creditícia, dentre outros instrumentos de incentivo, o que gerou a demanda de políticas muito específicas.

Tabela 2: Evolução das Matrículas no Ensino Superior (1965-1980) (continua)

Ano	Total de Matrículas	% Crescimento	Matrículas Privadas	% Privadas sobre o Total
1965	155.781		68.194	43,8%
1966	180.109	16%	81.667	45,3%
1967	212.882	18%	91.608	43,0%
1968	278.295	31%	124.496	44,7%
1969	342.886	23%	157.826	46,0%

Tabela 2: Evolução das Matrículas no Ensino Superior (1965-1980) (conclusão)

1970	425.478	24%	214.865	50,5%
1971	561.397	32%	309.134	55,1%
1972	688.382	23%	409.971	59,6%
1973	772.800	12%	472.721	61,2%
1974	937.593	21%	596.565	63,6%
1975	1.072.548	14%	662.323	61,8%
1976	1.044.472	-3%	648.862	62,1%
1977	1.137.070	9%	708.554	62,3%
1978	1.267.559	11%	779.592	61,5%
1979	1.298.331	2%	808.253	62,3%
1980	1.345.000	4%	852.012	63,3%

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras com dados do INEP/MEC (Disponível em <<http://inep.gov.br/dados>>, acessado em 06 de novembro de 2019).

É possível observar que a expansão mercantil alcançou o patamar de crescimento de 1.249%, sendo responsável, em 1980, por 63,3% de todas as ofertas. Tais dados ratificam a indisposição do Estado em investir na organização e expansão das instituições públicas, que poderiam atender, por exemplo, às camadas populares historicamente excluídas deste nível de formação. As instituições universitárias públicas à época estavam predominantemente localizadas no eixo sul e sudeste do país, em detrimento das demais regiões brasileiras. Quanto às instituições particulares, embora atuando com ênfase no eixo sul e sudeste, também tinham como interesse e característica a interiorização deste nível de formação nas demais regiões do país.

Segundo Singer (1995), e Macebo, Silva Júnior e Schugurenky (2016), a aplicação quase que irrestrita da doutrina liberal na condução da Reforma de 1968, e seus desdobramentos nas duas décadas seguintes propiciou a organização de estabelecimentos universitários que obedecem às leis de mercado, e não aos interesses estratégicos da sociedade. Criou-se, assim, um sistema de ensino totalmente empresarial, no qual a qualidade da formação oferecida é secundária e a

pesquisa científica praticamente inexistente (SAMPAIO, 1991; FÁVERO, 2006; VIEIRA & FARIAS, 2007). Para Sampaio (1991), inclusive:

Essa forma de atendimento da demanda, que afeta tanto o sistema público como o privado, reforça componentes extremamente conservadores na medida em que associa a formação universitária ao acesso a profissões regulamentadas e se apoia na tentativa de preservar ou conseguir posições de privilégio. (SAMPAIO, 1991, p. 19).

Por fim, é necessário destacar que o crescimento acelerado do setor privado e da consequente substituição de valores acadêmicos próprios do ensino público e universal devem ser considerados à luz do período histórico, sobretudo da estrutural expansão da classe média urbana. O sistema que se desenvolveu a partir da Reforma de 1968 é um sistema de ensino que possuía como horizonte a expansão mercantil do setor que, como qualquer outro, tende inexoravelmente para diversificação de formação e função.

Reabertura política: a educação superior subsumida à lógica do mercado

A reabertura política, com o fim da ditadura militar na década de 1980, reacende o debate político encarcerado nas duas décadas anteriores. A instalação da Comissão Constituinte que elaborou a Constituição Federal (doravante CF), promulgada em 1988, retomou parte dos debates que havia sido silenciados na ditadura. A sociedade civil, organizada em partidos, movimentos e coletivos políticos, buscou ampliar sua participação no cenário político e construir uma retórica a fim de assegurar o protagonismo das mudanças necessárias.

A nova carta Constitucional dividia a euforia política com o cenário de crise financeira que atingia quase todos os países da América do Sul, culminando com uma severa crise inflacionária. Assegura-se que o capital dava amostras da necessidade de sua reestruturação. As políticas sociais do Estado, conquistadas e expressas na CF, sofreram ataques virulentos da chamada Agenda Neoliberal⁷ (CARVALHO, 2006), especialmente a partir dos anos 1990.

Os relatórios de reforma produzidos pelo Banco Mundial (BM) e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI)⁸, em decorrência da assinatura do resgate econômico

dos anos 1990, influenciaram fortemente a reestruturação da educação superior brasileira, sobretudo no que se refere à flexibilização e à privatização do sistema (SINGER, 1995; VIEIRA & FARIAS, 2007; VIEIRA & NOGUEIRA, 2017).

Para além, a grande reforma do Estado brasileiro, iniciada em 1994, adotou como parâmetro organizativo o gerencialismo a fim de dar sustentação e funcionalidade administrativos ao novo ordenamento, sobretudo com a adoção dos princípios neoliberais sobre o papel do Estado na condução da sociedade (CARVALHO, 2006). Assim, novos paradigmas foram introduzidos no circuito da arena política para a Administração Pública Federal, tornando recorrentes discussões acerca de avaliação contínua, autonomia universitária, diversificação, diferenciação, flexibilização e privatização – ou, em alguns casos, subcontratação dos serviços e a intensificação das parcerias público/privado e as Organizações Sociais (OS).

No âmbito desse conjunto mais amplo de reformas foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁹ (LDB) em 1996, em que a educação básica foi eleita prioridade do Governo Federal, em conformidade com as ideias propaladas no bojo do Consenso de Washington, sobretudo os preceitos neoliberais e pró-mercantis, ecoadas pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional, esvaziando a presença estatal da esfera superior ao tempo que instituiu possibilidades legais para o crescimento do setor privado. Em consequência, o Estado progressivamente passa a desresponsabilizar-se do financiamento da educação, e assume para si, especialmente a partir da década de 1990, uma postura de Estado Avaliador¹⁰, responsável apenas pela coordenação da política nacional de educação. O setor público sofre com o contingenciamento de recursos, o sucateamento das suas estruturas físicas, a ausência de realização de concursos públicos e a retirada de direitos trabalhistas dos seus servidores.

A consequência imediata foi a diminuição do peso do setor público na oferta de vagas em decorrência da diminuição do financiamento estatal. A situação tornou-se ainda mais crítica por conta do estímulo oficial à privatização do sistema por meio da disseminação de parcerias com fundações de ensino privada, com o objetivo de ofertar cursos de extensão pagos (CARVALHO, 2006; VIEIRA & NOGUEIRA, 2017; FLORES, 2017).

Nesse sentido, houve, pela primeira vez no ordenamento jurídico brasileiro, o reconhecimento da possibilidade de lucro para as instituições privadas de ensino. A medida foi complementada com a instituição de diversos mecanismos que facilitavam ou, em alguns casos, até mesmo favoreciam a participação de capital financeiro externo através de operação na Bolsa de Valores. As medidas combinadas ampliaram a participação no mercado brasileiro dos grandes conglomerados educativos transnacionais (MACEBO, SILVA JÚNIOR, & SCHUGURENSKY, 2016).

Como apontam Vieira e Nogueira (2017), e Pereira e Kern (2017), houve a introdução de uma flexibilização massiva dos tipos de instituição e de cursos. Foi dada autorização para que instituições privadas pudessem variar o leque de opções disponíveis e adaptá-las de acordo com os interesses individuais do aluno. Dessa forma, poderiam ser oferecidos cursos sequenciais de duração e conteúdo variados, que seriam equiparados ao diploma superior.

Como é possível observar na Tabela III, em uma conjuntura nacional de aumento progressivo da demanda por ensino superior, de criação de novas formas de ensino que se adapta ao aluno, de redução orçamentária expressiva das instituições públicas e de financiamento via política tributária às instituições privadas, o mercado – que a partir de agora está *mundializado* – encontra espaço privilegiado para se expandir.

**Tabela 3: Evolução das Matrículas no Ensino Superior
Década de 1990 (continua)**

Ano	Total de Matrículas	% Crescimento	Matrículas Privadas	%
				Privadas sobre o Total
1990	1.554.080		961.455	62%
1991	1.565.056	0,7%	959.320	61%
1992	1.535.788	-1,9%	906.126	59%

**Tabela 3: Evolução das Matrículas no Ensino Superior
Década de 1990 (conclusão)**

1993	1.594.668	3,8%	941.152	59%
1994	1.661.034	4,2%	970.584	58%
1995			1.059.16	
	1.759.703	5,9%	3	60%
1996			1.133.10	
	1.868.529	6,2%	2	61%
1997			1.186.43	
	1.947.504	4,2%	3	61%
1998			1.321.22	
	2.125.958	9,2%	9	62%
1999			1.544.62	
	2.377.715	11,8%	2	65%

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras com dados do INEP/MEC (Disponível em <<http://inep.gov.br/dados>>, acessado em 06 de novembro de 2019).

Ao final da década de 1990, o setor privado já era responsável por 65% da oferta. O ritmo de crescimento também é ligeiramente diferente, enquanto o setor público cresceu 41% no período, o setor privado cresceu 62%. Por fim, pode-se dizer que o ritmo menos acelerado de crescimento, em relação a décadas anteriores, deveu-se a forte recessão da economia brasileira e a crise fiscal subsequente que perduraram por todo o período (SGUISSARDI, 2008).

A consolidação da expansão mercantil na educação superior

No Governo Lula da Silva (2002-2009), não se alterou o entendimento fixado de que educação, sobretudo a superior, é um serviço não exclusivo do Estado (PEREIRA & KERN, 2017). Embora sua plataforma política apresentasse apelos a manutenção dos serviços públicos, não é possível identificar qualquer rompimento com o modelo de alinhamento aos ditames neoliberais.

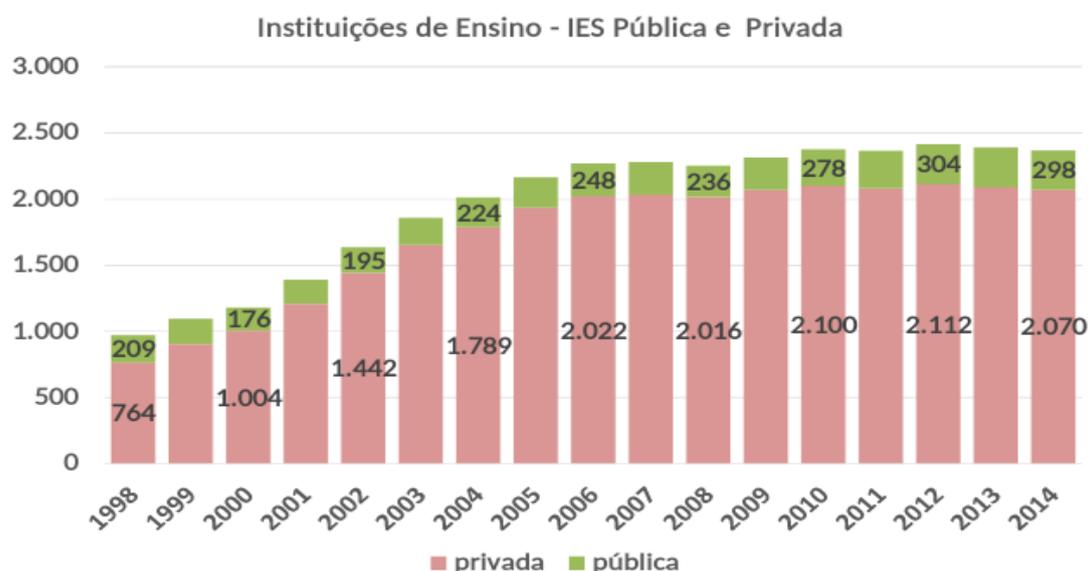
As contradições eram expressas na tentativa de aliar a nova política de redistribuição de renda com a ampliação da rede pública de forma contida, ao tempo em que também viabilizava o ordenamento jurídico necessário para a expansão mercantil. Primeiro, no campo social, houve o estabelecimento de cotas raciais e sociais no preenchimento de vagas na rede federal de ensino superior, que aumentou progressivamente até atingir a marca de 50% (CORBUCCI, KUBOTA, & MEIRA, 2016). Já no campo econômico, houve a instituição do FIES, uma política clara de desvio de recurso público para incentivo do setor privado/mercantil.

Outra contradição foi a criação do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)¹¹. O programa consiste em um plano econômico para a construção de novas universidades e novos *campi*, na ampliação da lista de cursos oferecidos, assim como na oferta de cursos noturnos e, por fim, na expansão de centros universitários para as áreas rurais do País. Vieira e Nogueira (2017) mostram que o REUNI atingiu sucesso em várias das metas: foram criadas 18 novas universidades federais, e 173 *campi* que contribuíram de maneira inegável para a interiorização da educação superior no Brasil, uma vez que a quantidade de municípios atendidos pela rede passou de 114 para 275, crescimento de 241%. Esses dados, no entanto, invisibilizam a ausência de recursos para esta ampliação, agravada ao fato de maior precarização dos trabalhadores da educação. Em conformidade com o receituário adotado na década anterior, o movimento de privatização e mercantilização da educação foi se consolidando e se naturalizando, fortemente balizado pela óptica neoliberal do FMI e do Banco Mundial (SGUISSARDI, 2008).

Há, nesse sentido, dois programas-chave de incentivo ao setor privado. O Programa Universidade para Todos (Prouni), de matiz social e que consiste na distribuição de bolsas para que estudantes de baixos rendimentos frequentem cursos superiores em instituições privadas. Já como política estruturante, há o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que se caracteriza como o mais importante fundo de incentivo ao desenvolvimento e expansão do capital privado.

Como pode ser observado no Gráfico I, o peso do setor privado no número total de instituições consolidou-se no período.

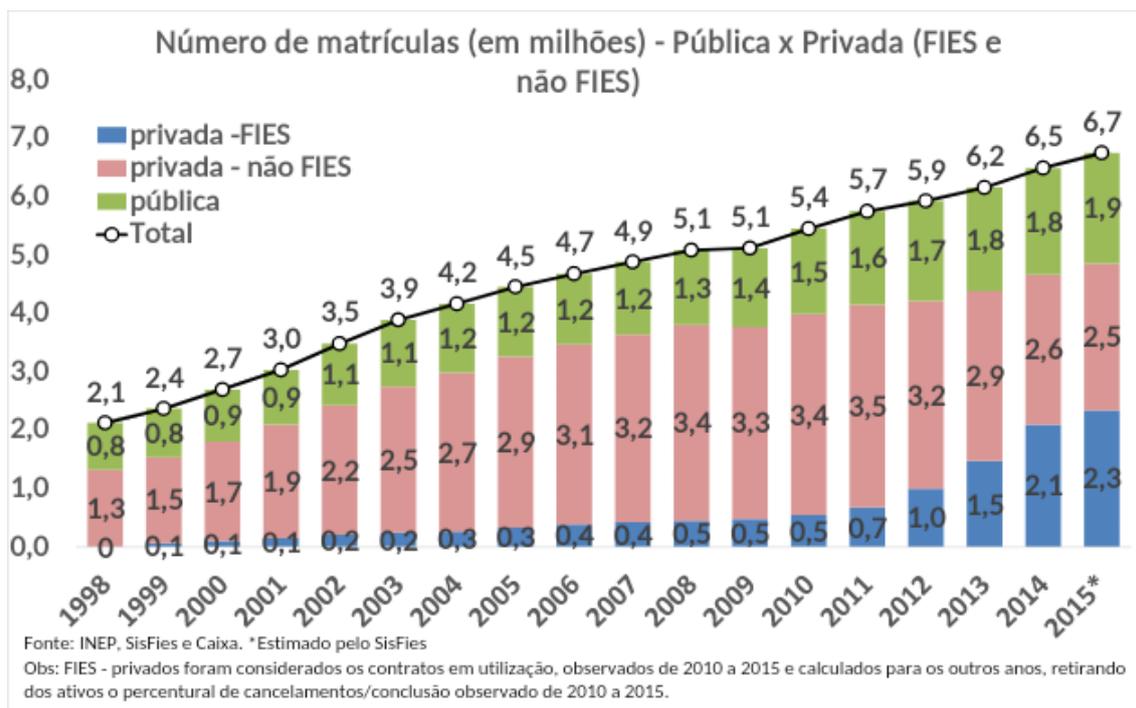
GRÁFICO 1



Fontes: Elaborado pelas autoras a partir de dados do SISFies e INEP (Disponíveis em < <http://sisfies.mec.gov.br/>>, acessado em 07 de novembro de 2019; e < <http://inep.gov.br/dados>>, acessado em 07 de novembro de 2019).

A partir de 2004, iniciou-se um redirecionamento na política de acesso ao ensino superior, reduzindo a priorização da expansão por meio das instituições privadas de ensino, com estas expandindo-se em menor velocidade. No período 2004-2009, o número total de matrículas nas IES privadas (FIES e não FIES) aumentou 26%, correspondendo a um incremento de aproximadamente 800 mil matrículas, das quais 215 mil se deram no âmbito do FIES (Gráfico II).

GRÁFICO 2



Fontes: Elaborado pelas autoras a partir de dados do SISFies (Disponíveis em <<http://sisfies.mec.gov.br/>>, acessado em 07 de novembro de 2019).

A partir de 2009, foram observados dois movimentos na política educacional brasileira: i) ampliação da rede pública, de 245 IES, em 2009, para 298 em 2014 (elevação de 22%), com consequente aumento do número de matrículas de 1,4 para 1,8 milhão (ampliação de 35%); e ii) ampliação do Programa FIES, passando de aproximadamente 500 mil contratos em utilização (estoque) em 2009 para mais de 2,3 milhões em 2015, um acréscimo médio de 310 mil matrículas por ano.

Deste modo, as matrículas pelo FIES passaram de aproximadamente 13% do total das matrículas na rede privada em 2009, para 48%, em 2015. Esse aumento registrado a partir de 2010 é explicado pelas mudanças ocorridas no FIES. Vale ressaltar que o FIES não tem sido eficaz no cumprimento da meta do Plano Nacional da Educação (PNE) que tem a finalidade, entre outros objetivos, de elevar a taxa bruta de matrícula no ensino superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, sendo que pelo menos 40% das novas matrículas devem ocorrer nas IES públicas.

Tabela 4: Número de estudantes matriculados em cursos de graduação presenciais (2009-2014)

Ano	Pública		Privada			Pública + Privada		Finan. Concedidos pelo FIES
	Total	Var. % acum.	Total	% Mercado	Var. % acum.	Total	Var. % acum.	
2009	1.351.168	-	3.764.728	73,6 %	-	5.115.896	-	32.654
2010	1.461.696	8,18%	3.987.424	73,2 %	5,92%	5.449.120	6,51%	76.039
2011	1.595.391	18,07%	4.151.371	72,2 %	10,27%	5.746.762	12,33%	154.367
2012	1.715.752	26,98%	4.208.086	71,0 %	11,78%	5.923.838	15,79%	377.895
2013	1.777.974	31,59%	4.374.431	71,1 %	16,20%	6.152.405	20,26%	559.879
2014	1.821.629	34,82%	4.664.452	71,9 %	23,90%	6.486.081	26,78%	732.593
TOTAL	-	-	-	899.724	-	-	-	1.933.593

Fonte: INEP/MEC (elaboração: Sinopse Estatística da Educação Superior, disponível em << <http://sisfies.mec.gov.br/>>>, acessado em 07 de novembro de 2019).

Ou seja, enquanto 900 mil novas matrículas foram realizadas na rede privada entre 2009 e 2014, o FIES concedeu, no mesmo período, mais de 1,9 milhão de financiamentos de recurso público para instituições particulares. Assim, boa parte dos contratos do FIES foram celebrados com estudantes que já cursavam, ou já cursariam, o ensino superior, com condições financeiras para arcar com as

mensalidades do curso. Desse modo, a forte elevação de financiamentos do FIES contribuiu pouco para o aumento da taxa de novas matrículas na rede privada

Dessa maneira, o Programa converteu-se em um dos principais eixos incentivadores do capital privado, provocando indiretamente graves alterações no mercado educacional, que impactam a vida do cidadão de maneira muito sensível. Até o ano de 2014, mais de 70% da oferta de vagas na educação superior era de responsabilidade privada, o que demonstra o caráter privatista do sistema de ensino superior intensificado especialmente a partir da década de 1990.

Considerações finais

A expansão e consolidação da educação superior no Brasil foi um processo contínuo, ora lento, ora acelerado, ligados intrinsecamente aos diferentes processos históricos ao longo século XX, e início do século XXI. Como mostra Singer (1995), sempre houve uma relação sensível entre os setores público e privado, que no início assumiam matizes de complementaridade, e que, a partir da década de 1970, assumiram gradualmente uma roupagem neoliberal calcado na lógica *privatista*.

Dessa maneira, pode-se afirmar, pela tendência governamental inaugurada com a Reforma de 1968 e impulsionada pela Reforma de Estado dos anos 1990, que o modelo de expansão universitária é pautado pela sobreposição dos interesses privados/mercantis que fogem da regulação estatal e comprometem a qualidade universitária (SGUISSARDI, 2008) à revelia do prescrito na Constituição Federal, que estabelece a educação enquanto dever do Estado e direito do cidadão.

Há que se considerar, inclusive, que as transformações do mercado sob a égide do capitalismo contemporâneo, financeiro e mundializado em sua essência, como mostra Piketty (2014), provocaram um fluxo contínuo de capitais especulativos que reestruturou o mercado brasileiro (MACEBO, SILVA JÚNIOR, & SCHUGURENSKY, 2016). A Crise Fiscal dos anos 1980-1990 foi uma virada histórica estrutural no Estado brasileiro, uma vez que houve a abertura aos capitais financeiros nacional e internacional para vários serviços antes considerados exclusivos do Estado.

A adoção da agenda neoliberal e a conseqüente readequação de várias questões nacionais tiveram impactos profundos na educação superior: flexibilização e

privatização tornam-se palavras de ordem. A educação, a pesquisa e o ensino passam a ser percebidos como um bem comercializável e um grande fluxo de investimento via Plano Orçamentário passa a financiar a expansão da rede privada em detrimento dos espaços públicos.

Referências

BRASIL. (20 de dezembro de 1961). Lei nº 4.024. Brasília, Distrito Federal, Brasil: Diário Oficial da União.

BRASIL. (28 de novembro de 1968). Lei nº 5.540. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, Distrito Federal, Brasil: Diário Oficial da União.

BRASIL. (17 de outubro de 1969). Emenda Constitucional nº 69. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Brasília, Distrito Federal, Brasil: Diário Oficial da União.

BRASIL. (20 de dezembro de 1996). Lei 9394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. **Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006):** ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. *XXIX Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação* (pp. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)). Caxambu/MG: ANPED, 2006.

CORBUCCI, Paulo Roberto, KUBOTA, Luís Claudio, MEIRA, Ana Paula Barbosa. **Evolução da Educação Superior privada no Brasil:** da reforma universitária de 1968 à década de 2010. *In: IPEA, Reconfiguração estrutural da educação superior privada no Brasil: nova fase de mercantilização do ensino* (pp. 8-12). Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2016.

CUNHA, Luís Antonio. **A universidade crítica:** o ensino superior na república populista (3 ed.). São Paulo: Universidade do Estado de São Paulo, 2007.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A universidade no Brasil:** das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar*, 28, pp. 17-36, 2006.

FLORES, Sharon. Rigazzo. **A democratização do ensino superior no Brasil, uma breve história: da Colônia à República.** *Revista Internacional de Educação Superior*, 3(2), pp. 401-416, 2017.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP/MEC (Disponível em <<http://inep.gov.br/dados>>, acessado em 06 de novembro de 2019).

MACEBO, Deise, SILVA JÚNIOR, João dos Reis, SCHUGURENSKY, Daniel. **A educação superior no Brasil diante da mundialização do capital.** *Educação em Revista*, 32(4), pp. 205-225, 2016.

PEREIRA, Larissa Ramalho, KERN, Francisco Arseli. **A educação superior no Brasil na perspectiva do direito social: cenários que levam ao Prouni.** *Revista Quadrimestral de Educação*, 40(1), pp. 10-19, 2017.

PIKETTY, Tomas. **O Capital no século XXI.** Rio de Janeiro: Intrínseca. 2014.

SAMPAIO, Helena. **A Evolução do ensino superior brasileiro: 1808-1990.** *Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior – USP*, 1991.

SGUISSARDI, Valdemar.. **Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para regulação e a formação universitária.** *Educação & Sociedade*, 29(105), pp. 991-1022, 2008.

SINGER, Paul. **Poder, política e educação.** *Conferência de Abertura da XVIII Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduações e Pesquisa em Educação* (pp. 5-15). Caxambu: Revista Brasileira de Educação, 1995.

Sistema de Financiamento ao Estudante - SISFies (Disponíveis em < <http://sisfies.mec.gov.br/>>, acessado em 07 de novembro de 2019).

STARLING, Heloísa Murgel, SCHWARCZ, Lilia Moritz.. **Brasil: uma biografia.** Rio de Janeiro: Companhia Das Letras, 2015.

VIEIRA, Sofia Lerche, FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política educacional no Brasil: introdução histórica.** São Paulo: Liber Livro, 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche., & NOGUEIRA, Jaana Flavia Fernandes. **Reformas da educação superior no Brasil: tempo(s) e movimento(s).** *Revista Lusófona de Educação*, 35, pp. 13-28, 2017.

¹ **Iracema Oliveira Lima** Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos; Professora do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; iracema.lima@uesb.edu.br. **Sandra Regina Arruda** Professora da Faculdade Santo Agostinho- FASA – Unidade de Vitória da Conquista- Bahia; Aluna especial do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; sandra.arruda.jus@hotmail.com

² Uma vez que ela encara a educação como um processo de educação cidadã como patrimônio do povo.

³ A qual concebe a educação como preparação para o ingresso na divisão social do trabalho, devendo ser relegada ao mercado privado, por conseguinte (SINGER, 1995).

⁴ Universidade do Brasil; Universidade de Porto Alegre; Universidade de São Paulo; Universidade de Minas Gerais – todas públicas e, por fim, a Universidade Católica do Rio de Janeiro, de carácter confessional.

⁵ Brasil, 1964 e 1969; Argentina em 1966; Chile em 1973 e a tragédia mexicana em 1968.

⁶ Período que compreende de 1968-1974 que se caracteriza por um elevado crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), rápida industrialização de setores específicos – sobretudo metalurgia e

petroquímica – e baixos níveis inflacionários sem, no entanto, impactar sobre a qualidade de vida da população especialmente a população mais empobrecida.

