



Ciências Humanas e Sociedade:

estudos interdisciplinares - Vol. 2

Ednan Galvão Santos
Karine Chaves Pereira Galvão
(Organizadores)



AYA EDITORA
2024

Ednan Galvão Santos
Karine Chaves Pereira Galvão
(Organizadores)

Ciências Humanas e Sociedade: estudos interdisciplinares - Vol. 2

Ponta Grossa
2024

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizadores

Prof.º Me. Ednan Galvão Santos

Prof.ª Ma. Karine Chaves Pereira Galvão

Capa

AYA Editora©

Revisão

Os Autores

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora©

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva

Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof.º Dr. Aknaton Toczek Souza

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Andréa Haddad Barbosa

Universidade Estadual de Londrina

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos

Instituto Federal do Amapá

Prof.º Dr. Carlos López Noriega

Universidade São Judas Tadeu e Lab. Biomecatrônica - Poli - USP

Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva

Centro Universitário FACEX

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria de Genaro Chirolí

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis

Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.ª Ma. Denise Pereira

Faculdade Sudoeste – FASU

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

Universidade Federal do Paraná

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

Universidade Federal do Amapá

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

Universidade Estadual de Londrina

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano - Campus Valença

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão

Faculdade Santa Helena

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior

Universidade Federal de Roraima

Prof.º Me. Jorge Soistak

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Ubajara

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti

Universidade Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim

Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.ª Ma. Lucimara Glap

Faculdade Santana

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.º Me. Luiz Henrique Domingues

Universidade Norte do Paraná

Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa

Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP

Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes

Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes

Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Parauapebas

Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira

Instituto Federal do Acre

Prof.ª Ma. Rosângela de França Bail

Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

Universidade Federal do Piauí

**Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros
Rodrigues**

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

**Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira
Miranda Santos**

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues

Instituto Federal de Santa Catarina

© 2024 - **AYA Editora** - O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição *Creative Commons* 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). Este livro, incluindo todas as ilustrações, informações e opiniões nele contidas, é resultado da criação intelectual exclusiva dos autores. Os autores detêm total responsabilidade pelo conteúdo apresentado, o qual reflete única e inteiramente a sua perspectiva e interpretação pessoal. É importante salientar que o conteúdo deste livro não representa, necessariamente, a visão ou opinião da editora. A função da editora foi estritamente técnica, limitando-se ao serviço de diagramação e registro da obra, sem qualquer influência sobre o conteúdo apresentado ou opiniões expressas. Portanto, quaisquer questionamentos, interpretações ou inferências decorrentes do conteúdo deste livro, devem ser direcionados exclusivamente aos autores.

C5741 Ciências humanas e sociedade: estudos interdisciplinares [recurso eletrônico]. / Ednan Galvão Santos, Karine Chaves Pereira Galvão (organizadores) -- Ponta Grossa: Aya, 2024. 251 p.

v.2

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-498-6

DOI: 10.47573/aya.5379.2.308

1. Cultura - Brasil. 2. Identidade social – Brasil. 3. Bibliotecas – Brasil. 4. Brasil - Política cultural. 5. Arqueologia. 6. Indígenas da América do Sul – Brasil. 7. Etnologia. 8. Antropologia. 9. Inteligência artificial. 10. Psicologia do desenvolvimento. I. Santos, Ednan Galvão. II. Galvão, Karine Chaves Pereira. III. Título

CDD: 300

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora LTDA

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

WhatsApp: +55 42 99906-0630

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

Site: <https://ayaeditora.com.br>

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557

Ponta Grossa - Paraná - Brasil

84.071-150

SUMÁRIO

Apresentação..... 12

01

**A independência da Bahia na historiografia nacional:
uma análise crítica 13**

Carlos Souza de Jesus

DOI: 10.47573/aya.5379.2.308.1

02

**Barroco Mineiro: a resistência da identidade cultural
brasileira frente à europeia através da pintura do teto
da Igreja de São Francisco de Assis em Ouro Preto-
MG 24**

Vanessa Rodrigues Rabelo

DOI: 10.47573/aya.5379.2.308.2

03

**Cultura e identidade na Amazônia: a contribuição das
bibliotecas para preservação histórica 32**

Nádia Batista Vieira

Adalberto Trajano da Silva Júnior

Alanna Santos Figueiredo

Jéssica Maia Amadio

Ueliton Araújo Trindade

Sabrina Sondre de Oliveira Reis

DOI: 10.47573/aya.5379.2.308.3

04

Arqueologia e histórias indígenas no médio Rio São Francisco 42

Jéssica Rafaella de Oliveira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.308.4

05

“Raças más e raças boas”: a antropologia Boasiana na vanguarda das ideias progressistas do século XX 60

Vinícius Diego Sousa Colares

DOI: 10.47573/aya.5379.2.308.5

06

Inteligência artificial: o ChatGPT auxiliando na programação de dados 72

Jefferson Wanderson Pereira de Sena

Adriano Silva Barreto

John Charles Nogueira Barbosa

Alexandre Santana Pereira

Jose Dourado de França Filho

Walbert Fredson Machado Melo

DOI: 10.47573/aya.5379.2.308.6

07

Vigilância socioassistencial concepção e operacionalização: práticas em vigilância socioassistencial no município de Rio Doce-MG 87

Leonardo Reis Muniz

DOI: 10.47573/aya.5379.2.308.7

08

**Da moral da consequência à moral da intenção:
uma história das ideias filosóficas desde a Grécia
antiga e uma análise das pesquisas em psicologia e
neurociências na contemporaneidade 96**

Anselmo de Lima Chaves

DOI: 10.47573/aya.5379.2.308.8

09

A linguagem cultural: a moda e a cultura hipster 117

Jhuan Neuber Souza dos Santos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.308.9

10

**Reflexões e aprendizados sobre pesquisa de clima
organizacional em uma indústria de alimentos 129**

Sandro Antonio Malinowski

Tatiele dos Santos Telaska

DOI: 10.47573/aya.5379.2.308.10

11

**O equilíbrio delicado entre racionalidade e
irracionalidade na construção do conhecimento
estratégico para o estado de guerra ou de paz 142**

Marily Dilamar da Silva

Aline Wrege Vasconcelos

Edesio Marcos Slomp

Maria Teresa Silva Santos

Laís de Oliveira Dalle Mulle

DOI: 10.47573/aya.5379.2.308.11

12

A educação prisional: sob as lentes do conhecimento, identidade e cultura da mulher reclusa 154

Juniélen Costa Veleda Gomes
Rochele da Silva Santaiana
Ana Luísa Costa Veleda

DOI: 10.47573/aya.5379.2.308.12

13

Desafios da docência: inclusão na educação básica na redeestadual do Rio Grande do Sul 169

Carlos Rogério Costa Motta

DOI: 10.47573/aya.5379.2.308.13

14

Culinária como cultura material no Curso Técnico em Alimentos do IFRO Campus Ariquemes/RO 174

Marines Vieira Matos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.308.14

15

A importância dos movimentos sociais para formação dasociedade atual 188

Carlos Rogério Costa Motta

DOI: 10.47573/aya.5379.2.308.15

16

**Sociologia da educação e filosofia da educação:
função social e ética da escola 192**

Joelson Juk

Geovani Viola Moretto Mendes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.308.16

17

**O discurso da mãe frente ao laudo diagnóstico de
Transtorno do Espectro Autista 208**

Boninne Monalliza Brun Moraes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.308.17

18

**A importância da educação física e da
psicomotricidade no processo de aprendizagem 218**

Wilker Gonçalves Melo

DOI: 10.47573/aya.5379.2.308.18

19

**Imprensa Alagoana: discurso de modernização do setor
sucroalcooleiro proferido pelos jornais 228**

João Paulo Rodrigues da Costa Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.308.19

20

Filosofia e educação em John Dewey 236

Ednan Galvão Santos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.308.20

Organizadores 243

Índice Remissivo 244

Apresentação

É com muita alegria que organizamos este livro, intitulado ***Ciências Humanas e Sociedade: estudos interdisciplinares – Vol. 2.***

O segundo volume conserva a natureza interdisciplinar que o próprio título da obra sugere e aborda variados temas das Ciências Humanas e Sociais. O diálogo entre os diferentes campos epistemológicos tem o condão de construir pontes e fertilizar saberes.

Nenhum saber é absoluto, total ou completo. Todo saber é relativo. Cada saber pode sempre, por essa razão, receber contribuições, aportes e complementos oriundos de outras fontes do conhecimento.

Os estudos integrantes da presente obra refletem essa ideia e demonstram que os coautores acolheram fielmente a nossa proposta de organização. Agradecemos a cada coautor pelo empenho!

Aos leitores, é sempre oportuno destacar que as pesquisas aqui publicadas não trazem respostas definitivas sobre os temas e refletem apenas perspectivas parciais de seus autores. A humildade é uma máxima fundamental perante o vasto universo do conhecimento.

Desejamos uma ótima leitura!

Ednan Galvão Santos e Karine Chaves Pereira Galvão

A independência da Bahia na historiografia nacional: uma análise crítica

Carlos Souza de Jesus

Mestrando em História do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Passo Fundo

RESUMO

O presente estudo apresenta uma análise detalhada da historiografia da independência do Brasil, com foco especial na Independência da Bahia. A pesquisa destaca que a historiografia tradicional negligenciou ou distorceu os conflitos e lutas relacionados à independência, especialmente na Bahia. Foi evidenciado que a narrativa histórica predominante tem enfatizado certas vozes em detrimento de outras, contribuindo para uma compreensão incompleta do processo de independência. Além disso, a pesquisa destaca a importância das contribuições de grupos marginalizados, como povos indígenas, africanos escravizados, mulheres e outros, na luta pela independência, desafiando assim a narrativa histórica tradicional. A análise abrange a descrição dos conflitos e batalhas durante o processo de independência, destacando a importância estratégica da Bahia e sua contribuição significativa para a formação da unidade territorial brasileira. A pesquisa sugere que futuros estudos devem explorar mais a fundo as perspectivas desses grupos, bem como adotar abordagens interdisciplinares para enriquecer a compreensão da dinâmica social subjacente aos acontecimentos históricos.

Palavras-chave: da Bahia; historiografia nacional; conflitos negligenciados; contribuições marginalizadas; guerras de independência.

ABSTRACT

This study presents a detailed analysis of the historiography of Brazil's independence, with a special focus on the Independence of Bahia. The research highlights that traditional historiography has neglected or distorted the conflicts and struggles related to independence, especially in Bahia. It was evidenced that the predominant historical narrative has emphasized certain voices to the detriment of others, contributing to an incomplete understanding of the independence process. Furthermore, the research highlights the importance of the contributions of marginalized groups, such as indigenous peoples, enslaved Africans, women and others, in the struggle for independence, thus challenging the traditional historical narrative. The analysis covers the description of conflicts and battles during the independence process, highlighting the strategic importance of Bahia and its significant contribution to the formation of Brazilian territorial unity.



The research suggests that future studies should further explore the perspectives of these groups, as well as adopt interdisciplinary approaches to enrich the understanding of the social dynamics underlying historical events.

Keywords: Bahia; national historiography; neglected conflicts; marginalized contributions; wars of independence.

INTRODUÇÃO

Durante muitos anos, foi disseminada uma falsa crença, especialmente nos livros de história, de que o processo de independência do Brasil se limitou a muitas poucas figuras significativas, a uma aceitação unânime e pacífica da transição do reino colonial para o império pelas províncias espalhadas pelo vasto território, e à outorga, em 1824, da primeira Constituição do estado emergente das Américas, ficando atrás de vários países que já seguiam a ordem democrática e presidencial.

Contudo, estudos recentes mostram e continuam a provar o oposto deste pacifismo extremo no processo de independência do Brasil. Em primeiro lugar, é sabido que não existe processo de separação ou secessão de um território de outro sem conflitos armados, muitas vezes muito violentos. Todos os processos de independência dos países americanos foram precedidos e/ou seguidos pelo que ficou conhecido como guerras de independência, apenas para citar alguns. E em segundo lugar, estas guerras reduzem-se por vezes a algo interno à própria população, independente ou falhada nos seus objetivos de secessão, assumindo um ar de continuidade que só termina com o acordo sobre a plena organização do Estado pelas partes beligerantes, principalmente através de uma Constituição.

No Brasil, esse silêncio ainda persistente, cada vez mais quebrado, em relação à sua guerra de independência tem gerado lacunas irreparáveis na formação histórica de muitos estudantes em todo o país, desde a escola até a universidade. Hoje, muitos se surpreendem ao se depararem com um exame, vestibular ou concurso público, e aprenderem com esses recursos sobre a existência de conflitos sangrentos, como comprovam autores da época durante o processo de independência, como os que ocorreram no Sul, na capital, Rio de Janeiro, e no Norte-Nordeste, quando estes, com seus conhecimentos prontos para serem testados, deveriam comprovar seu conhecimento sobre o assunto, o que não acontece.

Esta pesquisa busca responder: Como a historiografia da independência do Brasil ignorou ou deturpou os conflitos e lutas, com foco particular na Independência da Bahia. Para responde à pergunta, buscamos, de forma geral, analisar a Independência da Bahia na Historiografia Nacional, lançando luz sobre conflitos e lutas negligenciados. Esta pesquisa busca preencher as lacunas da historiografia ao fornecer uma análise crítica da Independência da Bahia, enfatizando os conflitos e lutas negligenciados que têm sido inadequadamente abordados nas narrativas tradicionais da independência do Brasil. Ao fazê-lo, pretende enriquecer a nossa compreensão deste momento crucial na história brasileira e contribuir para uma interpretação mais abrangente e matizada do passado do país.

AS GUERRAS DE INDEPENDÊNCIA DO BRASIL

O processo de independência do Brasil é comumente associado a D. Pedro, príncipe regente do Reino de Portugal, Brasil e Algarves, decidindo permanecer no Brasil e desafiando as diretrizes dos Tribunais de Lisboa. Este momento crucial, conhecido como “Dia do Fico” em 9 de janeiro de 1822, estendeu-se até 1824, quando foi concedida a Constituição Imperial. Quase oito meses depois do Dia do Fico, em 7 de setembro de 1822, D. Pedro declarou a independência do Brasil às margens do rio Ipiranga, na província de São Paulo, motivado pela pressão das Cortes de Lisboa para transportar à força a família do príncipe brasileiro para Portugal, para jurar fidelidade à Constituição portuguesa. Além disso, cartas da Princesa D. Leopoldina e de facções políticas de várias províncias incitavam-no a romper relações com Portugal.

Em meio a pressões externas dos Tribunais de Lisboa, o Brasil enfrentou conflitos armados internos durante o processo de independência para afirmar a sua soberania recém-adquirida e consolidar a secessão declarada. Estas guerras de independência, consideradas o primeiro grande teste internacional do Brasil, tiveram um paralelo com a importância da Guerra Luso-Holandesa no século XVII, resultando na expulsão dos holandeses da colônia. Os brasileiros a favor da independência mobilizaram forças substanciais para combater as tropas portuguesas presentes desde a chegada da família real em 1808. Conflitos violentos entre brasileiros e portugueses ocorreram em várias províncias, com batalhas notáveis no Sul e Norte-Nordeste, evitando a fragmentação do território, destino vivido pelas províncias espanholas.

Para Fausto (2013, p. 126):

Não faltam objeções à tese segundo a qual a consolidação da Independência foi fácil. Seus críticos salientam que a Independência sob a forma de união em torno do Rio de Janeiro resultou de uma luta e não de um consenso geral. Nessa luta foram vencidos nas províncias os movimentos autonomistas e os que sustentavam a permanência da união com Portugal, como aconteceu no Pará. As objeções têm o mérito de chamar a atenção para o fato de que a Independência não correspondeu a uma passagem pacífica. Mas elas não invalidam a constatação de que, admitido o uso da força e as mortes daí resultantes, a consolidação da Independência se fez em poucos anos, sem grandes desgastes. Mais do que isso, a emancipação do Brasil não resultou em maiores alterações da ordem social e econômica, ou da forma de governo. Exemplo único na história da América Latina, o Brasil ficou sendo uma monarquia entre repúblicas.

Fausto (2013) destaca dois pontos significativos em relação à independência do Brasil: em primeiro lugar, ele reconhece que o processo não foi isento de controvérsias, pois envolveu a derrota de movimentos de autonomia e facções que defendiam a continuidade dos laços com Portugal em várias províncias, como Pará. Isto realça a ausência de uma transição pacífica para a independência. Em segundo lugar, Fausto argumenta que, apesar do uso da força e das baixas resultantes, a independência foi rapidamente consolidada em poucos anos, com convulsões mínimas, distinguindo a experiência do Brasil de outros países latino-americanos. Além disso, ele enfatiza que a emancipação do Brasil não levou a transformações sociais, econômicas ou governamentais significativas, posicionando-o como um caso único – uma monarquia em meio a repúblicas na história da região.

A emergência do Brasil como uma entidade unificada nas Américas inicialmente

despertou suspeitas entre as nações vizinhas, cautelosas com as ambições do Brasil de estabelecer um império dominante no centro da América do Sul. Surgiram preocupações em relação aos potenciais esforços expansionistas do Brasil em relação às repúblicas recém-independentes, levando figuras notáveis como Simon Bolívar a se oporem veementemente à noção de manutenção de um império na região. Bolívar, como refletido na análise de Lima (2003, p. 22-23) de sua correspondência, percebia o Brasil como servindo aos interesses da Santa Aliança no continente, impedindo assim a realização de uma “união americana” coesa entre as nações vizinhas. As tensões aumentaram devido às disputas fronteiriças, particularmente no império do sul, levando à eventual independência da Província Cisplatina do Brasil. A resistência inicial de Bolívar às ambições imperiais do Brasil evoluiu gradualmente à medida que ele reconheceu o papel único da nação na formação do cenário político da América do Sul sem comprometer a soberania dos estados vizinhos.

Apesar das preocupações com a integridade territorial no meio da onda de movimentos de independência, o Brasil priorizou o estabelecimento de um aparato militar robusto para salvaguardar o seu esforço de construção da nação soberana. Ao assumir o cargo de Ministro de Estado, José Bonifácio empreendeu esforços para fortalecer o Exército e a Marinha do Brasil, compreendendo o papel fundamental do sucesso militar na definição do futuro do país. Bonifácio enfatizou a importância de uma força militar unificada na preservação da integridade territorial e na centralização do poder no Rio de Janeiro (Anjos, 2007, p. 262). Esta abordagem estratégica não só garantiu a estabilidade do império, mas também delimitou fronteiras territoriais, moldando a paisagem geopolítica da região até o século XX, sem comprometer as relações do Brasil com os estados vizinhos.

Isto não significa que as Forças Armadas Imperiais Brasileiras estivessem adequadamente preparadas para enfrentar as guerras decorrentes da declaração de independência. Em primeiro lugar, houve falta de oficiais de alta patente para liderar tanto o Exército como a Marinha, o que levou à nomeação de mercenários estrangeiros. Pierre Labatut, general francês com experiência nas Guerras Napoleônicas, foi encarregado de liderar as tropas terrestres, endossado pelo Ministro Bonifácio e pelo Príncipe D. Pedro. Da mesma forma, Lord Thomas Cochrane, almirante inglês, assumiu o comando da frota e desempenhou papel fundamental nos processos de independência do Chile e do Peru (Fausto, 2013, p. 123). Além deles, numerosos outros estrangeiros participaram nas guerras de independência do Brasil, movidos menos por sentimentos de construção nacional e mais pelo desejo de acumulação de riqueza e de restauração da honra perdida nos seus países de origem.

Em segundo lugar, a indisciplina prevaleceu entre as tropas, muitas das quais estavam mal equipadas e mal pagas. A questão resultou de ser liderado por comandantes portugueses que impunham uma disciplina militar que não se alinhava com as aspirações brasileiras. Ocorrências de motins, prisões e punições eram comuns, pois os soldados aproveitaram a oportunidade durante a secessão para exigir a liderança de comandantes genuinamente brasileiros, erroneamente percebidos como um fervor nacionalista.

A disparidade em número e tecnologia entre as forças portuguesas e brasileiras durante as guerras de independência era evidente, tanto em terra como no mar. O Exército Português tinha aproximadamente 24.000 homens, a maioria estacionados na Europa,

enquanto o Exército Brasileiro consistia principalmente de tropas de milícias, carecendo de soldados profissionais substanciais. Além disso, a superioridade naval portuguesa foi marcada por uma frota de 57 navios em comparação com os sete do Brasil, embora ostentando duas fragatas rápidas e bem armadas. Além disso, o envolvimento dos brasileiros nas guerras de independência, particularmente na ausência de uma força militar bem preparada, levou a conflitos sobre o estabelecimento do conceito de “cidadão-soldado”, que enfrentou resistência da população brasileira devido à sua associação com o desdém português para com diversos grupos raciais.

Compreender as guerras de independência do Brasil implica compreender os desafios enfrentados pelos patriotas num cenário onde a afirmação da soberania exigia esforço coletivo e coragem para se libertar de séculos de opressão portuguesa. A falta de preparação das tropas e da frota naval brasileiras, juntamente com a influência da liderança mercenária estrangeira, moldaram significativamente o resultado a favor do novo império. Exemplos das guerras da Bahia e do Piauí ilustram a evolução da mobilização, preparação e ações do Exército e da Marinha do Brasil. Apesar de enfrentarem desafios, estes conflitos sublinham a resiliência dos brasileiros na sua luta pela independência, independentemente dos recursos à sua disposição.

INDEPENDÊNCIA NA BAHIA: VITÓRIA E TRIUNFO NO NORDESTE BRASILEIRO

A província da Bahia, juntamente com outras províncias da região Norte-Nordeste do Brasil, enfrentou duras batalhas contra a presença portuguesa após a declaração de independência. Segundo Oriá (2015, p. 7), Portugal concentrou esforços para manter o controle sobre partes da Bahia, onde estava estacionada parte significativa de suas forças navais e militares. Não querendo ceder a região Norte-Nordeste após a dissolução dos laços coloniais, D. João VI pretendia manter o controle português nesta área, ao mesmo tempo que concedia o Sul-Sudeste ao Brasil independente sob a liderança política de D. Pedro.

Este plano gerou conflitos violentos entre as províncias, já que tanto brasileiros como portugueses contestaram a divisão. Na Bahia, a guerra eclodiu em 18 de fevereiro de 1822, antecedendo a declaração de independência de D. Pedro. A nomeação do brigadeiro português Inácio Madeira de Melo como governador, em vez do brigadeiro brasileiro Manoel Pedro, alimentou o descontentamento entre as tropas e a elite local, levando ao conflito armado. Os confrontos, desencadeados pela resistência à nomeação de Madeira de Melo, resultaram em três dias de intensos combates, provocando indignação popular, uma vez que os habitantes locais se sentiram abandonados e indefesos contra a subjugação portuguesa. As tropas brasileiras desorganizadas transitaram para grupos guerrilheiros, compostos não apenas por soldados profissionais, mas também por desertores e escravos fugitivos de diversas regiões da província (Araújo, s.d., p. 17-18).

No dia 17 de junho, após relatos de caos contínuo na Bahia com confrontos frequentes entre grupos guerrilheiros e tropas portuguesas, D. Pedro ordenou que Madeira de Melo deixasse o Brasil e instou os baianos a resistir e lutar contra a tirania imposta pelo brigadeiro

sob ordens portuguesas. Posteriormente, de 24 a 25 de junho, a vila de Belém e as cidades de Cachoeira e São Félix reconheceram a autoridade de D. Pedro. Em Cachoeira, uma escuna portuguesa, enviada por Madeira de Melo para monitorar a situação, desembarcou parte de sua tripulação armada com sabres e pistolas, em retaliação à comemoração da aclamação de D. Pedro, enquanto a artilharia do navio disparava contra a cidade. Este conflito continuou até o dia 26, quando o navio e sua tripulação foram capturados. Com o apoio do Recôncavo à causa brasileira e a saída dos brasileiros de Salvador, Madeira de Melo decidiu retaliar enviando uma expedição de 80 soldados da Legião Portuguesa para tomar o Forte de São Lourenço no dia 10 de julho. a expedição invadiu o forte, inutilizou seus canhões e danificou as carruagens de artilharia.

A declaração de independência em 7 de setembro desencadeou sucessivas proclamações por diferentes administrações na Bahia, desencadeando uma revolta que levou à mais longa e significativa guerra de independência brasileira. Oriá (2015, p. 7) observa que o conflito na província durou um ano e cinco meses, mobilizando um grande número de pessoas, inclusive de classes populares e escravos. A primeira fase do conflito, conhecida como “Guerra Regional”, durou desde os confrontos em Cachoeira até outubro de 1822, sob o comando do Tenente Coronel Joaquim Pires de Carvalho. O seu exército amador, inicialmente composto por 500 homens e posteriormente atingindo cerca de 1.500 soldados, enfrentou mais de 3.000 combatentes portugueses em terra e no mar.

A resistência brasileira atingiu seu ápice quando tropas de diversas regiões da província se reuniram na região de Pirajá, formando um grande acampamento. Entretanto, as forças portuguesas bombardearam fortemente várias fortificações costeiras e navios para bloquear o acesso da frota brasileira à Baía de Todos os Santos, antecipando um potencial destacamento a partir do Rio de Janeiro. O objetivo do inimigo estrangeiro era cercar a capital baiana e estender o controle às regiões do interior, onde persistia a resistência dos “patriotas”, como eram conhecidos os brasileiros. Sem fornecimentos, munições e assistência externa, as perspectivas dos rebeldes pareciam sombrias. No final de julho, o Capitão Joaquim José Teixeira, conhecido como “Trinta Diabos”, enfrentou repetidas emboscadas da população local em Itaparica. No início de agosto, Madeira de Melo recebeu reforços da metrópole: 600 soldados de infantaria, 100 cavaleiros e 50 artilheiros. No entanto, as suas preocupações mudaram quando o General Pierre Labatut chegou com uma força diversificada do Rio de Janeiro, reforçada por soldados do Nordeste, desafiando Madeira de Melo à rendição. Simultaneamente, as forças portuguesas reforçaram as suas posições, preparando-se para um confronto decisivo.

No dia 8 de novembro, Madeira de Melo respondeu agressivamente à exigência de rendição de Labatut, lançando um ataque combinado ao acampamento Pirajá. As embarcações portuguesas e as forças terrestres avançaram, tentando romper as defesas brasileiras. A batalha que se seguiu, com duração de mais de cinco horas, viu intensa resistência do lado brasileiro, com 2.500 a 4.000 indivíduos engajados. Notavelmente, o resultado dependeu de um incidente peculiar: o tocador de corneta de Pirajá soou erroneamente o chamado “Cavalaria - avanço e matança” em vez de retirada, perturbando as forças portuguesas e provocando a sua retirada, temendo um contra-ataque feroz. Essa reviravolta inesperada garantiu uma vitória clara aos brasileiros, marcando o fim do principal confronto da guerra de independência da Bahia.

O número exato de vítimas permanece incerto. Labatut, num relatório pouco depois da batalha, citou 200 mortes e numerosos feridos só no lado português. Morgado insiste que, num conflito que envolveu cerca de 5.000 combatentes, ocorreu um número considerável de vítimas. Essa segunda fase da guerra de independência da Bahia, conhecida como “Guerra Nacional”, persistiu até que o General Labatut foi substituído pelo Coronel Joaquim José de Lima e Silva, em maio de 1823. Nesse período, outro confronto ocorreu em 11 de dezembro de 1822, como o de Labatut. O Exército Pacificador repeliu um ataque ao acampamento Pirajá por escravos recrutados pelos portugueses. A escaramuça resultou na execução sumária de 50 atacantes capturados, conforme ordenado pelo general francês.

A Batalha de Pirajá ressalta sua importância na guerra de independência brasileira, mostrando a resiliência do Brasil contra cercos. Também destacou a necessidade de superar desafios como o aumento da fome e a escassez de tropas, contando com o mar para a manutenção das tropas e o sustento da guerra. De dezembro de 1822 a julho de 1823, a Ilha de Itaparica enfrentou intenso bombardeio de canhões portugueses, mas resistiu com forte apoio da população, posições bem fortificadas e trincheiras efetivamente armadas. No dia 7 de abril, a frota de Cochrane chegou à Baía de Todos os Santos, iniciando um bloqueio naval a Salvador. Entretanto, o Exército Pacificador de Labatut continuou a avançar para o interior, expulsando as forças portuguesas e os seus simpatizantes, sitiando efetivamente a capital. Enfrentando reveses crescentes e perdendo o controle da província, Madeira de Melo declarou Salvador sitiada em 9 de maio, expulsando quase 10 mil civis da cidade. Com a diminuição dos suprimentos, as forças portuguesas só conseguiram resistir à entrada dos patriotas na cidade por um curto período de tempo.

A comemoração das vitórias consecutivas em Pirajá durou pouco. A rejeição brasileira a um general estrangeiro que os liderasse, juntamente com a utilização de escravos e indígenas entre as tropas militares profissionais, levaram à substituição de Labatut. Um motim dos homens do Coronel Joaquim José de Lima e Silva resultou na tomada do comando do Exército Pacificador e no início da fase final do conflito. Durante esta fase, a marinha brasileira desempenhou um papel de destaque, bloqueando com sucesso a costa e afastando a frota portuguesa. Com a substituição de Labatut, a luta teve de continuar. No dia 20 de junho, após deliberação em Conselho de Guerra e enfrentando a fome e as agruras do cerco imposto pelo Exército Pacificador e pela frota de Cochrane, Madeira de Melo decidiu entregar a capital. Isso ocorreu em 2 de julho de 1823, com a entrada do Exército Pacificador em Salvador sob o comando de Lima e Silva e a fuga dos portugueses por mar. Alguns procuraram refúgio em Itaparica, mas foram ferozmente repelidos pelas tropas de lá. Marcou o fim definitivo da guerra, com vitória dos brasileiros.

OS SILÊNCIOS DO PAPEL DO NORDESTE BRASILEIRO NA INDEPENDÊNCIA DO BRASIL

As lutas pela independência do Brasil na Bahia e nas demais capitâneas do Norte e Nordeste, pela sua importância e contribuição para o processo emancipatório, constituem-se como verdadeiros marcos na libertação do país. Apesar da declaração de independência em 7 de setembro de 1822, grande parte do território baiano permaneceu sob controle estrangeiro. No entanto, a Bahia representou uma aquisição crucial na tentativa de

recuperar território dos portugueses e garantir a liberdade da nação, contribuindo para a formação da unidade territorial brasileira. A sua posição costeira estratégica, aliada à sua localização vantajosa em relação ao interior do país e às capitanias vizinhas, sublinharam a sua importância.

No entanto, o silêncio relativamente às contribuições destas regiões para as lutas pela independência exige explicação. Estas questões aparentemente incompreensíveis encontram clareza através de uma análise mais profunda dos fatos. A tentativa de minimizar eventos como o Dois de Julho na Bahia, a sangrenta Batalha do Jenipapo no Piauí e outras revoluções em todo o país, orquestradas pela historiografia oficial dominante, pode ser vista como uma luta narrativa. Certos grupos são reconhecidos e reafirmados (tipicamente os dominantes) à custa de outros. Estas revoluções, caracterizadas como movimentos populares de emancipação e democracia, divergem da narrativa tradicional da história oficial, desafiando a historiografia académica conservadora, factual e patriarcal, ocupando assim um espaço liminar e, conseqüentemente, sendo negadas, desvalorizadas e relegadas ao esquecimento.

No seu famoso Ted Talk, a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie alerta para o perigo de ouvir apenas um lado da história, enfatizando a influência da dinâmica do poder na formação das narrativas. Ela introduz a palavra Igbo “nkali”, que significa “ser maior que outro”, para ilustrar como as histórias são influenciadas pelas estruturas de poder, incluindo quem as conta e como são contadas. Enquanto isso, as lutas pela independência na Bahia trouxeram à luz as contribuições de diversos indivíduos, muitas vezes negligenciados nos relatos históricos tradicionais. Apesar disso, a mudança de nome do Aeroporto Dois de Julho para Aeroporto Luís Eduardo Magalhães reflete uma continuação da marginalização histórica, privilegiando as narrativas de figuras da elite em detrimento das experiências coletivas das pessoas que lutaram pela independência.

Celso Furtado destaca o crescente domínio das grandes empresas, que se manifesta na homogeneização dos padrões de consumo nos centros urbanos e num fosso cada vez maior entre os estilos de vida da minoria privilegiada e da maioria nas economias periféricas. Essa tendência, há muito criticada por estudiosos e pesquisadores, é citada como um fator-chave no subdesenvolvimento do Brasil, impactando o crescimento industrial, a preservação ambiental e a distribuição equitativa da riqueza desde a era colonial até os dias atuais, como observa Furtado em “O Mito da Economia Econômica”. No entanto, reconhecer o papel histórico de grupos marginalizados, como os povos indígenas, como defensores dos seus territórios desafia os estereótipos prevaletentes e capacita estas comunidades. Transformar combatentes indígenas armados com arcos e flechas, como retratado pelo Coronel Santinho, em protagonistas históricos contradiz o retrato desumanizador dos povos indígenas como selvagens e dependentes da misericórdia colonial para a salvação, conforme refletido na análise de Ribeiro.

Apesar do reconhecimento da sua agência histórica, as comunidades indígenas continuam a enfrentar a marginalização, a violência e a negligência na sociedade contemporânea. Excluídos das políticas públicas e enfrentando ameaças contínuas aos seus territórios decorrentes de políticas governamentais, conflitos fundiários e doenças como a covid-19, os povos indígenas suportam o que Achille Mbembe chama de necropolítica,

perpetuando a sua marginalização física e epistêmica mesmo na era moderna, há mais de cinco séculos após o início da colonização europeia.

Reconhecer a luta de indivíduos negros escravizados ou libertos, retirados à força de África e sujeitos a condições desumanizantes durante o comércio transatlântico de escravos, contradizia os interesses da elite dominante. Esses indivíduos, retratados como inerentemente inferiores, preguiçosos e dependentes, ameaçaram a narrativa idealizada elaborada pela elite poderosa para o desenvolvimento do Brasil. As tentativas de negar e apagar a sua presença, desde os primeiros tempos coloniais até aos dias de hoje, através de políticas de branqueamento, segregação e racismo científico, exemplificam os esforços contínuos para suprimir o seu significado histórico e as suas contribuições culturais. Além disso, os desafios contemporâneos como a intolerância religiosa, o acesso limitado aos serviços públicos e os impactos da guerra às drogas agravam a marginalização e a violência enfrentadas pelas comunidades negras, perpetuando a sua desvalorização histórica na sociedade brasileira.

Além disso, a independência do Brasil na Bahia contou com contribuições significativas das mulheres, embora muitas vezes esquecidas nos relatos históricos. Notavelmente, figuras como Joana Angélica de Jesus, Maria Quitéria de Jesus e Maria Felipa de Oliveira desempenharam papéis fundamentais. Joana Angélica, uma mulher devota de uma rica família salvadorenha, enfrentou corajosamente as tropas de Madeira de Mello aos 60 anos para proteger seu convento, tornando-se a primeira mártir da independência brasileira. Apesar do reconhecimento limitado das suas contribuições, as ações destas mulheres sublinham os papéis multifacetados desempenhados pelas mulheres na formação da história brasileira e no desafio às normas tradicionais de gênero.

Maria Quitéria de Jesus, nascida em Feira de Santana, foi a primeira mulher a ingressar no exército brasileiro, disfarçando-se de homem. Aos 30 anos, ingressou no batalhão “Voluntários do Príncipe” contra os protestos do pai, lutando em defesa de sua pátria. Apesar das normas sociais, Maria Quitéria demonstrou coragem e independência, inspirando outras mulheres de sua época com seu esforço, disciplina e habilidade com armas. Participou de batalhas na Ilha da Maré, Itapuã e Pituba, e liderou seu grupo de mulheres na batalha da Barra do Rio Paraguaçu. Apesar de sua história de luta e dedicação, morreu na pobreza e na obscuridade, abandonada pelo Estado brasileiro. Em 1996, foi homenageada como padroeira do Exército e tornou-se símbolo da emancipação feminina no país.

Num contexto ainda mais agudo de silenciamento e segregação, encontramos Maria Felipa de Oliveira, encarnando a intersecção de classe, raça e gênero, tal como discutido por ativistas feministas negras como Angela Davis em “Mulheres, Raça e Classe” e Lélia Gonzales em “Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira”. Nesta figura, múltiplas categorias de opressão se sobrepõem, conforme definido por Kimberlé Crenshaw no seu conceito de interseccionalidade. Maria Felipa, oprimida pelo racismo, sexismo e estratificação social, representa os marginalizados na base da pirâmide socioeconômica. Negligenciada e até questionada na existência, ela, assim como Luiza Mahin, encarna o epistemicídio, onde se apagam as contribuições das populações afrodescendentes e indígenas. Apesar disso, Maria Felipa resistiu, graças à tradição oral das mulheres afrodescendentes da ilha, que

buscavam o reconhecimento e a valorização do seu papel na expulsão dos portugueses de Itaparica e da Bahia. Ela forneceu informações ao exército patriótico em Salvador, sabotou navios inimigos e derrotou as tropas portuguesas na ilha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo, o objetivo desta pesquisa foi analisar a Independência da Bahia na Historiografia Nacional, lançando luz sobre conflitos e lutas negligenciados. Através de uma revisão abrangente de fontes históricas e da literatura, a pesquisa produziu insights significativos sobre as narrativas que cercam o processo de independência, particularmente na Bahia. Os resultados da pesquisa revelam um notável descaso e distorção dos conflitos e lutas na historiografia da independência brasileira, com foco particular na Bahia. Muitos relatos marginalizaram ou deturpam as contribuições de vários grupos sociais, como os povos indígenas, os africanos escravizados e as mulheres, na luta pela independência. Em vez disso, a ênfase tem sido frequentemente colocada em narrativas tradicionais que defendem as perspectivas da elite e minimizam a ação das comunidades marginalizadas.

Abordando a questão de pesquisa, fica evidente que a historiografia da independência brasileira tem negligenciado ou distorcido conflitos e lutas, especialmente aqueles relacionados à Independência da Bahia. Esta negligência perpetuou narrativas tendenciosas que priorizam certas vozes enquanto silenciam outras, contribuindo para uma compreensão incompleta do processo de independência.

A contribuição desta pesquisa reside em desafiar as narrativas históricas dominantes e defender uma compreensão mais inclusiva e diferenciada da história brasileira. Ao destacar conflitos e lutas negligenciados, especialmente na Bahia, este estudo procura retificar injustiças históricas e fornecer um relato mais abrangente do movimento de independência. No entanto, esta pesquisa não está isenta de limitações. O âmbito do estudo pode não abranger todas as fontes e perspectivas relevantes, e os preconceitos inerentes aos relatos históricos podem ter influenciado a interpretação dos dados. Além disso, as limitações no acesso a fontes primárias ou as barreiras linguísticas podem ter impactado a profundidade da análise.

Para pesquisas futuras, recomenda-se explorar mais a fundo as perspectivas de grupos marginalizados no processo de independência, incluindo comunidades indígenas, afro-brasileiros e mulheres. Além disso, estudos comparativos com outras regiões do Brasil poderiam fornecer informações valiosas sobre a diversidade de experiências e narrativas em torno da independência. Finalmente, abordagens interdisciplinares que incorporem conhecimentos da sociologia, antropologia e estudos culturais poderiam enriquecer a nossa compreensão da dinâmica social subjacente aos acontecimentos históricos.

REFERÊNCIAS

ANJOS, João Alfredo dos. **José Bonifácio, primeiro Chanceler do Brasil**. Brasília, DF: FUNAG, 2007.

ARAÚJO, Ubiratan Castro de. A guerra da Bahia. In: FUNDAÇÃO PEDRO CALMON. 2 de Julho: **a Bahia na independência nacional**. Salvador, BA: Fundação Pedro Calmon, s.d. p. 8-25.

BENTO, Cláudio Moreira. **O combate de Jenipapo: descrição e análise militar e a sua projeção estratégica na independência do Ceará, Piauí e Maranhão**. Resende, RJ: AHIMTB, 2009.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **A Batalha do Jenipapo no processo de independência do Brasil**. Brasília, DF: Centro Cultural da Câmara dos Deputados, s.d. (Série Histórias Não Contadas, Caderno 1)

CARVALHO, Maria do Amparo A. de. **Batalha do Jenipapo: reminiscências da cultura material em uma abordagem arqueológica**. 2014. 290 p. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

DONATO, Hernâni. **Dicionário das Batalhas Brasileiras: dos conflitos com indígenas aos choques da reforma agrária (1996)**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército Ed.; São Paulo: IBRASA, 2001. (Biblioteca do Exército, 712; Col. General Benício, v. 375)

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 14 ed. atual. e ampl. São Paulo: Ed. da USP, 2013. (Didática, 1)

FURQUIM, Gabriella Furtado. **Batalha do Jenipapo: memórias da guerra de Independência do Piauí**. 2011. 41 p. Projeto experimental (Bacharelado em Comunicação) – Departamento de Jornalismo, Universidade de Brasília, Brasília.

KRAAY, Hendrik. Entrevista. **Bahia com História** - Revista Eletrônica da Biblioteca Virtual Consuelo Pondé, n. 1, jul. 2015. Entrevista concedida a Wlamyra Albuquerque e João José Reis.

LIMA, Nestor dos Santos. **A imagem do Brasil nas cartas de Bolívar**. Brasília, DF: Verano Ed., 2003.

MORGADO, Sérgio Roberto D. **Os combates de Pirajá e Itaparica**. In: FUNDAÇÃO

PEDRO CALMON. 2 de Julho: **a Bahia na independência nacional**. Salvador, BA: Fundação Pedro Calmon, s.d. p. 62-79.

ORIÁ, Ricardo. **O que é que a Bahia tem?** In: BRASIL. Câmara dos Deputados. Dois de

Julho: a independência do Brasil na Bahia. Brasília, DF: **Centro Cultural da Câmara dos Deputados**, 2015. (Série Histórias Não Contadas, Caderno 2)

SILVA, Marcelo Renato S. **Independência ou morte em Salvador: o cotidiano da capital da Bahia no contexto do processo de independência brasileiro (1821-1823)**. 2012. 178 p. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia.

Barroco Mineiro: a resistência da identidade cultural brasileira frente à europeia através da pintura do teto da Igreja de São Francisco de Assis em Ouro Preto-MG

Vanessa Rodrigues Rabelo

RESUMO

A pesquisa sobre a resistência da identidade cultural brasileira, através da pintura de teto de Mestre Ataíde, é de extrema importância para a divulgação e difusão das artes brasileiras. Em nenhum outro lugar as formas, cores e feições das pinturas são iguais às de Minas Gerais. Pesquisar sobre arte brasileira, em especial a mineira, é falar sobre um assunto único. De forma geral, objetiva-se: demonstrar como a identidade cultural brasileira resistiu ao colonialismo. De maneira específica, os objetivos são: revisar a bibliografia de História da Arte em E.H. Gombrich para embasar o conceito do período barroco; comparar as obras de Mestre Ataíde e a de Peter Paul Rubens para demonstrar as diferenças entre barroco mineiro e europeu; analisar formas, cores e posicionamentos na pintura de teto da Igreja de São Francisco de Assis; e estabelecer a ligação dos dados coletados a partir dos itens anteriores com a obra “Ideias filosóficas no barroco mineiro”, de Joel Neves para caracterizar a identidade cultural brasileira na pintura de Ataíde. O método de abordagem da pesquisa será dedutivo.

Palavras-chave: barroco mineiro; mestre Ataíde; cultura brasileira.

INTRODUÇÃO

Como a identidade cultural brasileira resistiu através da arte durante o período colonial em especial através da pintura de teto da Igreja de São Francisco de Assis (Ouro Preto – MG)?

Podem-se levar em conta algumas possíveis respostas para o questionamento: a referida identidade cultural pode surgir através das relações familiares de Mestre Ataíde e/ou por meio da religiosidade de Mestre Ataíde.

A pesquisa a ser feita irá difundir os aspectos de formação da arte



brasileira e dará visibilidade a um tema que não recebe a devida ênfase atualmente. Para a sociedade brasileira, essa pesquisa é uma forma de relatar como e o que forma a nossa cultura e faz dela algo inigualável no mundo.

O colonialismo europeu pode ser representado pela imposição de um estilo artístico e todos os seus parâmetros. Incluindo, nisso, os traços do povo europeu; as cores que compõem as artes visuais e que por sua vez representam a expressão do povo europeu; e a forma como as personagens são retratadas nesse período da arte, o barroco. Ou seja, a simbolização do povo europeu é divergente do brasileiro, pois, no Brasil, a maioria da população é negra. Durante o barroco, os próprios pintores fabricavam as tintas que utilizavam. Para isso, usavam elementos da própria natureza que os cercavam. No Brasil, diferentemente das terras rodeadas por florestas temperadas, existem muitos materiais naturais em cores mais diversas que podem ser utilizados para a fabricação de tintas. Por exemplo, o urucum, pigmento vermelho em tom vibrante, é originário das Américas e serve naturalmente para dar cor. Então, nesta pesquisa será demonstrada a resistência da cultura brasileira (por meio dos traços das feições do povo brasileiro e das cores presentes na natureza do Brasil) frente à cultura europeia. Deve-se ter em vista que pelo Brasil ter sido colônia de Portugal, os artistas brasileiros deviam fazer a arte conforme os padrões estabelecidos pelo país dominante. As personagens deveriam ter a pele clara e a fisionomia mais delicada. Assim, não havia uma liberdade maior para a criação de arte puramente brasileira. Por isso, ao investigar a obra de Mestre Ataíde, percebe-se que os aspectos já citados da cultura brasileira, traços, cores e formas foram mantidos na obra ao invés de realizar uma reprodução mais fiel da arte europeia.

METODOLOGIA

O objetivo geral pode ser descrito como demonstrar a maneira com a qual a identidade cultural brasileira resistiu ao colonialismo. Este projeto é realizado a partir de um trabalho bibliográfico.

Para comprovar que a cultura brasileira resistiu à europeia, a partir do que já foi exposto, será objeto de estudo a comparação da pintura de teto da Igreja de São Francisco de Assis em Ouro Preto – MG, realizada por Mestre Ataíde, e “*Virgem e menino entronizados com santos*”, do pintor europeu Peter Paul Rubens. Além disso, será feita uma revisão das obras de Joel Neves, Alberto Frederico Beuttenmüller e Adalgisa Arantes Campos. Pois esses são autores que discursam sobre como a cultura brasileira é retratada no período barroco.

DESENVOLVIMENTO

Precisa-se, em primeiro momento, caracterizar aspectos da arte para poder-se entender algum período específico sobre a história da arte. Para Neves (1986, p. 53):

Podemos delimitar dois campos distintos, porém necessitamos um do outro: arte e *poiésis*. Compreendendo a arte como *techné*, atribuiremos a ela as características de atividade produtora, de fabricação, como atividade criadora. À *poiésis*, as qualidades de ela criador, fruto de uma atividade pré-conceitual, intuitiva por excelência, vida secreta do que subjaz na arte.