⁷ Implementada ao longo dos Governos dos anos 1990, consistia nos acordos de resgate financeiro realizados pelo Fundo Monetário Internacional e que previam uma série de reformas estruturais da economia e do Estado brasileiro.

⁸ Os relatórios de 1992 e 1993 enfatizam a necessidade de diversificação curricular e institucional dos estabelecimentos de ensino, assim como a flexibilização curricular, o que atendia às necessidades do sector privado. O objectivo era possibilitar o oferecimento de cursos de curta duração ou à distância, de maneira a substituir o modelo de universidade que associa ensino e pesquisa.

⁹ Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.

¹⁰ Novo paradigma do Estado brasileiro introduzido pelas grandes Reformas de Estado posta em marcha pelo Governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2001) e que culminaram na transição de uma perspectiva burocrática para uma perspectiva *gerencial* dentro do Estado, tendo como consequência a reorientação estratégica das políticas públicas federais e nos Planos Orçamentários do período.

¹¹ Decreto nº 6.096, de 24 de Abril de 2007.

UMA DOSE DE HISTÓRIA: CACHAÇA DE ALAMBIQUE E AGUARDENTE DE COLUNA

A DOSE OF HISTORY: CACHAÇA FROM ALEMBIC AND COLUMN SPIRIT

Leonardo Milani Avelar Rodrigues¹
Andréa Gomes da Silva
Patrícia Beltrão Lessa Constant
Cristiane Patrícia de Oliveira
Alexandre Galvão Carvalho

Resumo

A produção de bebida destilada de cana no Brasil é diversa e cada forma de produção resulta em bebidas distintas. Uma das principais diferenciações está na forma de produção do que chamamos “cachaça de alambique de cobre” e “aguardente de coluna de inox”. A cachaça de alambique, feita em pequenas porções, com mais alquimia, costuma provocar sensações diferenciadas. A aguardente de coluna, bebida industrial, feita dentro de padrões controlados e em grande escala, em geral, é utilizada para grandes públicos. O presente trabalho tem como objetivo descrever os dois processos de fabricação das cachaças destiladas em alambique de cobre e de coluna, além de indicar o aparecimento de alguns contaminantes, compostos que possivelmente são transferidos ou formados em alguma etapa do processo de produção, a fim de atentar para processos que assegurem a fabricação das bebidas com maior qualidade química e sensorial.

Palavras chave: bebida destilada, qualidade, composição, Saccharum officinarum.

Abstract

The production of distilled cane drink in Brazil is diverse and each form of production results in different drinks. One of the main differences is in the form of production of what we call “cachaça made of copper alembic” and “stainless steel column spirit”. Alembic cachaça, made in small portions, with more alchemy, usually causes different sensations. Column spirit, an industrial drink, made within controlled standards and on a large scale, in general, is used for large audiences. The present work aims to describe the two manufacturing processes of distilled cachaça in a copper and column still, in addition to indicating the appearance of some contaminants, compounds that are possibly transferred or formed at some stage of the production process, in order to pay attention to processes that ensure the manufacture of drinks with higher chemical and sensory quality.

Keywords: distilled drink, quality, production, composition, Saccharum officinarum.

Breve histórico e aspectos gerais da cachaça e aguardente

Os primeiros relatos sobre a fermentação vêm dos antigos egípcios, os quais julgavam que a inalação de vapores de líquidos aromatizados e fermentados, absorvidos diretamente do bico de uma chaleira, num ambiente fechado, curava várias moléstias. No Brasil, os primeiros relatos sobre a cachaça datam do século XVI e estão diretamente relacionados com a vinda dos portugueses e as primeiras plantações de cana-de-açúcar. Os escravos que trabalhavam nos engenhos perceberam que os restos de caldos deixados nos tachos, utilizados para a fabricação de açúcares, fermentavam, produzindo um líquido que quando ingerido os alegravam e animavam, fazendo-os esquecer dos maus tratos sofridos pelos senhores de engenho (CARDOSO, 2013).

No século XIX e início do século XX, a elite e a classe média brasileira, buscando demonstrar sua identificação com a cultura europeia, desenvolveram um forte preconceito contra os hábitos e costumes da população mais pobre do Brasil. Nessa perspectiva, a aguardente de cana passou a ser considerada uma bebida de baixa qualidade, destinada ao consumo dos menos favorecidos, tanto financeiramente quanto intelectualmente. Contudo, esse panorama começou a se alterar com a Semana da Arte, em 1922, quando ocorreu um resgate da brasilidade, ou seja, da valorização da cultura brasileira (SEBRAE, 2017).

A cachaça, bebida genuinamente brasileira, por isso o termo “Cachaça do Brasil”, presente no mercado nacional e internacional, desperta o interesse de setores industriais com enorme potencial para a geração de divisas no país (CARDOSO, 2013). Como toda bebida popular, recebe diversas nomenclaturas, sinônimas e códigos: pinga, água que passarinho não bebe, água de cana, caninha, caiana, branquinha, bagaceira, paraty, goró, lampreia, marvada, mundureba ou mandureba (BARBOSA, 2016) e a expressão eternizada por Mussum², mé! (BARRETO, 2014)

A produção e distribuição da cachaça no Brasil

A bebida conhecida por cachaça ou aguardente de cana é uma bebida destilada das mais apreciadas e consumidas no país, sendo obtida do caldo de cana fermentado e suas denominações variam de acordo com a região do país. Sua produção anual é de aproximadamente 1,6 bilhões de litros dos quais 90% são provenientes da produção industrial e 10% da cachaça de alambique (SEBRAE, 2017).

A produção nacional de cachaça é fruto de uma tradição centenária, caracterizada por pequenas empresas familiares, destilarias de médio e grande porte, além de distribuidores independentes. Como não existe um controle oficial das diversas etapas da produção, diferentes métodos de produzir a aguardente têm sido aplicados, propiciando a produção de uma bebida com características químicas e sensoriais diversificadas (MUTTON e MUTTON, 2010; LIMA, 2009).

No Brasil, o mercado de bebidas alcóolicas é dividido em bebidas fermentadas (cerveja e vinho) e bebidas fermento-destiladas (cachaça, aguardente, uísque e vodca). Entre o volume total de produção de 14,9 bilhões de litros, a maior participação é da cerveja (88,9%), seguida pelos destilados (7,5%), ficando o restante do mercado para as demais bebidas (3,6%). Entre as bebidas destiladas, a cachaça ocupa a primeira posição no Brasil (SEBRAE, 2017).

A cachaça é a segunda bebida alcoólica mais consumida em território nacional, sendo superada apenas pelo consumo de cerveja. A produção nacional é contabilizada em cerca de 1,6 bilhão de litros por ano. Entretanto, estima-se que a produção real é de aproximadamente 2,0 bilhões litros/ano, quando se considera o mercado informal do destilado. Tais números estão representados por mais de quatro mil marcas diferentes de aguardentes/cachaças e de aproximadamente 40 mil produtores, majoritariamente distribuídos por nove estados com 4.000 marcas diferentes (IBRAC, 2019).

O complexo agroindustrial da bebida gera mais de 600 mil empregos diretos e indiretos. Entre os estados brasileiros, São Paulo é o maior produtor de aguardente, seguido por Pernambuco, Ceará, Minas Gerais e Paraíba, sendo Minas Gerais o maior

produtor de cachaça de alambique. Menos de 1% da produção é exportada, e mesmo assim, a cachaça é comercializada para mais de 60 países. Em 2018, a base de empresas exportadoras foi composta por mais de 90 empresas, que exportaram um total 8,06 milhões de litros, gerando uma receita de US\$ 14,99 milhões. Os principais mercados internacionais de destino da bebida são: Alemanha, Portugal, Estados Unidos, França e Paraguai (IBRAC, 2019).

Na produção de aguardente industrial, a bebida é destilada em colunas de aço inox conhecidos como aparelhos contínuos; é uma destilação sistemática, por torres ou colunas de destilação, sendo as empresas produtoras de médio e grande porte, com capacidade de produção entre 10.000 e 100.000 litros/dia. As cachaças de alambique são destiladas em alambiques de cobre em baixa escala de produção, com uma média entre 100 e 1.000 litros/dia, podendo chegar a um máximo de até 2.400 litros. Essa destilação pode ser efetuada em alambiques de um, dois ou três corpos (RECHE e FRANCO, 2009; DIAS, 2013).

Com base no volume produzido, destacam-se também os estados produtores de São Paulo, Pernambuco e Ceará, que são responsáveis por cerca de 70% de toda produção de aguardente industrial. Por outro lado, os estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Bahia concentram a produção de cachaça de alambique. Destes, o estado mineiro e o fluminense contribuem com mais de 50% de toda a produção de cachaça de alambique em todo território nacional, aproximadamente 300 milhões de litros (IBRAC, 2019).

Minas Gerais se destaca como o maior produtor do país de cachaça de alambique, representando 44% da produção nacional. Atualmente pesquisas estão sendo desenvolvidas visando a melhoria da qualidade do produto e o aprimoramento das práticas de fabricação que resultem em produtos padronizados, com qualidade comprovada nos aspectos físico-químicos e sensoriais. No entanto, a produção de cachaça com qualidade requer um aprimoramento técnico e científico das etapas de produção, com estudos e pesquisas nas áreas de desenvolvimento genético de mudas de cana, corte e manejo, fermentação, destilação e envelhecimento (SEBRAE, 2017).

As exigências dos mercados, interno e externo, fazem com que a preocupação

com a qualidade da bebida e, conseqüentemente, melhorias na sua qualidade sejam implementadas, não apenas do ponto de vista comercial, mas considerando principalmente os efeitos toxicológicos, já que um produto que contém compostos indesejáveis pode causar danos à saúde do consumidor. Os dois processos de destilação do vinho (mosto fermentado) mais utilizados para a produção de cachaça são a destilação em alambique de cobre (destilação em batelada) e a destilação em coluna (destilação contínua) (SERAFIM et al., 2012).

A destilação por alambique de cobre possui uma peculiaridade que é a divisão do destilado em frações designadas cabeça, coração e cauda, que contém composição e teor alcoólicos diferenciados; já na destilação realizada em coluna de aço inoxidável, não ocorre à separação do destilado em frações, pelo fato de que este sistema é contínuo, ou seja, a alimentação da coluna com vinho e a saída do destilado acontecem simultaneamente e durante todo o processo. Outro fator importante na destilação em coluna é a quantidade de pratos teóricos³ que possui. Um alambique simples possui apenas um prato. Quando se analisa cachaça industrial e de alambique nota-se grandes diferenças de perfis químicos entre as mesmas podendo ser atribuídas também aos diferentes procedimentos da etapa fermentativa, nos quais os caldos de cana foram submetidos e não somente ao processo de destilação.

O processo de produção de cachaças em alambique e em colunas pode influenciar a composição química e, conseqüentemente, afetar a qualidade sensorial do produto final. Entretanto, poucos são os exemplos encontrados na literatura para o caso da aguardente de cana. Alguns estudos relacionam certas influências na formação de carbamato de etila, furfural, acetaldeído e outros contaminantes devido ao processo de destilação, separações das frações e também a geometria do destilador.

Cachaça *versus* aguardente de cana

“você pensa que cachaça é água? Cachaça não é água não. Cachaça vem do alambique e a água vem do ribeirão”.
(Marchinha de carnaval composta pelo baiano Marinósio Trigueiro Filho)

De acordo com o Decreto Federal nº. 4.851/2003, baseado na portaria 371 do Decreto original nº. 2314/1997, dispõe sobre a padronização, classificação, registro, inspeção, produção e a fiscalização de bebidas. Nesse decreto, complementado pela Instrução Normativa de nº 13, de 30 de junho de 2005, tem-se a aprovação do Regulamento Técnico para Fixação dos Padrões de Identidade e Qualidade (PIQ's) para aguardente de cana e para cachaça, e suas definições.

De acordo com essa instrução normativa, aguardente de cana é a bebida com graduação alcoólica entre 38% e 54% v/v a 20°C, obtida do destilado alcoólico simples de cana-de-açúcar ou pela destilação do mosto fermentado do caldo de cana-de-açúcar, podendo ser adicionada de açúcares em até 6,0 g L⁻¹, expressos em sacarose. Ganha-se o nome de aguardente quando utilizamos outras matérias primas açucaradas como diversos frutos ou outro tipo de material amiláceo, dando origem a aguardente de frutas ou outra matéria prima que foi fermentada e, também, quando utiliza-se parte de caldo de cana com outro tipo de matéria prima, daí é obtida a aguardente composta. A cachaça é a denominação típica e exclusiva da bebida produzida com a cana-de-açúcar, com graduação alcoólica entre 38% e 48% v/v a 20°C, obtida pela destilação do mosto fermentado do caldo de cana-de-açúcar, com características sensoriais peculiares, podendo ser adicionada de açúcares em até 6,0 g L⁻¹, expressos em sacarose (BRASIL, 2005).

Processo produtivo da cachaça de alambique

A cachaça de alambique corresponde a um produto que é produzido em menor volume em relação à aguardente industrial, sendo obtida em alambiques de cobre a partir da destilação do mosto fermentado de cana-de-açúcar, sem adição de açúcar, corante ou qualquer outro ingrediente (OLIVEIRA et al., 2004).

A cachaça produzida nos alambiques utiliza cana cortada, moída, geralmente, inteira em um ou dois conjuntos de moenda, sendo o caldo puro resultante, colocado a fermentar em dornas. Fermentação essa conseguida, na maioria das vezes, através do fermento natural que acompanha a cana vinda da lavoura. O vinho (mosto fermentado) é finalmente destilado em alambiques de cobre, resultando no destilado, a cachaça. (OLIVEIRA et al., 2004).

No processo de fabricação da cachaça de alambique, têm-se as seguintes etapas: plantio da cana de açúcar, colheita da matéria prima, moagem, preparação do mosto, fermentação do mosto, destilação, descanso, armazenamento/envelhecimento, engarrafamento e comercialização (CARDOSO, 2013).

Destilação

A destilação é um processo de purificação do vinho e sua principal finalidade é a separação dos componentes voláteis presentes por meio de um aquecimento do líquido e posterior condensação dos vapores formados. Durante a destilação, ocorrem várias reações químicas, tais como hidrólise, esterificação e acetilação, que são induzidas pelo calor. Dependendo de como a destilação é conduzida, diversos compostos serão carregados pelo vapor para a bebida, influenciando diretamente a qualidade da cachaça produzida (CARDOSO, 2013).

O vinho produzido é constituído majoritariamente por água (com concentração entre 89 e 94% v/v), etanol (5 a 8% v/v) e demais compostos secundários (menos de 1 % v/v) em sua fração volátil. Já sua fração não volátil ou fixa é composta pelos extratos do mosto, sólidos em suspensão oriundos da decomposição de leveduras, bactérias e substâncias não solúveis presentes no próprio mosto como o bagacilho, pequenos fragmentos do bagaço obtidos no processo de moagem (NOGUEIRA, VENTURINO FILHO, 2005). A retirada do vinho ocorre normalmente por gravidade das dornas de fermentação e levado diretamente para destilação em alambique (cobre, aço inox ou misto) de forma descontínua ou em colunas de aço inox ou com aço inox e partes de cobre (alto ou baixo grau) de forma contínua (GALINARO, FRANCO, 2011).

Em média é possível produzir um destilado de aguardente de cana (38% a 54% v/v) a partir de um vinho com 7% a 8% (v/v). Isto ocorre devido ao aquecimento do vinho nos destiladores, formando vapores ricos em etanol e compostos secundários, com posterior condensação por resfriamento retornando a fase líquida do combinado mais concentrado. Este produto manufaturado

compreende a aguardente de cana, ou seja, uma bebida com abundância de compostos voláteis. A parte quantitativa em água e em substâncias fixas do vinho é conhecida como vinhaça, vinhoto ou garapão, que permanece na panela do alambique (SORATTO, BRUNO, 2012). O processo de destilação além de concentrar os constituintes voláteis da fermentação do mosto, também é capaz de formar novos compostos principalmente por desidratação, esterificação e acetilação. Os congêneres derivados da reação de Maillard, tais como alguns heterocíclicos: pirazinas, e compostos furânicos produzidos da degradação de açúcares residuais, estão também relacionados com aromas, como o cacau e caramelo, respectivamente. Os teores de tais substâncias são muito mais elevados em aguardentes de alambiques que são expostos ao calor intenso por períodos mais prolongados (CANUTO, 2013).

Os alambiques artesanais são feitos de cobre por ser um metal utilizado por apresentar algumas características vantajosas, como maleabilidade (propriedades mecânicas que facilitam a moldagem deste metal); boa condução térmica (o calor recebido em um ponto se dissipa rapidamente por toda a superfície); resistência à corrosão (ocasionada pelo fogo e pelo vinho) e melhoria sensorial da bebida (reações favoráveis no componente do vinho são catalisadas) (CARDOSO, 2013). Quando não ocorre assepsia de forma adequada, as bebidas produzidas por alambique de cobre podem apresentar níveis elevados do metal; a contaminação por cobre ocorre nas partes descendentes do alambique, sendo a serpentina a responsável pela maior contaminação. Assim, o uso de serpentina de inox reduz significativamente os níveis de cobre presentes na cachaça (MAIA, CAMPELO, 2006).

O aparato de utilização para destilação tem influência direta nas características sensoriais e químicas da bebida (RECHE et al., 2007). Adicionalmente, a forma na qual estes equipamentos são operados é capaz de alterar o produto final. Assim, a destilação do vinho apresenta três principais objetivos: realizar extração de compostos voláteis; promover concentração seletiva dos compostos orgânicos voláteis desejáveis e eliminação seletiva dos compostos menos voláteis que podem representar malefícios à saúde ou serem prejudiciais para as características sensoriais da bebida; e propiciar reações químicas interessantes para origem de

compostos que tenham a capacidade de influenciar o aroma da bebida (RECHE et al., 2007; CANUTO, 2013).

Os dois principais processos de destilação do mosto fermentado⁴ mais utilizados para a produção de aguardentes compreendem a destilação em alambique de cobre (destilação em batelada) e a destilação em coluna de aço inoxidável. Outros sistemas de destilação já foram testados, mas não apresentaram melhorias significativas na qualidade da cachaça em relação aos processos já estabelecidos (RECHE, FRANCO, 2009).

Destilação em Alambique

Ao aquecer o fermentado em alambiques é possível separar o destilado em três subfrações sequenciais: cabeça, coração e cauda. Do ponto de vista comercial, a fração coração é a de maior (ou único) interesse mercadológico por apresentar menor quantidade de compostos indesejáveis bem como aspecto límpido e incolor, é constituída de 16% do volume total do vinho ou 80% do destilado (SOUZA et al., 2009). A determinação do melhor ponto de corte entre as três frações de destilado, é realizada por meio do acerto do perfil qualitativo e quantitativo dos alcoóis, ésteres, ácidos graxos e aldeídos, com especial atenção para o conteúdo de carbamato de etila, metanol, acroleína, álcool butílico e álcool sec-butílico.

Os compostos mais voláteis e com menor temperatura de ebulição do que o álcool etílico pode ser recolhido na primeira fração do destilado (cabeça). Essa possui um teor alcoólico alto (50 – 70% v/v) que corresponde aos primeiros vapores e é separada recolhendo-se 1 a 5% do volume total do vinho ou 5 a 8% do total do destilado, dependendo da geometria do aparelho. Os compostos menos voláteis e com temperatura de ebulição superior ao álcool etílico são coletados na fração final (cauda), que é caracterizada por baixo teor alcoólico (10 – 38% v/v) e, é chamada de água fraca e corresponde a 3% do volume total do vinho ou 15% do destilado. As frações da cabeça e da cauda não devem ser aproveitadas para fins alimentícios por conterem substâncias tóxicas, como o metanol (DIAS, 2013, SOUZA et al., 2009).

As porções medianas voláteis compõem a fração coração, adicionalmente, o comportamento de compostos secundários é dependente de suas propriedades

termodinâmicas, podendo ser distribuídos em categorias de compostos mais voláteis que o álcool (representados por ésteres e aldeídos), compostos menos voláteis que o álcool (compostos fenólicos e ácidos orgânicos) e compostos que são mais voláteis que o álcool nas soluções alcoólicas de baixa concentração e menos voláteis que o álcool nas soluções alcoólicas mais concentradas (BIZELLI, RIBEIRO, NOVAES, 2000).

O resíduo decorrente da destilação conhecido como vinhoto ou vinhaça com baixo teor de etanol e alto teor de água, pode ser reutilizado como repositor de minerais e água na fertilização do solo e também na alimentação animal (SERAFIM et al., 2012; DIAS, 2013).

Após destilação, a bebida não se encontra na forma ideal de ser previamente consumida, porque ela apresenta um *bouquet* irregular, sendo necessário um período de descanso de aproximadamente três meses para completar sua qualidade, devendo ser armazenada em dornas de aço inoxidável, madeira ou em recipientes de vidro, em local protegido e arejado, evitando altas temperaturas (CARDOSO, 2013).

Destilação em Coluna

Na destilação em coluna de aço, não há estratificação do destilado em frações, devido ao sistema ser contínuo, ou seja, a alimentação da coluna com vinho e a saída do destilado acontecerem simultaneamente e durante todo o processo.

A coluna de destilação empregada em processos industriais de produção de aguardente é constituída por um cilindro de aço inox, com variações de diâmetro e altura em função da sua produtividade horária, provida internamente com bandejas que contém chaminés, calotas e sifões. O vinho é introduzido continuamente na parte superior da coluna, de onde vai descendo de bandeja em bandeja e, simultaneamente, a vaporização do álcool e dos demais compostos voláteis ocorre em virtude do aquecimento do sistema pelo vapor de água. O vinhoto se instala na base da coluna, enquanto que no topo os vapores contendo álcool e as demais substâncias voláteis, é que são separadas através de um condensador, ou podem sofrer ainda uma condensação parcial e retornar ao interior da coluna. O sistema

pode dispor ainda de um condensador auxiliar para liquefazer os vapores que não se condensaram anteriormente. Os destilados alcoólicos provenientes dos dois condensadores passam juntos pela resfriadeira e são coletados. Após armazenado, o destilado assim obtido pode ser diluído em água, adoçado e filtrado, antes de ser engarrafado (NOVAES, 2000; MORETTI, 2011).

As aguardentes produzidas em colunas possuem características sensoriais diferenciadas, devido à presença de compostos sulfurados que também estão presentes em diversos tipos de alimentos e bebidas. Já haviam sugerido uma possível relação entre os teores de enxofre e o defeito sensorial das aguardentes destiladas na ausência de cobre e relacionaram a presença de sulfeto de metila (DMS), com o defeito sensorial das cachaças destiladas na ausência de cobre. O controle dos teores de DMS é, portanto muito importante não só para evitar o defeito característico das aguardentes destiladas na ausência de cobre, mas também, como importante fator no controle da aceitação dessa bebida (FARIA et al, 2003).

Armazenamento e opção de envelhecimento

Após a destilação da cachaça o envelhecimento vem se tornando uma prática muito comum entre os produtores, que tem como principal objetivo agregar valor ao seu produto, tornando-o mais competitivo no mercado (ANJOS et al., 2011). A cachaça pode ser armazenada ou envelhecida em tonéis de madeira. Portanto o envelhecimento não é uma etapa obrigatória do processo; porém, apresenta uma importante etapa na produção de bebidas destiladas, agregando valor econômico e influenciando na qualidade, pois altera acentuadamente a composição química, aroma, sabor e cor (CATÃO et al., 2011).

De acordo com o MAPA, a aguardente de cana envelhecida refere-se à bebida que contiver, no mínimo, 50% de aguardente de cana envelhecida em recipiente de madeira apropriado, com capacidade máxima de 700 L, por um período não inferior a um ano. Cachaça ou aguardente de cana premium é o destilado 100% envelhecido em recipiente de madeira apropriado, com capacidade máxima de 700 L, por um período mínimo de um ano. Cachaça ou aguardente de cana extra-premium é aquela

100% envelhecida em recipiente de madeira apropriado, com capacidade máxima de 700 L, por um período mínimo de três anos (BRASIL, 2005).

No envelhecimento ocorrem diversas reações químicas que geram alguns ácidos e aldeídos aromáticos, mudança leve de cor e um decréscimo do teor alcoólico durante o período prolongado do envelhecimento, incluindo as interações químicas dos componentes secundários entre si com o etanol e o oxigênio da atmosfera. Outro fator relevante é que durante o envelhecimento várias substâncias são extraídas da madeira para a bebida, ou seja, as extrações dos componentes solúveis como os flavonóides e taninos resultantes da decomposição parcial de macromoléculas da madeira (lignina, celulose, hemicelulose) em monômeros solúveis, principalmente aldeídos e os compostos fenólicos, assim como óleos voláteis, açúcares, glicerol, ácidos orgânicos não voláteis e substâncias tânicas. Outros compostos importantes resultam da oxidação de aldeídos fenólicos que se convertem em ácidos fenólicos, assim como a interação entre os ácidos fenólicos e álcoois da cachaça, gerando ésteres fenólicos, componentes oleosos e com aromas peculiares e agradáveis (MAIA, CAMPELO, 2006; SOUZA et al., 2009; ANJOS et al., 2011).

Entretanto, isso pode ser variado de acordo com o tipo de madeira e com as substâncias químicas que estão presentes, podendo tornar uma cachaça mais suave, agradável sensorialmente, diferenciada, significativa de uma bebida recém destilada e que apresenta um gosto ardente e seco (ALCARDE, SOUZA E BLLUCO 2010).

Pode-se reconhecer que a etapa de envelhecimento dentro do sistema produtivo de cachaça é sem dúvida uma etapa muito importante para melhorar os atributos sensoriais da bebida, resultando um produto com qualidade diferenciada, compatível com as exigências do mercado externo e interno, pois há tendência de aumento do consumo de cachaças envelhecidas, com qualidades diferenciadas (FARIA, et al., 2003).

Compostos secundários e contaminantes presentes nas cachaças

Durante a fermentação alcoólica, ocorre o desdobramento dos açúcares do caldo de cana com formação de dois produtos principais: álcool etílico e dióxido de

carbono. Além desses, há, normalmente a formação de pequenas quantidades de outros componentes, os quais recebem a denominação de compostos secundários ou congêneres, tais como ácidos carboxílicos, metanol, ésteres, aldeídos e álcoois superiores, que podem influenciar positivamente ou negativamente a qualidade da bebida. Os componentes químicos secundários são compostos orgânicos voláteis que conferem características sensoriais peculiares à cachaça, como o aroma e o sabor, onde a quantidade e a natureza química desses componentes dependem da matéria prima, da fermentação, da destilação e do envelhecimento (LIMA et al., 2009; CARDOSO, 2013).