Para o autor, a arte pode ser dívida em dois conceitos interdependentes. Podem-se traduzi-los como técnica e poesia. O primeiro diz respeito à maneira como um produto artístico é produzido. O segundo refere-se aos sentimentos empregados na concepção daquela obra de arte. Gombrich (2011, p. 61) demonstra como os egípcios utilizavam a técnica na arte “Tudo tinha que ser representado a partir do seu ângulo mais característico.”. Cita, por exemplo, o motivo pelo qual as cabeças humanas eram retratadas lateralmente na arte egípcia: A cabeça era mais facilmente vista de perfil, de modo que eles a desenhavam lateralmente (Gombrich, 2011, p.61).

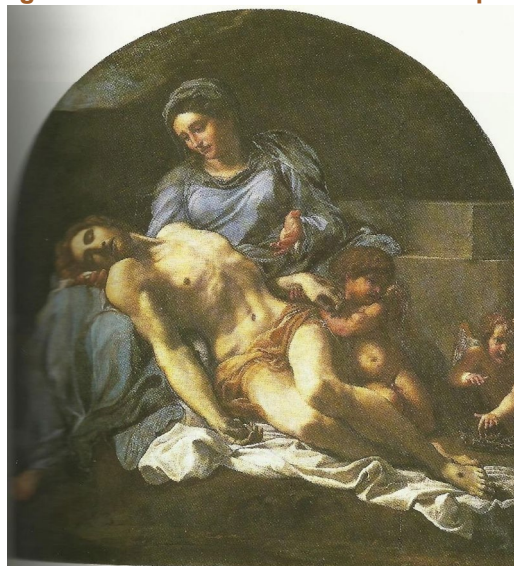
Na arte barroca, também existia uma técnica para que a pintura fosse realizada. Para Gombrich (2011, p. 390):

O desenvolvimento da pintura, ao sair do impasse do maneirismo para um estilo mais fértil em possibilidades do que o dos grandes mestres anteriores, foi semelhante em alguns aspectos ao da arquitetura barroca. Na grande pintura de Tintoretto e de El Greco vimos o crescimento de algumas ideias que adquiriram cada vez mais importância na arte do século XVII: a ênfase sobre a luz e a cor; o desprezo pelo equilíbrio simples; e a preferência por composições mais complicadas.

Na pintura do teto da Igreja de São Francisco de Assis, Mestre Ataíde trabalha a luz como sendo emanada da imagem da Virgem Maria. As cores de fundo são principalmente em azul e vermelho (ver anexo 1). Apesar de esses aspectos serem pertencentes ao período barroco, o pintor utiliza de forma diferentemente dos europeus. Pois, na pintura barroca europeia, os fundos das imagens, em geral, possuem cores escuras. A luz cai sobre as personagens envolvidas como se tivesse a função de realçar as expressões faciais e corporais. Mestre Ataíde usa cores vibrantes, é dito por Beuttenmüller (2002, p.31) que as cores utilizadas pelo pintor mineiro são “tropicais”. Vê-se, então, a utilização de aspectos da identidade cultural brasileira. Já que quando observamos as paisagens naturais brasileiras, as cores são vibrantes e variadas. Diferentemente daqui, a Europa não possui paisagens naturais tão diversificadas em cores. Além disso, Mestre Ataíde utilizava-se do que era encontrado na natureza brasileira para fabricar as próprias tintas.

Observa-se a imagem, que segundo Gombrich (2011, p.391), é pertencente ao período de 1599-1600 e é de autoria de Annibale Carracci, abaixo para exemplificar o conceito de barroco europeu:

Figura 1 – A essência do barroco europeu.



Fonte: Gombrich (2011, p.391).

A pintura do teto da Igreja de São Francisco de Assis possui o equilíbrio e a composição complexa. Essas são características do barroco em geral. Deve-se lembrar que mesmo demonstrando a resistência da identidade cultural brasileira, a obra objeto de estudo pertence ao período barroco, e historicamente foi produzida durante o colonialismo. Ou seja, possui forte influência dessa época. Também, vale ressaltar que os europeus fazem parte da miscigenação brasileira.

A respeito da *poiésis*, ela reflete o sentimento que o pintor quer transmitir na obra. Nesse quesito, há uma mais ainda a questão da identidade cultural brasileira. Pois a Virgem Maria é retratada como negra. Além dela, alguns anjinhos são negros também. Pode-se observar isso através da imagem abaixo que tem como foco o rosto da Virgem Maria:

Figura 2 – Fotografia com foco no rosto da Virgem Maria.



Fonte: Blog da Escola Estadual Florival Xavier¹.

Volta-se, agora, um pouco mais para a caracterização do barroco e sobre um pouco da vida de Mestre Ataíde. A partir dessas explicações, serão demonstrados os possíveis motivos que o levaram a caracterizar a Virgem Maria e alguns anjos como negros. Demonstrar-se-á o porquê do pintor ter uma forte ligação com a identidade cultural brasileira através da miscigenação.

Para Neves (1986, p. 120):

A gênese filosófica do barroco, a partir do reconhecimento de seu jogo e sua luta com o medieval e o renascimento, nos fez caminhar para uma abordagem formal sobre o estilo. Voltamo-nos agora para o movimento genético-religioso e social do barroco, através do qual esperamos alargar a compreensão da arte como profundamente comprometida com a historicidade do homem.

Observa-se que o autor refere-se ao barroco como uma época de caráter “genético-religioso”. Isso significa dizer que o período foi predominantemente marcado pela religiosidade. Mais especificamente, o que predomina na arte barroca é a religiosidade da Igreja Católica. Ao fazer uma breve análise da história mundial, sabe-se que essa forte presença da Igreja Católica na arte deve-se a uma resposta ao movimento conhecido como Reforma. Ou seja, foi uma maneira de diminuir os efeitos causados pelo surgimento

¹ Disponível em: <<http://florival-xavier.blogspot.com.br/2013/11/manoel-da-costa-ataide.html>> . Acesso em: 22 de março de 2015.

de uma nova vertente dentro da fé cristã. Então, a Igreja Católica financiou a arte e consequentemente as manifestações artísticas reafirmavam os preceitos do catolicismo. Até a formação do povo brasileiro foi influenciado pelo movimento denominado Contrarreforma. Pois a catequese dos povos indígenas tinha o objetivo de obter novos fiéis para o catolicismo.

Pode existir, a partir dessa pequena visão histórica que foi dita, alguma dúvida sobre a diferença de tempo entre o barroco brasileiro e o europeu. A diferença temporal ocorre pela distância geográfica, já que as informações vindas da Europa demoravam um tempo longo para chegarem à colônia.

Mestre Ataíde, assim como os demais colonos da época barroca, era um homem muito devoto da fé católica. Campos (2002, p. 252) fala sobre o pintor:

Embora tenha permanecido solteiro, consta, em testamento redigido por ele próprio em 1826, que por *fragilidade humana* tivera quatro filhos naturais com Maria do Carmo Raimunda da Silva. A dita *fragilidade* de Ataíde não fugia aos costumes da época, conforme gráfico no início do estudo. Os filhos, juntamente com o seu compadre, o sacristão-mor Antônio de Pádua, foram nomeados seus testamenteiros.

Já foi dito por Beuttenmüller (2002, p.31) que a Virgem Maria representada no teto da Igreja de São Francisco de Assis foi inspirada na namorada do Mestre Ataíde. Campos (2002, p.252) afirma sobre a vida de Mestre Ataíde “Do testamento e dos bilhetes que ele mesmo escreveu para a mesa administrativa do Carmo de Ouro Preto emana um perfil espiritual barroco, contudo, sem os entraves da visão hierárquica quanto ao sagrado, ao convívio amoroso e social.” Assim, observa-se que ele reconhecia a “fragilidade” por não ser casado oficialmente com Maria do Carmo Raimunda da Silva. Porém, ainda assim reconheceu os filhos. Mais ainda, fez uma homenagem para a namorada ao retratá-la como referencial para a pintura da Virgem Maria. Além disso, através do trecho de Campos, vê-se que Mestre Ataíde não possuía a intenção de relacionar-se apenas com quem era de ascendência europeia direta. Ou seja, ele mantinha um relacionamento com uma pessoa negra. Campos (2002, p.254) afirma sobre fatos históricos que comprovam a aparência da mãe dos filhos do Mestre Ataíde:

Em 1814, era batizado solenemente na Sé Catedral outro filho natural de Maria do Carmo, Sebastião, certamente em homenagem ao irmão desafortunado de Ataíde, já desaparecido em 1802. No registro, o nome da mãe é mais completo, Maria do Carmo Raimunda da Silva, e a cor da pele dela é mencionada, isto é, negra.

Para finalizar-se e afirmar-se o assunto, Campos (2002, p.254-255) conclui:

A partir de tais fontes podemos considerar que Maria do Carmo Raimunda da Silva, negra forra, teve com o pintor dois filhos mortos e quatro que atingiram a idade adulta. Estabeleceu moradia em Passagem de Mariana e na sede do Bispado. Sua prole teve padrinhos de certa nobiliarquia local, dentre eles Antônio de Pádua, sacristão-mor da Sé marianense, pessoa de absoluta confiança do pintor, escolhido inclusive como testamenteiro. Nos nomes escolhidos entram a preferência pela hagiografia franciscana e carmelita ou da própria madrinha escolhida, em sinal de afeição. Os fatos indicam início de *trato ilícito* a partir de 1808. O pintor, com 46 anos, atuava na sua maior empreitada – o forro da nave, ilhargas e douramento da capela-mor de São Francisco de Assis de Ouro Preto, que lhe dariam prestígio na época e póstumo. Certamente o forro da nave foi feito sob o impacto positivo de sua vida emocional [...].

Em primeiro plano, deve-se compreender o *trato ilícito*. Ele refere-se, no contexto, no relacionamento amoroso que Mestre Ataíde viveu com Maria do Carmo. Pois, eles

eram namorados e possuíam filhos, mas não eram casados. Não se sabe ao certo o motivo pelo qual não puderam formalizar a união. Porém, como se pode ver no trecho acima, Mestre Ataíde pintava o teto da Igreja de São Francisco de Assis durante o momento de maior plenitude na vida amorosa dele com Maria do Carmo. Se eles não puderam estabelecer união formal devido à condição dela não ser branca e ele ser de ascendência diretamente portuguesa, ainda assim a identidade cultural brasileira resistiu. Porque Mestre Ataíde não fez questão em escondê-la. Pelo contrário, utilizou a feição de Maria do Carmo como molde para a confecção da imagem da Virgem Maria.

Na pintura de teto de Mestre Ataíde (ver anexo 1), observa-se que há mais elementos do que a obra de Peter Paul Rubens (ver anexo 2). Além disso, o pintor brasileiro utiliza-se, como já foi dito, de cores “tropicais”. No caso o vermelho e o azul. Essas cores para plano de fundo não são comuns nas pinturas barrocas. No barroco europeu, em geral, os planos de fundo são negros para que o foco da leitura visual seja a cena que está acontecendo. Com isso, observa-se o sofrimento e dramaticidade das personagens.

Na obra de Peter Paul Rubens, os elementos estão em menor quantidade e posicionados de uma maneira para contar uma história. São Pedro olha para o menino Jesus no colo de Maria enquanto São Jorge pisa na cabeça do dragão. Toda a cena esta em harmonia para destacar Jesus. Maria possui um olhar altivo. Isso indica algo digno de uma santidade.

Já na obra de Mestre Ataíde, os anjos e demais elementos servem para adornar os céus ao redor de Maria. Ele não conta uma história. Maria, na obra de Ataíde, possui um olhar mais “humanizado” como se ela fosse uma pessoa como outra. Assim, percebe-se que o pintor brasileiro, mesmo utilizando-se dos argumentos pertinentes à época contemporânea a ele, transmitiu muitas características da cultura brasileira como a diversidade de cores da natureza do Brasil e a reprodução dos traços da população brasileira na feição das personagens representadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, a partir do que foi observado nesta pesquisa, que a cultura brasileira sobreviveu frente à europeia na pintura de teto da Igreja de São Francisco de Assis em Ouro Preto (MG) graças às relações familiares vividas por Mestre Ataíde. Pois ele possui um relacionamento com Maria do Carmo que era negra e, com isso, pintou o rosto de Maria, mãe de Jesus, baseado nas feições da namorada dele. A partir disso, ele eterniza a miscigenação brasileira em uma pintura de teto cristã. Essa miscigenação é uma das principais características do povo brasileiro. Diversos outros povos ao redor do mundo deram para o Brasil a contribuição para a formação de um povo diverso.

Observa-se, também, que Mestre Ataíde sentia-se pecador por não ter casado oficialmente com Maria do Carmo. Ainda assim, inspira-se nela para representar a figura de maior importância na cultura cristã: Maria, a mãe do filho de Deus. Demonstra, assim, que a fé dele foi um fator importante para a sobrevivência da cultura brasileira. Mesmo que a Igreja possuísse tradições europeias, o pintor quis transformar o imaginário da imagem de Maria em algo próximo do que ele conhecia. Ou seja, as pessoas que estavam à volta dele, o povo brasileiro.

As cores utilizadas para pintarem o plano de fundo da obra são construídas a partir do que Ataíde possuía para fabricar as tintas. Ele utilizou-se de materiais encontrados na natureza brasileira. Então, entende-se que mais uma vez a cultura brasileira sobressaiu-se em relação à europeia. Pois, ao invés dele tentar fabricar cores mais semelhantes às que eram usadas na Europa, Mestre Ataíde usa o que possuía. Ou seja, não utiliza cores escuras, substitui-as pelo vermelho vibrante e o azul claro.

A partir do que foi exposto, vê-se que Mestre Ataíde realizou a pintura dentro do que é proposto pelo barroco: a valorização da fé. Porém ele adequou ao tema argumentos pertinentes à cultura brasileira. Assim, a cultura brasileira resistiu frente à europeia.

REFERÊNCIAS

- BEUTTENMÜLLER, Alberto Frederico. **Viagem pela arte brasileira**. São Paulo: Aquariana, 2002.
- BERNARDI, Francisco (Org.). **As bases da literatura brasileira**. Porto Alegre: Age Editora, 1999.
- CAMPOS, Adalgisa Arantes. **Vida cotidiana e produção artística de pintores leigos nas Minas Gerais: José Gervásio de Souza Lobo, Manoel Ribeiro Rosa e Manoel da Costa Ataíde**. In: PAIVA, Eduardo França; ANASTASIA, Carla Maria Junho (Org.). **O trabalho mestiço: maneiras de pensar e formas de viver - séculos XVI a XIX**. São Paulo: Annablume, 2002.
- FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.
- FAZIO, Michael; MOFFETT, Marian; WODEHOUSE, Lawrence. **A história da arquitetura mundial**. Porto Alegre: Amgh, 2011.
- FRADE, Gabriel. **Arquitetura sagrada no Brasil: Sua evolução até vésperas do Concílio Vaticano II**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- GOMBRICH, E.H. (Ernst Hans). **A História da Arte**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- MOURA, Clóvis. **Dicionário da Escravidão Negra no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.
- NEVES, Joel. **Idéias Filosóficas no Barroco Mineiro**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1986.
- OLIVEIRA, Rui de. **África eterna**. São Paulo: Ftd, 2010.
- TOLEDO, Benedito Lima de. **Esplendor do barroco luso-brasileiro**. Cotia: Ateliê Editorial, 2012.

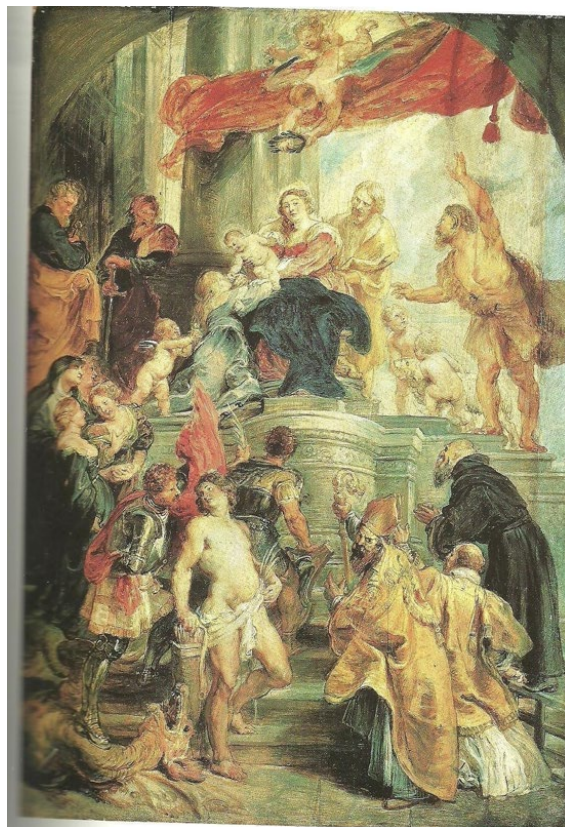
ANEXOS

Anexo 1 – Imagem da pintura do teto da Igreja de São Francisco de Assis (Ouro Preto–MG)



Fonte: Blog da Cléa e Companhia²

Anexo 2 – Imagem da pintura “Virgem e menino entronizados com santos”, de Peter Paul Rubens.



Fonte: GOMBRICH, 2011, p.399.

² Disponível em: <http://cleaecia.com.br/de-arte-e-de-artistas/barroco-mineiro-1ªparte/#.VQ856_nF_1Z> . Acesso em: 22 de março de 2015.

Cultura e identidade na Amazônia: a contribuição das bibliotecas para preservação histórica

Culture and identity in the Amazon: the contribution of libraries to historical preservation

Nádia Batista Vieira

Universidade Federal do Acre

Adalberto Trajano da Silva Júnior

Serviço Social do Comércio- Sesc

Alanna Santos Figueiredo

Universidade Federal do Acre

Jéssica Maia Amadio

Universidade Federal de Rondônia

Ueliton Araújo Trindade

Instituto Federal do Acre

Sabrina Sondre de Oliveira Reis

Universidade Federal do Acre

RESUMO

O objetivo deste estudo é fazer uma investigação sobre como a biblioteconomia pode atuar como agente facilitador na preservação e disseminação das múltiplas identidades e narrativas presentes na região amazônica. A cultura, como um tecido entrelaçado de conhecimento, crenças, expressões artísticas e valores, representa a essência de uma sociedade. A região amazônica, um verdadeiro santuário de biodiversidade, é também um caldeirão de culturas, histórias e identidades entrelaçadas com suas paisagens e comunidades. As bibliotecas como instituições culturais, integrando-as diretamente ou indiretamente em sete metas e onze estratégias e ações. Essas diretrizes foram elaboradas para assegurar a concretização do PNC, estando associadas aos propósitos de atualizar dados sobre o cenário cultural brasileiro. A Amazônia é um verdadeiro santuário de biodiversidade e um mosaico de culturas, histórias e identidades profundamente enraizadas em suas paisagens e comunidades. Nesse contexto, a memória desempenha um papel essencial na formação das identidades individuais e coletivas, fornecendo orientação, assimilação do novo e códigos para interações sociais.

Palavras-chave: Amazônia; biblioteconomia; narrativas.



ABSTRACT

The objective of this study is to investigate how librarianship can act as a facilitating agent in the preservation and dissemination of the multiple identities and narratives present in the Amazon region. Culture, as an interwoven fabric of knowledge, beliefs, artistic expressions and values, represents the essence of a society. The Amazon region, a true sanctuary of biodiversity, is also a melting pot of cultures, histories and identities intertwined with its landscapes and communities. Libraries as cultural institutions, integrating them directly or indirectly into seven goals and eleven strategies and actions. These guidelines were designed to ensure the implementation of the PNC, being associated with the purposes of updating data on the Brazilian cultural scene. The Amazon is a true sanctuary of biodiversity and a mosaic of cultures, histories and identities deeply rooted in its landscapes and communities. In this context, memory plays an essential role in the formation of individual and collective identities, providing guidance, assimilation of the new and codes for social interactions.

Keywords: Amazon; librarianship; narratives.

INTRODUÇÃO

A Amazônia é resultado de uma mistura cultural, onde em sua arquitetura e linguagem se destaca a forte influência portuguesa. Não podemos esquecer a significativa contribuição da cultura negra à região, especialmente em aspectos religiosos e expressões artísticas, mas quando falamos da região amazônica, a ênfase está verdadeiramente na influência da cultura indígena. Essas três heranças culturais não se manifestam com a mesma intensidade em todo o Brasil. O país é uma nação de marcadas discrepâncias regionais, moldadas por diferentes condições ambientais e pela limitação dos meios de comunicação.

Ao longo da costa nordeste, onde a maioria dos escravos trabalhava nas plantações de cana-de-açúcar, as influências africanas foram um fator essencial na formação da cultura regional atual. No Vale Amazônico, com seu ambiente característico de chuvas, florestas e seu intrincado sistema de vias fluviais, mais do que em qualquer outra região, a herança indígena do Brasil persistiu (Tylor, 1871).

A singularidade da cultura amazônica é amplamente definida pela profunda conexão com as etnias indígenas, tendo, conseqüentemente, suas bases estabelecidas ao longo de milênios (Rodrigues, 2012).

Apesar do reconhecimento da importância da biodiversidade na Amazônia, Maués (1999) destaca uma riqueza frequentemente subestimada: a sociodiversidade. Ambas as formas de diversidade tornam desafiadora a tarefa de estabelecer relações, realizar seleções e mapear conceitos em um sistema especializado de organização do conhecimento no âmbito da “cultura amazônica”.

Os trabalhos de Le Goff (2003), Pollak (1989) e Souza (2007) evidenciam a estreita ligação entre a construção da memória e a formação de identidades. A identidade busca na memória sua definição, enquanto esta, por sua vez, oferece os contextos históricos e geográficos essenciais para a reafirmação identitária.

Dentro deste cenário a preservação e a difusão das ricas narrativas culturais emergem como pilares fundamentais para a compreensão e valorização da diversidade presente nessa região. É neste contexto que a Biblioteconomia se apresenta como uma ferramenta essencial na coleta, preservação e disseminação dessas narrativas. Conforme delineado por Nora (1993) a biblioteca é um local de memória, onde a memória é percebida como algo fluido, constantemente moldado por comunidades ativas e sujeito à interação entre lembrança e olvido.

O objetivo deste estudo é investigar como a biblioteconomia pode atuar como agente facilitador na preservação e disseminação das múltiplas identidades e narrativas presentes na região amazônica.

CULTURA AMAZÔNICA

A cultura, como um tecido entrelaçado de conhecimento, crenças, expressões artísticas e valores, representa a essência de uma sociedade. Na vastidão etnográfica da Amazônia, essa essência se manifesta em uma sinfonia de influências diversas, um mosaico complexo de heranças culturais entrelaçadas ao longo de séculos (Rodrigues, 2012).

Embora tenha transcorrido mais de um século, a ideia concebida de cultura por Tylor (1871) permanece com respaldo científico. Contudo, atualmente, diversas perspectivas são adotadas em relação a essa concepção. Algumas delas enfatizam os elementos simbólicos da cultura, considerando-a um conjunto de ideias ou abstrações do pensamento. Outras abordagens dão destaque aos seus componentes materiais como mais significativos, enquanto há aquelas que contemplam ambos os aspectos, isto é, tanto os materiais quanto os imateriais ou simbólicos.

A compreensão da cultura amazônica apresenta diversas perspectivas e enfoques, e a delimitação clara de seus contornos é complexa. Isso ocorre devido à própria natureza fluída do conceito, influenciada pelas múltiplas interações culturais presentes nas diversas comunidades, e também pela constante dinâmica dos seus limites pouco definido (Rodrigues, 2012).

No desenvolvimento do conceito de cultura, Boas (1896 *apud* Laraia, 1986) introduziu um fator crucial: as pesquisas históricas. De acordo com essa perspectiva, cada cultura trilha um percurso singular, influenciada pelos distintos acontecimentos históricos que atravessa.

A arquitetura, linguagem e expressões artísticas da Amazônia carregam a marca de um passado multifacetado, onde a forte influência portuguesa se entrelaça com as contribuições significativas da cultura negra, especialmente nos aspectos religiosos. No entanto, é a influência indígena que ressoa de maneira singular na região, como salientado por Wagley ao destacar as nuances culturais regionais (Rodrigues, 2012).

Laraia (1986) aponta que a cultura como sistemas simbólicos, os quais ele não percebe como um conjunto de comportamentos tangíveis, mas sim como uma coleção de mecanismos de controle, estruturas organizacionais, diretrizes, protocolos e instruções (que os especialistas em informática se referem como programas) destinados a governar o

comportamento humano.

O ser humano é percebido e compreendido como essencialmente simbólico. Dessa forma, o comportamento humano se manifesta igualmente como ação simbólica. Segundo o autor, os códigos distintos e específicos que orientam as ações de grupos ou comunidades particulares, assim como as interpretações e percepções da natureza criadas por esses grupos, podem ser incompreensíveis para outros grupos ou até mesmo para a sociedade em sua totalidade (Fraxe; Witkoski; Miguez, 2009).

Com base na argumentação dos autores, parte-se do pressuposto de que a visão de mundo, os sistemas de valores morais, as distintas interações sociais e até mesmo os comportamentos e gestos corporais são moldados por um legado cultural gerado pela dinâmica de uma cultura específica. Reconhece-se, portanto, a importância de analisar a cultura das comunidades tradicionais da Amazônia, uma vez que essas comunidades possuem um sistema cultural que integra o ser humano à natureza. Essa integração permite a administração do ambiente sem causar danos aos recursos naturais, viabilizando uma gestão sustentável desses recursos por meio do conhecimento tradicional dessas comunidades (Lira; Chaves, 2016).

Na perspectiva da organização e representação do conhecimento, o domínio da “cultura amazônica” revela uma complexidade considerável em seu âmbito macro, dada sua integração nas Ciências Humanas. Langridge (1977) destaca uma distinção profunda na organização dos domínios de conhecimento entre as Ciências Humanas e Sociais e outras grandes áreas. Enquanto as Ciências Exatas tendem a possuir uma estrutura mais coesa de pensamento, nas Ciências Humanas e Sociais, encontramos uma multiplicidade de teorias e correntes.

Os habitantes da Amazônia, como caboclos, ribeirinhos, caboclo-ribeirinhos e seringueiros, são o resultado da convergência de diferentes grupos sociais indígenas das áreas alagadas e/ou regiões de terra firme, africanos, nordestinos e europeus de várias origens (portugueses, espanhóis, holandeses, franceses, etc). Essa miscigenação de culturas deu origem a formas únicas e inovadoras de estrutura social nos trópicos amazônicos (Fraxe; Witkoski; Miguez, 2009).

A composição social na Amazônia é diversificada em suas origens, evidenciando dinâmicas e misturas culturais singulares. A formação social da região foi historicamente fundamentada em diferentes formas de escravidão e servidão, cada uma marcada por suas próprias características e práticas (Fraxe; Witkoski; Miguez, 2009).

Os diversos grupos sociais na Amazônia cultivam um estilo de vida distinto, passando adiante seus costumes e tradições de uma geração para outra. Muitas vezes, esses grupos não recebem o reconhecimento político de suas existências. Cada palavra, gesto e aspecto desse povo e de seus locais, quase imperceptíveis, foram se acumulando, revelando uma maneira de viver singular. Esse modo de vida expressa o indescritível, revelando o que não pode ser totalmente explicado (Fraxe, 2004).

A iniciativa de dar visibilidade aos povos amazônicos implica considerá-los parte de um contexto de mudanças históricas, sujeitos às mesmas dinâmicas que permeiam o sistema socioeconômico, político e cultural da civilização contemporânea. É sobre criar

mecanismos que facilitem e promovam a participação desses grupos sociais nos processos de tomada de decisão, de maneira crítica e consciente. Isso requer que a emancipação social seja um projeto coletivo, construído por todos os cidadãos. Se compreendemos que o serhumano é moldado pelas condições históricas, não devemos esquecer que ele é, ao mesmo tempo, agente ativo na construção da história (Fraxe; Witkoski; Miguez, 2009).

A cultura indígena-cabocla exerce uma marcante influência na região amazônica, legando-nos hábitos e tradições alimentares centrados, sobretudo, em itens derivados da mandioca (como farinha d'água, tapioca, goma e tucupi), além do amplo aproveitamento de diversas espécies de peixes, com destaque para o tambaqui, jaraqui, tucunaré e pirarucu (Lins, 2015).

É notável também a influência dessa herança nas obras de artesanato presentes na região norte do país, onde os materiais primários empregados são essencialmente sementes, fibras, madeiras e argila, elementos colhidos na riqueza da floresta amazônica. Por meio da inventividade dos artesãos locais, esses elementos se metamorfoseiam em uma variedade de criações, como bijuterias, utensílios para o lar, acessórios, móveis, objetos decorativos e muito mais (Lins, 2015).

MEMÓRIA E NARRATIVAS

A região amazônica, um verdadeiro santuário de biodiversidade, é também um caldeirão de culturas, histórias e identidades entrelaçadas com suas paisagens e comunidades. A memória, nesse contexto, vai além de um simples repositório de informações; é um guia essencial na formação das identidades individuais e coletivas. Ela orienta, ajuda na assimilação do novo e fornece códigos para interações sociais, moldando a percepção de continuidade e coesão de um grupo.

A região amazônica, além de ser reconhecida por sua biodiversidade exuberante, é um verdadeiro mosaico de culturas, narrativas e identidades profundamente enraizadas em suas paisagens e comunidades. A memória é uma composição histórica, composta por imagens essenciais nos processos de “construção e fortalecimento da identidade individual, coletiva” e territorial conforme Menezes (1999, p. 21), ela oferece “estruturas de orientação, facilitando a assimilação do novo, além de códigos para classificação e interação social”. Mais do que um mero repositório de informações a serem recriadas, a memória representa um guia crucial na formação de identidades. Segundo Pollak (1989), a memória desempenha um papel constitutivo no sentimento de identidade, “pois é um elemento significativo para a sensação de continuidade e coesão do grupo em sua autorreconstrução”.

No entanto, é crucial reconhecer que, assim como a memória, o processo de diferenciação e afirmação por meio da identidade não é neutro. É comum assumirmos que memória e história são campos idênticos, sem questionar por que um determinado discurso se solidificou (Fraxe; Witkoski; Miguez, 2009)

O patrimônio cultural brasileiro sofreu grandes perdas, especialmente nas sociedades sem escrita. Aspectos como línguas e mitologias desaparecem quando o último membro dessa sociedade falece, interrompendo a transmissão oral de geração em geração.

A população indígena, devido à sua complexa estrutura social, diversidade de mitos e idiomas, desenvolveu uma riqueza sociocultural notável. Suas práticas únicas de caça e pesca, visões de mundo distintas, conhecimento detalhado sobre o manejo sustentável do ambiente, rituais, crenças e saberes da floresta representavam apenas alguns dos muitos aspectos enriquecedores de sua cultura (Rodrigues, 2012).

As perdas culturais evidenciam a importância de preservar e valorizar não apenas a memória, mas também as diferentes manifestações culturais para garantir a diversidade e riqueza das identidades na região amazônica e além dela (Rodrigues, 2012).

No entanto, é importante compreender que a história envolve uma seleção feita por indivíduos e organizações de ideias para criar “fatos” oficiais. Ou seja, uma narrativa histórica pode ser verdadeira ou falsa, baseada na “realidade histórica” ou puramente fictícia - pode ser um relato histórico ou uma fábula (LeGoff, 1996, p. 18).

Assim, uma narrativa histórica pode variar entre ser verdadeira ou falsa, baseada na “realidade histórica” ou puramente fictícia, podendo ser um relato autêntico ou uma fábula, como apontado por Le Goff (1996).

Para Halbwachs (2006) a memória não se limita a ser um fenômeno de interiorização pessoal, mas sim uma construção social e um fenômeno coletivo. A memória coletiva constantemente se beneficia da memória individual, porém não é suficiente que os outros simplesmente nos ofereçam seus relatos.

A memória está entrelaçado com o tempo. O movimento do tempo é complexo, com múltiplas facetas, ritmos e características. Quando aplicado à existência humana, ele implica em diferentes durações, momentos de mudança, convenções estabelecidas, representações compartilhadas, eventos simultâneos, fluxos contínuos, interrupções e uma gama de sensações (desde a lentidão até a rapidez). Trata-se de um processo contínuo, em constante evolução. Molda perspectivas e interpretações do passado, avaliações do presente e projeções para o futuro (Halbwachs, 2006).

Tempo, memória, espaço e história estão entrelaçados. Muitas vezes, eles se relacionam de forma tensa na busca de compreender e reconstruir a memória através da história. Essa relação tensa se evidencia quando reconstituímos lembranças ou realizamos pesquisas sobre guerras, vida cotidiana, movimentos étnicos, expressões culturais, conflitos ideológicos, embates políticos e lutas pelo poder (Pollak, 1989).

Além das questões centrais de tempo e espaço, outras conexões associadas contribuem para a complexidade intrínseca desses conceitos. Na dinâmica da temporalidade, a especificidade é multifacetada. Em outras palavras, enquanto o tempo confere singularidade a cada experiência concreta da vida humana, ele também a define como uma vivência plural. Isso ocorre porque em cada movimento da história, múltiplos tempos se entrelaçam, acrescentando originalidade e substância à experiência singular/espçada (Pollak, 1989).

O processo de moldagem da memória coletiva se concretiza por meio de narrativas oficializadas, especialmente nos discursos que cercam eventos e figuras históricas, e em espaços como monumentos, museus e memoriais, os quais servem para consolidar as

narrativas identitárias (Pollak, 1989).

No contexto do Acre, essa função foi desempenhada durante o Governo da Floresta, principalmente por Marcus Vinicius Neves, renomado historiador e ex-diretor da FEM e da Fundação de Cultura Garibaldi Brasil em Rio Branco, além de Toinho Alves, também ex-diretor da FEM. Ambos tiveram papel crucial no setor cultural e histórico do estado do Acre, sendo responsáveis pela elaboração da história oficial relacionada às datas comemorativas (Morais, 2016). Ao longo dos anos as bibliotecas ganharam mais notoriedade. Em 2005, a I Conferência Nacional de Cultura ocorreu, contando com a ampla participação de vários setores da sociedade. Os diálogos resultantes desse encontro deram origem a diretrizes fundamentais presentes no Plano Nacional de Cultura (PNC). Aprovado pela lei nº 12.343/2010, o PNC tem como propósito direcionar a criação de programas, projetos e iniciativas culturais que visem garantir a apreciação, o reconhecimento, a promoção e a preservação da ampla diversidade cultural existente no Brasil (Brasil, 2011).

PAPEL DAS BIBLIOTECAS NAS NARRATIVAS CULTURAIS

As bibliotecas como instituições culturais, integrando-as diretamente ou indiretamente em sete metas e onze estratégias e ações. Essas diretrizes foram elaboradas para assegurar a concretização do PNC, estando associadas aos propósitos de atualizar dados sobre o cenário cultural brasileiro, promover a leitura, facilitar o acesso à cultura e garantir a disponibilidade de informações (Almeida; Lima, 2016).

As bibliotecas desempenham um papel fundamental na preservação, disseminação e evolução das narrativas culturais ao longo da história. São espaços onde as histórias ganham vida, onde a diversidade cultural é celebrada e onde o conhecimento é acessível a todos. O papel dessas instituições vai muito além de armazenar livros; elas são guardiãs do patrimônio cultural, promovendo a conexão entre passado, presente e futuro (Almeida; Lima, 2016).

A importância da biblioteca se expande ao ser considerada dentro do contexto da cultura. Segundo Almeida e Lima (2016), uma maneira comum de utilizar a cultura é direcioná-la como um meio para aprimorar as condições sociais, promovendo a criação de tolerância multicultural, engajamento cívico e desenvolvimento econômico.

Nas bibliotecas, as narrativas culturais ganham espaço para se entrelaçar. Elas abrigam obras literárias, artísticas, históricas e científicas, proporcionando um mergulho nas diferentes tradições, visões de mundo e perspectivas. Esses locais são verdadeiros oásis para explorar a riqueza da diversidade cultural, pois oferecem acesso a uma ampla gama de conteúdos que refletem a pluralidade da sociedade e suas memórias.

A memória engloba desde as transformações nos meios de registro do conhecimento até a memória individual e coletiva das pessoas que, ao longo de milênios, têm utilizado esse espaço e acumulado inúmeras experiências (Almeida; Lima, 2016).

Na vida um elemento essencial e universal se destaca: a informação. Ela desempenha um papel crucial na construção da memória, transcendendo as diferenças geográficas, históricas, econômicas e culturais. Para a humanidade, a informação e

a memória encontram sua base nos registros históricos, permitindo a capacidade tanto individual quanto coletiva de perceber as forças que moldam os espaços e a dinâmica social (Gomes, 2014)

Teorias e conceitos fundamentam abordagens históricas e epistemológicas, vistas através das estruturas particulares, isto é, de acordo com o modo de funcionamento de uma sociedade e as interações entre diferentes grupos, estratos sociais ou classes. Portanto, informação e memória não são termos simples; eles carregam significados, desempenham funções, possuem valores, estabelecem-se, evoluem, conectam-se em rede, são mutáveis e exercem influência, gerando e distribuindo impactos na sociedade (Targino, 2010).

Para compreender o uso e a importância da informação e da memória num mundo cada vez mais instantâneo, uniforme, fragilizado, funcionalizado e globalizado, a ciência da informação adota a abordagem interdisciplinar. Isso visa reintegrar ou reconstruir a totalidade do conhecimento, evitando a simples fragmentação das disciplinas individuais.

Não se restringe apenas a dados isolados ou desconexos, obtidos por meio de recursos tecnológicos que, apesar de parecerem neutros diante da realidade, oferecem os meios para promover a interdisciplinaridade. Os campos de estudo possuem e comunicam discursos específicos, o que demanda maior atenção à linguagem, significados e interpretações, garantindo que as expressões e representações reflitam resultados que contribuam para o avanço desse campo científico (Gomes, 2014).

Considerando a biblioteca do século XXI e seus novos paradigmas, Targino (2010) destaca a importância de compreender o avanço científico e tecnológico como um reflexo da sociedade, absorvendo transformações sociais, econômicas e culturais. No contexto das bibliotecas, três elementos fundamentais devem ser considerados: primeiro, a biblioteca é uma instituição intrinsecamente social e, portanto, está sujeita a se adaptar a todas as mudanças na sociedade; segundo, sua missão é maximizar a utilidade social dos registros, sejam eles gráficos ou eletrônicos, com o objetivo de preservar a identidade e a memória da cultura local e nacional, independentemente de fatores externos.

Targino (2010) ressalta que, em qualquer campo, incluindo a Ciência da Informação (ou Biblioteconomia), princípios considerados “verdadeiros” em determinados momentos são sujeitos a mudanças ou substituições diante de novas descobertas. Ela destaca a importância da ação profissional e governamental como o elemento fundamental que influencia o funcionamento das instituições.

Targino (2010) enfatiza que, nas tomadas de decisão, as restrições orçamentárias, a alocação de funcionários inadequados ou a nomeação de figuras políticas para cargos de liderança nessas instituições contradizem as palavras vazias de muitos gestores e governantes. Ela argumenta que nenhuma mudança de paradigma pode resistir à ineficiência e à deturpação das bibliotecas quanto centros de ação cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Amazônia é um verdadeiro santuário de biodiversidade e um mosaico de culturas, histórias e identidades profundamente enraizadas em suas paisagens e comunidades.

Nesse contexto, a memória desempenha um papel essencial na formação das identidades individuais e coletivas, fornecendo orientação, assimilação do novo e códigos para interações sociais.

A cultura amazônica é complexa e multifacetada, refletindo uma sinfonia de influências diversas ao longo de séculos. Desde a forte influência portuguesa até as contribuições significativas da cultura negra e, especialmente, a influência indígena que ressoa de maneira singular na região, as narrativas culturais da Amazônia são um tesouro a ser preservado e compartilhado.

Nas bibliotecas, essas narrativas ganham vida. Elas não são apenas repositórios de conhecimento, mas também são fomentadoras de novas histórias, incentivando a produção literária, artística e científica local. Ao oferecerem programas educacionais, eventos culturais e espaços de convivência, as bibliotecas se tornam centros dinâmicos que impulsionam a criatividade e o diálogo intercultural.

A acessibilidade é um dos pilares dessas instituições, possibilitando que pessoas de diferentes origens socioeconômicas e culturais tenham acesso equitativo ao conhecimento e às histórias. Por meio de políticas inclusivas, digitalização de acervos e programas comunitários, as bibliotecas expandem seu alcance, promovendo a participação de todos na construção e na preservação das narrativas culturais.

Em um mundo cada vez mais globalizado e diversificado, o papel das bibliotecas nas narrativas culturais é multifacetado e essencial. Elas são guardiãs do passado, promotoras do presente e impulsionadoras do futuro, sendo espaços onde a diversidade é celebrada, o conhecimento é compartilhado e as histórias ganham vida. Assim, reafirmamos a importância da Biblioteconomia como uma ferramenta indispensável na valorização e disseminação das múltiplas identidades e narrativas culturais presentes na região amazônica e em todo o mundo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, V. G.; LIMA, I. F. Bibliotecas, cultura e memória: possibilidade e desafios. **Revista de Biblioteconomia e Ciência da Informação**. v.2, n. 2, p. 56-64, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufca.edu.br/ojs/index.php/folhaderosto/article/view/155>. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. **Ministério da Cultura**. Metas do plano nacional de cultura. Brasília: MinC, 2011. Disponível em: http://www.cultura.gov.br/documents/10883/11294/METAS_PNC_final.pdf/. Acesso em: 31 nov. 2023.

FRAXE, T. J. P.; WITKOSKI, A. C.; MIGUEZ, S. G. O ser da Amazônia: identidade e invisibilidade. **Ciência e Cultura**. v.61, pg.30-32, 2009. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252009000300012. Acesso em: 22 out. 2023.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. 2. ed. São Paulo: Centauro editora, 2006.

GOMES, H. F. A biblioteca pública e os domínios da memória, da mediação e da identidade social. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 19, número especial, p. 151-163, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/t4k6pt7pb4gTPXt5yWDSzqD/?format=pdf>. Acesso em: 31 nov.

2023.

LANGRIDGE, D. **Classificação**: abordagem para estudantes de biblioteconomia. Rio de Janeiro: Interciência, 1977.

LARAIA, R. **Cultura**: um conceito antropológico. 12. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Unicamp.1996. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/Hist%C3%B3ria-eMem%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: 31 nov. 2023.

LINS, M. B. **Amazônia e suas influências culturais. Encontro de políticas paraa pan- amazônia e caribe**. Universidade Federal do Amazonas., 2015. Disponível em: <https://epppac.com.br/wp-content/uploads/2021/07/9-AMAZONIA-E-SUAS-INFLUENCIAS-CULTURAIS-.pdf>. Acesso em: 31 nov. 2023.

LIRA, T. M.; CHAVES, M. P. S. R. Comunidades ribeirinhas na Amazônia: organização sociocultural e política. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 17, n. 1, p. 66-76, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/MXbhGK5VDQbX4bMQzRYDRLN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 nov. 2023.

MAUÉS, R. H. **Uma outra “invenção” da Amazônia**: religiões, histórias, identidades. Belém: Cejup, 1999.

MENEZES, M.L.P. Fonteias e bordas na amzânia brasileira: considerações sobre três cidades. **Scripta Nova Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**. Universidad de Barcelonan. n. 45, 1999. Disponível em: <https://www.ub.edu/geocrit/sn-45-38.htm>. Acesso em: 21 nov. 2023

MORAIS, M. J. **Acreanidade**: intervenção e reinvenção da identidade acreana. Rio Branco: Edufac, 2016. Disponível em: http://www2.ufac.br/editora/livros/JESUS_Acreanidade.pdf. Acesso em: 31 nov. 2023

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, v.10, p.7-28, dez.,1993. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/viewFile/12101/8763>. Acesso em: 31 nov. 2023.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2278/1417>. Acesso em: 19 dez. 2023.

RODRIGUES, A. L. C. A complexidade da cultura amazônica e seu reflexo paraa organização e representação da informação. **AtoZ**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 10-25, jan./dez. 2012. Disponível em: <http://www.atoz.ufpr.br> . Acesso em: 19 dez. 2023.

SOUZA, R. L. **Identidade nacional e modernidade brasileira**: o diálogo entre Sílvio Romero, Euclides da Cunha, Câmara cascudo e Gilberto Freyre. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TARGINO, M. G. **A biblioteca do século XXI**: novos paradigmas ou meras expectativas. Informação e Sociedade: estudos, João Pessoa, v. v. 20, n. 1, p. 39-48, 2010.

TYLOR, E. B. **Primitive culture**: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom. London: John Murray, 1871.

Arqueologia e histórias indígenas no médio Rio São Francisco

Archeology and indigenous histories in the middle São Francisco River

Jéssica Rafaella de Oliveira

Graduada em Arqueologia e Preservação Patrimonial – UNIVASF. Mestra em Arqueologia – UFS. Doutora em Arqueologia – UFS

RESUMO

No início da “colonização” portuguesa, o vale do Rio ‘Opará’, posteriormente batizado por esses como ‘São Francisco’ era habitado por diversos povos indígenas, e é por meio de relatos dos viajantes e missionários que podemos compreender que existe uma importante documentação histórica que nos garante uma perspectiva do cotidiano desses assentamentos e dos modos de vida. O espaço indígena no médio São Francisco, quando da chegada do colonizador, era constituído por populações genericamente denominadas pelos cronistas de Tapuias e Cariris. As catequizações na região foram iniciadas por volta do século XVII, sendo que as primeiras Missões datam de 1671. A Ilha de Santa Maria, foi palco de um grande aldeamento que prosperou durante os séculos XVII e XVIII, a unidade insular mantém em ruínas parte do seu antigo parque arquitetônico, sendo as ruínas de uma igreja e um convento, as ilhas Das Almas e Piraçú, também são aqui palcos de estudos. A presente pesquisa foca nos estudos dedicados aos processos de “contato” ali operacionalizados, buscando reconhecer o papel do indígena, dentro de um processo de ‘transculturacão’ e como agentes ativos nas construções sociais através do investigar arqueológico.

Palavras-chave: história indígena; arqueologia; Rio São Francisco; Orocó; Pernambuco.

ABSTRACT

At the beginning of the Portuguese “colonization”, the valley of the São Francisco was inhabited by several indigenous peoples, and it is through reports of travelers and missionaries that we can obtain the first information



about their settlements and way of life. The indigenous space in the middle São Francisco, when the colonizer arrived, was constituted by populations generically denominated by the chroniclers of Tapuias and Cariris. Catechesis in the region began around the 17th century, the first Missions date back to 1671. The island of Santa Maria, the site of a large settlement that prospered during the 17th and 18th centuries, and this island unit still has a part of its ancient architectural park, notably its main religious equipment. The present research turns to contact studies and religious missions, seeking to recognize the role of the indigenous, within a process of 'transculturation' and as active agents in social constructions.