A cachaça é dividida em duas frações: a orgânica, constituída basicamente de álcoois, aldeídos, ésteres, ácidos carboxílicos, cetonas, carbamato de etila e compostos sulfurados; e a fração inorgânica, constituída principalmente por íons metálicos, tais como cobre, alumínio, cálcio, chumbo, ferro, entre outros.

Os componentes secundários formados durante o processo de fermentação do mosto mudam de caráter químico e proporção durante a destilação, havendo uma posterior maturação do produto. Contudo, alguns compostos são indesejáveis à bebida devido, principalmente, às suas propriedades tóxicas que depreciam a qualidade do produto final (SIEBALD, CANUTO, SILVA, 2009; ZACARONI et al., 2011).

De acordo com França, Sá e Fiorini (2011), uma boa cachaça não deve possuir em sua composição teores não permitidos de substâncias que possam ser nocivas ao consumidor mesmo quando estas não prejudiquem as propriedades sensoriais da bebida (cor, aroma, sabor). Assim, a cachaça deve ser submetida a controles de qualidade físico-química e sensorial.

Com o grande aumento da produção de cachaça no país e também no mercado externo, cada vez mais se tem exigido que o processo de fabricação de cachaça ocorra com qualidade comprovada nos aspectos físico-químicos e sensoriais. A legislação estabelecida pelo MAPA determina os Padrões de Identidade e Qualidade (PIQs), Tabela 1, para a aguardente de cana-de-açúcar e cachaça, com os seguintes limites para os compostos secundários e contaminantes presentes em aguardentes de cana/ cachaça:

Tabela 1 - Padrões de Identidade e Qualidade (PIQs) da aguardente de cana-de-açúcar e da cachaça. (continua)

Componente	Unidade	Limite	
		Mínimo	Máximo
Graduação alcoólica (aguardente)	% v/v de álcool etílico a 20°C	38,0	54,0
Graduação alcoólica (cachaça)	% v/v de álcool etílico a 20°C	38,0	48,0
Acidez volátil, em ácido acético	mg/100 mL de álcool anidro	-	150,0
Ésteres, em acetato de etila	mg/100 mL de álcool anidro	-	200,0
Aldeídos, em aldeído acético	mg/100 mL de álcool anidro	-	30,0
Furfural	mg/100 mL de álcool anidro	-	5,0
Álcool sec-butílico (butanol-2)	mg/100 mL de álcool anidro		10,0
Álcool butílico (butanol-1)	mg/100 mL de álcool anidro		3,0

Tabela 1 - Padrões de Identidade e Qualidade (PIQs) da aguardente de cana-de-açúcar e da cachaça. (conclusão)

Álcoois superiores*	mg/100 mL de álcool anidro	-	360,0
Congêneres**	mg/100 mL de álcool anidro	200,0	650,0
Álcool metílico	mg/100 mL de álcool anidro	-	20,0
Acroleína	mg/100 mL de álcool anidro	-	5,0
Carbamato de etila	$\mu\text{g L}^{-1}$	-	210,0
Cobre	mg L^{-1}	-	5,0
Arsênio	$\mu\text{g L}^{-1}$	-	100,0
Chumbo	$\mu\text{g L}^{-1}$	-	200,0

Legenda: *Álcoois superiores: isobutílico + isoamílico + propílico **Congêneres: acidez volátil + ésteres + aldeídos + furfural + álcoois superiores

Fonte: BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Instrução Normativa nº. 13, de 29 de junho de 2005. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://imanet.ima.mg.gov.br/nova/gec/Legislacao/mapa/IN13.pdf>>.

Conclusão

Há quem ainda pense que cachaça e aguardente seja a mesma bebida. A tradição, a história e a legislação vêm, justamente, reparar tal equívoco uma vez que o processo de produção dessas duas bebidas é díspar. Apreciar uma boa cachaça

requer um paladar fino e apurado que se desenvolve a partir de várias experiências que envolvem tanto a *expertise* do paladar quanto a sensibilidade de memória olfativa.

As cachaças de alambique e as de coluna apresentam diferenças em relação aos parâmetros físico-químicos e sensoriais em relação os métodos de produção, principalmente no processo de destilação. Mas, cada processo tem suas peculiaridades e que não desqualifica o produto.

Em alguns estudos o carbamato de etila em cachaças de alambique apresenta baixas concentrações do limite permitido pela legislação e os teores de carbamato de etila nas cachaças de coluna variam muito em relação ao limite permitido pela legislação.

As cachaças produzidas em coluna, durante o processo de fermentação e destilação, formam alguns compostos orgânicos que são considerados contaminantes, que apresentam valores superiores em relação aos das cachaças de alambique. Pode-se concluir que as aguardentes de coluna e as cachaças de alambique precisam atentar para processos que assegurem a fabricação das bebidas com maior qualidade química e sensorial.

Referências

ALCARDE, A. R.; SOUZA, P. A.; BELLUCO, A. E. S. Aspectos da composição química e aceitação sensorial da aguardente de cana-de-açúcar envelhecida em tonéis dediferentes madeiras. **Ciência e Tecnologia de Alimentos**, v.30, p.226-232, 2010.

ANJOS, J. P. et al. Identification of ethyl carbamate during the aging of cachaca in an oak barrel (*Quercus* sp) and a glass vessel. **Química Nova**, São Paulo, v. 34, n. 5 p. 874-878, 2011.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. **Instrução Normativa nº. 13, de 29 de junho de 2005**. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://imanet.ima.mg.gov.br/nova/gec/Legislacao/mapa/IN13.pdf>>.

BARBOSA, Flavio. Cachaça não é água, não? A sinonímia da cachaça na cultura brasileira. **Idioma**, n. 30, p. 102-115, 2016.

BARRETO, Juliano. **Mussum Forevis: Samba, mé e Trapalões**. São Paulo, Leya, 432 p. 2014.

BRUNO, S. N. F. et al. Influence of the distillation processes from Rio de Janeiro in the ethyl carbamate formation in Brazilian sugar cane spirits. **Food Chemistry**, London, v. 104, n. 4, p. 1345-1352, 2012.

BIZELLI, L. C.; RIBEIRO, C. A. F.; NOVAES, F. V. Dupla destilação da aguardente de cana: teores de acidez total e de cobre. **Scientia Agrícola**, v. 57, n. 4, p. 623-627, 2000.

CATÃO, C. G. et al. Qualidade da madeira de cinco espécies florestais para o envelhecimento da cachaça. **Revista Brasileira de Engenharia Agrícola e Ambiental**, Campina Grande, v. 15, n. 7, jul. 2011.

CARDOSO, M. G. Análises físico-químicas de aguardente. In: **Produção de aguardente de cana**. 3. ed. rev. e ampl. Lavras: Editora UFLA, 2013.

CANUTO, M. H. **Influência de alguns parâmetros na produção de cachaça: linhagem de levedura, temperatura de fermentação e corte do destilado**. Tese de Doutorado em Ciências em Química. Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG, 2013.

DIAS, S. M. B. C. O processo da destilação. In: CARDOSO, M. G. **Produção de aguardente de cana**. 3 ed. Lavras: Editora UFLA, 2013. p. 104-150.

FARIA, J. B. et al. Cachaça, Pisco and Tequila . In: LEA, A G H; PIGGOTT J R. (Org.). *Fermented Beverage Production 2nd*. New York: **Kluwer Academic** / Plenum Publishers. p. 335-363. 2003.

FRANÇA, N.; SÁ, O. R. de.; FIORINI, J. E. Avaliação da qualidade da cachaça artesanal produzidas no município de Passos (MG). **Ciência et Praxis**, v. 4, n. 7, 2011.

GALINARO, C. A.; FRANCO, D. F. Formação de carbamato de etila em aguardentes recém destiladas: proposta para seu controle. **Química Nova**. São Paulo, v. 34, n. 6, p.996-1000, 2011.

LIMA, A. de J. B. et al. Efeito de substâncias empregadas para remoção de cobre sobre teor decompostos secundários da cachaça. **Quim. Nova**, v. 32, n. 4, p. 845-848, 2009.

MAIA, A. B. R. A.; CAMPELO, E. A. P. **Tecnologia da cachaça de alambique**. Belo Horizonte: Sebrae/MG/Sindbebedas, 2006. 129 p.

MUTTON, M. J. R.; MUTTON, M. A. Aguardente de cana. In: VENTURINI FILHO, W. G. (Ed.). **Bebidas alcoólicas: ciência e tecnologia**. São Paulo: Edgard Blucher, 2010. cap. 12, p. 237-266.

NOGUEIRA, A. M. P.; VENTURINO FILHO, W. G. **Aguardente de cana**. Botucatu: Universidade Estadual Paulista, 2005.

NOVAES, F.V. **Cachaça de alambique x Aguardente industrial**. O Engarrafador Moderno, n. 72, p. 46-49, 2000.

MORETTI, J. C. B. Produção de cachaça: um produto legitimamente. Tese de Doutorado em Ciências em Química Analítica. **Instituto de Química de São Carlos**, Universidade de São Paulo. São Carlos, 2011.

OLIVEIRA, E. S. et al. Fermentation characteristics as criteria for selection of cachaça yeast. **World Journal of Microbiology and Biotechnology**. v. 20, p. 19 – 24, 2004.

SERAFIM, F. A. T. et al. Comparação do perfil químico entre cachaças de um mesmo vinho destiladas em alambiques e em colunas. **Química Nova**, v. 35, n. 7, p. 1412-1416, 2012.

SERVIÇO BRASILEIRO DE APOIO AS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS. **Cachaça artesanal**. Brasília, 2017. (Série Estudos Mercadológicos). Disponível em: <[http://bis.sebrae.com.br/GestorRepositorio/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/444c2683e8debad2d7f38f49e848f449/\\$File/4248.pdf](http://bis.sebrae.com.br/GestorRepositorio/ARQUIVOS_CHRONUS/bds/bds.nsf/444c2683e8debad2d7f38f49e848f449/$File/4248.pdf)>.

SIEBALD, H.G.L.; CANUTO, M.H.; SILVA, J.B.B. Alguns aspectos toxicológicos da cachaça. **Informe Agropecuário**, Belo Horizonte, v. 30, n. 248, p. 55-59, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE CACHAÇA: **Mercado da cachaça 2019**. Disponível em: <<http://www.ibraccachacas.org>>

RECHE, R. V.; FRANCO, D. W. Distinção entre cachaças destiladas em alambiques e em colunas usando quimiometria. **Química Nova**, São Paulo, v. 32, p. 332-336, 2009.

RECHE, R. V. et al. Influence of Type of Distillation Apparatus on Chemical Profiles of Brazilian Cachaças. **Journal of Agricultural and Food Chemistry**. United States, v. 55, n. 16, p. 6603-6608, 2007.

SORATTO, A. N.; VARVAKISII, G.; HORII, J. A certificação agregando valor à cachaça do Brasil. **Ciência e Tecnologia de Alimentos**, v. 27, n. 4, p. 681-687, out/dez, 2007

SOUZA, P. P. et al. Brazilian cachaça: "Single shot" typification of fresh alembic and industrial samples via electrospray ionization spectrometry fingerprinting. **Food Chemistry**, London, v. 115, p. 1064-1068, 2009.

ZACARONI, L. M. et al. Caracterização e quantificação de contaminantes em aguardentes de cana. **Química Nova**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 320-324, 2011.

¹ **Leonardo Milani Avelar Rodrigues**: Doutor em Ciência dos Alimentos, Universidade Federal de Lavras-UFLA. Pós-Doutor em Ciência e Engenharia de Alimentos pela Universidade Estadual do

Sudoeste da Bahia-UESB. Professor do Centro Universitário das Américas, Departamento de Engenharia e Exatas. [E-mail:leonardomilani19@yahoo.com.br](mailto:leonardomilani19@yahoo.com.br). **Andréa Gomes da Silva:** Doutora em Tecnologia de Processos Químicos e Bioquímicos, Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Ciência de Alimentos, Laboratório de Tecnologia de Produtos de Origem vegetal - LTPOV. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, *Campus* Itapetinga, E-mail: agomes@uesb.edu.br. **Patrícia Beltrão Lessa Constant:** Doutora em Ciência e Tecnologia de Alimentos, Universidade Federal de Viçosa - UFV. Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia de Alimentos. Professora Associada do Departamento de Ciência e Tecnologia de Alimentos, Universidade Federal de Sergipe-UFS. E-mail: pblconstant@yahoo.com.br. **Cristiane Patrícia de Oliveira:** Doutora em Ciência e Tecnologia de Alimentos, Universidade Federal de Viçosa - UFV. Professora Titular. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Ciência de Alimentos, Laboratório de Análise de Alimentos, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, *Campus* Itapetinga. [E-mail:cristianepatricia@hotmail.com](mailto:cristianepatricia@hotmail.com). **Alexandre Galvão Carvalho:** Doutor em História Social-UFF. Professor Pleno do Departamento de História da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: alexandre.galvao@uesb.edu.br.

² Antônio Carlos Bernardes Gomes, o Mussum, era sambista, ator e humorista.

³ Número de estágios necessários para separar os compostos.

⁴ Mosto é o produto gerado pelo processo de fermentação do caldo de cana, para posterior destilação e separação do álcool, água e demais componentes, obtendo a bebida alcóolica de acordo com a legislação (cachaça ou aguardente de cana).

ALEGORIAS DA JUSTIÇA E A REPÚBLICA BRASILEIRA (EXERCÍCIO DE LEITURA ICONOLÓGICA)¹

*ALLEGORIES OF JUSTICE AND THE BRAZILIAN REPUBLIC
(ICONOLOGICAL READING EXERCISE)*

**Manuel Rolph Cabeceiras
Hiram Alem
Mateus Martins do Nascimento
Douglas Magalhães Almeida
José Luiz Rebelo
Renan Cardoso Galvão²**

Resumo

Interpretação histórico-cultural das Alegorias da Justiça de Alfredo Ceschiatti (1961) e de Rodolfo Amoedo (1914), respectivamente nas cidades de Brasília e do Rio de Janeiro, e ambas vinculadas à história do Supremo Tribunal Federal republicano. O método eleito para a leitura dessas obras (ou documentos) é o Iconológico de Erwin Panofsky, do qual aqui se faz breve apresentação didática para dar ênfase na sua aplicação e utilidade.

Palavras-chave: Imagética. Método Iconológico. Alegoria. Justiça. Brasil República.

Abstract

Historical-cultural interpretation of the Allegories of Justice of Alfredo Ceschiatti (1961) and Rodolfo Amoedo (1914), respectively in the cities of Brasília and Rio de Janeiro, and both linked to the history of the Republican Supreme Federal Court. The method adopted for reading these works (or documents) is the Iconological by Erwin Panofsky, of which a brief didactic presentation is made here to emphasize its application and usefulness.

Keywords: Imagery. Iconological Method. Allegory. Justice. Brazil Republic.

Considerações iniciais

Essa investigação é fruto de uma demanda interna do “Grupo de Estudos de História Militar” (GEHM) constituído no âmbito do “Centro de Estudos Interdisciplinares da Antiguidade” da Universidade Federal Fluminense (CEIA-UFF) por capacitação em análise de imagens. Daí nasceu a Oficina, a qual tomou por base

o Método Iconológico de Erwin Panofsky (1892-1968), autor decisivo no fazer passar a História da Arte da investigação formal para a do significado, definindo a iconografia como a investigação do tema ou do assunto, reservando à *iconologia* a investigação do significado. E dessa Oficina resultou o trabalho aqui apresentado, construído coletivamente.

Conhecidos os textos fundamentais e apresentado o método sob a orientação do coordenador do GEHM, debatidos em encontros semanais, na sequência, ao grupo como exercício prático, antes que cada um pudesse partir para o seu estudo próprio era mister o treinamento comum, sobre uma mesma imagem. A ideia é que a escolha tivesse em vista: A) a necessária familiaridade com os temas e conceitos do documento a ser analisado e interpretado (exigência do método); B) a necessidade do início em um patamar comum em face dos pesquisadores do grupo estarem voltados para temas, períodos e objetos de investigação bastante variados (exigência do caráter coletivo do treinamento); C) que não se conhecesse dessa imagem ou obra estudo iconológico prévio (exigência de originalidade para melhor avaliar a aplicação do método).

Assim, foi proposto o estudo da Alegoria da Justiça. Em um primeiro momento, na sua forma escultórica (1961) em frente do Supremo Tribunal Federal (STF) em Brasília e, em um segundo, pintada (1914) no teto da antiga Sala de Sessões do STF quando sediado na capital federal de então, o Rio de Janeiro, atual Centro Cultural Justiça Federal (CCJF). A Justiça alegorizada faz parte do senso comum, e delas talvez a mais difundida, enquanto uma obra particular, no Brasil contemporâneo, seja a do STF em Brasília, em torno da qual inúmeras interpretações e alusões foram feitas, mas nenhuma lida com o emprego do método iconológico. A partir dela os pesquisadores puderam tomar maior contato com as diferentes representações dessa convenção alegórica, adquirindo maior familiaridade com os temas e conceitos a ela adstrita. A sua contrapartida análoga, a do CCJF, hoje quase esquecida, produzida cerca de meio século antes, remete-nos a outro contexto, o que permitiu ao grupo se beneficiar do maior domínio em relação às convenções alcançado com o exercício anterior ao mesmo tempo que desafiado a ressaltar o significado de suas singularidades.

A obra fundamental para a enunciação do método é *Studies in Iconology* ([1939] 1972), da qual se afirma constituir, junto com *Meaning in the Visual Arts* ([1955] 1991)³, o núcleo da investigação de Panofsky (KOSSOVITCH, 1995)⁴. Isso vale em especial pelo texto que lhes é comum: o *Introductory* da obra de 1939 (dividido em I, pp. 3-17, exposição do sistema de leitura cuja ênfase didática resulta em dois quadros sinóticos nas pp. 14 e 15; II, pp. 18-32, prolegômenos ao estudo da arte renascentista no horizonte da proposta metodológica) é republicado na obra de 1955 com o título agora enunciando o assunto próprio a cada uma das partes, *"Iconography and Iconology. An Introduction to the Study of Renaissance Art"*. Na edição brasileira dessa última correspondem a I as pp. 46 até 64, cobrindo o II de 64 até 87 (com os quadros sinóticos transferidos do final de I para o início de II pp. 64 e 65)⁵.

Este último livro há algum tempo veio a se tornar leitura fundamental para os estudantes de História da Arte e interessados na leitura das imagens em geral e o seu pensamento se disseminou impactando decisivamente os estudos no campo, apesar das críticas, reparos e mal-entendidos, maiores ou menores conforme o autor (PANOFSKY resenhado por KOSSOVITCH, 1995; KNOLL, 1997; ALCIDES, 2001). Denuncia-se, por exemplo, a aplicação restrita do método pelo autor às obras renascentistas, sem se dar conta que a ênfase (não a restrição) resulta de se exigir do pesquisador uma erudição limitadora quanto ao seu objeto de estudo. Questiona-se também o que é identificado como transcendentalismo epistemológico e o emprego de termos como "estilo", "personalidade coletiva" e "sistema integralmente expressivo". Não é propósito deste artigo tratar de tais questões. O nosso foco é prático, voltado para o método. E, nesse horizonte, tendo por base os textos de Panofsky e o nosso uso dessa ferramenta, não houve como prescindir de dar resposta, mesmo breve, a algumas das controvérsias decorrentes das grades de leitura de Panofsky. Para tanto sistematizamos na página seguinte em um único quadro as proposições de seu método.

A primeira ordem de questões se dá diante da apreensão em relação à passagem sucessiva do nível inferior para o seu sucessor imediato cobrindo os três passos ou níveis do estudo propugnado. A saber, o pré-iconográfico, o iconográfico e

o iconológico. Houve quem colocasse em suspeição a escolha da(s) obra(s) como documento (vestígio ou índice histórico), as hipóteses e o próprio resultado como um “jogo de cartas marcadas” (ALCIDES, 2001, p. 134). A nosso ver são infundados tais receios uma vez que o que está se colocando em dúvida é o próprio método histórico crítico. Preferimos ver tais “níveis” mais como círculos concêntricos a alargar progressivamente o compreendido abarcando e ampliando a resposta anterior à medida que outras demandas (ou perguntas) vão sendo atendidas.

Fase ou NÍVEL DE CONHECIMENTO (Círculos Concêntricos de Compreensão)	PERGUNTAS postas à IMAGEM (enquanto documento)	OPERAÇÃO INTELECTIVA	APARATO COGNOSCITIVO REQUERIDO	“CONTEÚDO” ou NÍVEL DE SENTIDO (Operação Semiótica)
PRÉ-ICONOGRÁFICO	O quê?	VISUALIZAÇÃO e DESCRIÇÃO (propriedades e relações entre os componentes da imagem)	Experiência cotidiana e cultura geral (familiaridade com os objetos e eventos visualizados)	Significado primário ou fenomênico (dividido em “factual” e “expressional”, é a identificação dos motivos artísticos e das formas expressivas)
ICONOGRÁFICO	O quê? Quem? Quando? Onde?	SERIAÇÃO e ANÁLISE (inserção da imagem e dos seus componentes em séries ou tipos temáticos, identificação das convenções ou padrões expressivos)	Conhecimento histórico de temas e conceitos (familiaridade com a documentação escrita e material)	Significado convencional (formas expressivas + temas ou conceitos): as formas ou motivos são associados às narrativas, alegorias e imagens aparentadas
ICONOLÓGICO	O quê? Quem? Quando? Onde? Por quê? Como? Para quê?	CONTEXTUALIZAÇÃO histórico-cultural e SÍNTESE INTERPRETATIVA	Conhecimento profundo da sociedade, cultura e cosmovisão onde se insere a imagem (familiaridade c/ as estruturas mentais, os paradigmas, os desafios e a problemática do contexto)	Significado intrínseco da obra imagética ou simbólico (o “Conteúdo” propriamente dito, remete à atitude de um povo, época ou grupo social) ao associar o convencional a princípios socioculturais subjacentes

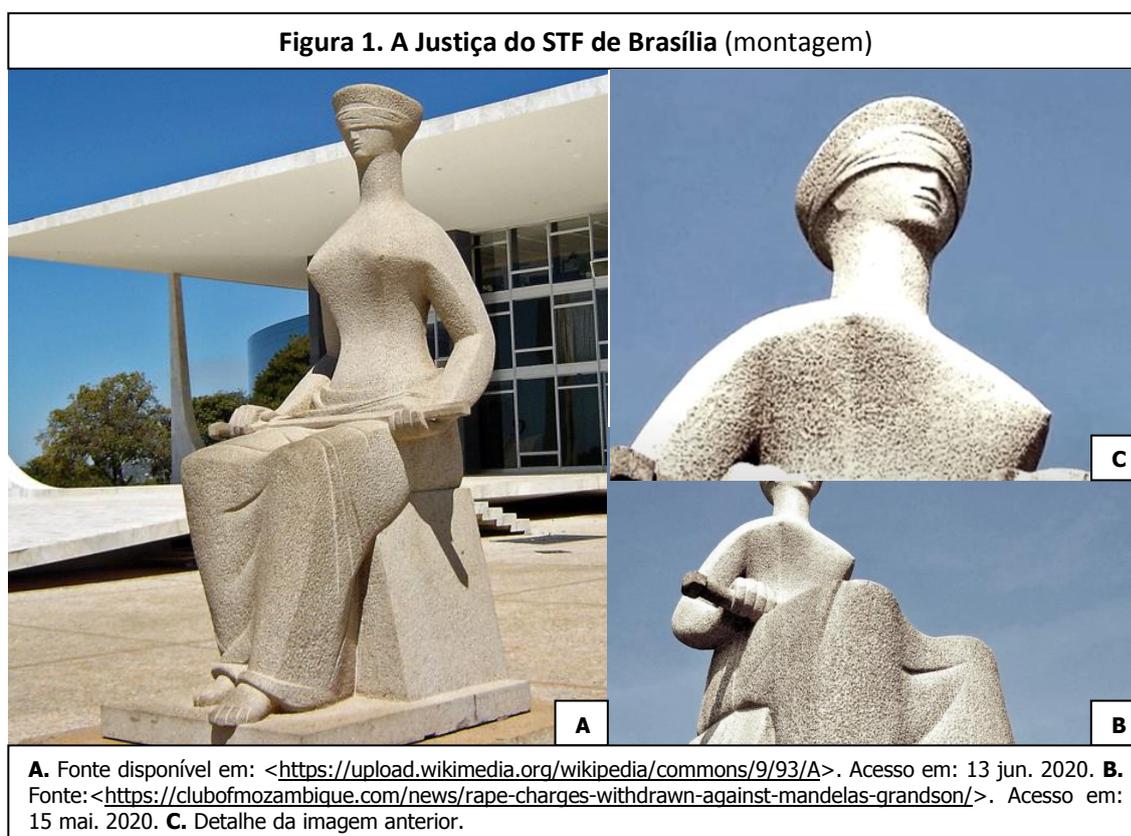
Destarte, são esses círculos etapas do método, ações de contextualização sucessiva do documento (a obra imagética em tela) cuja busca inicial é pela identificação (descrição) a mais rigorosa. Ora, se toda obra pertence ao seu tempo não está ela sujeita aos seus dilemas e desafios? E para dar conta deles não busca cada época respostas tendo o socorro ou não de paradigmas e cosmovisões a ditarem os critérios a serem avaliadas as respostas?

É da historicidade dos fenômenos que estamos a falar transversal à história das artes, das religiões, dos cultos, das superstições, das ciências e das literaturas. Importa aqui situar o exame do “visual” (e a vontade artística ou, melhor, formativa que atua na obra) no meio social do qual brotam emaranhado por atitudes, hábitos e expectativas irracionais, condicionamentos culturais e pelo mundo intelectual (KNOLL, 1997). Daí cai por terra o preconceito de na interpretação das imagens não

podemos lançar mão de documentos escritos, preconceito movido pelo justo temor em não recairmos, como outrora, no tratamento da imagem como ilustração do documentado na escrita.

Ocorre que (justificado o diálogo entre os diferentes tipos de fonte) no sistema de Panofsky tal controle se dá na etapa iconográfica quando as perguntas aos textos escritos (e não só a eles) são fruto da inserção da obra imagética em séries visuais de imagens "aparentadas" no bojo das quais são destacadas as singularidades e as semelhanças. Cada etapa ao partir da familiaridade/erudição tida com o problema a ser resolvido (a descrição do que se vê, as relações entre o visto e as convenções, tipos e temas de cada época e cultura, as questões civilizacionais) envolve um crescente pelo aprofundamento da familiaridade e da erudição sem as quais não se chega a resposta alguma.