Keywords: histories indigenous; archeology; São Francisco River; Orocó; Pernambuco.

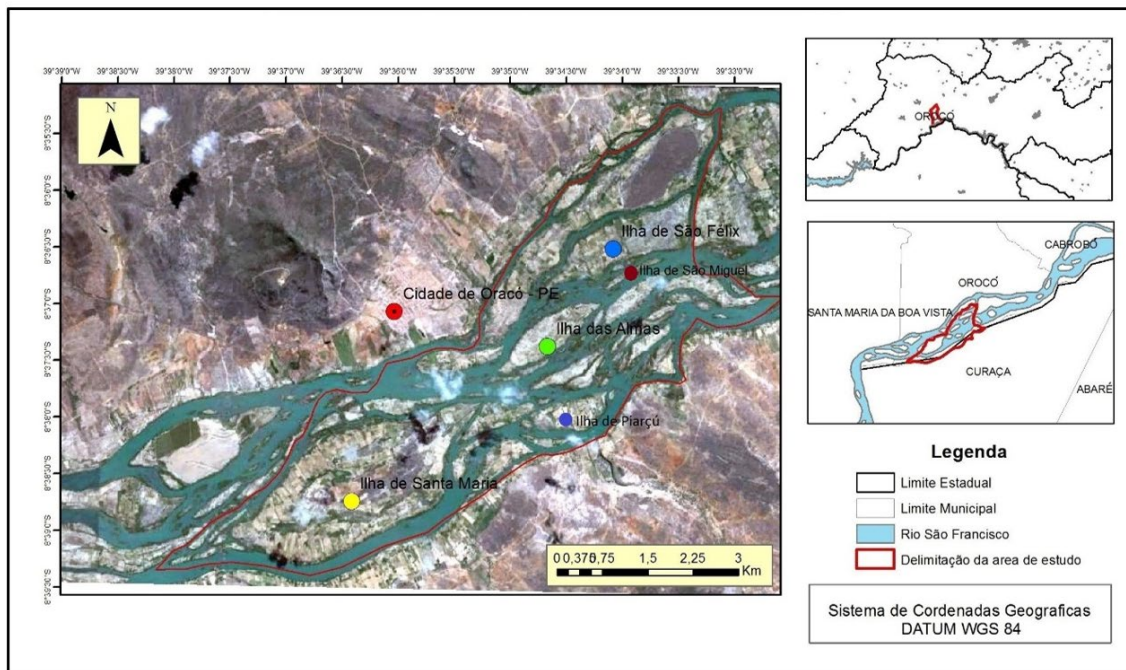
INTRODUÇÃO

É sintomático perceber que há muito, o índio é tratado de forma marginal no registro histórico da nossa sociedade. Mesmo na atualidade em que muitos de nós reconhecemos os indígenas como agentes ativos na formação social brasileira, os diferentes povos indígenas não têm seu devido espaço no âmbito da historiografia nacional. Dito isso, este estudo, que parte de um estudo realizado no sertão do estado de Pernambuco, mais precisamente em algumas unidades insulares pertencentes ao atual território de Orocó, localizado no curso médio do rio Opará/São Francisco, almeja contribuir junto a tantas outras pesquisas atuais na área da arqueologia histórica, uma reversão nesse quadro.

Dedicar-se aos estudos da história indígena e inseri-los nas mais diversas áreas de conhecimento é sem dúvida um grande desafio na construção cada vez mais inclusiva do conhecimento. Apolinário (2011), no que se refere à história indígena e sua importância, propõe preservação e propagação das suas memórias, considerando-os "[...] como sujeitos históricos plenos, o que significa inserir esses sujeitos em eixos espaços-temporais e relacioná-los a conjuntos específicos de atores sociais, com valores e estratégias sociais bem determinados ao longo da história".

Nesse sentido, as diferentes áreas de conhecimento precisam dedicar seu olhar à compreensão da história indígena. Muitos dos documentos produzidos acerca dessa história resultam da perspectiva do colonizador frente aos povos indígenas, desqualificando-os enquanto atores sociais legítimos (Monteiro, 1999). Ressalta-se que os mesmos documentos produzidos pelo europeu, consistem na visão e no interesse deste, e/ou do grupo do qual faz parte, da mesma forma como foi feito com a questão do silenciamento desses povos na historiografia oficial.

Figura 1 - Localização geográfica das unidades insulares pesquisadas.



Fonte: Oliveira (2016).

Essa ‘História Indígena’ produzida pelo colonizador é imbuída de silêncio, mas não desprovida de sentido, como define Almeida (2010), ao explicar que ela “se origina do fato de que a linguagem é política e todo poder que se percebe na escrita é acompanhado de um silêncio em uma trama simbólica que permeiam os discursos”, aos indígenas, lhes cabia o extermínio, “deixavam de serem índios e desapareciam de nossa história” (Apoliário, 2011).

Podemos compreender a história indígena, como a inclusão da perspectiva indígena da sua própria história, onde os grupos ameríndios se percebem no papel ativo de construção da sociedade brasileira, e não mais como elementos secundários ou fatores a serem superados.

Porém, do ponto de vista da história/etnografia indígena produzida pelos missionários, Chamorro (2007) ressalta o sentido inferiorizante com que os povos indígenas foram retratados dentro da história, “os discursos foram negativos, pois descreveram o mundo do índio a partir de um olhar inferiorizante, através do qual as palavras “selvagem”, “bárbaro”, “pobre” ou “miserável” foram constantemente evocadas”.

Quanto à história produzida sobre os indígenas da região Nordeste do Brasil, João Pacheco de Oliveira (1998) chama a atenção para a exclusão de diversos grupos pela baixa produção bibliográfica, segundo ele, “[...] os povos indígenas do Nordeste são focalizados em pequenos artigos” (Oliveira, 1983. p. 48).

A inclusão de narrativas que se proponham a retratar de maneira digna o papel que os povos indígenas desempenharam e desempenham na construção social e identitária brasileira é um importante passo que os pesquisadores da área da Arqueologia estão dando na busca de construir narrativas cada vez mais inclusivas e compromissadas com as diferentes realidades a qual pertencemos. Ressaltar, nesse processo, a importância do indígena na

construção da nossa sociedade, é algo de extrema relevância para uma compreensão mais completa da nossa história. A arqueologia enquanto uma ciência humana, que se dedica a estudar as sociedades por meio da materialidade por ela produzida, necessita incluir no interior de suas interpretações a história indígena presente nessa materialidade, sendo isto mais uma alternativa para a construção digna da nossa própria história.

No caso específico da arqueologia, as pesquisas desenvolvidas na linha da arqueologia pré-colonial há muito se desenvolvem dando ênfase à trajetória histórica dos grupos ameríndios, enquanto que a Arqueologia Histórica especificamente, há muito se dedica aos estudos dos grupos dominantes 'colonizadores' no processo de 'Conquista' das terras no Novo Mundo. Assim, a questão da sistemática eliminação dos grupos indígenas pelos estudos arqueológicos está mais intensamente atrelada aos períodos históricos. Lembramos, também, que a arqueologia histórica no Brasil teve seu início com estudos de espaços missionários; trabalhos sistemáticos sobre o tema se iniciaram na Região Sul em idos da década de 1960, alavancados pelo Programa Nacional de Pesquisas Arqueológicas (PRONAPA), investigando as missões jesuíticas nos Sete Povos das Missões, "criando-se de acordo com a metodologia proposta, a primeira fase cultural referente ao período histórico, a Fase das Missões" (Lima, p. 227, 1993), paralelamente a isso, também deu-se início pesquisas em fortificações e igrejas no litoral nordestino relacionadas os estágios iniciais da colonização europeia no continente.

Entretanto, tais abordagens não conseguiram perceber o índio como um agente central, relegando-o ao papel de coadjuvante de um processo histórico dominado pelo agente europeu. Exemplo disso é o foco quase que exclusivo em uma discussão de 'aculturação' dos grupos indígenas, que dominou as abordagens histórico-culturalistas do PRONAPA (Programa Nacional de Pesquisas Arqueológicas) a partir dos anos 60 do século passado, tendo como objeto de análise muitos sítios missionários.

Os estudos de aculturação começaram a emergir no final dos anos 60, com o trabalho de Brochado, Lazzarotto e Steinmetz (1969). A partir da aplicação dos métodos de seriação às cerâmicas dos sítios missionários do sul do Brasil, esses autores estudaram o processo gradual de adoção das técnicas da tradição europeia pelos indígenas guarani nos séculos XVII e XVIII. De acordo com os autores, a incorporação dessas técnicas teria persistido até o final do século XVIII quando os missionários foram expulsos pelo governo colonial e os guaranis retomaram suas técnicas de manufatura tradicionais (Symanski, 2009, p.2).

É dentro desse contexto que a arqueologia histórica aos poucos se volta à compreensão da história dos povos originários, buscando compreendê-los não mais, e quase que exclusivamente dentro da ótica dos processos de 'aculturação', mas como agentes ativos dentro do processo histórico de longa duração. Nesse sentido a presente pesquisa está atrelada a uma perspectiva em que reconhece os papéis que estão sendo desempenhados historicamente pelos diferentes povos indígenas, enquanto agentes ativos dentro dos processos históricos da sociedade brasileira.

OS HABITANTES DO RIO E AS ATIVIDADES MISSIONEIRAS EM PERNAMBUCO

Durante séculos, as Ilhas do rio São Francisco foram locais de aldeamentos e

funcionaram como verdadeiras praças de armas e acampamentos militares, enquanto isso, “os colonos, por sua vez, demonstravam alguma simpatia ao projeto de aldeamento enquanto alternativa à escravidão, desde que este garantisse mão de obra abundante e barata” (Monteiro, 1995, p.44). Esse seria o ponto de partida para a colonização dos sertões, o que incluiria as Missões.

De acordo com a historiografia, antes do contato entre indígenas e europeus, as ilhas do rio São Francisco eram ocupadas por grupos ameríndios que pertenciam à nação dos Cariris ou Kariri (variando a grafia entre os estudiosos), que teriam sido expulsos do litoral pelos índios Tupis como um subproduto da conquista. Esmeraldo Lopes Gonçalves, em sua obra “*Opara - Formação histórica e social do Submédio São Francisco*”, explica que não se sabe como nem quando os Cariris se estabeleceram na região, mas sabe-se que eles se alojaram às margens do Rio Opara e seus principais afluentes por serem áreas férteis, repleta de caças, pesca e frutos (Gonçalves, 1997, p. 12).

Segundo Melatti, citando escritos de Hemming, a estimativa da população indígena pré-cabralina na região do Vale do São Francisco estava em cerca de 100 mil indígenas, “Os quais tinham sua língua no tronco Macro-jê. A família latê só inclui a língua deste mesmo nome falada até hoje pelos Fulniôis no estado de Pernambuco” (Melatti, 2007, p.46). Para Cunha, as missões “foram criadas para facilitar o trabalho de conversão e, ao mesmo tempo, cooperar com o processo de colonização através do fornecimento de mão de obra e pacificação dos nativos” (Cunha, 2013, p. 28). Nesse sentido, o critério para a escolha da aldeia para sediar uma missão era decidido pela que melhor correspondesse à expectativa de conversão (Silva, 2003).

No entanto, nos escritos de Abreu (1988), podemos observar a forte resistência indígena ao processo de colonização e à formação dos aldeamentos em toda a margem do São Francisco, fato que levou a numerosas mortes tanto de indígenas, quanto de colonizadores em conflitos. A resistência indígena entrava em dissonância não só com os interesses dos colonizadores, como também missioneiros e seus aldeamentos que, em princípio, foram “instituídos com a intensão de proteger as populações indígenas”, mas acabaram por acelerar “o processo de desintegração de suas comunidades” (Monteiro, 1995, p. 43).

Dentro desse contexto, Petrone Pasquale (1995) define aldeamento como algo que deve ser “[...] compreendido à luz da dinâmica do povoamento, definida com o processo de colonização” (1995, p. 54). Por isso, deve ser compreendida também e, sobretudo, à luz das múltiplas relações que esse processo implicou entre o elemento indígena e os fatos do povoamento’ (Pasquale, 1995, p.53).

A ideia de assimilação, por sua vez, estava intimamente ligada à transformação dos índios em força de trabalho (Amoroso, 1998, p.03). Pilleti, ao se referir à colonização do sertão, afirma que foi “início de um intenso processo de expansão territorial, com bandeiras cortando o sertão em todas as direções, em busca de escravo e ouro” (Pilleti, 1996, p.66).

Logo no início das primeiras hostilidades entre indígenas e colonos no sertão de Rodelas, em Pernambuco, ocorreram atritos entre os Capuchinhos – que começavam a sua ação missionária naquela região, em 1670 – e senhores da Casa da Torre – que detinham a posse legal da maioria daquelas terras. As desavenças surgiram principalmente, pelo fato de os sesmeiros estarem explorando a mão-de-obra

desses indígenas, praticando abusos e excessos contra eles, além de cobiçarem as terras da missão. Exemplo significativo desses conflitos foi o que se deu entre Francisco Garcia d'Ávila, da casa da Torre, e o padre Capuchinho francês Martinho de Nantes. Segundo Pereira da Costa aquele sesmeiro, "Contrariado com o aldeamento dos índios, cujos serviços explorava, como vis escravos, nas suas fazendas pastoris, começou a perseguir o padre de um modo bárbaro, feroz compelindo logo os seus neófilos da ilha de Urapaca (Aracapa) ao abandono da missão, à realidade o maioral da do cavalo e ordenando a soltas da suas cavalhadas nas ilhas do Pambu e Aracapá, reduzindo assim os pobres índios à mais desgraçada ruína pela destruição de suas lavoeiras e limitadas economias" (Pires, 2002, p. 99).

Como podemos observar nos escritos de Maria Pires, o processo de colonização do sertão foi marcado por intensos conflitos, entre os missionários e a Casa da Torre, liderada por Francisco Garcia d'Ávila. À luta por terra, durante as distribuições de sesmarias, e aos conflitos gerados a partir do contato, deu-se o nome de "Guerra dos Bárbaros" (Pires, 2002).

A ocupação do interior do Nordeste se deu também pela agricultura e pecuária; como afirma Piletti: "partiu de dois núcleos principais: Bahia e Pernambuco. Da Bahia, as fazendas de gado chegaram ao rio São Francisco já em meados dos séculos XVII". (Piletti, 1996, p. 71). A pecuária foi o setor que mais impulsionou a ocupação dos sertões pelos colonizadores, utilizando toda mão de obra indígena e, posteriormente, a de negros escravizados para tal produção (Barbosa, 2007).

É importante destacar que a forte adaptação do indígena às condições climáticas secas do sertão e seu conhecimento da terra ocupam um caráter definidor para fixação dessas novas práticas no interior do Nordeste, mas, isso não foi suficiente para lhe poupem a vida, como mostra Piletti, "[...] os indígenas resistiram à escravização. Porém, apesar de sua superioridade numérica, foram quase sempre derrotados pela superioridade das armas de fogo dos colonos" (Piletti, 1996, p.50).

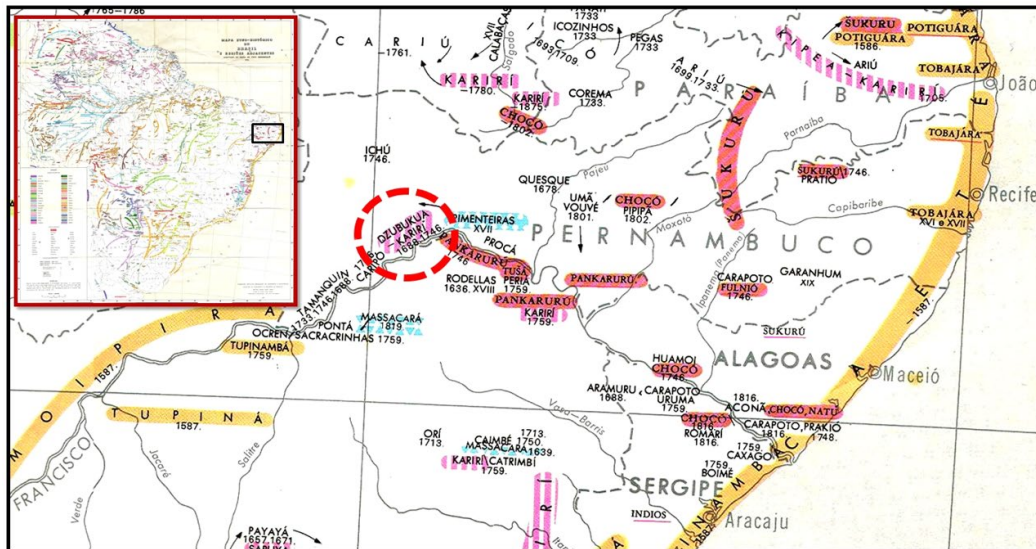
Nesse sentido, a criação de aldeamentos foi algo comum nesse período em muitas das ilhas do São Francisco. No início do século XVII, há relatos dos primeiros missionários sobre a ocupação indígena do sertão pernambucano, subtendendo-se que, possivelmente, esses grupos estariam nessa região há mais tempo, uma vez que se tratava de aldeias já estabelecidas. Frei Martinho de Nantes, missionário capuchinho responsável por iniciar os trabalhos de catequização com os indígenas dessa região, ao entrar em contato com índios dessa nação na Paraíba fica sabendo das aldeias existentes no rio São Francisco e resolve partir em missão. Na sua obra "Relação de uma missão no Rio São Francisco" escrita em 1706, Nantes (1706, p. 2) escreve que sabia "desses mesmos índios, um dos quais falava alguma coisa do português, que havia no rio S. Francisco uma grande quantidade de aldeias de sua mesma nação", resolvendo assim, transferir-se para a região.

Guiado por um índio da nação Cariri, Frei Martinho de Nantes, após dias de viagem, chega às aldeias indígenas no rio São Francisco. Nantes, nos seus relatos, chama-os todos de Cariris, no entanto, Curt Nimuendajú, no seu Mapa Etno-Histórico do Brasil (1944), identifica nessa região uma variedade de grupos indígenas que, apesar de pertencerem à mesma nação, podem chegar a falar até mesmo línguas diferentes.

Na região citada por Martinho de Nantes, Nimuendajú identifica os índios da nação Dzubukua Kariri (1688-1746) os quais habitavam as ilhas do sertão do São Francisco, como também afirma Cunha (1992) em sua vasta obra sobre os índios do Brasil:

Nimuendajú (1981) Chega a relacionar oitenta diferentes etnônimos na área do sertão nordestino e em suas faixas de transição para a “zona da mata” a leste – o agreste – e para os cerrados a oeste – os cocais -, com uma mítica concentração no vale do submedio São Francisco – onde o grande número de meandros e de ilhas expande consideravelmente a extensão de várzea agricultável. [...] Reconhece-se, porém, sem dificuldade a predominância da família Karirí, presente desde o Ceará e a Paraíba até a porção setentrional do sertão baiano, mas não define bem seus contatos apenas quatro de suas línguas – Kipeá, Dzubukuá, Kamuru e Sapeujá [...] (Mamiani, 1698, *apud* Cunha, p. 432, 1992).

Figura 2 - Recorte da região de Orocó no mapa Etno-histórico do Brasil de Curt Nimuendajú, (1944).



Fonte: Nimuendajú / IBGE (1981).

No rio São Francisco, as primeiras missões implantadas regularmente foram erigidas por capuchinhos italianos, seguidos posteriormente por jesuítas e outras ordens. Eram dirigidas por missionários permanentes, em número de dois, por ordem de Roma e do Rei, e tinham como sede a aldeia principal, circundada por outras, secundárias, localizadas nas imediações. Assim, o ‘lugar’ do nativo deixava de ser o que escolhera para ser o escolhido pelo missionário ou passava a ser o ‘lugar’ da Missão, do missionário, do estrangeiro, confundindo-se a aldeia com a Missão, mesmo quando a legislação mantinha o direito de livre escolha pelo grupo (Silva, 2003).

Para a implantação dos aldeamentos e a escolha dos locais onde foram erguidas as igrejas os missionários tinham autonomia para decidir, mas é importante destacar que, de acordo com a historiografia acima citada, os grupos indígenas antes da chegada dos missionários já faziam das ilhas seus lugares de moradia. Assim, os religiosos apenas se utilizariam de uma paisagem indígena (Pasquale, 1995). Assim, é comum perceber nas ilhas do São Francisco que os missionários abriram mão de alguns costumes como erguer suas igrejas em áreas mais elevadas se adequando aos espaços ribeirinhos de vivência dos povos indígenas.

Muitos documentos e registros de passagens dos missionários pela área comprovam a existência de aldeias e, posteriormente, de aldeamentos nas Ilhas do rio São Francisco, algumas delas localizadas especificamente nos limites do atual município de Orocó. (Tabela 01).

Uma das grandes dificuldades em relacionar as aldeias às localidades e ilhas, algo que será explorado no próximo tópico, é que muitos locais podem apresentar diferentes denominações, como afirma Medeiros (2014, p.24-25), na medida em que há “[...] mudança de nome das aldeias ao serem transformadas em vilas e povoados no período pombalino”.

Tabela 1 - Aldeias Indígenas na Capitania de Pernambuco no Sertão do Médio São Francisco nos Séc. XVI e XVIII.

Município	Povo	Localização
Santa Maria da Boa Vista	Tamaqueus	Ilha do Pontal
Santa Maria da Boa Vista	Caripós	Ilha dos Coripós
Santa Maria da Boa Vista	Cariri	Ilha de Inhahum
Orocó	Cariri	Ilha de Arapuá (Santa Maria)
Orocó	Cariri	Ilha de São Miguel
Orocó	Cariri	Ilha do Cavalo (São Félix)
Orocó	Cariri	Ilha de Aracapá
Cabrobó	Cariri	Ilha da Assunção
Cabrobó	Cariri	Ilha do Pambu
Belém de São Francisco	Poru e Brancararu	Ilha Beato Serafim (Vargem)
Belém de São Francisco	Poru e Brancararu	Ilha de Acará
Itacuruba	Poru e Brancararu	Ilha de Sorobabel
Tacaratu	Pankararu	Aldeia Brejo dos Padres

Fonte: Barbosa, Bartira Ferraz. *Paranambuco poder e herança indígena* (2007).

Em Pernambuco, contamos atualmente com o reconhecimento de dez povos indígenas: os Atikum, Fulni-ô, Kambiwá, Kapinawá, Pankara, Pankararu, Pipipã, Truká, Tuxa e Xucuru, a maior parte deles localizados no sertão do estado. A presença desses povos hoje no território do estado de Pernambuco é a parte mais recente da longa história indígena do médio São Francisco e do Nordeste, bem como dos processos de desterritorialização engendrados pelos conquistadores europeus ao longo dos séculos.

AS MISSÕES NO SERTÃO DE OROCÓ

Costa, no livro *“Anais de Pernambuco”* (1983), apresenta uma descrição dos aldeamentos existentes no rio São Francisco, entre eles, aqueles presentes no município de Orocó e no sertão do Cabrobó, cidade que faz divisa com Orocó, onde havia a freguesia de N. S. da Conceição de Rodelas, importante durante esse período para a região.

As atividades missionárias em Pernambuco se deram do litoral para o Sertão. Jacionira Silva explica que “[...] o espaço indígena no médio São Francisco, quando da chegada do colonizador, era constituído por populações genericamente denominadas pelos cronistas de Tapuias, Cariris e Tupinaés” (Silva, 2003, p.160); no entanto, na medida em que nos debruçamos em livros, documentos e relatos, nos deparamos com uma situação bem mais complexa.

Frei Martinho de Nantes indicou três pontos por onde passava, para visitar os aldeamentos dessa região do São Francisco, sendo estes: a aldeia de Canabrava, hoje Pombal, em águas do Itapicuro, Jeremoabo, em águas do Vazabarris, e uma passagem

no rio São Francisco, abaixo das ilhas Pambu e Aracapá (pela indicação faz referência ser a Ilha de Santa Maria por estar localizada abaixo da Ilha de Aracapá), como podemos observar em Costa (1983, p.40), que narra a fundação de duas aldeias, uma na Ilha de Assunção e outra na ilha de Santa Maria “que prosperaram tanto, que as suas povoações foram eretas em paróquias e depois em vilas, tendo ambas título nobiliárquico de Vila Real, de grande honorabilidade em sua época”.

A vila da Ilha de Santa Maria ou antiga Arapuí foi criada pelo ouvidor da Comarca das Alagoas, Manoel de Gouveia Alvares; as aldeias existentes nessa vila ou agregadas eram: Coripós, Inhamuns, São Felix, Aracapá, Araripe e Pontal. Todas essas aldeias somavam aproximadamente 668 almas, isso em 1761 (Medeiros, 2007). Houve, posteriormente, um rearranjo das aldeias que foram concentradas em dois aldeamentos, onde em documentação analisada por Medeiros (2007, p. 09), consta carta do Governador de Pernambuco ao governador interino Thomas Ruby de Barros Barreto datada em 13 de maio de 1761, onde o mesmo informa “que das dez ou doze malocas e índios de corso que havia, fez duas povoações nas ilhas de Assunção e do Irapuí, chamada de Santa Maria, no sertão do rio de São Francisco”.

Galindo, em sua obra “*O Governo das Almas – A expansão colonial no país dos Tapuia 1651-1798*” (2004), relata que, durante uma década (1672 – 1682), os capuchinhos permaneceram livres da concorrência de outras ordens religiosas, até a chegada de missionários Jesuítas. Conforme descrito por Martinho de Nantes, haviam ficado impressionados com os resultados obtidos pelos capuchinhos nestes sertões, e espalharam sua fama nos meios públicos da Bahia. Pouco depois, já aparece, na documentação jesuítica o registro de algumas aldeias administradas pela Companhia de Jesus no rio São Francisco.

A imagem dos índios Cariris associados a bravos guerreiros ou sempre associada ao rio São Francisco é uma característica presente nos relatos de Frei Martinho de Nantes de 1706, sobre a região do sertão, assim como também destaca o uso do ambiente aquático que esteve fortemente presente no cotidiano desses grupos, fato que o levou, por exemplo, a se referir aos indígenas em seus escritos com a bela expressão de “os habitantes do rio”.

O que induziu os indígenas, bem como os missionários a optarem por uma moradia nas ilhas e não nas margens do rio São Francisco é para nós um grande desafio, uma vez que inúmeras hipóteses surgem sempre que buscamos uma resposta. Há vários relatos na historiografia que descreve os indígenas como hábeis navegantes, e como os colonizadores aproveitaram dessa condição, usando-os como guias, “os navios não se aventuravam naquelas águas sem levar consigo algum daqueles tapuias como prático” (Carvalho Junior, 2013, p.78).

Henrique Guilherme Fernando Halfeld (1797-1893), engenheiro responsável por criar um dos primeiros atlas e relatório concernente à exploração do rio São Francisco, obra de grande relevância para o estudo de todo o trecho do São Francisco, de seu trabalho, tem-se uma descrição visceral da ilha de Santa Maria em meados do século IXX:

A Ilha de Santa Maria, esta ultima tem em sua ponta ocidental uma igreja, cahida em ruina e o lado desta, igualmente decahiado um convento e outras casas com columnas de pedra, tudo em ruina e debaixo do mato. Ainda se enterrão os defun-

tos na mencionada igreja, porem com tão pouca piedade, ue apenas os cadeveres achão-se cobertos com pouca terra solta, e que exhalão um insuportável fedôr cadavérico. Aquelle templo foi edificado por missionários da companhia de Jesus (Halfeld, 1860, p.38).

Não sabemos se as missões que se fixaram nessa região do São Francisco tinham alguma semelhança em relação às missões de outras partes do Brasil, por exemplo, as grandes missões jesuíticas do Rio Grande do Sul. O que podemos destacar é que ela assumiu características próprias para o desenvolvimento de uma economia e uma forma de organização que, provavelmente, se adequou a essas novas condições ambientais que lhes foram impostas. Como afirma Barbosa (2007, p.123), ao citar o aldeamento da Ilha de Santa Maria:

Na ilha de Santa Maria, uma capela com devoção a Santa Maria foi construída para a missão que decaiu em 1817, quando, nesse período, ela apresentava um aspecto humilde e população de apenas 160 vizinhos, composta por nativos caçadores, agricultores, isentos de tributos, e as mulheres entregues à indústria de fiação e tecidos de algodão, cultivado na ilha, e ao trabalho da olaria para uso interno e para exportação.

Figura 3 - Arranjo com fotos das ruínas da Igreja da Aldeia de Aracapá, Ilha de Santa Maria.



Fonte: Jessica Oliveira, 2016.

Tal fato nos permite refletir sobre a complexidade das relações que, nesses aldeamentos, se estabeleceram. Cada aldeia com sua particularidade, cada aldeamento com sua particularidade e cada missão com sua particularidade. Buscar compreender todos esses fenômenos dentro da mesma lógica apresentado nos primeiros estudos da década de 1960 na Região Sul seria um grande equívoco.

Quanto ao declínio das missões nas ilhas do São Francisco, não se deu, sem antes implementarem muitas medidas para desarticular os grupos indígenas foram tomadas para que as criações de vilas (que, posteriormente, se transformaram nos municípios da região) fossem possíveis. Tais medidas ocorriam desde o início do contato, não se restringindo à criação dos aldeamentos, mas à medida que, aos poucos, iam proibindo a continuação das

práticas indígenas, proibindo a nudez e a língua nativa, separando-os em casas e dando-lhes nomes de famílias portuguesas, “toda uma série de medidas no sentido de anular a identidade étnica dos povos indígenas” (Medeiros, 2007, p.03).

Mas a expulsão dos missionários da região do São Francisco não foi um movimento pacífico, uma vez que disputas para a dominação da terra pela Casa da Torre era seu principal fator motivacional. A expulsão dos Jesuítas em outras regiões e o sufocamento das missões apostólicas francesas no Brasil no final do século XVII fecham uma era de intensa combatividade nos sertões interiores do Nordeste do Brasil (Lima, 2004). De acordo com Silva: “[...] a última daquelas aldeias foi a primeira a ser restabelecida no século passado como reserva indígena, a dos Pankararu” (2003, p.164).

Hohenthal relata que a “[...] extinção dos aldeamentos em Pernambuco aconteceu quando só restavam três no São Francisco, Assunção, Santa Maria e Brejo dos Padres” (*apud* Silva, 2003, p. 164), tendo sido ordenada em 27 de março de 1872 por aviso do Ministério de Agricultura Comércio e Obras Públicas, órgão que a época, era responsabilizado pela administração das aldeias.

Nessa pesquisa a ciência arqueológica foi um dos caminhos para que pudéssemos nos aproximar do real cotidiano dessas pessoas, para tal, trabalhamos em três ilhas específicas do médio São Francisco no sertão de Orocó, são elas as ilhas de Santa Maria, Ilha Das Almas e a Ilha de Aracapá, e através de intervenções arqueológicas como prospecções interventivas, e de escavações arqueológicas realizadas na ilha de Santa Maria, sobretudo, na área central das ruínas da igreja de Santa Maria, foi possível identificar artefatos cerâmicos, vítreos, faianças e porcelanas as quais após a análise dos artefatos em laboratório, confirmam uma ocupação europeia nessa região desde o início do século XVIII.

Figura 4 – A - Borda de prato em faiança fina perolada e branca, no padrão decorativo conhecido como Shell Edged ou Blue Edged. Período cronológico de 1795 a 1845. (Caldarelli, 2003). B - Fragmentos de faianças finas sítio Das Almas. C - Fragmento vítreo coletado na mesma sondagem da camada 3 na prof. de 49cm – Sítio de Santa Maria.



Fonte: Jessica Oliveira, 2016.

Através dos artefatos cerâmicos identificados sejam eles na própria área dos espaços religiosos na ilha de Santa Maria, ou nas outras duas ilhas estudadas, Das Almas e Piraçú, as quais se localizam bastante próximas, refletem a complexa relação existente nesses aldeamentos diante da diversidade dos artefatos cerâmicos identificados, como podemos observar alguns exemplares a seguir:

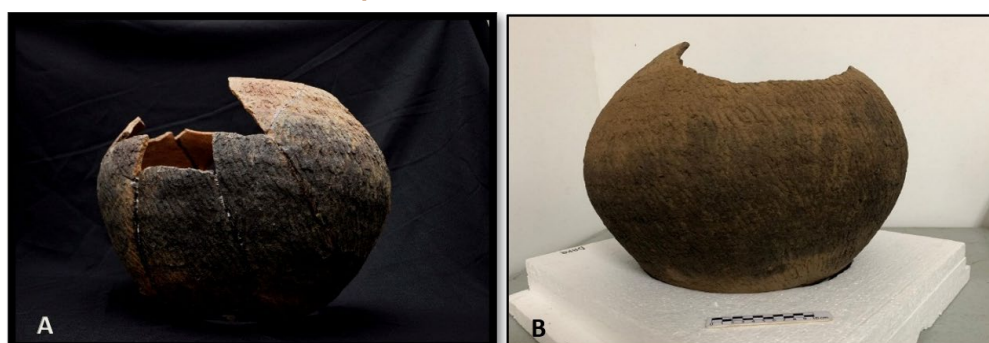
Figura 5 – A- Fragmento de vasilha de cerâmica identificada no sítio Das Alma. B – Vasilha cerâmica identificada no sítio de Piraçú. C – Fragmento da base de uma vasilha cerâmica, identificada na sondagem 1A, camada 2 na prof. de 14cm na ilha de Santa Maria. D, E, F - Fragmentos cerâmicos com tratamento de superfície em engobo vermelho, nas faces internas e externa identificado no sítio Das Almas.



Fonte: Jessica Oliveira, 2016.

Quanto às cerâmicas associadas a práticas de enterramento e identificadas no Sítio arqueológico de Piraçú, levanta-se a possibilidade de essas práticas ocorrerem em ilhas específicas como seria o caso também da ilha Das Almas, sendo esta conhecida popularmente como um antigo cemitério indígena. Podemos até mesmo pensar na existência dessas práticas após a criação do aldeamento de Santo Antônio, na ilha de Santa Maria, uma vez que as outras duas ilhas pesquisadas se encontram geograficamente próximas à ilha de Santa Maria, local do aldeamento como é o caso das duas urnas funerárias identificadas no sítio de Piraçú.

Figura 6 – A - Urna funerária, utilizada para um enterramento secundário. Sítio de Piraçú. B - Urna funerária, utilizada para um enterramento secundário. Sítio de Piraçú.



Fonte: Jessica Oliveira, 2016.

De acordo com a historiografia (Cunha, 1992), os Kariri ocupavam o litoral e, posteriormente, foram expulsos para o interior pelos Tupis. Quanto à presença da ocupação dos Kariri citados por Frei Martinho de Nantes (1979) como principal motivo para criação dos aldeamentos no sertão do Nordeste, a já citada expulsão do litoral pelos Tupis e posterior ocupação sertão adentro. Pensar numa expulsão inevitavelmente faz-nos pensar em contatos entre esses povos, o que pode ter levado a processos de trocas de conhecimento, sejam elas voluntárias ou involuntárias.

Nesse sentido, podemos conjecturar que isso poderia levar a atribuições de cerâmicas, como exemplo as que possuem engobo vermelho, e até mesmo as que possuem a decoração na face externa corrugada possam não pertencer ao tronco Tupi, como esses artefatos seriam imediatamente associados se seguirmos as classificações arqueológicas existentes, mas podendo também terem sido produzidos por grupos de origem Macro-Jê, como os Kariris, uma vez que são estes que, historicamente, vêm sendo citados como os grupos que ocupavam a região e os quais ocupam até o presente.

Algumas das cerâmicas identificadas através da pesquisa de campo, podem ter sua origem de produção por grupos indígenas Macro-Jê. O que podemos constatar é que há uma grande diversidade de fragmentos cerâmicos, e que nem todos são de origem Tupi, muito embora exista também evidências de artefatos desse grupo, como urna funerária identificada no Sítio de Piraçú, a qual através dos atributos técnicos arqueologicamente estudados teria sua origem atribuídas aos povos Tupinambá. Esse achado parece reforçar um processo de ocupação tupi paralelo ao kariri atrelado pelo menos a uma das ilhas do arquipélago de Orocó, tendo assim, havido trocas de conhecimento, apesar da rivalidade entre eles.

Figura 7 – A - Urna funerária com tampa, utilizada para um enterramento secundário. Sítio de Piraçú.



Fonte: Jessica Oliveira, 2016.

Mas é importante não pensar uma técnica de confecção cerâmica atribuída diretamente a um única população indígena, uma vez que a compreensão de produção e migração desses grupos é algo bastante complexo e pouco conhecido histórica e arqueologicamente, sobretudo, ao tratar-se dos povos que ocuparam o interior do Brasil, em especial essa região marcada pelo rio São Francisco, que exigia domínio de conhecimentos específicos de navegação.

Com relação às informações históricas e dos relatos dos missionários acerca dos grupos indígenas do interior do Brasil, Lorena Garcia afirma: “[...] esses relatos encontram-se de forma esparsa e caótica, mostrando intensa movimentação e desordenamento dos sistemas indígenas regionais” (Garcia, 2012, p. 17). Tal fato reforça, mais uma vez,

a complexidade dos processos migratórios do interior do Brasil e a forma como essas mudanças estão representadas na grande diversidade da materialidade, ainda hoje, existente, ressalta a necessidade de análises cuidadosas desses contextos arqueológicos.

Acerca da migração indígena para o sertão, precisamos ainda estar atentos aos movimentos migratórios em períodos pré-coloniais os quais podem ter levado, de forma voluntária à inserção desses grupos no sertão através do rio São Francisco. Há, na historiografia, a exemplo nos escritos de Cunha (1992), uma grande migração e ocupação de grupos indígenas por todo o vale do São Francisco, entre eles, os Tupi e os Kariri.

Dialogando a materialidade com uma história de longa duração, podemos identificar três períodos de ocupação no arquipélago de Orocó marcada por diferentes artefatos identificados. Uma primeira ocupação das ilhas no período pré-colonial, o posterior a conquista com a fundação das missões, que perduraram até o século XIX, e um período histórico tardio.

O período de ocupação pré-colonial identificado por meio da presente pesquisa, e marcado pela materialidade, está representado nos artefatos cerâmicos identificados no sítio de Piraçú, a exemplo, as urnas funerárias, e os fragmentos cerâmicos identificados do sítio Das Almas e de Santa Maria que podem ter sua origem associado aos povos Macro-Jê do sertão. As ocupações desses grupos em períodos pré-coloniais podem estar associadas ao processo migratório, partindo do litoral para o sertão por vias fluviais (Brochado, 1989).

Período de contato, também marcado pela Conquista militar e representando na materialidade através de uma rapieira identificada próximo ao sítio Das Almas, e toda a sua simbologia que envolve um domínio pela força, o qual está atrelado à própria questão da construção material das missões e a construção espacial que modificou a paisagem indígena por meio da construção de edificações religiosas e demais equipamentos arquitetônicos; que datam desse mesmo período em meados do século XVIII.

Figura 8 – Espada “rapieira” localizada no rio São Francisco por morador, próximo à ilha Das Almas.



Fonte: Jessica Oliveira, 2016.

O Período Histórico tardio, foi marcado nos fragmentos de faianças finas, o que indica a extensão do avanço capitalista e a abertura de mercados consumidores em locais tão distantes dos centros produtores, como são as ilhas do arquipélago do rio São Francisco em pleno Sertão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente data podemos levantar algumas contribuições e questionamentos que surgiram ao longo do desenvolvimento da pesquisa, sendo possível compreender o quão complexos eram os aldeamentos fluviais do submedio São Francisco, tanto quanto é pensar a condição indígena diante da criação desses aldeamentos.

Os aldeamentos fluviais criados por frades capuchinhos fizeram das ilhas do São Francisco grandes rotas de catequização, catequese essa, que, muitas vezes, esteve pautada no trabalho de uma mão de obra da terra, por pessoas da terra, ou podemos falar em pessoas das águas?

Sim, talvez possamos falar em pessoas das águas, ou como já mencionava Frei Martinho de Nantes em 1706 (1979), “habitantes do rio”. A criação de aldeias e aldeamentos em meio ao rio São Francisco e as modificações ocorridas na paisagem seguidas da fixação desses grupos foram um dos questionamentos iniciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Entretanto é pertinente destacar que essas características não definem os elementos que, obrigatoriamente, necessitavam existir para que se pudesse fundar um aldeamento.

Alguns aldeamentos como o de Santo Antônio, localizado na ilha de Santa Maria, na presente área de estudo e que, posteriormente, foi elevado à categoria de Vila, não obedece a essa lógica de traçado urbano como pôde ser observado. No caso específico, trata-se de aldeamentos fluviais, fundados em meio às ilhas do rio São Francisco, com características próprias de adaptação a esse meio que era exclusivamente indígena, dialogando fortemente com essa paisagem fluvial.

É complexo falar em ‘modelos espaciais’ para a criação dos aldeamentos diante da diversidade indígena brasileira e do território brasileiro. Cada aldeamento teve a sua particularidade, adequando-se aos grupos indígenas de interesses. Seria pertinente falar em modelos de aldeamentos se não existem condições adversas ou se tratasse de grupos indígenas com as mesmas práticas culturais, o que não era o caso do Brasil.

Partindo dessa perspectiva, é necessário desconstruir o estereótipo da ordenação ou não do espaço artificial missionário, como algo fixo. A exemplo, a organização das missões na região Sul do Brasil, pouco se assemelha com a organização das missões identificadas nas ilhas do rio São Francisco no interior do estado de Pernambuco.

Acerca da organização desses aldeamentos fluviais, que se estabeleceram nas ilhas do São Francisco, sob condições específicas, incluindo aqui os fatores ambientais, cabem algumas reflexões:

Tivemos um aldeamento numa área inicialmente indígena, que não, necessariamente, obedeceu à lógica de organização, há muito levantada para a criação de aldeamentos, como já citado anteriormente.

Mesmo em outros aldeamentos da Região Nordeste, a exemplo, a missão de Nossa Senhora do Ó na ilha de Zorobabel, localizada mais ao norte das ilhas estudadas, teve uma organização espacial diferente da missão de Santo Antônio, localizada na atual ilha de

Santa Maria. Em Zorobabel, a missão foi erguida no centro da ilha enquanto a de Santa Maria foi erguida próxima à margem do rio, e distante do seu centro, sendo que este não é seu ponto mais elevado, mas sim o mais próximo do rio. Tal fato demonstra também uma importante relação desses missioneiros com o ambiente aquático, remetendo inclusive a uma provável relação de dominação desse ambiente, ou seja, de quem circula pelas águas do São Francisco, bem como uma relação de “troca de conhecimento” com os indígenas que já compreendiam o modo de vida inerente aquelas ilhas, nesse sentido, o papel do indígena pode ter sido mais ativo, e não apenas de submissão ao ordenamento missioneiro. Enfim, mesmo que essas missões apresentem semelhanças organizacionais com missões em outras regiões, elas apresentam características intrínsecas e complexas.

Com relação às missões dialogando com a fluvialidade, podemos observar a edificação de igrejas e capelas em distintos pontos da área do arquipélago delimitado como nossa área de pesquisa, em ilhas relativamente próximas umas das outras. Isso parece indicar uma tentativa de reforçar o controle do espaço fluvial e do próprio ambiente arquipelágico por parte das instituições missionárias. Havia uma relação de predomínio frente a esse ambiente fluvial. Há uma nítida apropriação dessa paisagem indígena pelos missioneiros, que, aos poucos, foram inserindo na paisagem as suas diferentes formas de vivenciá-la.

O espaço fluvial, sendo esse claramente indígena, foi o que propiciou a criação de aldeamentos e de missões com organizações próprias, as quais se adequaram a essa realidade indígena a esse ambiente aquático como próprio instrumento de sobrevivência.

Compreendemos, assim como a historiadora Ione Pereira, que as áreas aldeadas são reflexos de ações mútuas “[...] este espaço não foi resultado apenas da ação de colonizadores, mas, principalmente da ação de vários grupos indígenas que colaboraram de igual maneira nesta produção do espaço” (Pereira, 2010, p.804).

Quanto ao período missioneiro, necessitamos refletir sobre seu papel como instrumento de colonização e estruturação econômica, livrando terras e criando trabalhadores úteis à produção capitalista.

Nesse sentido, faz-se necessário um universo maior e mais profundo de pesquisas a serem desenvolvidas nas ilhas do São Francisco para que se aprimorem as ideias iniciadas aqui.

Chamamos atenção para uma Arqueologia missioneira que dialogue fortemente com a história dos povos indígenas, a qual os inclua como agentes ativos na formação dos aldeamentos e não mais como agentes passivos diante de todas as mudanças ocorridas frente ao processo de colonização, e ativos, sobretudo, na formação da nossa sociedade.

As longas e contínuas ocupações existentes na região do médio São Francisco seguem sendo palco de pesquisas arqueológicas com fortes diálogos com outras áreas de conhecimento como a história, antropologia, etno-história, linguística e entre outras, para assim construirmos o que chamamos de uma arqueologia missioneira, mas compromissada sobretudo na construção de uma arqueologia indígena.

REFERÊNCIAS

- APOLINÁRIO JUNIOR, José Antônio. **Documentos e Instrumentos de pesquisa de História Indígena e do Indigenismo d'Aquém e d'Além-Mar Atlântico**: uma discussão "necessária, urgente e inadiável. São Paulo: Anpuh, 2011.
- ALMEIDA, Luís Sávio de. **Índios do Nordeste**: Temas e problemas 4. Maceió: Edufal, 2004.
- AMOROSO, Marta. **Natureza e sociedade nos aldeamentos indígenas do império**: diálogos da ordem menor dos frades capuchinhos com a história natural. Revista de História, São Paulo, p. 271-301, 2010.
- BARBOSA, Bartira Ferraz. **Paranambuco**: Poder e herança indígena. Recife: ed. Universidade Federal de Pernambuco, 2007.
- BROCHADO, J. P. **A expansão dos Tupi e da cerâmica da tradição policrômica da Amazônia**. Dédalo. São Paulo, v. 27: p.65-82. 1989.
- CARVALHO JÚNIOR, Almir Diniz de. **Índios cristãos no cotidiano das colônias do norte (séculos XVII e XVIII)**. Revista de História, São Paulo, n. 168, p. 69-99. jan/jun. 2013.
- CHAMORRO, Graciela. **Contribuições para a história indígena contemporânea**. Revista História em Reflexão, Dourados, Vol. 3, n. 6, jul/dez. 2009
- CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- COSTA, Francisco Augusto Pereira da. **Anais de Pernambuco**. Recife-PE. FUNDARPE. 2º ed, 1983.
- GONÇALVES, Esmeraldo Lopes. **OPARA – Formação Histórica e Social do Submedio São Francisco**. Petrolina: Gráfica Franciscana, 1997.
- HALFELD, Henrique Guilherme Fernando. **Relatório concernente a exploração do rio São Francisco: desde a cachoeira a Pirapora até o Oceano Atlântico**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Empresa das Arte, 1860.
- GALINDO, Marcos. **O Governo das Almas, A expansão colonial no país dos Tapuia**. 1651 – 1798. Tese (Doutorado em História). Ed. Leiden - Universiteit Leiden, 2004.
- GARCIA, Lorena Luana Wanessa Gomes. **Arqueologia na região dos interflúvios Xingu-Tocantins**. A ocupação Tupi no Cateté. Dissertação (Mestrado em Arqueologia) - Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, 2012.
- LIMA, Tania Andrade. **Arqueologia Histórica no Brasil: balanço bibliográfico (1960-1991)**. Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material. v. 1, n. 1, p. 225-262, jan. 1993.
- MEDEIROS, Ricardo Pinto de. **Política indigenista do Período Pombalino e seus reflexos nas capitanias do norte da América Portuguesa**. In: Oliveira, C.M.S; Medeiros, R.P.M. (Org.). Novos Olhares sobre as capitanias do Norte do Estado do Brasil. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007, p. 125-159.