1. A JUSTIÇA DE 1961: Obra - "A Justiça" de Alfredo Ceschiatti (1918-1989), feita em granito de Petrópolis e pedra monolítica (3,30m x 1,48m) e inaugurada em 1961.



1.1 – Fase Pré-Iconográfica (descrição)

Uma figura feminina estilizada sentada sobre um bloco, o qual levemente inclinado a projeta-se para a frente. Há algo sobre a cabeça, os olhos estão vendados e a face é inexpressiva. A postura ereta revela simetria, o pescoço longo, vê-se desnuda da cintura para cima, onde se destacam os seios pontiagudos. Há predomínio de aspectos retilíneos. Da cintura para baixo percebe-se um panejamento que vai até os dois pés, os quais se mostram descalços sobre um pedestal de dois degraus. A perna esquerda está um pouco adiantada em relação à da direita. Uma espada posta na horizontal adiante do corpo é empunhada com a mão direita e apoiada na esquerda pousada sobre o seu colo. A estátua se acha em espaço aberto, de costas para um edifício.

1.2 - Fase Iconográfica (análise)

Tendo às suas costas o edifício do Supremo Tribunal Federal em Brasília, o projetar-se para frente da escultura chama o transeunte a um *tête-à-tête*. A imagem traz vários elementos que permitem nela identificarmos o tema da Alegoria da Justiça (e assim é identificada): uma mulher, os olhos vendados, a espada. Daqueles mais frequentemente associados a tal alegoria parece estar ausente a balança. Todavia se entendemos que a balança representa o dar a cada qual o que merece, com equilíbrio e na dose certa, este pensar reto que se expressa numa avaliação e comportamento corretos estão gravados no próprio corpo alegorizado. Ela é a balança em si. Na forma e em essência ou em corpo e alma, podendo se dizer tê-la interiorizado.

Outro elemento nela interiorizado revela-se no seu singular pescoço longo, possível traço proveniente da avestruz, ave associada à Justiça na Renascença e no

Barroco. Cesare Ripa (1560-1622) em sua *Iconologia* (1593) explica as quatro

Figura 2. Alegoria da Justiça (em C. Ripa)



Fonte: SANTOS, 2011: p. 223

virtudes cardeais relacionadas a animais específicos: a Fortaleza ao leão ou leoa, a Temperança ao elefante, a Prudência ao Veado e a Justiça (rainha das virtudes) ao avestruz (Imagem **2**), descrevendo-a do seguinte modo: "uma virgem de branco, de olhos vendados, na mão direita ela segura o fasces romano; na esquerda uma chama, uma avestruz ao seu lado e um urso preso atrás dela" (RIPA, 1709, p. 47 traduzido por SANTOS, 2011, p. 113). Além da imagem acima de uma edição da obra, vide as de Rafael, Vasari e Giordano (Anexos **B**, **C**, **E**).

Há quem possa estranhar o não estar a estátua de pé como se alegorias da Justiça sedestres fossem algo incomum. Já os anexos anteriormente citados desfazem a impressão. Bastante contraditória, a postura em geral remete à sua entronização e ao seu reinado; embora menos habitual, mas com o mesmo teor, a Justiça coroada. É admissível imaginar que tal adorno (similar a uma boina) sobre a cabeça remeta a uma coroa (de louros tal qual no Anexo **E**) frisando o aspecto do sol no horizonte. Ou ainda um gorro republicanizando imagem (como se vê no Anexo **G**) ainda majestosa. Ou ambos, pois seguem na mesma direção, bem diverso da ocorrência de simples touca sobre a cabeça em uma Justiça pouco afeita a ares de soberana anterior aos ventos revolucionários de Paris (Anexo **F**) que não parece ter relação com a Justiça brasileira.

O rosto sem manifestar qualquer emoção, a atitude distante e sóbria, a postura quase sem movimento e altiva revelam um aspecto hierático, de um sagrado elevado que se impõe (3,30m de altura sem o pedestal) diante de quem dela se aproxima. Mesmo em uma praça com monumentos bem mais colossais que esse⁶ a nos envolver em sua pretensão de "recriar" a ágora ateniense enquanto grande espaço aberto contido pelas retas a unirem em um equilátero perfeito os vértices onde se acham cada um dos Três Poderes (Anexo **A**).

São ainda característicos da "Justiça" de Ceschiatti os peitos nus e os pés descalços. No primeiro destes aspectos, se há imagens dessa virtude vestidas, as temos também despida no todo (imagens do Anexo **H**⁷) ou em parte (seja por descuido, como no **I**, ou não, bem mais comum, a exemplo de **B**, **C**, **D**, **E** e **J**). Sem dúvida, decorre tal nudez do fato da justiça para ser justa ter de ser verdadeira, sem nada ocultar. Estamos a falar da contaminação da ideia de Justiça pela da Verdade

“nua e pura” (ou “nua e crua”)⁸. Já o estar descalçada, sem deixar de ser uma extensão do parcial desvestir-se, discreto como está, ao atrair nossa curiosidade, faz dos pés passaporte para as alegorias da Justiça onde os pés têm papel ativo, descalços ou não. Isto ocorre quando lhe são submetidos (colocados sob os seus pés) os punidos por sua ação, exibindo seu triunfo sobre todos aqueles que a contestam ou tentam dela escapar (Anexos **C, D, E, I**).

Por fim, o mais inusitado: a espada na horizontal. Próximo da posição de Ceschiatti, em De Giusto (Anexo **J**), há uma alegoria da Justiça na qual a espada, quase na horizontal, está segura por cima dos livros da Lei como que assegurando a sua defesa ao tempo que com a outra mão indica o caminho da verdade. Contudo, neste autor se vê no gesto uma leveza não encontrada em Ceschiatti. É maior a proximidade formal e de sentido com a espada de outro monumento, apesar de serem de temáticas bastante distintas, o da “Mãe Armênia” (Anexo **L** diante de **K**). Vemos a espada expressar de pleno a firmeza e a força da sua posição na defesa de seu povo e de sua terra, o que torna nítido o ressoar de tal significado na nossa Justiça, agora a serviço da Lei. Mas não só. A par desta original formulação, sublinhando esta singularidade da obra de Ceschiatti, não se pode também deixar de perceber na horizontalidade da espada, agora nas mãos da Justiça, uma extensão da balança introjetada na própria estátua, fazendo dela também uma expressão de simetria e de equilíbrio.

1.3 - Fase Iconológica (proposta de interpretação, síntese da análise)

Uma Justiça quase sem rosto dita cidadã manifesta (defende/protege) a verdade da retidão de consciência do juiz ao interpretar a Lei e o Direito sem paixão por qualquer das partes querelantes, equilibrada, se firma acima destas. Não, porém, sem a tensão provocada pelo desafio do espaço a sua volta. Desafio esse ecoado de Atenas (cuja ágora está entre as inspirações para a Praça dos Três Poderes à medida que ambas são frequentemente associadas) que via a cidade como conjunto dos cidadãos (os atenienses), por eles constituída, enquanto aqui a cidade passa a ser constituída (construída) a partir do Estado e a Justiça posta como parte do aparelho deste Estado (ministros do STF) se vê acima dos cidadãos. Um paradoxo e em

tensão, portanto, com o ideal primevo de república (em grego *politeia*, no latim *res publica*) como constituída pelo e a partir do povo enquanto corpo cívico.

2. A JUSTIÇA DE 1914: Encomendada em 1913, a tela "A Justiça" (Figura 3) de Rodolfo Amoedo (1857-1941), fixada no teto da Sala de Sessões do Supremo Tribunal Federal em 1914 (atual Salão Nobre do Centro Cultural Justiça Federal, Rio de Janeiro, RJ), é parte da decoração do teto também executada pelo autor. Iniciada a construção do prédio em 1905, foi inaugurado em 3 de abril de 1909.

Figura 3. A Justiça do antigo STF no Rio de Janeiro



3. Disponível em <https://www.vitruvius.com.br/media/imagens/maazines/grid_9/e868d1a6af98_pintura01.jpg>. Acesso em: 15 mai. 2020.

2.1 - Fase Pré-Iconográfica (descrição)

Delimitada por um círculo, a pintura retrata uma figura feminina em seu centro sobre uma cadeira de mármore, a qual tem cada um de seus braços apoiado por um leão esculpido a rugir. Colocada esta imagem no topo de degraus (aparecem

três) e inserida em um cenário côncavo (parcialmente exibido), podem ser vistas duas colunas duplas com ranhuras parciais e base dourada, uma à esquerda e outra à direita (cujas bases se iniciam em um nível pouco abaixo do nível dos braços do assento), marcando, para trás destas, a visão do exterior a este ambiente: um céu diurno em azul pálido cortado por uma nuvem branca e vegetação verde e florida.

A figura sentada veste uma túnica drapeada exibindo um manto vermelho nas suas costas largado aberto formando um "L" com o vértice à altura do ombro esquerdo, entre essas e o encosto do assento. Tem o semblante de uma mulher madura olhando de cima a baixo. Sobre a cabeça traz uma touca ou barrete dourado. Levemente inclina o corpo para frente, estando a perna direita recuada e totalmente coberta enquanto a esquerda se adianta a ponto de descobrir um pé calçado sobre uma almofada azul disposta em losango.

No quadril da esquerda é apoiada uma tábua (em cuja face externa nota-se algo desenhado) e um estilete para escrita, ambos seguros pela mão do mesmo lado traçando uma diagonal para dentro. Segura pela parte superior de seu punho, com o outro braço erguido acima de sua cabeça, uma enorme e desproporcional espada de aço também em diagonal de modo a formar um "X" imaginário com a diagonal anterior, cuja ponta acaba por descansar sobre a almofada à frente do pé avançado.

2.2 - Fase Iconográfica (análise)

A imagem não permite dúvidas, seja pelo local onde se encontra e o destaque dado (posição central no teto), seja pelos elementos alegóricos que a compõem (figura feminina, espada e a decisiva tábua da lei), tratar-se da "Justiça". O espaço circular (evocando o círculo ou o disco a ideia de perfeição) no qual a imagem foi composta é chamado de *tondo*, o qual quando decora o teto é frequente ter como tema deuses ou a apoteose de algum personagem. No caso desta pintura cumpre notar que o *tondo* remete o olhar para a representação de uma antecâmara e atrás desta o acesso ao espaço externo aberto dando-nos a sensação de, vinda de fora e acima de nós, a Justiça velar por todos inspirando os magistrados.

O distanciamento retratado é também emocional sendo sublinhado pelo tom frio preponderante no uso das cores, como a evidenciar um juízo a salvo das

paixões, mas não desprovido de energia ao fazer valer as suas sentenças como expresso no vermelho do manto aberto. Ambos os aspectos têm síntese na impassível e amadurecida serenidade de sua fisionomia, equidistante dos arroubos juvenis e das limitações da senectude.

Assim, vinda do alto, perfeita, vigorosa e atenta (não há venda nos olhos), acumula signos redundantes de reverência e celebração: a altura elevada, as colunas greco-romanas, o trono de mármore, os pés sobre a almofada, a espada, o manto vermelho e os leões. Duas palavras, o seu domínio e poder.



Mas mais ainda. Se os leões por si só remetem a tais ideias, esses estão a rugir como a galvanizarem e proclamarem a força e a amplitude do império dessa Justiça que se afirma republicana. Seja pelo desenho na face externa da Tábua da Lei, o **Brasão de**

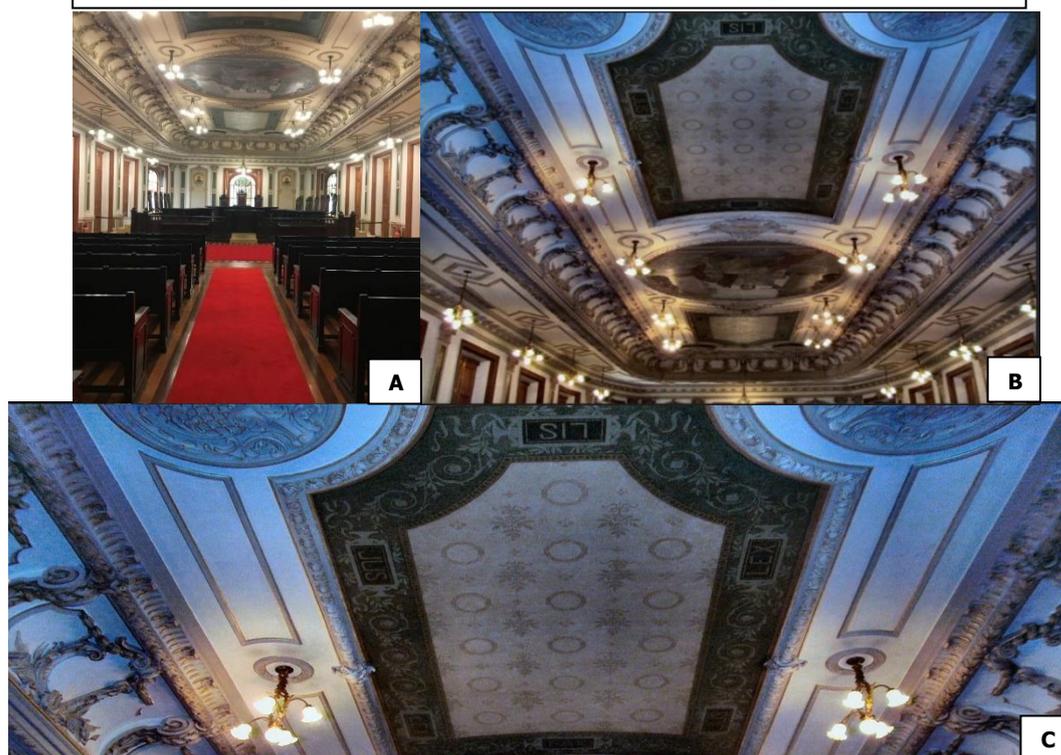
Armas da República dos “Estados Unidos do Brasil” (Figura 4)⁹, indicando que, mesmo tendo uma dimensão sagrada, trata-se do império da Lei positiva (escrita, enfatizada pela presença do estilete). Seja, ao invés de uma coroa, pela touca sobre a sua cabeça, a qual é dourada, assim como a base das colunas, possível alusão ao sol. Uma deusa a falar pelos homens e sustentar um Estado, o qual alega ser a expressão dessa Justiça.

Uma especial particularidade está em sua espada, até onde pudemos constatar, a mais longa entre todas as retratadas nessas alegorias. Ora, a espada remete à submissão de toda a gente ao poder da Lei e à própria ação da Justiça, discernindo quem merece ou não punição e a justa medida nesta determinação (submetendo ou punindo não só quem se evidenciou merecedor de castigo) e quem necessita de sua proteção. É razoável ver em tal imagem o caráter inescapável de quem quer que seja ao alcance de seu braço ou mão. *Longa manus* (mão longa) é uma expressão via de regra usada para designar o “executor de ordens” do

magistrado: o oficial de justiça, visto como “a mão estendida do juiz na rua”. Ou, como dito em um saite jurídico ao reproduzir mensagem louvando esses auxiliares quando da sua efeméride¹⁰: “o braço estendido do Estado, da Lei e da Ordem, o pulso forte do juiz”.

De modo análogo se aplica tal noção para o comissário de proteção da infância e da juventude que, nomeado pelo juiz, atua como “a mão longa da justiça que irá alcançar os que necessitam ter seus direitos protegidos”. E tal se pode dizer do próprio juiz federal em relação a um tribunal superior, embora não de modo tão apropriado de quando se diz dos demais enquanto simples executores no cumprimento de algum mandato¹¹, pois cabe ao magistrado, lhe é intrínseco, a avaliação das condições quando do cumprimento da decisão e caso comprometidas não dar seguimento a sua execução.

Figura 5. Imagens da Sala de Sessões e de seu teto no antigo STF (montagem)



A. Fonte disponível em: <<http://www.pelaestradafora.com.br/rio-de-janeiro/centro-cultural-justica-federal//>>. Acesso em: 25 abr. 2020. **B.** Fonte disponível: <<http://www.riodejaneiroaqui.com/pt/ccjf-rj.html>>. Acesso em: 25 abr. 2020. **C.** Detalhe da imagem anterior.

Embora não mais com a frequência de antes, a expressão *Legis manus longa* (a mão da lei é longa) tem uso como manifestação de confiança na Justiça, a qual, “tarda, mas não falha”. Enfim, também aqui, a todos alcançaria.

Não se pode deixar passar o fato de Rodolfo Amoedo encetar dois diálogos na construção de sentido da sua “Justiça”. Com o teto (também de sua autoria) na Sala de Sessões, primeiro, ornado de arabescos, flores e cordélias em fundo neutro para repetir, em um painel antes e outro após o *tondo*, quatro palavras em latim no nominativo formando duas sequências: da direita para esquerda, de quem entra *Jus – Lis – Lex* e *Lex – Pax – Jus*, invertidas a posição das tríades no painel posterior ao medalhão. Assim evoca-se, por painel, em dupla Lei (*Lex*) e Direito (*Jus*) entremeadas, alterado o centro de cada sequência, por Paz (*Pax*) e Lide ou Litígio, o devido Processo Legal (*Lis*) como a confrontar-se.

Depois um diálogo com o próprio edifício (e seu entorno) construído no bojo de uma iniciativa modernizadora e saneadora do centro da capital federal de uma república que, instalada não fazia muito tempo, já acumulava uma série de diferentes revoltas pelo país, sendo a mais recente a da Vacina (1904), provocada justamente ao se avançar a imposição desse projeto.

2.3 - Fase Iconológica (proposta de interpretação, síntese da análise)

A insistência pleonástica, no alvorecer do século XX, transmitida nesta alegoria do domínio e do amplo alcance da Justiça como instrumento e expressão do Estado faz vir à tona a ideia de estarmos diante de uma Justiça e de um Estado fartamente contestados em suas decisões e iniciativas. Neste seu primeiro quarto de século vira desde um presidente da república ser alvo de tentativa de assassinato¹² até o enfrentamento de diversas revoltas pelo país e na capital federal, a mais recente a contestação popular aos propósitos de sanitização e reurbanização do epicentro do poder¹³ (no qual o próprio edifício do STF se achava inserido). Ao determinar o “progresso”, a “ordem” ao se ver de braços com a “guerra”, conclamava a Justiça a promover a “paz”, trazendo os litígios para a barra dos tribunais a partir dos quais a lei e as sentenças deveriam ser vigorosamente cumpridas. Diante dos primeiros

passos claudicantes da república, a obra interpreta sem titubeios tais desejos indicando o caminho a ser seguido na consolidação desses novos tempos.

Considerações finais

O empenho em destacar a singularidade das obras investigadas e a historicidade do significado simbólico de cada uma não nos deve fazer perder de vista o que têm em comum: a força dessas imagens e a severidade do poder em que cada uma a seu modo acena na aplicação da Justiça à sociedade. Expressão de um aparato estatal característico da Modernidade (NAPOLI, 2010, pp. 180-183; FRANCA, 2018, pp. 178, 180-184) ao chamar para si o fazer justiça monopolizando-a e dizendo-se dela garantidor e, assim, usando dessa Justiça como uma das imagens fundacionais do Estado Moderno. Não há singularidade sem permanências, as quais também têm um ritmo próprio e distinto.

Esperamos seja de proveito o exercício apresentado, esclarecendo a validade e a eficácia do método, as quais são tanto maiores quanto a busca de um conhecimento aprofundado a articular um olhar transdisciplinar sobre os conteúdos necessários para a análise e interpretação das imagens as quais se pretende ler. Mobiliza-se uma erudição que tende a ser enciclopédica não de modo indistinto mas estratégica e restrita ao horizonte proposto, cujo resultado é uma interpretação. Outras são possíveis, diante dos mesmos objetos, a depender da problemática que se pretenda responder e das apropriações que possam ser feitas. O peculiar é que aqui se objetiva o maior acúmulo possível de legibilidade nos limites do tempo e da cultura no qual a imagem foi produzida e dada à recepção, lendo-a imersa nessa malha. E assim se prestando a aplicação do método iconológico a qualquer período que se intencione estudar e não apenas aqueles aos quais Panofsky se dedicara.

Referências Textuais

ALCIDES, Sergio. **Sob o signo da iconologia**: uma exploração do livro Saturno e a melancolia, de R. Klibansky, E. Panofsky e F. Saxl *In*: Topoi. Revista de História, v. 2, n. 3, Rio de Janeiro: PPGHIS-UFRJ, pp. 131-173, jul. - dez. 2001.

BRASIL. Tribunal Regional Federal da 2ª Região. Centro Cultural Justiça Federal. **Memória, Preservação e Patrimônio**: bate-papo com o restaurador George Sliachticas.

_____. Educativo. **Visita ao CCJF com Têmis e Pereirinha**. Disponível em: <<https://www10.trf2.jus.br/ccjf/portfolio/quarentena/>> Acesso: 15 mai. 2020.

BRAZ BOTELHO, Marília. **Le peintre brésilien Rodolpho Amoêdo et l'expérience de la peinture academisme ou innovation** (Thèse de Doctorat en Histoire de l'Art et Archéologie). 2015. 2 v. 799 f. Université de Paris I – Pantheon – Sorbonne, Paris, 2015.

ELSNER, John Richard "Jaś"; LORENZ, Katharina Gisela. The Genesis of Iconology Separata de: **Critical Inquiry**, Chicago, University of Chicago-JSTOR, v. 38, n. 3, pp. 483-512, Spring 2012.

FRANCA, Marcílio. The Blindness of Justice: An Iconographic Dialogue between Art and Law. *In*: Andrea PAVONI *et alii*. **See**. London: University of Westminster-JSTOR, 2018, pp. 159-196

KNOLL, Victor. O espelho das épocas. **Folha de S. Paulo**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1997/9/13/caderno_especial/18.html>. Acesso em: 15 mai. 2020.

NAPOLI, Paolo. La justice aux yeux bandés: une cécité qui n'est pas aveuglement *In*: **Les Cahiers de la Justice**, n. 1, pp. 175-183, 2010/1.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas Artes Visuais** (trad.: Maria Clara Forbes Kneese e Jacob Guinsburg). 3ª ed., São Paulo: Perspectiva, 1991[1955].

_____. **Studies in Iconology**: Humanistic Themes In The Art Of The Renaissance. New York: Routledge, 1972 [1939].

_____. On the Problem of Describing and Interpreting Works of the Visual Arts (trans.: John Richard "Jaś" Elsner and Katharina Lorenz). Separata de: **Critical Inquiry**, Chicago, University of Chicago-JSTOR, v. 38, n. 3, pp. 467-482, Spring 2012 [1932]. No original: *Zum Problem der Beschreibung und Inhaltsdeutung von Werken der bildenden Kunst, Logos*, 21, pp. 103-119, 1932.

_____. Estudos de Iconologia (trad.: Olinda Braga de Sousa). 2ª ed., Lisboa Estampa, 1995. Resenha de: KOSSOVITCH, Leon. O sentido da Renascença. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 7 ago. 1995. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/8/07/caderno_especial/11.html>. Acesso em: 29 abr. 2020.

RIPA, Cesare. **Iconologia. Or Moral Emblems**. Translated and edited by Pierce Tempest, London: 1709.

SANTOS, Cidália Maria dos. **A Capela de Nossa Senhora da Penha de França e o Solar dos Brasis** (Dissertação de Mestrado em História da Arte). 2011. 243 f. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2011.

Referências dos Anexos

ANEXO A – Imagens capturadas do documentário PRAÇA DOS Três Poderes. Direção: Betânia Victor Veiga. Produção: Luciane Chaves. Texto: Rafaela Vivas. Secretaria de Comunicação Social STF. Realização **Tv Justiça**, 2017 (29:35). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=I6gHp-znhjk>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

ANEXO B – LYTVYN, Lillia. Two lost Raphael paintings discovered in Vatican after 500 years. **Art News**. Arthive Project. Dec. 28, 2017. Disponível em: <[https://arthive.com/news/3094~Two lost Raphael paintings discovered in Vatican after 500 years](https://arthive.com/news/3094~Two%20lost%20Raphael%20paintings%20discovered%20in%20Vatican%20after%20500%20years)>. Acesso em: 15 mar. 2020.

ANEXO C – “Allegory of Justice” by Giorgio Vasari *In: Art Encyclopedia "Painting-Planet"*. Disponível em: <<https://painting-planet.com/allegory-of-justice-by-giorgio-vasari/>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

ANEXO D – “The Triumph of Justice over Rebellion” by Giambattista Ponchino. **WikiGallery.org** A database of freely usable images. Disponível em: <https://www.wikigallery.org/wiki/painting_232308/Giambattista-Ponchino/The-Triumph-of-Justice-over-Rebellion#licensing>. Acesso em: 15 mar. 2020.

ANEXO E – “Allegory of Justice” by Luca Giordano. **WikiArt.org** Visual Art Encyclopedia. Disponível: <<https://www.wikiart.org/en/luca-giordano/allegory-of-justice-1685>>. Acesso em: 15 mar. 2020.

ANEXO F – As imagens são provenientes de fotos da autora da dissertação de Mestrado (**SANTOS, 2011**: 224 e 225), vide as referências textuais.

ANEXO G – “Alegoría de la República” por Tomás Padró Pedret. Litografia de Juan Vazquez para *La Flaca revista liberal y anticarlista*. **Wikipedia**. Disponível: <[https://es.m.wikipedia.org/wiki/Archivo:Alegoría de la Primera República Española, por Tomás Padró.jpg](https://es.m.wikipedia.org/wiki/Archivo:Alegoría_de_la_Primer_a_República_Española,_por_Tomás_Padró.jpg)>. Acesso em: 15 mar. 2020.

ANEXO H – Da esquerda para a direita: (**H-1**) “Allegory of Justice”, Pen and brown ink over black chalk by Georg Pencz. **The J. Paul Getty Museum**, Los Angeles.