- _____; MUTZENBERG, Demétrio. **Cartografia histórica das relocações indígenas nas ilhas do Submédio São Francisco no período pombalino**. Revista Ultramares, v. 05, p. 01-19, 2014.
- NANTES, Pe Martinho. de. **Relação de uma missão no Rio São Francisco**. Tradução e Comentários de Barbosa Lima Sobrinho. São Paulo: Companhia Editorial Nacional – MEC, 1979.
- MELATTI, Júlio César. **Índios do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2007.
- MONTEIRO, João Manuel. **Negros da Terra; índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. 1ª Ed. São Paulo: Companhia Das Letras, 1995.
- _____. **Armas e Armadilhas: história e resistência dos índios**. In: NOVAES, Adalto (org.). A Outra margem do ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- OLIVEIRA, João Pacheco de. **“Ter- ras Indígenas no Brasil”**. Boletim do Museu Nacional, 44:1-28. 1983.
- PASQUALE, Petrone. **Aldeamentos Paulistas**. São Paulo: Edusp, 1995.
- PEREIRA, I. A. M. C. Missões Jesuíticas Coloniais, homogeneidade ou influências? Um estudo comparativo do plano urbano das missões jesuíticas de Chiquito, Mojo, Mayna e Guarani implantadas nas fronteiras da América Colonial Espanhola nos anos de 1607 a 1767. V Mostra de Pesquisa da Pós- Graduação – PUCRS, 2010.
- PIRES, Maria Idalina da Cruz. **A Guerra dos Bárbaros – Resistência e conflitos no nordeste colonial**. Recife: UFPE, 2002.
- PILETTI, Nelson. **História do Brasil**. São Paulo: Ed. Ática, 1996.
- SYMANSKI, Luís Claudio Pereira. Arqueologia Histórica no Brasil: uma revisão dos últimos 20 anos. In: MORALES, Walter Fagundes.; MOI, Flavia Prado. (Org.). **Cenários Regionais em Arqueologia Brasileira**. 1ed. São Paulo: Annablume, 2009, p. 279-310.
- SILVA, Jacionira Coelho. **Arqueologia no Médio São Francisco indígenas, vaqueiros e missionários**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

“Raças más e raças boas”: a antropologia Boasiana na vanguarda das ideias progressistas do século XX

“*Bad races and good races*”: *the anthropology of Franz Boas* *at the vanguard of progressive* *ideas of the 20th century*

Vinícius Diego Sousa Colares

RESUMO

O presente estudo busca discutir os principais argumentos da crítica “boasiana” aos pressupostos teórico-metodológicos da antropologia evolucionista e difusionista e o seu contraponto sintetizado no método histórico, bem como a sua posição humanista diante das teorias racialistas e do determinismo biológico e geográfico. Boas vai se opor as teorias difusionistas, evolucionistas e racialistas pois suas prerrogativas não encontram sustentação nas pesquisas, e principalmente, são carregadas de preconceitos. Propõe um novo método baseado num estudo das mudanças dinâmicas na sociedade que podem ser observadas no tempo presente. Abstendo-se de tentar solucionar os problemas fundamentais do desenvolvimento geral da civilização até que os antropólogos estejam aptos a esclarecer os processos que ocorrem próximos. Boas mantém uma preocupação constante diante do racismo, defendendo ideias progressistas em defesa das minorias étnicas.

Palavras-chave: Franz Boas; evolucionismo; difusionismo; teorias racialistas; contraponto.

ABSTRACT

This study aims to discuss the main arguments of the Boas critique of the theoretical-methodological assumptions of evolutionary and diffusionist anthropology and its counterpoint synthesized in the historical method, as well as its humanist position in the face of racist theories and biological and geographic determinism. Boas will oppose diffusionist, evolutionary



and racist theories because their prerogatives are not supported by research, and mainly, they are full of prejudices. It proposes a new method based on a study of the dynamic changes in society that can be observed in the present time. Refraining from trying to solve the fundamental problems of the general development of civilization until anthropologists are able to clarify the processes occurring nearby. Boas remains constantly concerned about racism, defending progressive ideas in defense of ethnic minorities.

Keywords: Franz Boas; evolutionism; diffusionism; racist theories; counterpoint.

INTRODUÇÃO

Franz Boas é um dos pais da etnografia, apesar de nascido na Alemanha em 1858 e com formação enraizada na ciência germânica (onde se doutorou em Física, e depois em Geografia) foi também fundador da Antropologia Americana, não apenas solidificando os conceitos básicos da ciência, como formando a maioria dos grandes antropólogos do século XX nos EUA.

Sua orientação científica deve ser compreendida sobre a luz de sua inusitada posição entre as duas tradições do pensamento alemão em via de reformulação nesse período. De acordo com Stocking (2004):

Por um lado, desde a juventude ele foi influenciado pelo “espírito historicista do idealismo romântico”; por outro, atingiu a maioridade no período em que “a filosofia áspera do materialismo monístico” estava no apogeu na Alemanha. Os dois interesses se refletiam nos seus estudos universitários: o primeiro, na geografia ritteriana; o segundo, na física.

Essa peregrinação intelectual pessoal, formando-se inicialmente em Física, ciência exata ancorada em leis gerais, e fazendo escala na Geografia, no ápice do “determinismo geográfico”, permeou suas escolhas como antropólogo, uma ciência que na época ainda estava em formação e em busca de identidade, acabou por rejeitar qualquer uma dessas ideias ao embarcar na Antropologia, não que ele tenha “descartado” a validade daquelas ciências, apenas percebeu, principalmente, que os conceitos de leis gerais que marcavam aquelas disciplinas não se aplicavam ao estudo das culturas humanas, algo que os antropólogos da época teimavam em acreditar.

Pode se dizer que sua passagem para a Antropologia iniciou, com sua permanência entre os esquimós no ano de 1883 para uma pesquisa de cunho geográfico, entretanto, ele passou a refletir sobre a nossa condição enquanto civilização e a dos esquimós enquanto sociedade primitiva, questionou no processo se podemos realmente nos achar superiores.

Portanto desde o princípio, Boas já se valia da característica do antropólogo que ele mais irá defender nos próximos anos, a relativização, que irá inspirar tanto pesquisadores quanto poetas, como Manuel Bandeira. Destarte, não é difícil imaginar a monumental decepção de Boas ao perceber que o conceito do “arianismo” como raça superior começava a se impregnar no meio acadêmico germânico, o que sem dúvida, foi crucial na sua decisão de permanecer na América.

Nesse estudo, buscou-se através de pesquisa bibliográfica discutir em um

primeiro momento, os principais argumentos da crítica “boasiana” aos pressupostos teórico-metodológicos da antropologia evolucionista e difusionista e o contraponto que ele defendia, sintetizado no método histórico; e no segundo momento sua oposição frente às teorias racialistas e do determinismo biológico e geográfico em evidência na época, todas abarrotadas de preconceitos e parcialidade, revelando assim, seu caráter humanista.

BOAS PELA CONSOLIDAÇÃO DO MÉTODO HISTÓRICO: A VIRADA NA PRÁTICA ANTROPOLÓGICA

A antropologia defendida por Franz Boas foi, sem dúvida, crucial para uma transformação no exercício desta ciência, desvencilhando-a de métodos e conceitos que ele acreditava ser inadequados. Suas críticas aos pressupostos teóricos evolucionistas e difusionistas apresentaram uma gama de possibilidades à pesquisa antropológica, antes inimaginável.

Evolucionismo ou “reducionismo” Cultural?

O final do século XIX, época em que Boas começava a abraçar a Antropologia, o evolucionismo cultural era sem dúvida o método mais influente de pesquisa, sendo Herbert Spencer, um dos grandes responsáveis pela propagação da ideia, ao generalizar o termo “evolução” (antes mesmo do arrebatador impacto causado pelo livro de Darwin) para todos os fenômenos que podemos conceber de forma racional, a evolução está presente em processos geológicos e biológicos, a sociedade humana, portanto, também não fugiria a regra.

No entanto, precisamos atentar para o fato de que o evolucionismo cultural, apesar de obviamente inspirado pelo rebuliço deste, não é consequência direta da evolução biológica proposta por Darwin, tão pouco, segue a risca a mesma definição conceitual de que as espécies existentes hoje não seguiram por um caminho simplificado, e sim por um complexo processo de variações denominado “seleção natural”, para Castro (2005, p. 13):

Enquanto a teoria biológica de Darwin não implicava uma direção ou progresso unilineares, as ideias filosóficas de Spencer levavam à disposição de todas as sociedades conhecidas, segundo uma única escala evolutiva ascendente, através de vários estágios. Essa se tornaria a ideia fundamental do período clássico do evolucionismo na antropologia.

No âmbito da antropologia, três nomes se destacaram dentro do evolucionismo cultural, Lewis Henry Morgan, Edward Burnett Tylor e James George Frazer, os três apresentam certas divergências teóricas, entretanto, abraçam o que Boas vai repudiar com mais ênfase em seus primeiros anos na antropologia, o método comparativo.

Segundo Castro (2005, p. 14), os antropólogos viam no estudo dos povos primitivos ainda existentes na contemporaneidade, uma espécie de “máquina do tempo”, uma janela que permitia observar o passado da civilização ocidental, e assim reconstituir a nossa própria história, pesava a isso, o fato de que a arqueologia apresentava-se pouco desenvolvida para colaborar de maneira enfática com essa reconstrução do passado, em virtude dessa pouca fé na arqueologia, Frazer (2005, p. 49) vai afirmar que provavelmente jamais conheceremos nada sobre o homem primitivo em sentido absoluto (expressão que

explicarei mais adiante).

Deste modo, passou-se a acreditar que a nossa civilização, um dia já se encontrou na barbárie, e antes na selvageria. E como a fantasia tônica na época era baseada em preceitos bíblicos, predominando a imagem de que os selvagens eram povos que se afastaram da civilização, conseqüentemente de Deus, e assim se degeneraram - algo que coincidia com a origem bíblica do homem, que já nascera “ocidentalizado” -, essa nova perspectiva, foi revolucionária nas relações entre o homem “civilizado” e os “selvagens”, muito embora, ainda prevalecesse o claro argumento prepotente de superioridade da civilização europeia como o *status* mais elevado dessa evolução humana.

Morgan foi crucial nesse pequeno avanço do evolucionismo cultural com relação às teorias racistas, em seu livro “a sociedade antiga”, ele afirma:

A teoria da degradação humana para explicar a existência dos selvagens e dos bárbaros já não é mais sustentável. Ela apareceu como um corolário da cosmogonia mosaica e foi aceita a partir de uma suposta necessidade que já não existe. Como teoria, é não apenas incapaz de explicar a existência de selvagens como também não encontra suporte nos fatos da experiência humana (Morgan, 2005, p. 25).

Para Morgan (2005, p. 23), não restavam dúvidas de que a sequência “selvageria – barbárie – civilização” era historicamente verdadeira, baseando-se “no conhecimento das condições em que ocorre todo progresso, e também no avanço conhecido de diversos ramos da família através de duas ou mais dessas condições”.

Entre as contribuições de Tylor, é importante lembrar de sua definição de cultura, que abre o artigo “*A ciência da cultura*” de 1871:

Cultura ou civilização, tomada em seu mais amplo sentido etnográfico, é aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem na condição de membro da sociedade (Tylor, 2005, p. 31).

Fica evidente o ponto de vista evolucionista de Tylor, pelo fato dele indissociar “cultura” de “civilização”, de acordo com Castro (2005, p. 08), “cultura, para Tylor, era palavra usada sempre no singular, e essencialmente hierarquizada em estágios”, ou seja, na medida em que todo grupo humano avança para um “futuro” comum, existia apenas uma cultura humana e não várias culturas.

Tylor (2005, p. 43), afirma que “os europeus podem encontrar entre os habitantes da Groenlândia ou entre os maoris muitos elementos para reconstruir o quadro de seus ancestrais primitivos”, o autor também discorre sobre como aplicar o método comparativo na antropologia:

Um primeiro passo no estudo da civilização é dissecá-la em detalhes e, em seguida, classificá-los em seus grupos apropriados. (...) Tais são uns poucos exemplos variados de uma lista de centenas, e o trabalho do etnógrafo é classificar esses detalhes com vista a estabelecer sua distribuição na geografia e na história e as relações existentes entre eles. Em que consiste essa tarefa é um ponto que pode ser quase perfeitamente ilustrado comparando esses detalhes de culturas com as espécies de plantas e animais tal como estudadas pelo naturalista (Tylor, 2005, p. 35).

Sobre os selvagens contemporâneos, Frazer (2005, p. 49) afirma que “são primitivos apenas num sentido relativo, não absoluto”. Ou seja, ao compará-los com a civilização ocidental eles são primitivos, mas o termo não é válido em comparação com os “primeiros”

homens que desceram das árvores, haja vista que eles também “avançaram” através dos séculos, ainda que de forma mais lenta, obtiveram certo progresso. Mas ainda que os primitivos de hoje não representassem exatamente a nossa condição passada, assim como para Tylor e Morgan, a analogia é extremamente válida como recurso para preencher as “lacunas” do longo período “primitivo”, isso através do método comparativo.

Sobre isso, Frazer explica (2005, p. 54):

Existem muitos abismos profundos e extensos que só podem ser cobertos por hipóteses, se quisermos manter a continuidade da história da evolução. Na antropologia, como na biologia, tais ligações são construídas pelo Método Comparativo, que nos capacita a tomar emprestados os elos de uma cadeia de evidências para suprir as faltas em outra. Para nós, que lidamos não com as várias formas de vida animal, mas com os vários produtos da inteligência humana, a legitimidade do Método Comparativo assenta-se na bem estabelecida similaridade do funcionamento da mente humana em todas as raças de homens. Enfatizei as grandes desigualdades que existem não apenas entre as várias raças, mas entre homens da mesma raça e geração; mas deve ficar claramente entendido e lembrado que essas divergências são quantitativas, em vez de qualitativas; consistem em diferenças de grau, e não de tipo.

Em suma, a tendência científica da época levava a crer que existem leis gerais para tudo, nas palavras de Tylor (2005, p. 44) “A investigação moderna tende, cada vez mais, na direção da conclusão de que, se existe lei em algum lugar, existe em todo lugar”. Como já levantado na introdução, Boas vai criticar esses argumentos.

Primeiramente, em “As limitações do método comparativo da antropologia”, Boas, não se apresenta inteiramente contra o evolucionismo cultural, ainda dominante, mas sim quanto ao método comparativo, visivelmente reducionista diante da infinidade de modelos culturais que ele acreditava ser possível.

Nove anos antes de “As limitações”, Stocking (2004, p. 15), explica que já brotava em Boas às críticas ao método comparativo em suas respostas as afirmações de Otis Mason de que na cultura humana, como na natureza em toda parte, causas semelhantes produzem efeitos semelhantes. “Sob a mesma pressão e com os mesmos recursos, surgirão às mesmas criações”, Boas vai afirmar que “Embora causas semelhantes tenham efeitos semelhantes”, de efeitos semelhantes não necessariamente surgem causas semelhantes.

Para ele, o Antropólogo não deve se valer do reducionismo de ao encontrar um artefato em determinada tribo, semelhante a outro encontrado em uma tribo previamente estudada, deduzir – valendo-se de uma prodigiosa perspicácia dedutiva digna do personagem criado por Sir Arthur Conan Doyle – que ambos servem ao mesmo propósito, o antropólogo então, deve partir do “microcosmo” daquela tribo, compreender todas as particularidades inerentes aquele ambiente, para só depois se utilizar de qualquer tipo de comparação com outros povos, jamais partir do oposto.

Sobre isso, Castro (2004, p. 16) explica:

Ao contrário do método dedutivo dos evolucionistas, Boas defendia o método da indução empírica, evitando amarrar os fenômenos em uma camisa-de-força teórica. O novo “método histórico”, por ele defendido em oposição ao comparativo, exigia que se limitasse a comparação a um território restrito e bem definido. A precondição para o estabelecimento de grandes generalizações teóricas e a busca de leis gerais seria, portanto, o estudo de culturas tomadas individualmente e de regiões culturais delimitadas.

Ao generalizar a história da evolução humana em uma ascendência linear, o método comparativo, ignora que embora existam similaridades étnicas e culturais entre duas ou mais tribos, estas não são, necessariamente, provenientes das mesmas causas, que segundo Boas (2004, p. 27), podem ser externas, quando provocadas pelo meio ambiente em que vivem, ou internas, fundadas sobre condições psicológicas. A evolução da história é assim, multilinear. Em suma, Boas explica a investigação histórica da seguinte maneira:

A grande e importante função do método histórico da antropologia parece-nos residir, portanto, em sua habilidade para descobrir os processos que, em casos definidos, levam ao desenvolvimento de certos costumes. Se a antropologia deseja estabelecer as leis que governam o desenvolvimento da cultura, ela não pode se limitar a comparar apenas os resultados desse desenvolvimento; sempre que possível, deve comparar os processos de desenvolvimento, que podem ser descobertos por intermédio de estudos das culturas de pequenas áreas geográficas (Boas, 2004, p. 38).

Vale lembrar aqui, do conceito “uno” de cultura, cunhado por Tylor que exclui o sentido relativista, pluralista e principalmente não hierarquizado de cultura, ciente disso, Boas passa a usar o termo cultura sempre no plural.

No Artigo, “*Alguns problemas de metodologia nas ciências sociais*”, Boas, novamente é enfático em defender que “o indivíduo só pode ser compreendido como parte da sociedade à qual pertence, e que a sociedade só pode ser compreendida com base nas inter-relações dos indivíduos seus constituintes” (2004, p.53).

Boas não descarta a possibilidade de leis gerais, novamente critica apenas o método limitado, ele acredita que deve se conduzir um exame crítico das leis gerais, a partir das leis particulares restritas a cada sociedade. “Estudar culturas com o maior nível de contraste possível com a nossa é interessante, pois permite que determinemos tendências que são comuns a todo o gênero humano” (Boas, 2004. p. 54), ou seja, o que é culturalmente determinado e o que é inato.

Difusionismo bem-vindo, todavia, em doses homeopáticas.

Concomitante ao método histórico nascente e propagado por Boas, surgia também, na Inglaterra principalmente com William Halse Rivers e Elliot Smith, a corrente difusionista, que criticava ao seu modo, os pressupostos evolucionistas, em princípios do século XX, os antropólogos que seguiam essa tendência, explicavam a questão da diversidade cultural humana através do conceito de difusão. De acordo com Castro (2004, p. 17):

Para a chamada escola difusionista, a ocorrência de elementos culturais semelhantes em duas regiões geograficamente afastadas não seria prova da existência de um único e mesmo caminho evolutivo, como pensavam os evolucionistas; o pressuposto difusionista, diante do mesmo fato, era que deveria ter ocorrido a difusão de elementos culturais entre esses mesmos lugares (por comércio, guerra, viagens ou quaisquer outros meios).

Smith chegou ao radicalismo de defender a existência de um único grande centro difusor, que seria o Egito antigo, a partir de então, o processo civilizatório teria se propagado para todas as regiões do mundo, tal conceito, ficou conhecido como hiperdifusionismo, nesse sentido, Castro (2004, p. 17) explica que, por outros caminhos, o resultado dos difusionistas acabava sendo semelhante ao dos evolucionistas, e suas suposições também não podiam ser bem fundamentadas.

Boas reconhece a importância do fenômeno da difusão, mas de maneira discreta, em “doses homeopáticas”, ele limitava sua abrangência explicativa apenas a áreas pequenas, entre tribos com proximidade geográfica, e mesmo assim de maneira menos complexa do que imaginavam os difusionistas. Em meados da década de 30, Margaret Mead, discípula de Boas, comprovará a tese do mestre ao mostrar em sua mais famosa etnografia, “Sexo e Temperamento”, que mesmo tribos tão próximas quanto os Mundugumor, os Arapesh e os Tchambulis habitantes das margens do Rio Sepik na Nova Guiné, apesar de compartilharem de certos artefatos, atribuem valores diferenciados a estes, além de cada tribo apresentar características temperamentais de comportamento completamente distintas.

Boas afirma em “*Os Métodos da Etnologia*” escrito em 1920, que “cada grupo cultural possui uma história própria e única, e, assim, é mais importante esclarecer os processos que ocorrem naquele espaço restrito (2004. p. 47), do que sugerir grandes leis de desenvolvimento da civilização, nesse caso Boas critica não só o hiperdifusionismo, como também volta a atacar o evolucionismo, já sem muita força no meio acadêmico da disciplina.

Então, explica que pelo método histórico:

A sociedade primitiva perde a aparência de absoluta estabilidade transmitida ao pesquisador que vê determinado povo apenas num dado momento. Todas as formas culturais aparecem, com maior frequência, num estado de fluxo constante e sujeitas a modificações fundamentais (Boas, 2004, p. 45).

Boas reconhecia as dificuldades inerentes ao novo método, haja vista, que seria “muito mais fácil provar a disseminação do que acompanhar os desenvolvimentos produzidos por forças interiores” (2004, p.46), mas isso não pode ser desculpa, o que representaria verdadeira preguiça mental dos antropólogos.

Completa afirmando que o novo método “baseia-se num estudo das mudanças dinâmicas na sociedade que podem ser observadas no tempo presente”. Então o antropólogo deve renunciar a ânsia pela solução da problemática geral da civilização, em prol de a priori, desvendar “os processos que ocorrem diante de nossos olhos” (IBID p.47).

Tylor, ao exemplificar o seu procedimento conhecido como “teste de recorrência” (que busca relatar em quantas tribos determinados artefatos se repetem, e assim estabelecer o grau de importância deste objeto na evolução cultural geral da humanidade), comenta:

Se dois visitantes independentes, em países diferentes - digamos, um muçulmano medieval na Tartária e um inglês moderno em Daomé, ou um missionário jesuíta no Brasil e um metodista nas ilhas Fiji estão de acordo ao descrever alguma arte, rito ou mito análogo entre os povos que visitaram, torna-se difícil ou impossível atribuir tal correspondência ao acaso ou a fraude intencional (Tylor, 2005. p. 36).