Disponível: <<http://www.getty.edu/art/collection/objects/225/georg-pencz-allegory-of-justice-german-1533/>> (para publicação acadêmica). Acesso em: 22 jun. 2020. As seguintes (**H-2** e **H-3**) de Cranach o Antigo, autor de sete alegorias nuas da Justiça, das quais quatro podem ser acessadas, incluindo as nossas duas, no banco de dados sobre esse autor, o **Cranach.net** (<<http://cranach.ub.uni-heidelberg.de/wiki/index.php/CorpusCranach:Justitia>>) em associação com a rede Wiki. Para melhor resolução, todavia, disponíveis em: <https://www.wikidata.org/wiki/Wikidata:WikiProject_sum_of_all_paintings/Creator/Lucas_Cranach_the_Elder#/media/File:Gerechtigkeit-1537.jpg> (**H-2**) e <<https://www.christies.com/lotfinder/Lot/circle-of-lucas-cranach-i-kronach-1472-1553-5159327-details.aspx>> (**H-3**). Acessos em: 16 mar. 2020.

ANEXO I – “The Triumph of Justice” by Gabriël Metsu. **Wikipedia**. Disponível em: <[https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/e0/Gabriël Metsu - The Triumph of Justice - 95 - Mauritshuis.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/e0/Gabriël_Metsu_-_The_Triumph_of_Justice_-_95_-_Mauritshuis.jpg)>. Acesso em: 15 mar. 2020.

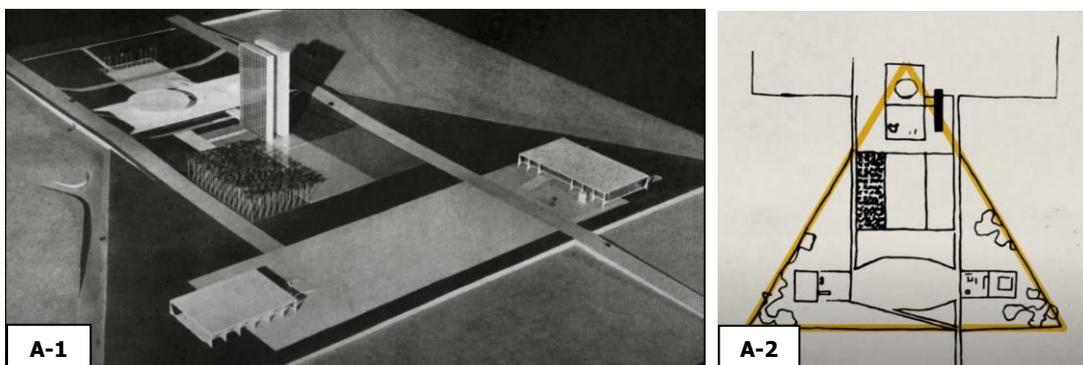
ANEXO J – TEIXEIRA LEITE, Luiz Eugenio¹⁴. A Ornamentação Eclética na Arquitetura Civil Paulistana: Palácio da Justiça de São Paulo, Parte 2. **A São Paulo Que São Paulo Não Vê**. 11 nov. 2018. Disponível em: <<https://asaopauloquesaopaulonaove.com/2018/11/11/palacio-a-justica-de-sao-paulo-parte-2/>>. Acesso em: 18 abr. 2020.

ANEXO K – “A Justiça” by Alfredo Ceschiatti em Brasília, DF (recorte ampliado da imagem). **Wikipedia**. Disponível em: <[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:A Justica Alfredo Ceschiatti Brasilia Brasil.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:A_Justica_Alfredo_Ceschiatti_Brasilia_Brasil.jpg)>. Acesso em: 15 mar. 2020.

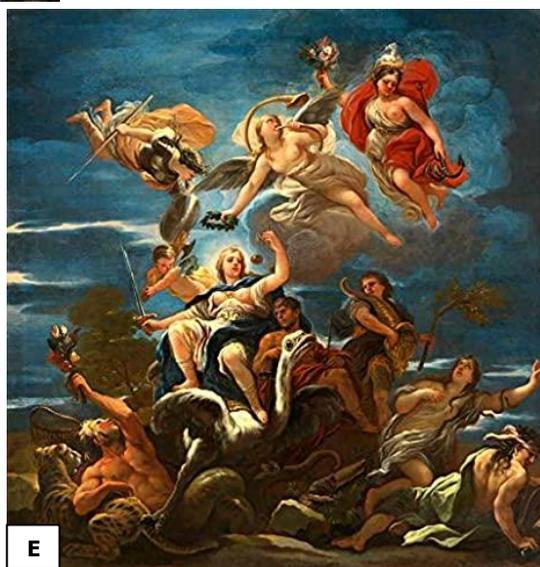
ANEXO L – “Mother Armenia memorial” by Ara Harutyunya: Aerial view. Victory Park, Yerevan, capital da Armênia. **Wikipedia**. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Mother_Armenia#/media/File:Մայր Հայաստանի հուշարձան.jpg>. Acesso em: 15 mar. 2020.

ANEXOS

ANEXO A (montagem) – Maquete feita à época da construção de Brasília (inaugurada em 1960) da Praça dos Três Poderes e esquema do traçado do Plano Piloto destacando o aspecto equilátero do triângulo que conforma a praça segundo o projeto (1957) de Lúcio Costa (1902-1998). Capturas de tela de documentário (vídeo).



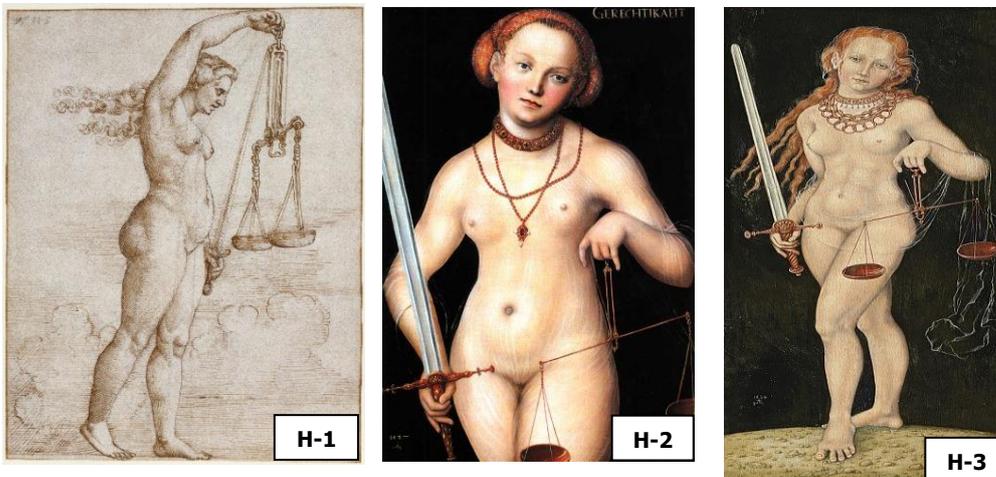
ANEXOS: B – “Justiça” (c. 1520) de Rafael Sanzio (1483-1520). **C** – “Alegoria da Justiça” (1543) de Giorgio Vasari (1511-1574), mostrada voltando-se para a Verdade e entre ambas o Tempo. **D** – “O Triunfo da Justiça sobre a Rebelião” de Giambattista Ponchino (1500-1570). **E** – “Alegoria da Justiça” (1685), estudo de Luca Giordano (1634-1705).



ANEXO F (montagem) – Frente e Perfil da “Justiça” trazendo sobre a cabeça um toucado típico do século XVIII ladeando (com as demais virtudes cardeais e teologais) o altar-mor (talha barroca, entre 1721 e 1732) da Capela de N. Sra. da Penha de França no Solar dos Brasis em Trancoso no nordeste de Portugal. **ANEXO G** – Estampa celebrando a breve 1ª República Espanhola, instalada em 11 de fevereiro de 1873, a qual viria a sucumbir em 29 de dezembro de 1874 com a restauração da monarquia dos Bourbon. De autoria de Tomás Padró (1840-1877) é notável na alegoria a contaminação da “Marianne” hispânica por elementos alegóricos da Justiça (enquanto abraça as Tábuas da Lei ergue com o outro braço a Balança).



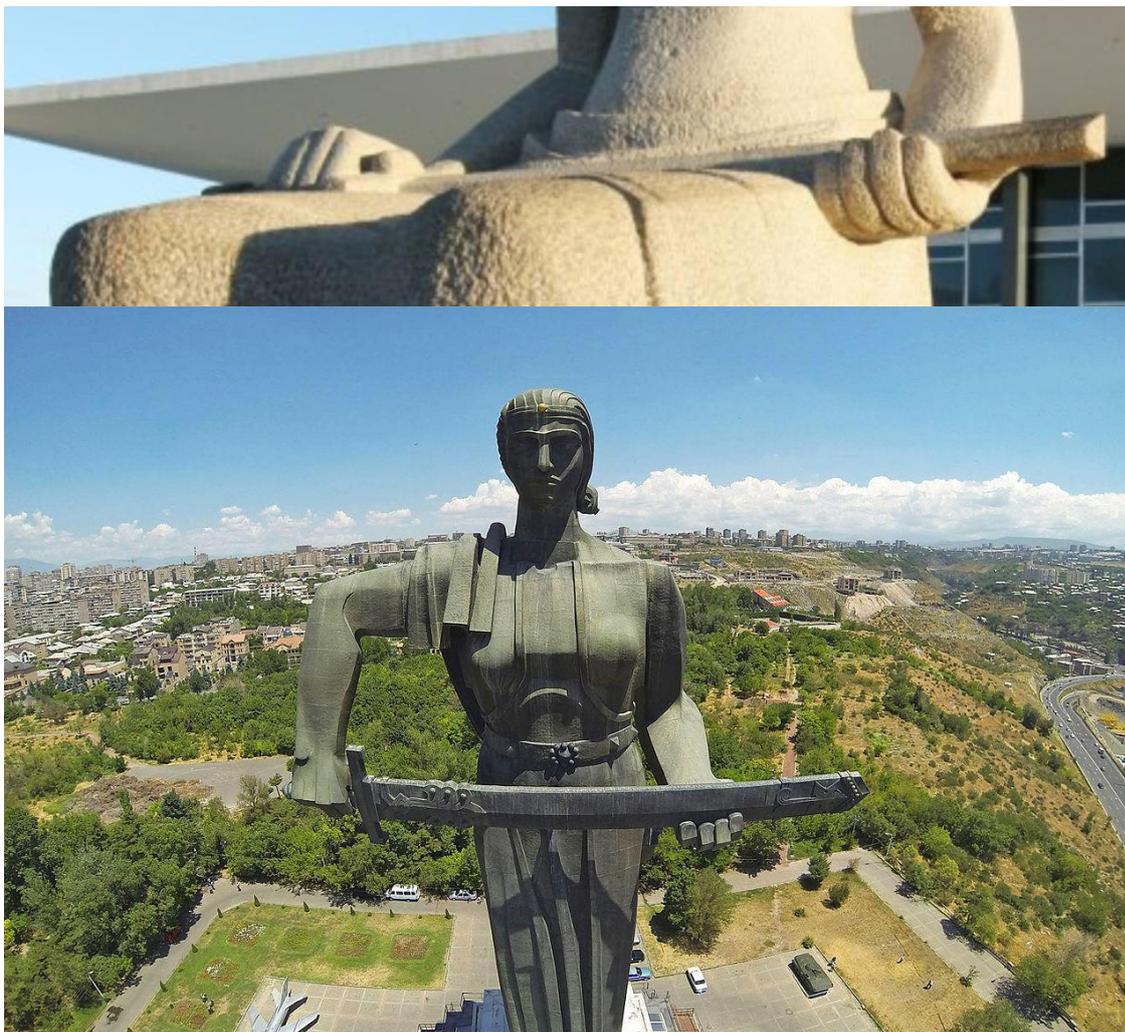
ANEXO H (montagem) – Alegorias nuas da Justiça. À esquerda desenho (1533) de Georg Pencz (1484/5-1545) e à direita duas das alegorias de uma série (1537 e 1534) do pintor Lucas Cranach o Antigo (1472-1553) cobertas por um véu translúcido.



ANEXOS: I – “O Triunfo da Justiça” (c. 1655-1660) de Gabriël Metsu (1629-1667). **J** – “Justiça” (c. 1933) em um nicho externo do Palácio da Justiça de São Paulo de Elio De Giusto (1899-1935).



ANEXO K – Detalhe da “Justiça” de Ceschiatti diante do STF em Brasília.



ANEXO L – Vista aérea da “Mãe Armênia” (1967) de Ara Harutyunyan (1928-1999) no Parque da Vitória em Yerevan capital da Armênia (ao fundo se vê a cidade), erigida em substituição da escultura de Josef Stálin no mesmo local.

¹ Agradecemos a Delcio Medeiros Ribeiro (Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia) a leitura dos resultados do exercício de leitura iconológica das duas obras e as considerações feitas, esclarecendo também aspectos sobre a lida jurídica. As responsabilidades pelo exposto no artigo é toda nossa.

² **Manuel Rolph Cabeceiras:** Doutor em História (UFF), Universidade Federal Fluminense (UFF) / Centro de Estudos Interdisciplinares da Antiguidade (CEIA-UFF), Brasil, mrcabeceiras.uff@gmail.com. **Hiram Alem:** Mestre em História Comparada (UFRJ), Centro de Estudos Interdisciplinares da Antiguidade (CEIA-UFF), Brasil, hiramalem@gmail.com. **Mateus Martins do Nascimento:** Mestre em História (UFF), Centro de Estudos Interdisciplinares da Antiguidade (CEIA-UFF), Brasil, mateus_nascimento@id.uff.br. **Douglas Magalhães Almeida:** Especialização em História Militar (UNIRIO), Centro de Estudos Interdisciplinares da Antiguidade (CEIA-UFF), Brasil, profdouglasshistoria@gmail.com. **José Luiz Rebelo:** Especialização em História Militar (UNIRIO), Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) / Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ)/ Centro de Estudos Interdisciplinares da Antiguidade (CEIA-UFF), Brasil,

jlrebelo@gmail.com. **Renan Cardoso Galvão**: Bacharel e Licenciado em História (UFF), Centro de Estudos Interdisciplinares da Antiguidade (CEIA-UFF), Brasil, renangalvao_cs@hotmail.com.

³ A tradução da Perspectiva foi lançada em 1976, trabalhamos com a 3ª edição (1991).

⁴ Juízo expresso em sua resenha da 2ª edição lusitana de *Estudos de Iconologia* (1995) quando saúda também “o interesse crescente do leitor de língua portuguesa pelos ensaios de Erwin Panofsky”, do qual é demonstração as investigações que seguem produzidas sob a sua inspiração aplicando-a a períodos e temas quer desenvolvidos em seus estudos ou não.

⁵ Há na edição brasileira certo deslocamento em relação ao texto dos quadros sinóticos na obra de 1955 que mantem o primeiro na parte I, encerrando-a na p. 40, a qual segue com os parágrafos iniciais da II para introduzir o segundo quadro encimando a p. 41. Simples arranjo gráfico, ditada pela aparente decisão em movê-los (do disposto em 1939) para a passagem entre I e II, com o texto original colocando-as na parte superior das duas páginas e a edição brasileira na inferior. Anos antes, no artigo para a revista *Logos*, ao sistematizar o método pela primeira vez, um único quadro sinótico (2012 [1932], p. 482), em 1939 relido e desdobrado em dois.

⁶ Vide as dimensões colossais dos demais monumentos que compõem o conjunto da Praça (os Dois Candangos, o Pombal e, ao lado da praça mas dominando a sua imagem, a Bandeira nacional e seu Mastro, estes últimos os maiores do mundo).

⁷ Na montagem exibida no Anexo 8 de alegorias nuas, uma de Pencz e duas de Cranach o Antigo. Dessas duas, de distintas coleção privadas, não exibidas em público, as imagens achadas são resultado da divulgação na mídia quando a primeira (que no canto superior à direita da tela se lê *GERECHTIKAEIT*, “justiça” em alemão na grafia da época) sai como carro-chefe de uma exposição sobre o autor no Museu de Luxemburgo (Paris, fev.-mai. 2011) e a outra, anos antes, ido a leilão na Christie’s (Londres, dez. 2008).

⁸ A Verdade sem dissimulação ou retoques, que é exibida ou demonstrada em sua inteireza, ausente de engano, afirmada na locução “nua e crua” (a qual inexistente assim formulada em inglês, francês, italiano, espanhol e alemão) é uma corruptela da expressão “verdade nua e pura” advinda dos antigos romanos. Ao alegorizarem tal noção, chamada de *Veritas* e reconhecida como deusa, indicavam a sua pureza característica representando-a seja vestida de branco seja nua. Imagem séculos depois ecoada por Camões ao comparar a sua poesia à de Homero e Vergílio: “Que por muito e por muito que se afinem / Nestas fábulas vãs, tão bem sonhadas / A verdade que eu conto nua e pura / Vence toda grandiloqua escritura” (Os Lusíadas, canto V, estrofe 89, versos 5 a 8).

⁹ Idealizado pelo engenheiro Artur Zauer e desenhadas por Luís Gruder a partir de alterações feitas sobre o brasão imperial, obteve a aprovação de Deodoro da Fonseca que o oficializou através do decreto nº 4 de 19 de novembro de 1889, o mesmo que instituiu a bandeira nacional (<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D0004.htm>). A imagem **7** é o vitral à altura do acesso pelas escadas para o 3º andar no edifício da antiga sede do STF.

¹⁰ <<https://www.jusbrasil.com.br/noticias/busca?q=ATUAÇÃO+JUIZ,+LONGA+MANUS>> (acesso em 16mai2020).

¹¹ Disponível em <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/26390992/legis-manus-longa>> (acesso em 16mai2020) expõe em trecho dessa ementa de uma questão de ordem em *habeas corpus*: “Concedido o *exequatur* pelo Egrégio Superior Tribunal de Justiça, incumbe ao Juiz Federal, como *longa manus* daquele Tribunal Superior, dar cumprimento à ordem, não lhe sendo lícito perquirir acerca da substância do ato. No entanto, o juiz do cumprimento não pode se furtar de analisar os pressupostos para cumprimento do *exequatur*, pois é ele o órgão judicial que manterá contato direto com os fatos”.

¹² Trata-se do presidente Prudente de Moraes. O episódio levou à morte o seu ministro da Guerra ao se interpor entre o assassino e o presidente durante uma recepção às tropas que retornavam vitoriosas de Canudos (Bahia) no arsenal de guerra do Rio de Janeiro (1897).

¹³ A chamada Reforma Pereira Passos (1903-1906) se deu no âmbito da presidência Rodrigues Alves (1902-1906), cujo discurso de posse já anunciara o intuito de fomentar uma ampla reforma urbana no Distrito Federal a título de melhoria da imagem, do saneamento e da economia do município e, através deste, do país (entre outros motivos pela maior eficiência no trato do comércio exterior). Abrangia duas iniciativas. A do governo federal na área portuária (entregue a Francisco Bicalho) e do

governo municipal (sob a responsabilidade de Pereira Passos, nomeado prefeito pelo presidente), que objetivava integrar as diversas regiões da cidade a um moderno e civilizador centro urbano.

¹⁴ O autor atende pelo pseudônimo *orioqueorionaove* assinando os portais "O RIO QUE O RIO NÃO VÊ" e "A SÃO PAULO QUE SÃO PAULO NÃO VÊ".

ESPAÇO URBANO DE VITORIA DA CONQUISTA: LUGAR DE OPORTUNIDADES. PARA QUEM?

URBAN SPACE OF VITORIA DA CONQUISTA: PLACE OF OPPORTUNITIES. FOR WHO?

**Priscilla Sandes Ferraz
Vilomar Sandes Sampaio¹**

RESUMO

O presente artigo busca apresentar uma breve análise do processo de urbanização de Vitória da Conquista, considerada capital regional pelos estudos sobre a Região de Influência das Cidades (REGIC). Essa pesquisa tem como objetivo geral discutir a produção do espaço urbano de Vitória da Conquista e suas consequências a partir de alguns indicadores demográficos, socioeconômicos e urbanísticos. Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizou-se como método a revisão bibliográfica crítica exploratória por meio da abordagem da produção do espaço urbano, através de leituras e de procedimento para observação dos índices e taxas divulgadas pelo IBGE, ATLAS e DATAPEDIA. Desse modo, os indicadores evidenciam um quadro controverso da urbanização, em que, mesmo conquistando posições de destaque como cidade de influência regional, ainda sofre com índices preocupantes de desigualdade social, caracterizando a cidade como um espaço desigual em condições sociais.

Palavras-chave: Produção do Espaço Urbano; Cidades Médias; Rede Urbana.

ABSTRACT

This article aims to present a brief analysis of the urbanization process in Vitória da Conquista, considered a regional capital by the studies of Regiões de Influências da Cidade ("Regions of City Influences") - REGIC. The general objective of this research is to discuss the production of the urban space in Vitória da Conquista and its consequences from demographic, socioeconomic and urbanistic indicators. To develop this study, it was used as a method the critical bibliographical review by the approach of the production of the urban space, through readings and observance of the indexes and rates published by IBGE, ATLAS and DATAPEDIA. Thus, the indicators show a controversial picture of urbanization, in which, even accomplishing prominent positions as a town of regional influence, it still suffers with serious indexes of social inequality, characterizing this city as an uneven space into social conditions.

Keywords: Urban Environment Production; Medium Cities; Urban Network.

Introdução

O processo histórico de urbanização brasileira é marcado pela valorização do solo urbano e do aumento na circulação do capital, principalmente nas grandes metrópoles do país, modificando de maneira significativa a forma de produzir o espaço de maneira equilibrada do ponto de vista humano. Ermínia Maricato (2000) aponta que no Brasil em “[...] 1940 a população urbana era de 26,30% do total de habitantes, em 2000 alcançou 81,2%”. Para Maricato, o processo de urbanização do Brasil, com a finalidade de sanar algumas necessidades e anseios como: saneamento ambiental, embelezamento e segregação territorial, contribuíram para uma modernização incompleta ou excludente.

Posto isto, o caminho do compreender a urbanização tem passado por inúmeras mudanças, antes, início do século XX até meados de 1980, a produção do espaço era associada ao processo de industrialização e atrelado a alguma cidade (metrópoles). No entanto, nas últimas décadas, o re (pensar) na forma de construção das cidades tem sido objeto de análise de vários profissionais, por conta do movimento de concentração e fragmentação dos espaços (TORO, 2015).

A análise sobre a produção e estruturação do espaço urbano foi determinante para compreender os espaços na contemporaneidade e suas contradições. Henri Lefebvre (1976) *apud* por Mariana Toro (2015) aponta que “[...] o urbano se manifesta no curso da explosão da cidade, sendo necessário observar os aspectos desapercibidos como: a centralidade, o espaço como lugar de encontro e a monumentalidade”.

A expressão “explosão da cidade” citada por Henri Lefebvre (1976) refere-se à expansão da rede urbana, por conta do processo de urbanização. Partindo do ponto de que “[...] as características das cidades, antes monumentais, das cidades históricas, não desaparecem com a modernidade, mas são englobadas pelo urbano” (TORO, 2015), as novas relações globais, faz com que o espaço seja lugar de encontro, produto social, produzido por meio das transformações sociais, políticas e econômicas.

Autores como Milton Santos (1994), Henri Lefebvre (1976) e Roberto Corrêa

(1989) comungam do mesmo pensamento, ao apontarem que o espaço urbano, recorte espacial do espaço geográfico, é produzido pela própria sociedade e este espaço social nas palavras de Milton Santos (1994) é a expressão da sociedade que o produz, em que, o espaço é produzido, mutável e dinâmico.

Para Milton Santos (1977), o próprio espaço é uma formação social, ou seja, o homem não trabalha de forma isolada e sim coletivamente no processo de produção do espaço geográfico, em que “[...] todos os processos que, juntos, formam um modo de produção (...) são histórica e espacialmente determinados num movimento de conjunto, e isto através de uma formação social” (SANTOS, 1977, p. 28).

Nesta perspectiva, a configuração socioespacial urbana revela em si um processo de segregação e desigualdade social, como aponta Botelho (2012)

[...] a produção e o consumo do espaço, assim como a urbanização, estão inseridos no amplo processo de reprodução das relações de produção capitalistas, na medida em que são guiados pelos ditames da propriedade privada e são regulados pelas necessidades do capital, de gerar valor excedente (BOTELHO, 2012).

Sendo o espaço produto da sociedade, ou seja, produto dos agentes sociais, percebe-se que a relação espaço-sociedade ocorre de forma desigual. Os agentes sociais referem-se aos proprietários dos meios de produção, proprietários fundiários, promotores imobiliários, o Estado, os grupos sociais excluídos (CORRÊA, 1989). Assim, os agentes sociais que produzem e modelam o espaço, fazem de forma contraditória, pois direta ou indiretamente, transformam as cidades face às exigências do modo de produção capitalistas, em que, na “modernidade, o espaço passou a ser mercadoria e condição para a reprodução do capital” (CARLOS, 2009).

Tal fenômeno está presente em Vitória da Conquista, pois essa cidade exerce uma influência marcante no seu papel de polo regional, sendo uma cidade de médio porte, com novos papéis urbanos, por conta das transformações ocorridas ao longo dos anos, evidenciado no seu processo de urbanização e na valorização do solo urbano.

Cidades Médias: novas centralidades.

A formação das cidades médias reafirma o fenômeno urbano ocorrido no

Brasil (SANTOS, 1994), pois o aumento populacional das pequenas cidades faz delas metrópoles regionais, passando a ser capitais regionais de influência. As metrópoles brasileiras, em especial a cidade de São Paulo, concentraram por um longo tempo os setores econômicos de ponta, no entanto, as mudanças de capital industrial para capital financeiro, provocou a desconcentração produtiva (CARLOS, 2009).

A diminuição das indústrias paulistanas e a transferência para outras localidades com inúmeros benefícios e vantagens competitivas (mão de obra com custos reduzidos e incentivos fiscais, por exemplo) fez com que esse movimento provoque mudanças significativas nas cidades pequenas, repetindo as mesmas transformações ocorridas primeiramente pelas metrópoles.

A modificação do perfil das cidades assume um papel de relevância na rede urbana do país, ao surgir novas configurações territoriais e conseqüentemente espaciais. Essas novas formas de produzir, fizeram das pequenas, médias e grandes cidades, are de influência regional. De acordo ao estudo elaborado por Scherer e Amaral (2020) “[...] em 2010, houve notável alteração do padrão espacial das cidades médias na rede urbana brasileira, com destacado processo de interiorização desses centros, particularmente no Norte e Nordeste do país”.

Nesta perspectiva, Scherer e Amaral (2020) afirmam que:

Sua capacidade de articulação depende, sobretudo, da sua escala (tamanho), da natureza da sua base produtiva, de sua localização e da infraestrutura de transporte que ela desfruta. Nesse contexto, pensar a região sem levar em conta o papel desempenhado pelos diferentes tipos de cidade que a compõem torna-se, no mínimo, exercício com alcance bastante limitado. Assim, ao abordar a questão regional brasileira recente, é fundamental que se levem em conta as cidades como elemento de articulação e transformação local, em especial as médias, que, ao cumprirem funções de intermediação entre os grandes núcleos urbanos metropolitanos e as pequenas cidades e o meio rural, têm destacado papel como fator de balanceamento da rede urbana (SCHERER e AMARAL, 2020).

A interiorização da urbanização ocorreu quando as metrópoles brasileiras, ao passar pelo processo de desconcentração industrial, abriram caminhos para que cidades pequenas em busca de dinamizar a economia local, pudessem receber empresas seja nos setores de serviços, industrial e comercial, ofertando assim, novos

espaços produtivos.

O espaço urbano, mercadoria da modernidade, é produzido e organizado conforme o padrão capitalista e provoca uma urbanização desigual com a segregação de espaços (separação entre o centro e a periferia) nas cidades médias, ocorrendo às mesmas transformações vivenciadas pelas metrópoles brasileiras (CARLOS, 2009).

Neste sentido, Loboda e Schmidt (2011), destacam a produção desigual do espaço urbano como provenientes das ações e intencionalidades dos agentes imobiliários com o intuito de valorizar o solo urbano, proporcionando vantagens para aumentar a circulação do capital, como apontam:

Os interesses dos agentes imobiliários garantem o controle do espaço pela estratégia da supervalorização dos setores já estruturados na área urbana, uma vez que a ocupação é construída e estimulada pelas relações pessoais e pelos interesses individuais. Nessa direção, o centro e arredores podem ser definidos como territórios para representação da política local e da supervalorização dos imóveis, alvo dos novos empreendimentos imobiliários (LOBODA; SCHMIDT, 2011, p. 27).

Dentro desta transformação no (re) pensar sobre o urbano, as cidades médias, com novos papéis urbanos se destacam regionalmente, pelo fato de terem um papel estratégico na rede urbana em vários segmentos, sobretudo no setor terciário e de serviços. Essas cidades vêm aumentando não só demograficamente, mas também, economicamente, por ofertarem serviços e serem consumidos em demasia, ou seja, as transformações na rede urbana das cidades médias provêm tanto do crescimento populacional residente, como também da sua influência urbana regional.

Produção do Espaço Urbano de Vitória da Conquista

A formação do espaço urbano de Vitória da Conquista indica mudanças no tempo-espaço. O processo de urbanização dessa cidade teve seu marco inicial a partir de 1752, às margens do Rio Verruga, centro da cidade, em volta da Praça Tancredo Neves, antiga Jardim das Borboletas, chamada inicialmente por Arraial da Conquista, e tornando-se cidade em 1840 (IBGE, 2017).

A cidade localiza-se na região econômica Sudoeste e mesorregião o centro-sul

do Estado da Bahia, situada a 509 km da Capital Salvador, e 113,3 km do município Divisa Alegre, Estado de Minas Gerais, com destaque pela altitude de 923 metros, tendo planalto como relevo, caatinga e algumas áreas de mata como vegetação predominante e o clima de subúmido a seco, com temperatura média de 20° C.

Vitória da Conquista, inicialmente destacou-se pela agricultura e pecuária, principalmente com a produção do café. Ao longo dos últimos anos, a economia sofreu modificações, potencializando outros setores como o terciário (serviços) – indústria, comércio e serviço educacional, conquistando o título de capital regional pelos estudos sobre a Região de Influência das Cidades (REGIC), (IBGE, 2008).

Nesta perspectiva, conforme levantamento de 2014, as principais atividades econômicas são o comércio (20%), construção civil (17%), administração pública (16%), indústrias de transformação (9,4%), transporte e correio (8,2%), saúde e serviços sociais (6,0%), (DATAPEDIA, 2017).

Posto isto, conforme o REGIC (IBGE, 2008) a cidade é uma área de influência urbana e ocupa o espaço de articulação geoeconômica intermunicipal, e como polo econômico regional, exerce uma posição de liderança e centralidade em relação às outras cidades, influenciando mais de 70 cidades. Os municípios limítrofes são Anagé, Barra do Choça, Belo Campo, Cândido Sales, Encruzilhada, Itambé, Planalto e Ribeirão do Largo e os distritos são: Cabeceira da Jibóia, Cercadinho, Bate Pé, Dantelândia, Inhobim, Iguá, José Gonçalves, Pradoso, São Sebastião, Veredinha e São João da Vitória (IBGE, 2017).

A cidade de Vitória da Conquista se caracteriza por um espaço com predominância dos interesses econômicos das classes dominantes, que imprimem na paisagem conquistenses a lógica capitalista, proporcionando uma valorização territorial da cidade, presente nos seguintes bairros: Distrito Industrial de Imborés, área de concentração industrial; e os bairros predominantemente residenciais e de alta renda, tais quais: Candeias, Recreio, Centro e Universidade (IBGE, 2017).

No entanto, os outros bairros da cidade são também predominantemente residenciais, de alta, média e baixa renda, assim como, Boa Vista, Guarani, Felícia, Airton Senna, N.Sra. Aparecida, Ibirapuera, B. Brasil, Campinhos, Primavera, Jurema, Lagoa das Flores e os bairros Espírito Santo, Alto Maron, Patagônia, Zabelê, Bateias,

Cruzeiro, Jatobá, Campinhos, São Pedro são hegemonicamente residenciais, porém concentram a população mais baixa e de extrema pobreza (IBGE, 2017).

De acordo com o último Censo Demográfico (2010), Vitória da Conquista, tinha 306.866 pessoas e a população estimada de 2019 foi de 338.480 mil habitantes. Analisar os dados do IBGE em relação ao aumento populacional é perceber o crescimento significativo, evidenciando uma expansão da malha urbana dessa cidade, em que no censo de 2000, a população residente era de 262.494 habitantes, com um aumento significativo de 75.986 mil pessoas em 2019 (IBGE, 2017).

Sendo assim, cumpre salientar que Vitória da Conquista em 2010 teve um aumento no índice demográfico, pois a expectativa de vida ao nascer foi de 72,30 anos, a taxa de mortalidade infantil caiu em número de óbitos, em 2008 era de 108, sendo que em 2010 caíram para 86 óbitos por mil nascidos vivos IBGE (2017).

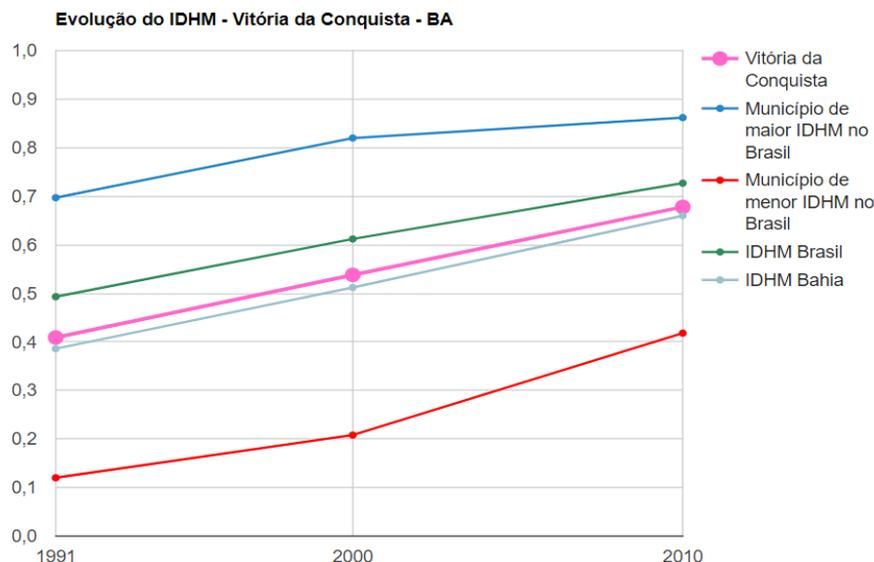
Além da observação sobre os dados de crescimento populacional, redução de mortalidade e aumento na expectativa de vida na cidade de Vitória da Conquista, é importante analisar os dados socioeconômicos e urbanísticos que afetam diretamente o padrão de urbanização, pois ao observar os dados em relação ao crescimento, desemprego, renda, violência, saneamento, habitação, compreende-se o processo de urbanização e estruturação de uma cidade.

Segundo a plataforma sobre dados geoeconômicos, Datapedia, ao compilar os dados fornecidos pelos Atlas (2013) e Censo (2010), o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Vitória da Conquista é de 0,678, baseado nos índices em relação à longevidade (0,788 de IDHM), educação (0,581 de IDHM) e Renda (0,681 de IDHM), ocupando o município a faixa de Desenvolvimento Humano Médio (IDHM entre 0,600 e 0,699), (DATAPEDIA, 2017).

Ao observar a evolução do IDHM de Vitória da Conquista (Figura 1 e 2), percebe-se que em 1991 era de 0,409, e em 2010 de 0,678 (mencionado anteriormente), demonstrando uma taxa de crescimento de 65,77%, enquanto o IDHM da Unidade Federativa (UF) teve 70% de crescimento, passando de 0,386 em 1991 para 0,660 em 2010 (ATLAS, 2013), e vale ressaltar, que a capital da Bahia, Salvador, em 2010 teve 0,743 de IDHM, ou seja, a capital ocupa a faixa de

Desenvolvimento Humano Alta (IDHM entre 0,700 e 0,799), (ATLAS, 2013).

Figura 1 - Evolução do IDHM - Vitória da Conquista – BA (1991-2010)

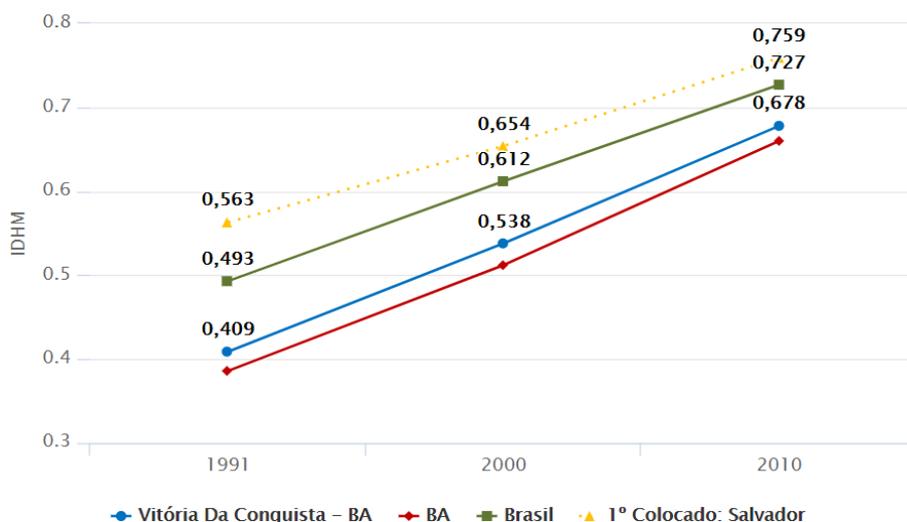


Fonte: PNUD, Ipea e FJP

Fonte: (Atlas, 2013.)

Figura 2 - IDH Municipal (1991-2010)

IDH Municipal (1991 - 2010)



Highcharts.com

Atlas Brasil 2013 - Censo 2010 | Organizado por Datapedia.info

Nota Técnica: Índice de Desenvolvimento Humano Municipal. Média geométrica dos índices das dimensões Renda, Educação e Longevidade, com pesos iguais. Fonte: Atlas Brasil e Radar Atlas Brasil.

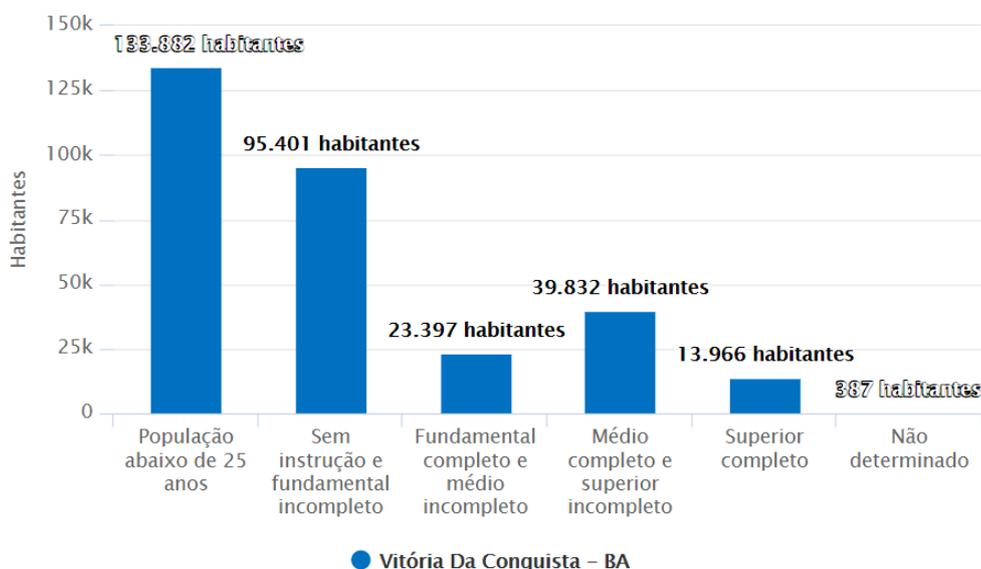
Fonte: (Datapedia, 2017.)

Após a demonstração dos IDHM, fornecido pelo Atlas de Desenvolvimento Humano, Vitória da Conquista ocupa a 2481ª posição entre os 5.565 municípios do Brasil, sendo que a Cidade de São Caetano do Sul, interior do Estado de São Paulo, ocupa a 1ª posição com 0,862 (maior IDHM) e Melgaço, interior do Estado do Pará, com o menor índice de 0,418. Entre as regiões metropolitanas do Brasil, a capital Salvador, ocupa a 16ª posição entre as 21 capitais brasileiras com 0,743 de IDHM, Florianópolis, Capital de Santa Catarina, tem o maior IDHM de 0,815 e em última posição se encontra Petrolina-Juazeiro com 0,660 de IDHM (ATLAS, 2013).

De acordo a Figura 3, a distribuição da qualificação da população de Vitória da Conquista, censo de 2010, elaborado pelo Datapedia (2017), ao analisar as pessoas acima de 25 anos em relação ao grau de instrução, percebe-se que 13.966 mil habitantes tem nível superior completo, no entanto, 95.401 mil habitantes tem fundamental incompleto ou sem instrução (DATAPEDIA, 2017).

Figura 3 - Distribuição da qualificação da população de Vitória da Conquista (2010)

Distribuição da qualificação da população (2010)



Fonte: IBGE - Censo Demográfico | Organizado por Datapedia.info

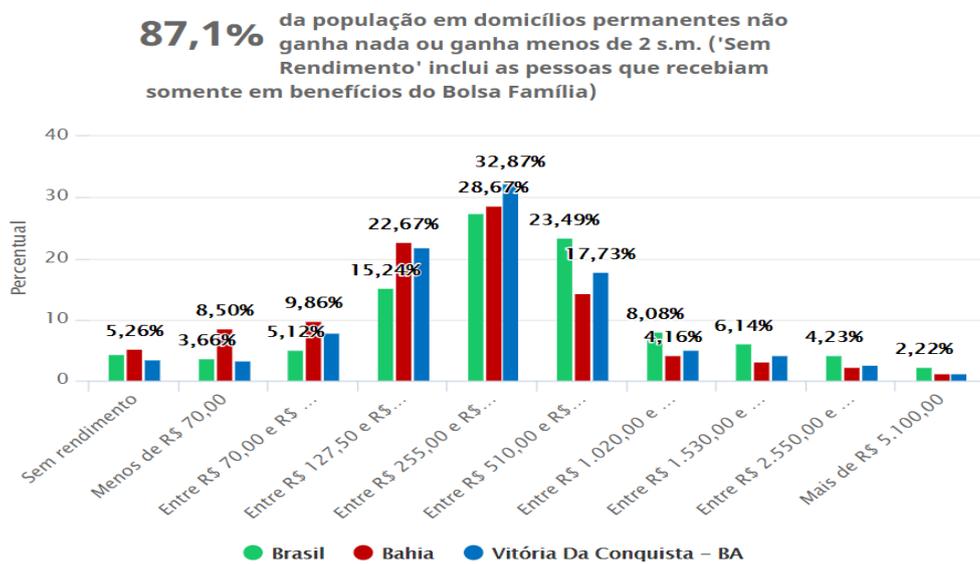
Nota Técnica: Tabela 3460 - IBGE. Os dados de níveis de instrução são referentes à pessoas acima de 25 anos, exceto a informação específica de população abaixo de 25 anos

Fonte: (Datapedia, 2017)

De acordo a Figura 4 - distribuição percentual por classes de rendimentos, 87,1% da população em domicílio permanente, não ganha nada ou apenas o benefício da bolsa família, e, apenas 1,17 % da população ganham mais de 5.100,00 reais, sendo a renda *per capita* da cidade de 555,66 reais e a renda *per capita* da capital Salvador é de 973,00 (DATAPEDIA, 2017).

Figura 4 - Distribuição percentual por classes de rendimentos de Vitória da Conquista, 2010.

Distribuição percentual por classes de rendimento mensal de pessoas por domicílios (2010)



Fonte: IBGE - Censo Demográfico | Organizado por Datapedia.info
 Nota Técnica: Elaboração própria. Fonte: IBGE Tabela 3563 - Domicílios particulares permanentes, Valor do rendimento nominal médio mensal per capita e mediano mensal per capita dos domicílios particulares permanentes, segundo a situação do domicílio e as classes de rendimento nominal mensal domiciliar. Valores em reais de 01/agosto de 2010.

Fonte: (Datapedia, 2017)

Completando os dados demonstrados pelo Datapedia, o IBGE destaca que em 2017, em Vitória da Conquista, a média salarial era de 2.0 salários mínimos, no entanto, apenas 22,2% dos conquistenses têm ocupação fixa e em relação aos domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, são 39,7% (IBGE, 2017), obtendo uma taxa média anual de 3,57% de crescimento.

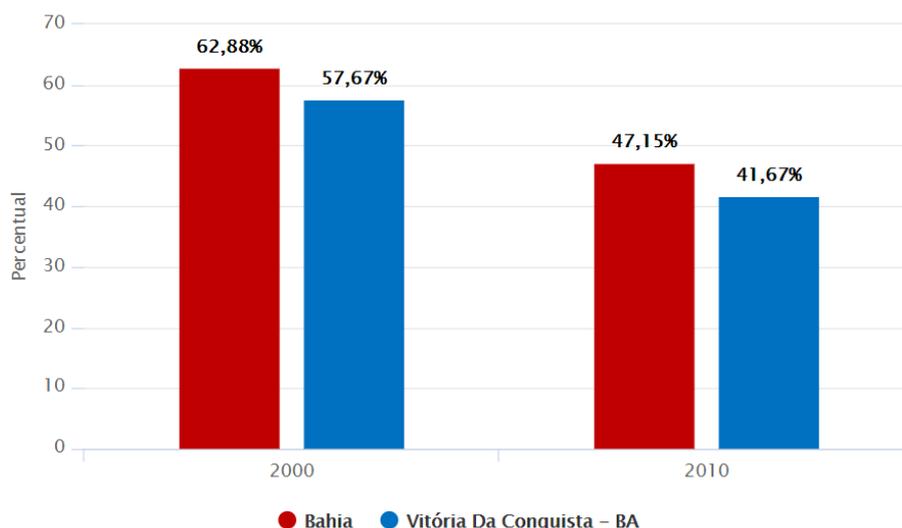
Ao observar a evolução da desigualdade de renda domiciliar, *per capita* através do Índice de Gini (instrumento de medição do grau de concentração de renda), Vitória da Conquista em 1991 era de 0,60, em 2000 era de 0,62 e em 2010

passou para 0,55, quando o índice tem valor igual a um (1) quer dizer que a desigualdade é máxima (ATLAS, 2013).

Completando esses dados, a Figura 5 demonstra a evolução em porcentagem de pessoas acima de 18 anos sem ensino fundamental completo e em ocupação informal em 1991, Vitória da Conquista tinha 57,67 %, e a Bahia tinha 62,88%, reduzindo esse percentual em 2010, tendo Vitória da Conquista com 41,67% e Salvador reduziu para 47,15%.

Figura 5 - Ocupação informal Vitória da Conquista (2000 – 2010)

Evolução % de pessoas de 18 anos ou mais sem fundamental completo e em ocupação informal (1991 - 2010)



Atlas Brasil 2013 - Censo 2010 | Organizado por Datapedia.info

Nota Técnica: Razão entre as pessoas de 18 anos ou mais sem fundamental completo e em ocupação informal e a população total nesta faixa etária multiplicado por 100. Ocupação informal implica que trabalham mas não são: empregados com carteira de trabalho assinada, militares do exército, da marinha, da aeronáutica, da polícia militar ou do corpo de bombeiros, empregados pelo regime jurídico dos funcionários públicos ou empregadores e trabalhadores por conta própria com contribuição a instituto de previdência oficial.

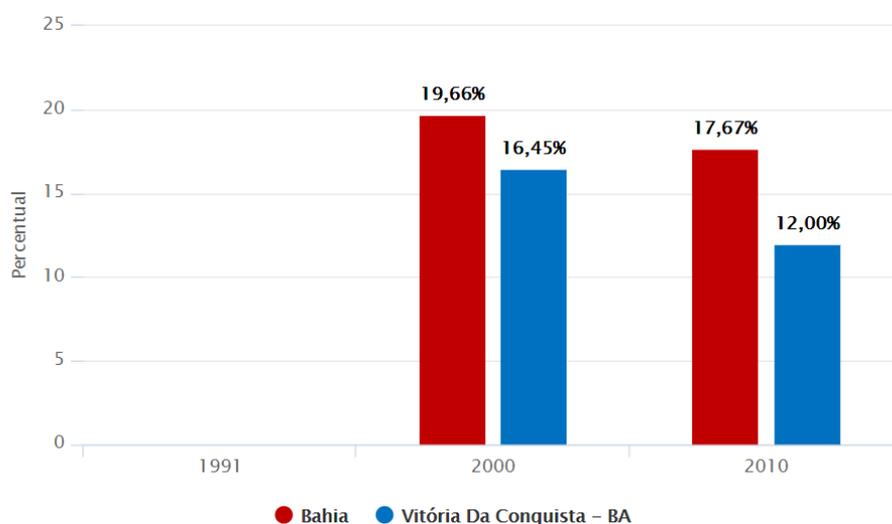
Fonte: (Datapedia, 2017.)

Mesmo apresentando uma economia positiva, essa realidade não apresenta equidade diante de outros habitantes, pois, os baixos salários e pouca escolaridade provocam em uma cidade o aumento da violência, como também a exclusão das classes sociais de baixa renda, como demonstrado na figura 6, em que os jovens entre 15 a 24 anos não estudam e nem trabalham, estando estes vulneráveis à pobreza. Muitos entram na criminalidade, de acordo os dados fornecidos pelo

Datapedia em 2012, a evolução de homicídios de jovens em Vitória da Conquista com idade entre 15 a 24 anos são preocupantes, 117 óbitos, ou seja, com taxa de 131,38 óbitos a cada 100 mil jovens (DATAPEDIA, 2017). Ao comparar a evolução de homicídios de jovens entre 15 a 24 anos da Cidade de São Caetano do Sul, interior do Estado de São Paulo, que ocupa 1ª posição de IDHM no Brasil, esta teve 0 óbitos, ou seja, a taxa foi de 0,00 óbitos a cada 100 mil habitantes (DATAPEDIA, 2017).

Figura 6 - Vulnerabilidade Social em Vitória da Conquista (2000-2010)

Evolução % de pessoas de 15 a 24 anos que não estudam nem trabalham e são vulneráveis à pobreza (1991 - 2010)



Atlas Brasil 2013 - Censo 2010 | Organizado por Datapedia.info

Nota Técnica: Razão entre as pessoas de 15 a 24 anos que não estudam nem trabalham e são vulneráveis à pobreza e a população total nesta faixa etária multiplicado por 100. Define-se como vulneráveis à pobreza as pessoas que moram em domicílios com renda per capita inferior a 1/2 salário mínimo de agosto de 2010. São considerados apenas os domicílios particulares permanentes.

Fonte: (Datapedia, 2017.)

De acordo o Datapedia (2017), a população vulnerável de Vitória da Conquista, na comparação regional em 2010 é de 125.373 mil habitantes, desses, 17.058 mil estão abaixo da linha de extrema pobreza, analisando a evolução dessa população, em 1991 eram de 22,33%, em 2000 de 14,01% e em 2010 passou a ser 5,60% (DATAPEDIA, 2017).

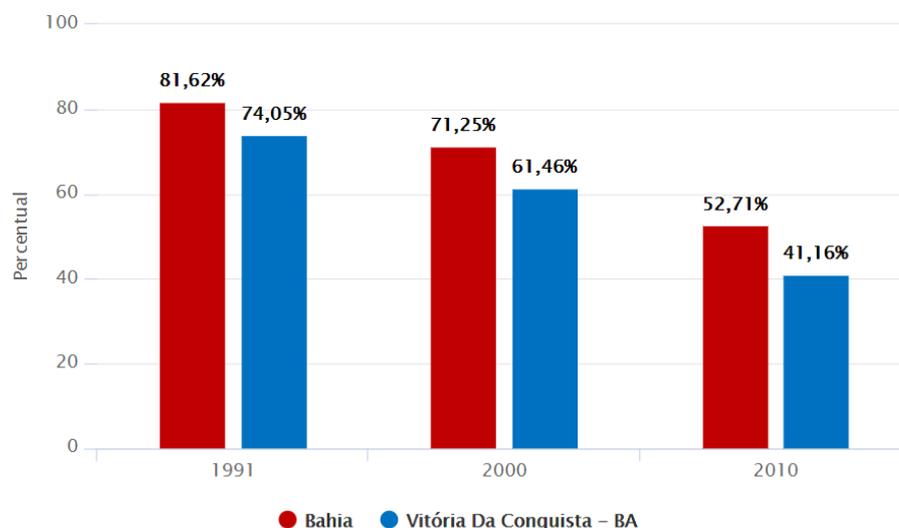
Outro ponto importante a ser observado são as crianças de 0 a 14 anos vulneráveis a Pobreza na comparação regional, sendo 45.169 mil habitantes, destes,

7.139 estão abaixo da linha de extrema pobreza na comparação regional (2010). A evolução da População de 0 a 14 anos Vulnerável a Pobreza (1991 - 2010) pertencente a uma renda domiciliar *per capita* igual ou inferior a R\$ 255,00 mensais com domicílios particulares, em 1991 era de 79,99%, em 2000, passa a ser de 72,64%, em 2010 reduziu um pouco para 58,84%, outro fato relevante são as crianças que estão abaixo da linha da extrema pobreza com 31,31% em 1991, 21,96% em 2000 e em 2010 reduziu para 9,30% (DATAPEDIA, 2017).

Conforme demonstrado na Figura 7, houve uma evolução da população vulnerável a pobreza, que em 1991, Vitória da Conquista era de 74,05 %, em 2000 era de 61,46% e em 2010 passou para 41,16%.

Figura 7 - Evolução % da População Vulnerável a Pobreza em Vitória da Conquista (1991 - 2010)

Evolução % da População Vulnerável a Pobreza (1991 - 2010)



Atlas Brasil 2013 - Censo 2010 | Organizado por Datapedia.info

Nota Técnica: Proporção dos indivíduos com renda domiciliar per capita igual ou inferior a R\$ 255,00 mensais, em reais de agosto de 2010, equivalente a 1/2 salário mínimo nessa data. O universo de indivíduos é limitado àqueles que vivem em domicílios particulares permanentes.

Fonte: (Datapedia, 2017.)

Em meio aos dados positivos e de evolução percebidos nas figuras em relação à vulnerabilidade, percebe-se que Vitória da Conquista sendo uma cidade de médio porte revela um processo de expansão populacional, educacional e econômico, no

entanto, exprime em sua paisagem uma desigualdade social, em que muitas crianças, jovens e adultos não vivenciam a cidade em sua potencialidade e dinamismo produtivo, como demonstrado nos gráficos anteriores em que há um grupo de pessoas que vivem em extrema pobreza.

Em relação aos aspectos urbanísticos, Vitória da Conquista apresenta dados com melhoria, porém ainda preocupantes, pois a evolução percentual de pessoas em domicílios com abastecimento de água e com esgotamento sanitário inadequados em 1991 era de 15,65% em 2010 reduziu para 6,33% - razão entre as pessoas que vivem em domicílios permanentes cujo abastecimento de água não provém de rede geral e não há esgotamento sanitário, nem rede coletora de esgoto ou fossa séptica, multiplicada por 100. Outro dado importante é o número de pessoas em domicílios sem água encanada e banheiro em 2010, um total de 39.507 mil habitantes (DATAPEDIA, 2017).

Dando continuidade em relação aos domicílios, o levantamento do último censo demográfico em 2010, apenas 58,3% tem esgotamento sanitário adequado, 55,2% dos domicílios na malha urbana estão em vias públicas com arborização e somente 6,9% dos domicílios urbanos estão em vias públicas com urbanização adequada, ou seja, com a presença de infraestrutura como: bueiros, calçadas, pavimentação e meio-fio (IBGE, 2017).

Ainda dentro dos parâmetros urbanísticos, os dados fornecidos pela Atlas do Desenvolvimento Humano, figura 8, retrata um avanço no quesito habitação, em que no município de Vitória da Conquista, os domicílios permanentes em 2010, 91,58% da população vivem em domicílio com água encanada, 99,19 % da população conta em seus domicílios com energia elétrica e 96,81% dos domicílios tem coleta de lixo (ATLAS, 2013). Segundo as informações da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, o programa federal Minha Casa Minha vida, em 2013 entregou 2.832 unidades habitacionais e foram contratadas aproximadamente 13 mil residências, e o município conta com 46.710 mil famílias registradas no Cadastro Único dos Programas Sociais (CadÚnico) (PMVC, 2013).

Figura 8 – Habitação em Vitória da Conquista (1991-2010)

Indicadores de Habitação - Município - Vitória da Conquista - BA

	1991	2000	2010
% da população em domicílios com água encanada	60,70	74,63	91,58
% da população em domicílios com energia elétrica	88,09	94,58	99,19
% da população em domicílios com coleta de lixo	80,80	94,40	96,81

Fonte: PNUD, Ipea e FJP

Fonte: (Atlas, 2013.)

Após a contextualização do município diante dos indicadores, percebe-se a importância de compreender tanto o papel que desempenha quanto as relações que desenvolve no processo de urbanização. Mendonça (2004) *apud* ZANELLA (2006) faz a seguinte consideração:

[...] a cidade [...] não é somente uma construção humana; ela é esta construção somada a todo um suporte que a precedeu – Natureza – mais as atividades humanas. Da interação entre estas dimensões da realidade produzem-se ambientes aprazíveis e com ótimas condições para o desenvolvimento da vida do homem, porém, em grande parte, ambientes desagradáveis, degradados e altamente problemáticos são também produzidos. Uma quantidade de seres humanos vivem nestes últimos e é preciso buscar formas de melhorá-los (ZANELLA, 2006).

O meio urbano das cidades médias, como Vitória da Conquista, evidenciado nas taxas, mesmo proporcionando ambientes com ótimas condições para o desenvolvimento da vida do homem, como ocorre nos bairros com infraestrutura satisfatória como bairros Candeias, Recreio, Centro, Universidade, Boa Vista, Guarani, Felícia, Airton Senna, N.Sra. Aparecida, Ibirapuera, B. Brasil, Campinhos, Primavera, Jurema, Lagoa das Flores, no entanto, percebe-se a presença de infraestrutura precária e problemáticos (vulneráveis), sendo ocupados pelas classes menos favorecidas, presentes nos bairros Espírito Santo, Alto Maron, Patagônia, Zabelê, Bateias, Cruzeiro, Jatobá, Campinhos, São Pedro.

A oferta de infraestrutura eficiente (redes de água, esgoto, coleta de lixo, calçadas, energia elétrica, ruas pavimentadas, postos de saúde, dentre outros) é

executada primeiramente nos bairros nobres, centrais e de classe média. Contraindo-se a ela, ergue-se uma cidade informal, com a ausência de infraestrutura adequada e necessária ao desenvolvimento da vida do homem. ZANELLA (2006) aponta:

As estratégias urbanas, no sentido de reagir a tais inconvenientes, [...] pressupõem tratamento em dois campos: planejamento e gestão do uso do solo e da infraestrutura urbana. Entretanto, as cidades e áreas metropolitanas brasileiras apresentam deficiências crônicas nestes aspectos, pois crescem em proporção inversa à capacidade dos gestores de planejá-las e dotá-las de infraestrutura. (ZANELLA 2006, p.34)

As cidades médias, repetindo a mesma trajetória das metrópoles, vivenciam uma urbanização contraditória que ultrapassa as desigualdades econômicas, pois expõem desigualdades multidimensionais, demonstradas nos indicadores demográficos, socioeconômicos e urbanísticos, em que os indicadores mesmo tão positivos em sua maioria, evidenciam claramente as contradições no espaço urbano da cidade, ocasionando uma segregação sócio-espacial, em que as classes sociais são separadas no espaço urbano, evidenciando claramente a desigualdade social do espaço e a organização de acordo as regras do capital (FRANÇA; ALMEIDA, 2015).

Considerações Finais

A produção do espaço urbano é a expressão visível de como a sociedade está organizada, e, nesse espaço urbano são reproduzidas as desigualdades sociais da sociedade. As cidades, em especial, Vitória da Conquista, em todo o processo de urbanização, ou seja, desde sua fundação, imprimem em sua paisagem as “marcas” da desigualdade, em que o acesso aos espaços de maior ou menor valorização, é determinado pelo poder aquisitivo das pessoas.

As cidades de médio porte, mesmo apresentando índices satisfatórios e promissores de crescimento populacional e bons índices de desenvolvimento sócio-econômicos, produzem seus espaços de forma desigual, em que as classes socialmente desfavorecidas enfrentam problemas sociais não vivenciados pelas classes mais abastadas. O processo de construção do espaço urbano, ambientes

agradáveis e desagradáveis, é perceptível nos espaços urbanos de Vitória da Conquista.

O (re) pensar do urbano de Vitória da Conquista não deve ser apenas pontuada, cabe uma democratização do acesso à malha urbana, com o intuito de distribuir satisfatoriamente os espaços, criando ambientes agradáveis e com infraestrutura completa, independentes da valorização do solo ou da classe social para que as oportunidades propagadas sobre a cidade de Vitória da Conquista sejam para todos, inclusive para as famílias enquadradas na linha de pobreza e extrema de pobreza.

Referências

ATLAS do Desenvolvimento Humano no Brasil: Vitória da Conquista. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/vitoria-da-conquista_ba. Acesso em: 9 jun. 2020.

BOTELHO, Adriano. A cidade como negócio: produção do espaço e acumulação do capital no município de São Paulo. **Cadernos Metrópole.**, [S.l.], n. 18, fev. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/metropole/article/view/8727>. Acesso em: 26 jun. 2020.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. A metrópole de São Paulo no contexto da urbanização contemporânea. **Estud. av.**, São Paulo, v. 23, n. 66, p. 303-314, 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142009000200021&lng=en&nrm=iso. Acesso em 09. Mar. 2020

CORRÊA, Roberto Lobato. **O Espaço urbano**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989.

DATAPEDIA: Vitória da Conquista, 2017. Disponível em: <https://datapedia.info/cidade/6253/ba/vitoria-da-conquista>. Acesso em: 21 jan. 2020.

FRANÇA, I. S.; ALMEIDA, M. I. S. A. O processo de verticalização urbana em cidades medias e a produção do espaço em Montes Claros (MG). **Boletim Gaúcho de Geografia**, [online], v. 42, n. 2, p. 584-610, mai. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/bgg/article/view/52944>. Acesso em: 26 jun. 2020.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo 2010**. Vitória da Conquista, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/vitoria-da-conquista/>. Acesso em: 30 mar. 2020.

_____. **Regiões de influência das cidades**. 2008. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv40677.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.

LEFEBVRE, Henri. **Espaço e política**. Belo Horizonte: UFMG, 2008, 190p. (El espacio. In LEFEBVRE, Henri. Espacio y política: El derecho a la ciudad II. Barcelona: Península, 1976, 190p.).

LOBODA, C.R.; SCHMIDT, L. P. A Cidade enquanto um espaço desigual: o caso de Guarapuava – PR. In: **Caminhos de Geografia. Uberlândia**. v. 13, n. 44.p. 21-03. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/raega/article/view/40382>. Acesso em: 21 jan. 2020.

MARICATO, Ermínia. Urbanismo na periferia do mundo globalizado: metrópoles brasileiras. **São Paulo Perspec.** São Paulo, v. 14, n. 4, p. 21-33, out. de 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000400004&lng=en&nrm=iso. Acesso em 09. Mar. 2020.

Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (PMVC). **Avanços e perspectivas desenvolvimento social acolhe cidadãos em situação de vulnerabilidade**. Vitória da Conquista, 2013. Disponível em: <https://www.pmvc.ba.gov.br/avancos-e-perspectivas-desenvolvimento-social-acolhe-cidadaos-em-situacao-de-vulnerabilidade/>. Acesso em 16 Jun 2020.

SANTOS, Milton. Sociedade e espaço: a formação social como teoria e método. **Boletim Paulista de Geografia**. São Paulo, n. 54, 1977. Disponível em: <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/1092/949>. Acesso em 16 Jun 2020.

_____. **Território globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. **A natureza do espaço: espaço e tempo: razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1999.

SCHERER, Clauber Eduardo Marchezan; AMARAL, Pedro Vasconcelos Maia do. O espaço e o lugar das cidades médias na rede urbana brasileira. **Rev. Bras. Estud. Urbanos Reg.**, São Paulo, v. 22, e202001, 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2317-15292020000100401&lng=en&nrm=iso. Acesso em 16 Jun 2020.

TORO, Mariana Alejandra Roedel Salles. A produção do espaço e suas contradições: possibilidades para a construção de novos caminhos. **História, Natureza e Espaço - Revista Eletrônica do Grupo de Pesquisa NIESBF**, [S.l.], v. 4, n. 1, set. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/niesbf/article/view/25706>. Acesso em: 16 jun. 2020.

ZANELLA, Maria Elisa. **Inundações urbanas em Curitiba/PR**: impactos, riscos e vulnerabilidade socioambiental no bairro Cajuru. Curitiba: Editora UFPR, 2006. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/3488/teseelisa1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 16 Jun 2020

¹ **Priscilla Sandes Ferraz**: Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade do Estado da Bahia. Professora do Instituto Educacional Santo Agostinho – FASA/Vitória da Conquista. Bahia/Brasil. prisandesarquitatura@gmail.com. **Vilomar Sandes Sampaio**: Doutor em Geografia; Professor da Universidade do Estado da Bahia (graduação e Pós-Graduação em Geografia). Bahia/Brasil. vilomar@uesb.edu.br.

Entrevista

Professor Dr. Dermeval Saviani

Sidnay Fernandes dos Santos¹

O Prof. Dr. Dermeval Saviani é livre-docente em História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atualmente, é professor emérito da Unicamp, coordenador geral do grupo de estudos e pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR, pesquisador emérito do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Professor Titular Colaborador Pleno do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP. O professor Saviani ministrou a conferência de abertura do V Seminário Interdisciplinar de Ensino, Extensão e Pesquisa, ocorrido na Uneb, Campus VI, nos dias 28, 29 e 30 de agosto de 2019. O título de sua conferência foi “A Universidade é um Lugar de Todos e Para Todos?”. Na ocasião, ele concedeu esta entrevista para a revista “Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino” (UNEB, Campus VI). Os entrevistadores foram a prof^a. Dr^a. Sidnay Fernandes dos Santos, do Colegiado de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade, da UNEB, Campus VI, e o prof. Dr. Wilson da Silva Santos, do Colegiado de História, UNEB, Campus VI.

Professor Saviani, em nome da revista “Perspectivas e Diálogos”, agradecemos por nos conceder esta entrevista. Primeiramente, gostaria que o senhor falasse um pouco sobre a fundação e os objetivos do grupo de estudos e pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR, considerado um dos mais importantes grupos de pesquisa sobre o debate teórico-metodológico no campo da Historiografia e da História da Educação.

- Quando passei a lecionar, a partir de 1972, na pós-graduação em educação e especialmente no doutorado, iniciado em 1977 na PUC de São Paulo, fui introduzindo a sistemática da orientação coletiva das teses. Dessa forma, ao passar a

trabalhar também na UNICAMP, a partir de 1980, atuando principalmente na área de história da educação, adotei o mesmo procedimento da orientação coletiva. Considerando os bons resultados e a reivindicação dos doutorandos de que esse trabalho pudesse ter continuidade mesmo após a conclusão de suas teses e também para sistematizar o processo da elaboração das teses dos orientandos, criei, em 1986, o Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" que veio a ser conhecido pela sigla HISTEDBR. A reivindicação dos estudantes de continuidade do grupo para além das teses conduziu à proposta de um grande projeto denominado "Levantamento e Catalogação de fontes primárias e secundárias da educação brasileira" a ser desenvolvido em âmbito nacional cujos trabalhos se iniciaram em 1991. Para levar adiante esse projeto foram sendo criados Grupos de Trabalho (GTs), em geral a partir de professores que retornaram às suas instituições de origem nos vários estados do país após defenderem suas teses participando das atividades de orientação coletiva que conduzi inicialmente na PUC de São Paulo e, em seguida, também na UNICAMP. Atualmente constam no "site" do HISTEDBR 38 Grupos de Trabalho espalhados por 19 estados, além do Distrito Federal. Firmando-se como um espaço em que nenhuma perspectiva teórica é "a priori" interdita, o HISTEDBR vem dando uma contribuição nada desprezível à organização do campo da história da educação brasileira, à sua historiografia e ao desenvolvimento das ideias pedagógicas no Brasil.

Qual o balanço que o senhor faz sobre a pesquisa em História da Educação no Brasil? Ou, dito de outro modo, a produção científica tem dado conta de historicizar (e significar) os acontecimentos da área?

- Cabe notar, preliminarmente, que a História da Educação é uma área própria do campo pedagógico sendo que o campo da História, propriamente dita, não tem cultivado a História da Educação. Isso pode ser constatado, por exemplo, com o livro *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*, organizado por Ciro Flamarion Cardoso e Ronaldo Vainfás, lançado em 1997, que se compõe de três partes: "Territórios do Historiador: áreas, fronteiras, dilemas"; "Campos de Investigação e

Linhas de Pesquisa"; e "Modelos Teóricos e Novos Instrumentos Metodológicos: Alguns Exemplos". Em seus dezenove capítulos o livro trata das mais diversas áreas da pesquisa histórica como, apenas à guisa de exemplo, "história econômica", "história das ideias", "história agrária", "história empresarial", "história das mulheres", "história e sexualidade", "história das religiões", "história e imagens", "história e informática", mas não aparece a "história da educação" que sequer é mencionada.

Com a institucionalização da pós-graduação a partir da década de 1970 e com o surgimento dos grupos de pesquisa que se instalaram em diferentes Programas de Pós-Graduação ao longo da década de 1990, as pesquisas em história da educação tiveram um grande desenvolvimento impulsionadas, também, pelos eventos que se multiplicaram como os Congressos Ibero-Americanos de História da Educação Latino-americana, iniciados em 1992, de periodização bienal; os Congressos Luso-Brasileiros de História da Educação, também de caráter bienal, iniciados em 1996; os Seminários Nacionais do HISTEDBR iniciados em 1991, seguidos das Jornadas Regionais; o advento da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), fundada em 1999 que passou a organizar, a cada dois anos a partir de 2000, os congressos brasileiros de história da Educação (CBHE); além dos Congressos de Ensino e Pesquisa em História da Educação de Minas Gerais e dos Encontros Anuais da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação. Nesse processo os pesquisadores da área de história da educação se aproximaram dos assim chamados "historiadores de ofício" adquirindo um domínio das teorias e métodos historiográficos de modo a estabelecer um diálogo de igual para igual num movimento que vai dos historiadores da educação para os "historiadores de ofício" e não no sentido inverso.

Já no que se refere à "historicização dos acontecimentos da área de educação", trata-se de algo que deixa a desejar em razão da ampla adesão, a partir dos anos de 1990, dos jovens historiadores da educação à chamada Nova História ou História Cultural, de viés pós-moderno, que veio a hegemonizar o campo da historiografia. Em razão dessa tendência passaram a predominar estudos particularizados sobre objetos muito recortados, com descrições minudentes, porém

com pouco poder explicativo, o que redundava em prejuízo da exigência de historicização dos fenômenos educativos.

O senhor é um dos educadores mais importantes de nosso tempo. Tem um acúmulo de pesquisa sobre a educação pública brasileira que se tornou referência no mundo acadêmico. O professor orientou, em dissertações de Mestrado e em teses de Doutorado, uma parte considerável de pesquisadores no campo da História da Educação que teve e ainda tem como preocupação teórica a formação de uma escola politécnica, em sua acepção marxista. Essa concepção de escola politécnica, a partir de 1970 no Brasil, tem seu significado deslocado a ponto de ser entendida como educação profissional. Nesse sentido, qual é a distinção conceitual que podemos fazer entre educação politécnica e educação profissional?

- A expressão "educação politécnica" está referida ao domínio dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas que caracterizam a produção moderna. Situa-se, pois, no âmbito da formação humana integral (omnilateral) no interior da "Escola Unitária" tal como proposta por Gramsci. Já a educação profissional está referida à formação unilateral voltada ao domínio de uma atividade profissional específica para efeitos da ocupação de um posto determinado no mercado de trabalho. Vê-se, assim, que a educação politécnica implica uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo.

Partindo dessas questões, como o senhor avalia e situa os grandes avanços na área de inteligência artificial? Como podemos pensar a educação e o aspecto humano em tempos de máquinas "dotadas de inteligência"?

- De início cabe observar que os artefatos tecnológicos se constituem, desde tempos imemoriais, como extensões dos braços humanos, no caso dos instrumentos mecânicos, e do cérebro humano, no caso dos instrumentos eletrônicos tendo por função potencializar a capacidade da ação humana ou, dizendo de forma mais apropriada, sua função é potencializar o trabalho enquanto atividade específica dos seres humanos.

Respondendo mais diretamente à sua pergunta cabe considerar que o advento das denominadas "máquinas inteligentes" tem conduzido à consideração de que vivemos, atualmente, na "sociedade do conhecimento". No entanto, cabe fazer a ressalva de que essa denominação não é apropriada porque aquilo a cujo acesso as ditas novas tecnologias propiciam amplamente não são, em sentido próprio, os conhecimentos, mas as informações. Assim, parece que a denominação mais apropriada seria "sociedade da informação" e não "sociedade do conhecimento". De qualquer modo, ficando com a expressão corrente, entendo que aquilo que as ditas máquinas "dotadas de inteligência" estão exigindo da educação é que se promova a abertura da caixa preta da "sociedade do conhecimento". Com efeito, se a organização curricular dos vários níveis e modalidades de ensino no âmbito do sistema nacional de educação deve tomar como referência a forma de organização da sociedade atual, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos, então a educação a ser ministrada deverá garantir a todos o acesso aos fundamentos e pressupostos que tornaram possível a revolução microeletrônica que está na base tanto dos mecanismos de automação que operam no processo produtivo como das tecnologias da informação que se movem nos ambientes virtuais da comunicação eletrônica. Portanto, além de tornar acessíveis os computadores pela disseminação dos aparelhos e em vez de lançar a educação na esfera dos cursos a distância de forma açodada, é preciso garantir não apenas o domínio técnico-operativo dessas tecnologias, mas a compreensão dos princípios científicos e dos processos que as tornaram possíveis. Como já adverti em outros momentos, se continuarmos pelos caminhos que estamos trilhando, não parece exagerado considerar que estamos, de fato, realizando aquelas profecias dos textos de ficção científica que previram uma humanidade submetida ao jugo de suas próprias

criaturas, sendo dirigidas por máquinas engrenadas em processos automáticos. Pois não deixa de ser verdade que, cada vez mais, nos relacionamos com as máquinas eletrônicas, especificamente com os computadores considerando-os fetichisticamente como pessoas a cujos desígnios nós nos sujeitamos e, sem conseguirmos compreendê-los, atribuímos a eles determinadas características psicológicas traduzidas em expressões que os técnicos utilizam para nos explicar seu comportamento, tais como: ele, o computador, não reagiu bem ao seu procedimento; ele é assim mesmo, às vezes aceita o que você propõe e às vezes não aceita; etc.

Em suma, nas condições atuais não é mais suficiente alertar contra os perigos da racionalidade técnica advogando-se uma formação centrada numa cultura de base humanística voltada para a filosofia, literatura, artes e ciências humanas à revelia do desenvolvimento das chamadas “ciências duras”. É preciso operar um giro da formação na direção de uma cultura de base científica que articule, de forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humano-naturais que estão modificando profundamente as formas de vida passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária. É este o desafio que o sistema nacional de educação terá de enfrentar.

O posicionamento teórico sob o qual o pesquisador Saviani se alicerça transita, principalmente, por Karl Marx e por Antonio Gramsci. Por favor, fale como as categorias “ideologia”, “lutas de classes” e “hegemonia” podem ajudar no pensamento e na construção da educação brasileira contemporânea.

- Essas categorias compõem o acervo teórico do marxismo tendo assumido uma elaboração específica na perspectiva gramsciana com implicações mais nítidas no campo educativo. Em geral toma-se como fonte para a compreensão do conceito marxista de ideologia a obra *A ideologia alemã*, de Marx e Engels. Em meu entendimento, porém, o ponto de partida para a construção do conceito marxista de ideologia encontra-se na referência feita por Marx no Prefácio à *Contribuição para a*

crítica da economia política, quando ele está tratando do conflito entre as relações sociais de produção e as forças produtivas, especificamente na passagem referente à “imensa superestrutura” por ele descrita como “as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência deste conflito, levando-o às últimas conseqüências”. E é também a esse prefácio que Gramsci se reporta com frequência quando trata do conceito de ideologia.

É evidente que, se é pelas formas ideológicas que os homens tomam consciência do conflito entre relações de produção e forças produtivas e o levam às últimas conseqüências, então a ideologia não significa simplesmente “falsa consciência”, mas é tomada de consciência real dos problemas enfrentados. A noção de ideologia como “falsa consciência” deriva das análises percucientes e demolidoras efetuadas por Marx e Engels na obra *A ideologia alemã*. Mas aí o alvo é “a crítica da filosofia alemã nas pessoas de seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner e do socialismo alemão nas de seus diferentes profetas” tal como consta no subtítulo da obra.

Em suma, o conceito de ideologia significa expressão de interesses, diferentemente da ciência que busca apreender o modo como a realidade está constituída. Mas isso não significa que a ideologia se opõe de modo excludente à ciência como pensou Althusser ao contrapor a ideologia como falsa consciência à ciência como conhecimento objetivo; ou como propôs o positivismo ao colocar como exigência do conhecimento científico a neutralidade, ou seja, seu caráter desinteressado. Não. A neutralidade é impossível porque o conhecimento humano é sempre interessado. Isso, porém, não implica a impossibilidade do conhecimento objetivo simplesmente porque se há interesses que se opõem ao conhecimento objetivo há, também, interesses que não só não se opõem, mas até mesmo exigem o conhecimento objetivo. E aqui entra a outra categoria enunciada na pergunta: a luta de classes.

No processo da luta de classes que irrompeu na história humana com a ruptura do modo de produção correspondente ao comunismo primitivo, os interesses da classe revolucionária tendem a coincidir com as transformações históricas

necessárias, vale dizer, com o conhecimento objetivo, o que deu origem ao mote “a verdade é sempre revolucionária”. Assim é que a burguesia, que despontou como classe revolucionária nos séculos XIV e XV, tinha seus interesses convergentes com a necessária transformação da ordem feudal. E assim se manteve até o século XVIII quando triunfou como classe revolucionária. A partir daí, como classe dominante do novo modo de produção – o modo capitalista – ela se transforma em classe conservadora, pois seu interesse principal passa a ser a manutenção da ordem burguesa. E emerge, aí, uma nova classe revolucionária, cujos interesses coincidem com a necessidade objetiva de transformação da sociedade burguesa: a classe proletária que entra em luta com a burguesia.

Finalmente, a categoria de hegemonia, na elaboração gramsciana, significa que a classe dominante, além de montar uma estrutura de dominação material – o Estado – que lhe assegura o uso legítimo da violência, busca também se tornar hegemônica obtendo o consenso das demais classes em torno da legitimidade de sua dominação. Assim, se o Estado se constitui como o aparato próprio da “sociedade política”, a hegemonia se exerce predominantemente por meio dos aparelhos privados constitutivos da “sociedade civil”. Quando a forma de sociedade vigente, como é o caso, agora, da sociedade burguesa, entra em crise estrutural, a luta de classes se acirra ocorrendo igualmente a crise de hegemonia em que a classe dominante já não consegue dirigir a sociedade, devendo recorrer mais frequentemente ao uso da violência e a formas irracionais, pois não consegue mais justificar racionalmente seus interesses. É o que está ocorrendo nas atuais circunstâncias quando a burguesia vai se transformando de classe conservadora em reacionária. Eis porque no Brasil, embora os atuais governantes nos acusem de fazer proselitismo e doutrinação nas escolas e universidades, o contrário é o que ocorre. Ou seja: nós, da esquerda, não precisamos doutrinar, pois temos a verdade do nosso lado, consoante o lema “a verdade é sempre revolucionária”. Cabe-nos simplesmente mostrar a realidade pois, com isso, se evidencia o grau de exploração exercida sobre a classe trabalhadora. Já os representantes da direita, não tendo argumentos objetivos, necessitam lançar mão da doutrinação para manter o povo subordinado aos seus interesses. É o que os atuais dirigentes do país vêm fazendo, de modo especial no âmbito federal. Em lugar

de se ocupar em governar o país, se preocupam em desfechar ataques ideológicos àqueles que consideram seus inimigos. Mas ao mesmo tempo em que a educação vem sendo duramente atacada pelos novos agentes governamentais, ela se põe como uma trincheira na luta em defesa da civilização contra a barbárie. É essa a tarefa ingente e urgente que se impõe a nós professores: assegurar a todos os estudantes, sem exceção, o conhecimento das condições objetivas como antídoto às ilusões ideológicas e às informações falsas difundidas pela mídia tradicional e pelas redes sociais.

Enfim, pelas considerações feitas acredito ter dado indicações da forma pela qual as categorias "ideologia", "luta de classes" e "hegemonia" podem ajudar no pensamento e na construção da educação brasileira contemporânea.

No ano 2000, o senhor fez uma exposição no Seminário Comemorativo dos Cem Anos do Nascimento de Anísio Teixeira na Faculdade de Educação da Unicamp, cujo texto está publicado numa coletânea organizada por Ana Luiza Smolka e Maria Cristina Menezes. No próximo ano, 2020, já serão comemorados 120 anos de nascimento do educador e também por conta disso gostaríamos que você falasse se ainda hoje é possível falar "sobre a atualidade de Anísio Teixeira"? Ainda hoje, o senhor confirma o que postulou naquela palestra sobre uma semelhança entre Gramsci e Anísio Teixeira quanto à "preocupação em articular, no partido revolucionário, as dimensões do partido político (...) e as dimensões do partido ideológico"?

- De fato, em 2000 participei de Seminário Comemorativo dos Cem Anos do Nascimento de Anísio Teixeira no qual tratei do tema "Sobre a atualidade de Anísio Teixeira", cujo texto foi publicado na coletânea denominada *Anísio Teixeira (1900-2000): Provocações em Educação*. Mas participei de outro evento, também comemorativo dos cem anos do nascimento de Anísio, no qual apresentei o texto "Anísio Teixeira: clássico da educação brasileira", publicado em 2001 em outra coletânea denominada *Anísio Teixeira e o Ensino Superior*, organizada por Gilson Pôrto Jr. E concluí esse texto observando que em 1947, por ocasião da discussão do

capítulo de Educação e Cultura da Constituição do Estado da Bahia, Anísio assim desabafou: "Sobre assunto algum se falou tanto no Brasil, e em nenhum outro, tão pouco se realizou. Não há, assim, como fugir à impressão penosa de que estamos a repetir". E registrei a seguinte conclusão a partir desse desabafo: ora, exatamente porque tão pouco se realizou no campo da educação em nosso país, somos forçados a continuar insistindo nos pontos que Anísio Teixeira, segundo seu próprio testemunho, se cansara de repetir. Sua luta de ontem é, ainda, a nossa luta de hoje. Portanto, repito, agora, em resposta à sua pergunta: Sim, ainda hoje Anísio permanece bastante atual.

Quanto à afirmação que fiz naquele texto de 2000 sobre a semelhança entre Gramsci e Anísio Teixeira no que se refere à preocupação em articular, no partido revolucionário, as dimensões do partido político e do partido ideológico, mantenho o que disse com o adendo que fiz na sequência do mesmo texto ressaltando que enquanto para Anísio Teixeira o sentido do partido revolucionário se liga à revolução democrático-liberal, mantendo, pois, a base material na sua forma capitalista, para Gramsci, a razão de ser do partido revolucionário consiste na transformação da sociedade capitalista em outro tipo de sociedade.

A conferência de abertura que o senhor proferiu no V Seminário Interdisciplinar de Ensino, Extensão e Pesquisa, da Uneb, Campus VI, foi sobre a universidade brasileira. Como o senhor analisa a atual crise das universidades públicas? Considerando o período republicano brasileiro, o professor recorda de jogo de conflitos de tais magnitudes?

- Em verdade, não apenas ao longo do período republicano, mas em toda a história de nosso país jamais passamos por uma polarização tão conflituosa com governantes assumindo posições de tal modo vexatórias como as que estão ocorrendo na situação atual. A cada dia somos surpreendidos por declarações do presidente ou de seus ministros marcadas por ignorância, falsidade ou eivadas de preconceito com ataques aos adversários políticos tratados odiosamente como inimigos. O atual presidente quando candidato afirmou que iria escolher seus

auxiliares com base na competência técnica e sem interferência do jogo político. No entanto, no exercício do cargo está agindo de forma inteiramente oposta. A escolha se baseia em critérios político-ideológicos, limitando-se aos círculos de seus comparsas primando pela inexperiência e incompetência dos indicados. O grau de obscurantismo é de tal ordem que os atuais governantes não se pejam de contestar os resultados das pesquisas científicas desferindo ataques à ciência e à educação de modo geral, em particular às universidades. Assim, além dos efeitos deletérios da Emenda 95 que impediu, por 20 anos, qualquer aumento no orçamento público acima da inflação do ano anterior, o atual governo vem promovendo cortes que reduzem drasticamente os orçamentos das universidades e das agências científicas. Trata-se, enfim, de um grupo que tomou de assalto o Estado para desmontar as políticas públicas, criminalizar os movimentos sociais, destruir as grandes empresas nacionais provocando sua falência, vender a preços vis as empresas estatais; aliás, a prioridade agora é a venda, na bacia das almas, de todos os bens do país, tanto naturais do solo e subsolo como os produzidos pelo povo brasileiro, como declarou, em sua visita aos Estados Unidos, o ministro da Economia, Paulo Guedes, defendendo não apenas a fusão do Banco do Brasil com o Bank of America, mas afirmando que venderia até mesmo o palácio presidencial. O país está sendo destruído pelos atuais governantes num crime de lesa-pátria pelo qual deveriam ser julgados, condenados e severamente punidos.

A propósito, o programa "Future-se", proposto pelo atual governo brasileiro, é uma forma de sucateamento e, ao mesmo tempo, de privatização das Universidades Públicas?

- Sem dúvida. Pelo Programa "Future-se" o governo pretende induzir as universidades a buscarem recursos em fontes privadas por meio de adesão voluntária ao programa. Obviamente, o programa não poderia ser simplesmente imposto, pois isto violaria o princípio da autonomia universitária estabelecido no Art. 207 da Constituição Federal: "As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao

princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão". Consequentemente, o programa propõe a adesão voluntária. Com isso pretende-se concluir que aquelas instituições que aderirem ao programa terão, mediante o financiamento privado, os recursos para seu funcionamento. E àquelas universidades que não aderirem o governo responderá: "pois é. Vocês não quiseram aderir ao 'Programa Future-se'. Então agora virem-se porque o Estado não dispõe de recursos para financiar suas atividades". O resultado é, pois, o sucateamento das universidades para forçá-las à privatização por meio da adesão ao "Future-se".

Estamos, com muito prazer, diante do estudioso que formulou a Pedagogia Histórico-Crítica. Como essa tendência pode ser uma vertente epistêmica para pensar a educação escolar no século XXI?

- Considerando-se que o século XXI está apenas se iniciando, projetar o pensamento sobre a educação escolar ao longo desse século configura-se como algo ligado à "história do futuro".

A partir dessa premissa eu diria que a educação no século XXI encontra-se diante de dois futuros possíveis: o primeiro corresponde à tendência que vem prevalecendo na qual a escola cada vez mais se verga ante as imposições do mercado. O segundo tem sua possibilidade condicionada à reversão da primeira expectativa, o que implica a transformação radical, isto é, revolucionária da ordem atual.

Assim, o primeiro futuro para o qual caminha a escola no século XXI é aquele que se realizará espontaneamente como que de acordo com o princípio da inércia. Diria que este é o futuro previsível e plenamente viável da educação neste século, embora se configure como um futuro indesejável.

Esse primeiro futuro é aquele que está nas ruas, na mídia e se expressa diretamente na ação de grandes conglomerados econômicos que tomam a escola como objeto de investimento capitalista, assim como nas ações das organizações ditas não-governamentais ligadas a grandes grupos econômicos que, em alguns casos, convergem num movimento de maior envergadura como o "Todos pela

Educação”, manifestando-se também nas políticas educacionais nos níveis federal, estadual e municipal. Do ponto de vista das ideias pedagógicas esse futuro é representado pelo neoprodutivismo com as variantes do neo-escolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo que circulam na forma de supostas teorias travestidas de últimas novidades, na forma das tais “pedagogias do aprender a aprender” que aparecem em versões como “pedagogia da qualidade total”, “pedagogia das competências”, “pedagogias da inclusão”, “pedagogia multicultural”, “teoria do professor reflexivo”, “pedagogia corporativa” e assemelhadas. Nesse futuro que já se faz presente promove-se a fetichização das novas tecnologias com uma açodada adesão à educação a distância expandindo o processo de alienação das crianças e jovens. Penetrando nas escolas, as referidas “pedagogias” as descaracterizam convertendo-as em espaços anódinos, esvaziados da função própria da escola ligada ao objetivo de assegurar às novas gerações a apropriação dos conhecimentos sistematizados. É esse o futuro que se desenha como hegemônico e que pode perdurar ao longo de todo o século XXI.

O outro futuro situa-se no âmbito contra hegemônico e corresponde à resistência à tendência dominante descrita como “primeiro futuro”, aliada aos esforços para introduzir, buscando generalizá-la, a escola unitária exigida pelo estágio atual atingido pelas forças produtivas. É essa a concepção contra hegemônica que vem sendo sistematizada pela Pedagogia Histórico-Crítica, cujo movimento de construção coletiva vem procurando colocá-la em prática nas redes públicas de ensino. A proposta da escola unitária é construída sobre a base do conceito do trabalho como princípio educativo que compreende três significados

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação.

Considerando esse primeiro sentido do trabalho como princípio educativo, vemos que o modo como está organizada a sociedade atual é a referência para a organização do ensino fundamental. Uma vez que o princípio do trabalho é imanente

à escola elementar, isto significa que no ensino fundamental a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta. Ou seja, o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade. A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho, porque ela se constitui basicamente como um mecanismo, um instrumento, por meio do qual os integrantes da sociedade se apropriam daqueles elementos, também instrumentais, para a sua inserção efetiva na própria sociedade. Aprender a ler, escrever e contar e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade.

Em um segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo.

Se no ensino fundamental a relação é implícita e indireta, no ensino médio e também no ensino superior a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. Intervém aqui, pois, o segundo sentido do conceito de trabalho como princípio educativo. O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho.

Assim, no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos.

Politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva a educação de nível médio tratará de se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes.

Por sua vez, à educação superior cabe a tarefa de organizar a cultura superior como forma de possibilitar que participem plenamente da vida cultural, em sua manifestação mais elaborada, todos os membros da sociedade independentemente do tipo de atividade profissional a que se dediquem. Assim, além do ensino superior destinado a formar profissionais de nível universitário (a imensa gama de profissionais liberais e de cientistas e tecnólogos de diferentes matizes), formula-se a exigência da organização da cultura superior com o objetivo de possibilitar a toda a população a difusão e discussão dos grandes problemas que afetam o homem contemporâneo.

Finalmente, o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico. Nesse caso deve-se considerar com toda a atenção e cuidado o problema do conteúdo da educação a ser desenvolvido no âmbito de todo o sistema da escola unitária. Está em causa, aqui, a questão do trabalho pedagógico em consonância com o terceiro sentido do conceito de trabalho como princípio educativo. Isso implica que a organização curricular dos vários níveis e modalidades de ensino deverá tomar como referência a forma de organização da sociedade atual, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos. Isso significa que se deve promover a abertura da caixa preta da chamada "sociedade do conhecimento" como, aliás, já afirmei ao responder à pergunta de número 4, destacando: a educação a ser ministrada deverá garantir a todos o acesso aos fundamentos e pressupostos que tornaram possível a revolução microeletrônica que está na base tanto dos mecanismos de automação que operam no processo produtivo como das tecnologias da informação que se movem nos ambientes virtuais da comunicação eletrônica. Eis como a Pedagogia Histórico-Crítica se constitui numa vertente epistêmica consequente e eficaz para pensarmos a educação escolar no século XXI de forma contra hegemônica, isto é, buscando articular a educação

escolar com o processo de superação do capitalismo e construção da sociedade socialista.

“Pessimismo no pensar, otimismo no agir”. Ainda é possível essa máxima diante da atual conjuntura política, educacional e econômica do Brasil? O senhor, por um acaso, imaginou a possibilidade de um momento tão catastrófico (de ataque à educação, à cultura, aos intelectuais, aos direitos trabalhistas) se tornar realidade?

- Acredito que nenhum de nós imaginou essa possibilidade. Realmente, com o governo que assumiu o controle do Brasil em 1º de janeiro deste ano de 2019, a barbárie vem imponto uma severa derrota à civilização. Temos um presidente que defende torturadores, a exploração destrutiva do meio ambiente incluindo solo e subsolo com uso em larga escala de venenos na produção de alimentos, que se alinha com as milícias apoiando o extermínio de indígenas, quilombolas e habitantes das periferias, pois declarou, quando deputado, em alto e bom som: "enquanto o Estado não tiver coragem de adotar a pena de morte, o crime de extermínio, no meu entender, será muito bem-vindo".

No entanto, esse quadro tão catastrófico é uma evidência de que o sistema de dominação dos representantes do capital já não pode se sustentar de forma racional. A classe dominante já não consegue ser hegemônica, ou seja, vai perdendo a capacidade de dirigir a sociedade, não conseguindo obter o consenso das demais classes quanto à legitimidade de sua direção. Consequentemente, ela tende a se impor de forma autoritária e pela violência. É, pois, nesse contexto que, seguindo o conselho de Gramsci, devemos aguçar nossa inteligência buscando compreender objetivamente a situação para agirmos de forma eficaz visando à sua transformação. “Pessimismo da inteligência” significa, então, que devemos desconfiar das respostas fáceis, das análises superficiais e voluntariosas ou românticas, buscando compreender com exatidão o significado dos acontecimentos. E, orientados por essa acuidade de raciocínio devemos nos lançar resolutamente na ação com entusiasmo e

determinação. Portanto, o conselho gramsciano continua plenamente válido nas condições atuais.

Professor, muito obrigada por deixar sua residência em São Paulo e se adentrar pelo sertão da Bahia. Essa entrevista é também um imenso presente para nós que fazemos questão de compartilhar com nossos leitores. Agradecemos.

¹ Doutora em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos. Professora Adjunta do Departamento de Ciências Humanas – DCH da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VI, Caetitê, Bahia, Brasil. E-mail: sidnayfernandes@hotmail.com.

ORIENTAÇÕES PARA POSSÍVEIS COLABORADORES

1. ORIENTAÇÕES GERAIS

Perspectivas & Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino publica textos científicos, inéditos e originais, em português, espanhol, francês, italiano e inglês nas seguintes modalidades: dossiês temáticos, artigos livres, entrevistas e resenhas.

Dossiês temáticos – O dossiê pode ser organizado pela equipe editorial ou por pesquisadores de outras instituições. Deve conter no mínimo cinco (5) e no máximo quinze (15) artigos; todos em estreita relação com a temática proposta pelo dossiê. É de total responsabilidade do proponente do dossiê organizar e conferir todo o material. Aos Editores está reservado o veto total ou parcial do dossiê, caso ele não obedeça às normas da Revista. Todas as normas devem estar de acordo com as **Diretrizes para autores**. É importante assegurar a diversidade regional dos autores e incluir, na medida do possível, publicações internacionais. A avaliação dos textos seguirá, como qualquer publicação da Revista, o critério duplo-cego.

Artigo – Pode ser um resultado de pesquisa, uma revisão de literatura ou um relato de experiência didático-pedagógica. Os artigos devem contemplar introdução, metodologia bem definida, discussão e considerações finais. A avaliação do artigo seguirá o critério duplo-cego, como todos os textos submetidos à Revista. Os artigos podem ter até cinco autores, desde que todos atendam a exigência de titulação.

Entrevista – O entrevistado deve ser um pesquisador renomado na área e/ou subáreas de interesse da Revista. A parte inicial do texto deve contemplar uma pequena biografia do entrevistado. A avaliação da entrevista seguirá o critério duplo-cego, como todos os textos submetidos à Revista. A entrevista pode ter até dois autores, desde que ambos atendam às exigências de titulação. Solicita-se contatar os editores antes da submissão.

Resenhas – Apresentação crítica de um livro. Obras nacionais resenhadas devem ter até três anos de publicação e as estrangeiras até cinco anos de publicação. O título da resenha deve ser o mesmo da obra. O autor deve indicar a referência bibliográfica completa da obra resenhada. Exemplo: DUARTE, Adriane da Silva. **Cenas de reconhecimento na poesia grega**. Campinas: Editora da Unicamp, 2012. 311 p. A resenha deve ter até dois autores, ambos obedecendo às exigências de titulação da Revista.

Um autor só poderá submeter um único texto por modalidade/volume e deverá respeitar o interstício de um ano para efetuar nova submissão, exceto na categoria de coautor.

As proposições deverão ter, em relação ao número de páginas, as seguintes extensões:

a) Artigo: entre quinze (15) e vinte (20) páginas, excetuando as referências bibliográficas. Para o artigo de revisão historiográfica, o texto pode conter entre 8 e 15 páginas, incluindo as referências bibliográficas.

b) Entrevista: entre cinco (5) e dez (10) páginas.

c) Resenhas: entre duas (2) e cinco (5) páginas.

Os textos devem estar, do ponto de vista da formatação e normas de citações/ABNT, rigorosamente de acordo com as **Diretrizes para autores**.

2. FORMATAÇÃO GERAL DO TEXTO

2.1. Elementos gerais: página e apresentação de elementos do texto

O texto deve ser formatado em programa *Word for Windows* ou similar, formato A4, utilizando apenas uma coluna, com as seguintes indicações:

Fonte – Tahoma.

Tamanho da fonte – Tamanhos variados:

a) Título, abertura de seções do texto (tais como Considerações Finais, Referências): tamanho 12.

b) Corpo do texto (texto principal do artigo): tamanho 12.

c) Resumos e citações em destaque: tamanho 11.

d) Nota de rodapé: tamanho 10 (final do texto).

e) Epígrafe: tamanho 11.

Margens: esquerda e direita, 2,5 cm; superior e inferior 3 cm.

Parágrafo: recuado, a 1,25 cm da margem esquerda. **Atenção** para citações em destaque, aquelas acima de três linhas, alocadas em parágrafo próprio, o recuo deve ser de 4 cm da margem esquerda.

Espaçamento entre linhas: 1,5 para o corpo do texto. **Atenção** quanto espaçamento simples para os seguintes elementos e seções: título, autoria, resumo/abstract, tópicos do texto, citações diretas em destaque, texto de rodapé e a seção de Referências.

Negrito e itálico (estilo da fonte) – Prestar atenção ao uso adequado do estilo da fonte ao longo do texto:

a) Uso do negrito: para título do artigo, nome do autor, as palavras Resumo/Palavras-chave/Abstract/Keywords, tópicos do artigo (tais como Considerações finais e Referências), para título de legenda de tabela e/ou ilustração.

b) Uso do itálico: obrigatório ao citar nomes de obras no corpo do texto (*Quincas Borba*), o nome de uma revista (*Politeia*) ou de um jornal (*Folha de São Paulo*). Usar itálico também para a versão em inglês do título do artigo. Para esses elementos, o itálico como estilo da fonte.

Paginação - Não precisa numerar as páginas.

Tópicos/Subdivisões do texto – As palavras (tais como Considerações finais e Referências) devem estar alinhadas à esquerda da margem, sem recuo, em negrito, com fonte 12. Deve-se evitar excesso de subdivisão em seções e subseções; quando for imprescindível o seu uso, adotar até a seção terciária (ex.: 1.1.1; ver NBR 6024/2003). Não deve haver seção ou subseção sem texto.

Título do artigo: deverá vir na margem superior, centralizado, em letras maiúsculas, em negrito. **Atenção** – Abaixo do título, com um espaço (um toque na tecla *enter*), escrever o título em inglês, centralizado, em letras maiúsculas, em itálico. Se o idioma do texto não for o português, o título em português deverá vir abaixo da língua principal.

Autoria: O texto deve ser submetido sem os dados pessoais em seu corpo. Todos os metadados devem ser informados em campo específico no ato da submissão no sistema que gere a Revista - OJS (*Open Journal System*). Caberá aos editores, na formatação final da Revista, inserir à direita, após o título, a autoria com uma nota de referência numérica (final do texto) dispondo as seguintes informações: nome completo, titulação, afiliação institucional, país, e-mail.

Resumo + Palavras-chave: o texto deverá ter resumo em português, com o máximo de 1.800 caracteres (sem espaços). O resumo ficará abaixo do item "Autoria" (clicar na tecla *enter* 3x). Abaixo do resumo (um *enter* de espaço), indicar as Palavras-chave, de três (3) a cinco (5) palavras. Em seguida (um *enter* de espaço), colocar a versão do resumo em inglês: o *Abstract* e *Keywords*. Quando a submissão estiver em outro idioma, que não o português, o primeiro resumo deverá ser o do idioma do texto e o segundo resumo deverá estar em português.

2.2. Orientações gerais acerca das citações

A revista adota o sistema de chamada autor/data (FREIRE, 2018, p. 77), de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), a NBR 10520/2002.

2.2.1. Tipos de citações

Citação indireta: indicação do autor e do ano da publicação (FLORENZANO, 2014). Não há necessidade de colocar o número da página para esse tipo de citação.

Citação direta ou literal: indicação do autor, do ano da publicação e da(s) página(s) de onde foi retirada a citação (VERNANT, 2002, p. 37). As citações de até três linhas devem vir dentro do texto, com aspas duplas e sem itálico. Se a citação exceder três linhas, deve vir em fonte 11, com recuo de quatro centímetros da margem esquerda, com texto justificado.

Citação de citação: indicação do primeiro autor e do ano da publicação, seguido da expressão “apud” e indicação do segundo autor e do ano da publicação, devendo, no caso de citação direta, acrescentar os números das páginas.

As normas de citação dos autores no texto obedecem às Normas Técnicas da ABNT – NBR 10520, agosto, 2002.

Notas de referência: devem ser apresentadas ao final do texto, ordem numérica, restringindo-se ao estritamente necessário, como um comentário ou um esclarecimento que não seja possível ser incluídos no corpo do texto.

2.2.2. Referências

Listar, em ordem alfabética de sobrenome, as referências bibliográficas usadas no corpo do texto, tais como livros e artigos, dentre outros. Atenção para referenciar o nome do autor como aparece em sua obra. Listar apenas as obras utilizadas no corpo do texto. Conferir se não há referência a autor que não foi utilizado no decorrer do texto. Seguir às Normas Técnicas da ABNT (NBR 6023/2018, segunda edição).

Livro

XAVIER, Ismail. **Cinema brasileiro moderno**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

Capítulo de livro

TENDLER, Sílvio. O cineasta enquanto intelectual. *In*: GOMES, Renato Cordeiro; MARGATO, Izabel (Org.). **O papel do intelectual hoje**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004. p. 173-181.

Artigo publicado em revista

FORTES, Celesto. O corpo negro como tela de inscrição dinâmica nas relações pós-coloniais em Portugal: a Afro como (pre)texto. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 40, p. 229-254, jan./jun. 2013.

Artigo publicado em jornal

NUNES, Márcio. Carybé, o pintor da vida baiana, aos 86. **O Globo**, Rio de Janeiro, 21 out. 1997. Rio, p. 18.

Trabalho acadêmico (tese e dissertação)

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **O lugar da linguagem no ensino de História:** entre a oralidade e a escrita. 2006. 466 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

Trabalho apresentado em evento

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático e formação do professor são incompatíveis? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2001, Brasília. **Congresso brasileiro de qualidade na educação**. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 2002. p. 89-94.

2.3. Tabelas e Ilustrações

Tabelas, quadros e gráficos devem ser inseridos no corpo do texto com títulos e legendas de acordo com a ABNT. Deverão aparecer de forma clara e objetiva no corpo do texto, bem contextualizadas, não podem servir meramente como 'ilustração'. As figuras devem ser evitadas

As tabelas e ilustrações devem ter legenda: título + indicação da fonte. Colocar o título acima da tabela/ilustração e a indicação da fonte abaixo da tabela/ilustração. Deverão ser numeradas de forma sequencial.

É obrigatória a referência a qualquer imagem veiculada ao texto: quadros, tabelas, fotografias, mapas, pinturas, etc. Seguir a ABNT (NBR 6023/2002).

O autor deve apresentar à Revista o termo de autorização (cessão de direitos) de uso de imagens no caso de ilustrações retiradas de outras fontes.

Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino indica aos autores as seguintes normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para suas publicações:

- Referências - Elaboração NBR-6023/2018, 2ª edição;
- Citações em documentos - Apresentação NBR 10520/2002;
- Resumo - Apresentação NBR 6028/2003;

3. Cadastro no ORCID

A Revista solicita aos autores a inclusão do id do ORCID (código de identificação do pesquisador) nos metadados no momento da submissão.

O identificador ORCID é prático e fácil de obter. Ele evita que pesquisadores homônimos sejam confundidos, dentre outras vantagens. Acesse o endereço <https://orcid.org/register> para se cadastrar gratuitamente.

4. Declaração de originalidade

Todos os autores devem assinar uma Declaração de originalidade do manuscrito que está submetendo. A **Declaração de originalidade** deve ser baixada, assinada e submetida à Revista.