Essa incondicional negativa a possibilidade do acaso que acometia evolucionistas e difusionistas era um reflexo latente de suas concepções dogmáticas carregadas de determinismos de todas as naturezas, no viés antagônico, conseqüentemente, não seria equivocado dizer que a regência da história da humanidade pelo acaso na concepção boasiana de cultura é fato concreto, algo que pode ser observado, por exemplo, quando ele compara a maior rapidez da evolução das raças do Velho Mundo com as do Novo devido às leis do acaso e não em virtude de uma habilidade excepcional dos primeiros (Boas, 2010. p. 12).

Nesse sentido, o acaso não apenas é fato, como também algo a ser admirado pelos antropólogos, em virtude do colossal grau de possibilidades proporcionadas, e de certa forma, esta casualidade nas direções tomadas pelas culturas – sem obviamente generalizar no simbolismo da comparação -, tem mais relação com a seleção natural de Darwin que o próprio evolucionismo cultural.

Por fim, quanto às críticas boasianas aos evolucionistas e difusionistas, é importante lembrar que ele lamentava a escassez de trabalhos que abrangessem a questão racial:

Os etnólogos em seus estudos da cultura, têm concentrado sua atenção nas diferenças de status cultural e desconsideraram totalmente os elementos raciais. A semelhança dos costumes e crenças fundamentais no mundo inteiro, prescindindo da raça e do meio ambiente, é tão geral que a raça lhes pareceu desprovida de importância. As obras de Herbert Spencer, E.B. Tylor, Adolf Bastian, Lewis Morgan, Sir James George Frazer (...) refletem esta atitude (Boas, 2010. p.27-28).

Para Boas (2010, p. 19), quando se estudava o tema, os autores se apresentavam parciais. Essa preocupação com as questões raciais nos leva ao objetivo principal deste artigo, que será abordado no próximo capítulo.

BOAS, UM CONTRAPONTO AS TEORIAS RACIALISTAS: PARA ALÉM DA ANTROPOLOGIA

*Essa história de raça,
Raças más, raças boas
- Diz o Boas - É coisa que passou
Com o Franciú Gobineau
Pois o mal do mestiço.
Não está nisso.
Está em causas sociais,
De higiene e outras que tais:
Assim pensa, assim fala
Casa Grande & Senzala.
Manuel Bandeira.*

Já consolidado como antropólogo no limiar do século XX, Boas mostrou-se cada vez mais defensor de causas progressistas, algo que ele não só discutirá em seus artigos sobre raças, como em outros projetos.

Em 1906 procurou convencer, sem sucesso, alguns milionários a financiar a construção de um African Institute, que teria como objetivo mostrar que a inferioridade do negro dos Estados Unidos se devia inteiramente a causas sociais, e não raciais (Castro, 2004, p. 13).

Isso em um momento de intensa segregação racial nos EUA, com os afro-americanos sendo considerados cidadãos inferiores, privados de direitos políticos e de utilizar os mesmos espaços dos brancos, a título de contextualização, é um fato que pode ser observado no cinema da época, arte então em ascensão, seu maior expoente, o cineasta D. W. Griffith, colocava em seu épico, “O nascimento de uma nação” (1916), os fundadores do Ku Klux Klan como os heróis da história, e os negros além de retratados como seres bestiais sem um mínimo de decoro, foram representados por brancos pintados de negros, o filme é hoje considerado um clássico inquestionável por ter ajudado a moldar a estética e

a narrativa do cinema que conhecemos hoje, mas ao mesmo tempo, um grande embaraço pelo conteúdo extremamente racista. Tal segregação era visível não só no senso comum, mas indiscutivelmente também estava presente em parte do ambiente acadêmico.

Em “Raça e progresso” reprodução de uma conferência realizada em 1931, Boas faz uma incisiva crítica às teorias racistas, e mostra mais uma vez seu papel como ativista social no âmbito da sociedade americana:

Boas recusava qualquer valor científico à suposição de que existem diferenças raciais significativas entre os homens. Segundo ele, a variação se daria entre diferentes linhagens familiares de uma mesma população, e não entre supostas “raças”: construídas a partir de elementos puramente superficiais, como cor da pele, forma da cabeça ou textura dos cabelos. Haveria uma enorme variabilidade genética, mesmo em uma população considerada “racialmente homogênea”, daí o absurdo científico de se pensar em “raças puras”. Traços ou características que habitualmente se associavam a uma determinada raça estariam, na verdade, presentes em várias outras (Castro, 2004, p. 19).

A partir do significado do termo raça, pelo senso comum, que denota um grupo de pessoas com características corporais e possivelmente mentais semelhantes (Boas, 2004. p.61). Boas desconstrói o tipo ideal de cada uma das raças, apontando para a existência de diversos indivíduos que pertencem àquele grupo racial e que não se enquadram nos preconceitos abstraídos a partir de nossas experiências mais cotidianas que nos induzem a formação de padrões para as raças. Essa variabilidade de características é comum a todos os grupos étnicos e é resultado da mistura de raças, que desempenhou um papel importante na formação de várias populações modernas, inclusive as europeias (IBID, 2004. p. 72).

Boas pontua que não há evidências de que mestiços sejam inferiores de qualquer maneira às raças ditas puras, pelo contrário, chama atenção para o fato de que a degeneração biológica é mais facilmente encontrada em sociedades que não se misturam.

No referente às características raciais, o autor sugere que elas não são totalmente estáveis:

e que estão mais sujeitas a modificações influenciadas pelo ambiente social e geográfico do que por fatores étnicos da mesma maneira que ele desconsidera o resultado dos chamados testes de inteligência, por acreditar que o ambiente cultural dos indivíduos é o fator mais importante para determinar o resultado desses testes, não o conjunto de características fenotípicas (Boas, 2004. p.73).

Recusando qualquer determinismo biológico, Boas propõe também que a problemática da mistura racial é mais influenciada por questões culturais que biológicas. Grupos sociais tendem a não permitir que seres estranhos venham se juntar e aponta como esse fenômeno se dá nas mais diversas esferas e ainda contrapõe o argumento de Sir Arthur Keith (que teve a palavra antes de Boas na mesma conferência que deu origem a “Raça e Progresso”), de que as raças inferiores tendem a ser subjugadas pelas superiores, sendo a guerra o instrumento usado para a “poda” humana, afirmando que na guerra, são os fisicamente fortes que são eliminados e os “devastadores flagelos da humanidade” são espalhados independentemente da raça (IBID, p.74).

Voltando ao texto “as limitações do método comparativo”, Boas já criticava o determinismo geográfico, afirmando que o meio ambiente exercia um efeito limitado sobre a cultura humana, a grande diversidade cultural existente entre povos que vivem sob as mesmas condições geográficas reforça essa tese.

Outro simples argumento, que Boas defende em “A mente do ser humano primitivo”, é mais do que suficiente para derrubar esses determinismos:

a constituição biológica não faz a cultura. Ela influencia as reações do indivíduo à cultura. Assim como o meio geográfico ou as condições econômicas não criam uma cultura, tampouco o caráter biológico de uma raça cria uma cultura de um tipo definido. A experiência tem demonstrado que membros da maioria das raças colocados numa certa cultura conseguem participar dela (Boas, 2010. p.135).

Assim, uma criança retirada ainda pequena de uma tribo indígena isolada no interior da Amazônia, para viver na cidade não apresentará dificuldade alguma em adaptar-se ao modo de vida “ocidental”. Para ser mais preciso, ao longo dos anos, Boas desenvolve argumentos opostos aos mais variados determinismos:

Geográfico, racial, psicológico (quando transposto dos indivíduos às culturas) e econômico. Nessa crítica, vai-se definindo a importância que ele atribuía ao conceito de cultura como elemento explicativo da diversidade humana. É preciso observar, no entanto, que a principal contribuição para a antropologia cultural não foi como formalizador de teorias; seu papel foi acima de tudo o de crítico de teorias então consagradas, como o evolucionismo e o racismo. Com isso, abriu caminho para que outros antropólogos - muitos deles, seus alunos - desenvolvessem as implicações decorrentes da percepção da relatividade das formas culturais sob as quais os homens têm vivido (Castro, 2004. p. 18).

Não é atoa, portanto, que Boas também irá criticar os testes de inteligência e personalidade como forma de comparar o nível intelectual de raças diferentes, esses testes não passam de “expressões de características tanto inatas quanto adquiridas por experiência baseada na vida social dos grupos a que pertencem o sujeito” (2010. p.89), ou seja, não adianta, por exemplo, aplicar um teste feito aos moldes de uma cultura urbana a habitantes de uma área rural.

Da mesma forma, não é possível concluir que existem diferenças de aptidões raciais, pois não se pode determinar que formas mais simples de cultura sempre aparecem em alguns grupos raciais, enquanto formas mais “elevadas” sempre irão aparecer em outras, pois tanto no Europa, quanto no Novo Mundo ou na Ásia, culturas primitivas conviveram com grandes civilizações (Boas, 2010. p.111).

Também lamenta comparações entre formas de psicose e vida primitiva, particularmente criticando comparações feitas por Freud entre a cultura primitiva e as interpretações psicanalíticas da conduta dos europeus, comparações que careciam de fundamento científico, principalmente por que perturbações mentais dependem necessariamente da cultura em que as pessoas vivem (IBID, 2010. p.123).

Outro argumento referente a doenças mentais que Boas (2010. p.180-181) irá repudiar, é o de que a mestiçagem vem aumentando o índice de deficientes, o aumento de enfermidades simplesmente acompanha proporcionalmente o aumento da população de maneira geral.

No último capítulo de “A mente do ser humano primitivo”, intitulado “O Problema racial na sociedade moderna”, Boas irá discutir com mais ênfase as suas preocupações com os preconceitos raciais, especialmente com relação aos negros americanos.

É interessante ressaltar seus argumentos a favor da inclusão social, que, por exemplo, somente nos últimos anos, passou a ter certo destaque nas políticas públicas

brasileiras. Boas afirma em meio a segregação racial vigente nos EUA que aceitava inclusive deficientes, mas impedia negros de frequentar as mesmas escolas dos brancos, que se fosse dada a oportunidade, haveria uma infinidade de homens e mulheres afrodescendentes capazes de superar seus “vizinhos” brancos intelectualmente (Boas, 2010. p.181).

Em seguida Boas dá mais uma aula de contextualização dos fatos históricos em defesa dos negros:

Os traços do negro americano explicam-se adequadamente com base em sua história e *status* social. A violenta separação do solo africano e a conseqüente perda total dos antigos padrões de vida, substituídos pela escravidão e por tudo o que esta implicou, seguida por um período de desorganização e por uma dura luta econômica em condições desiguais, são suficientes para explicar a inferioridade do *status* da raça sem recorrer à teoria da inferioridade hereditária (Boas, 2010. p.183).

Tal posicionamento, se hoje parece um discurso superado, lugar comum, pois todos admitem as inquestionáveis causas da marginalização do negro na sociedade, em sua época o colocava na vanguarda das ideias progressistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora Boas trabalhasse por uma antropologia inclusiva, algo notável em suas pesquisas sobre raça, língua e cultura, e que podem ser vistas com mais proeminência em “A mente do ser humano primitivo”, seu ponto de vista científico foi aplicado com uma coerência que talvez ainda não tenha sido inteiramente contemplada:

Sua antropologia continuou por algum tempo inserida em uma estrutura de pensamento elaborada nas décadas de 1880 e 1890. Ao mesmo tempo, ela representava um rompimento conscientemente inovador com o que houvera antes e encarnava uma cruzada que procurava propagar “o ponto de vista antropológico” a outras disciplinas e ao público em geral. Apesar da tensão interna entre os métodos histórico e físico, ela se via e se apresentava ao público como antropologia científica, especialmente em relação à teoria evolucionista especulativa que vinha substituir (Stocking, 2004. p. 32).

No entanto, para Laplantine, (2006. p.79), o alcance da obra de Boas foi abundante. Como um dos primeiros etnógrafos e com a frequente preocupação na exatidão das descrições dos fatos observados, concomitante a conservação metódica do patrimônio recolhido, e suas lutas por uma disposição dos artefatos separados por culturas e não por tipos de objetos, como os evolucionistas organizando as coleções, foi emblemática.

E principalmente seu legado, enquanto professor, também fora notável, formando as primeiras gerações de antropólogos americanos, Kroeber, Lowie, Sapir, Herskovitz, Linton, Benedict e Mead. “Ele permanece sendo o mestre incontestado da antropologia americana na primeira metade do século XX” (Laplantine, p. 79).

Quanto aos suas lições em defesa das minorias discriminadas, sua influência chegou rapidamente ao Brasil através de Gilberto Freyre que teve aulas com Franz Boas em seu período nos EUA. No livro “*Casa Grande e Senzala*”, ele cita a importância do professor:

Foi o estudo de Antropologia sob a orientação do Professor Boas que primeiro me revelou o negro e o mulato no seu justo valor - separados dos traços de raça os efeitos do ambiente ou da experiência cultural. Aprendi a considerar fundamental a diferença entre raça e cultura; a discriminar entre os efeitos de relações puramente genéticas e os de influências sociais, de herança cultural e de meio (Freyre, 1977, p.57-58).

Boas, como defensor do relativismo, acabou sagrando-se um grande humanista, ao romper com diversas formas de preconceitos, muitos deles blindados por trás das cortinas da ciência, deixando assim, marcas além do campo antropológico.

REFERÊNCIAS

BOAS, Franz. **Alguns problemas de metodologia nas Ciências Sociais**. In: CASTRO, Celso (Org.). Franz Boas. Antropologia Cultural. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

_____. **As limitações do método comparativo da Antropologia**. In: CASTRO, Celso (Org.). Franz Boas. Antropologia Cultural. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

_____. **Os métodos da etnologia**. In: CASTRO, Celso (Org.). Franz Boas. Antropologia Cultural. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

_____. **Raça e Progresso**. In: CASTRO, Celso (Org.). Franz Boas. Antropologia Cultural. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

_____. **A mente do ser humano primitivo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010 (coleção antropológica).

CASTRO, Celso (Org.). **Evolucionismo Cultural**; Textos de Morgan, Tylor e Frazer. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CASTRO, Celso (Org.). Franz Boas. **Antropologia Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

FRAZER, James George. **O Escopo da Antropologia Social**. In: CASTRO, Celso (Org.). Evolucionismo Cultural; Textos de Morgan, Tylor e Frazer. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala**. 18 ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MORGAN, Lewis Henry. **A Sociedade Antiga**. In: CASTRO, Celso (Org.). Evolucionismo Cultural; Textos de Morgan, Tylor e Frazer. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

STOCKING, George W. 2004. **Introdução: Os pressupostos básicos da antropologia de Boas**. In: A Formação da Antropologia Americana 1883-1911: Antologia. Rio de Janeiro: Contraponto; Editora UFRJ.

TYLOR, Edward Burnett. **A Ciência da Cultura**. In: CASTRO, Celso (Org.). Evolucionismo Cultural; Textos de Morgan, Tylor e Frazer. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005, p. 43.

Inteligência artificial: o ChatGPT auxiliando na programação de dados

Artificial intelligence: ChatGPT helping with data programming

Jefferson Wanderson Pereira de Sena

Doutorando em Ciência da Computação – PPGCC/UFPA. <https://orcid.org/0000-0002-9391-5538>

Adriano Silva Barreto

Doutorando em Ciência da Computação – PPGCC/UFPA. <https://orcid.org/0000-0003-1987-7083>

John Charles Nogueira Barbosa

Mestrado em Ciência da Informação – PPGCI/UFPA. <https://orcid.org/0000-0001-8294-8193>

Alexandre Santana Pereira

Mestrando em Ciência da Computação – PPGCC/UFPA. <https://orcid.org/0009-0000-3674-697X>

Jose Dourado de França Filho

Mestrando em Ciência da Computação – PPGCC/UFPA. <https://orcid.org/0009-0007-2340-7830>

Walbert Fredson Machado Melo

Especialista em Gestão Pública - UFPA. <https://orcid.org/0009-0009-8965-2809>

RESUMO

Analisa a inteligência artificial do ChatGPT, com foco no seu auxílio na Programação de Dados para gerar informações confiáveis de interesses organizacionais. A metodologia adotada foi a Pesquisa Bibliográfica, por permitir o contato, exploração e leitura de material já escrito e publicado sobre o objeto de estudo, visando, contudo, aprimorar e atualizar o conhecimento do uso e aplicação dessa ferramenta virtual inteligente. Os resultados evidenciaram que o ChatGPT vem sendo usado como uma eficiente base para programar dados, visando: (a) maximizar as buscas e (b) melhorar processos de diversas atividades, tornando-se fonte para aumentar a dinamização das atividades de muitos setores e departamentos das organizações privadas ou públicas. Concluímos que: a ferramenta inteligente do ChatGPT pode auxiliar na Programação de Dados para gerar informações confiáveis para atender as necessidades e interesses das empresas e de seus clientes e das organizações públicas e de seus usuários de serviços. Porém, para isso ter maior validade, torna-se necessária (a) a eliminação das limitações e/ou restrições técnicas-operacionais dessa tecnologia; e (b) a aprovação da Lei que regulamenta o ChatGPT, pois disso depende o desenvolvimento dessa ferramenta.

Palavras-chave: processos; buscas; clientes; usuários; organizações; seletividade.



ABSTRACT

Analyzes ChatGPT's artificial intelligence, focusing on its assistance in Data Programming to generate reliable information on organizational interests. The methodology adopted was Bibliographic Research, as it allows contact, exploration and reading of material already written and published about the object of study, aiming, however, to improve and update knowledge of the use and application of this intelligent virtual tool. The results showed that ChatGPT has been used as an efficient basis for programming data, aiming to: (a) maximize searches and (b) improve processes for various activities, becoming a source to increase the dynamism of activities in many sectors and departments of private or public organizations. We conclude that: ChatGPT's intelligent tool can assist in Data Programming to generate reliable information to meet the needs and interests of companies and their customers and public organizations and their service users. However, for this to be more valid, it is necessary (a) to eliminate the technical-operational limitations and/or restrictions of this technology; and (b) the approval of the Law that regulates ChatGPT, as the development of this tool depends on this.

Keywords: processes; searches; customers; users; organizations; selectivity.

INTRODUÇÃO

A globalização interliga pessoas em todo o mundo, sendo a Internet a responsável por formar essa rede global, por meio de máquinas e dispositivos, gerando significativo fluxo de dados e informações e que, a cada momento, só faz aumentar, decorrente da maior abrangência da computação e informatização.

Nesse contexto tecnológico mundial, acelerado e competitivo se situam as organizações, sejam elas privados ou públicas, que buscam formas e estratégias para otimizar processos, melhorar a produtividade e oferecer um atendimento e/ou serviço de excelência e, de preferência, personalizado. Nessas demandas, tem destaque a Inteligência Artificial, uma tecnologia que permite construir “máquinas inteligentes” capazes de realizar tarefas que normalmente requerem inteligência humana. Essas máquinas aprendem através da experiência, percebem as mudanças e ajustam-se a elas, semelhantes aos humanos, aumentando a automação e agilizando processos (Iamada, 2023; Andrade, 2023).

Contribui para a emergência da Inteligência Artificial o volume crescente de fontes de dados e, subsequentemente, dos próprios dados, colocando em evidenciar a ciência de dados, tornando-se um dos campos que mais cresce em todos os setores. Segundo a Corporação Internacional de Máquinas de Negócios - IBM (International Business Machines Corporation), a ciência de dados está em evolução nesse século XXI e o dilúvio de dados só faz aumentar a cada dia para compor a Inteligência Artificial (IBM, 2020).

A ciência de dados é centrada na combinação da matemática e estatística, programação especializada, análise avançada, inteligência artificial e no aprendizado com máquina (*machine learning*) e com descoberta de conhecimentos em assuntos específicos (*insights*), ocultos nos dados de uma organização. Assim, os dados se tornaram componentes de relevância, principalmente para as instituições públicas e organizações empresariais.

Assim, os dados se tornaram importantes ativos para o crescimento do negócio, ao lado dos produtos e serviços (Sato Digital, 2020).

Destarte, a ciência de dados, como componente da inteligência artificial, pode ser integrada aos canais de atendimento ao cliente da empresa para ajudar a responder perguntas frequentes, solucionar problemas e fornecer informações, auxiliando na redução do tempo de espera dos clientes. Pode ainda ser uma ferramenta para orientar a organização ou empresa na tomada de decisões para fins distintos. Ou seja, esses insights da ciência de dados podem ser usados para gerar informações aos usuários de serviços públicos.

Nesse sentido, a inteligência artificial se utiliza de vários suportes virtuais para realizar seus objetivos, particularmente o ChatGPT¹, por ser um assistente virtual inteligente e com potencial para se traduzir em uma série de benefícios para serem apropriados pelas organizações, decorrente de sua eficiência e versatilidade. Essa ferramenta, ao permitir a comunicação natural entre humanos e máquinas, auxilia na simplificação de processos, na tomada de decisões e no aumento da produtividade em qualquer segmento (Mandelli, 2023).

Portanto, desde o ano de 2022, a inteligência artificial do ChatGPT vem sendo aplicado, com recorrência, para responder perguntas para solucionar problemas, criar diálogos automatizados, na geração de texto automatizado, na produção de texto em diferentes estilos e tópicos, na aceleração de processos, no aumento da produtividade na área da programação, na geração de códigos de programação em várias linguagens, entre outras aplicações em diversas áreas (Andrade, 2023).

Todavia, assiste-se que o ChatGPT ainda é pouco explorado como ferramenta para programar, estruturar e disponibilizar a ciência de dados para fins distintos. O grande volume de dados gerados (Big Data) tem gerado problemas no seu processamento que, associado à necessidade de sua taxionomia, acentua ainda mais as dificuldades da estruturação, representação e programação de dados fidedignos e, por conseguinte, impacta nas informações geradas para fins distintos. Até porque, o Big Data é constituído por um conjunto de três “Vs”: volume, velocidade e variedade dos dados, o que torna mais abrangente essa problemática.

Diante do explanado, segue-se a seguinte linha de investigação para nortear a construção dessa pesquisa: De que maneira a ferramenta inteligente do ChatGPT pode auxiliar na Programação de Dados, de modo a gerar informações confiáveis de interesse das organizações e de seu público-alvo?

Posto dessa forma, o presente artigo tem objetivo de analisar a ferramenta inteligente do ChatGPT, com foco no seu auxílio na Programação de Dados para gerar informações confiáveis de interesses organizacionais.

Esse estudo se delimita a discutir o ChatGPT como ferramenta virtual da inteligência artificial que estrutura, sistematiza, programa e gera dados, voltados para as organizações, sob duas perspectivas: (a) para o atendimento aos clientes, quanto a sua preferência de escolha de um produto ou serviço de uma empresa ou instituição similar; e (b) para o

¹ O ChatGPT, lançado pela OpenAI em novembro de 2022, é uma rede neural de linguagem treinada com milhões de exemplos de texto na web, o que permite compreender e gerar textos em diversos idiomas e contextos. Ele foi criado com o objetivo de melhorar a compreensão e a capacidade de resposta das máquinas nas interações com humanos.

atendimento aos usuários, visando aumento da eficácia dos dados gerados e na maior acessibilidade das informações de serviços públicos.

O desenvolvimento do tema da Inteligência Artificial se justifica pela necessidade de manipulação e processamento da Ciência de dados, cada vez maiores e, assim, tornou-se uma ferramenta virtual em potencial para assistir clientes e usuários, seja de empresas ou de governos, com fim de prestar um eficaz atendimento para suas respectivas demandas. Tal é a relevância socioeconômica desse suporte, que o ChatGPT já alcançou a marca histórica de mais de 100 milhões de usuários em poucos meses, após seu lançamento, superando grandes aplicativos do mercado de tecnologia digital (Reuters, 2023).

METODOLOGIA

A construção deste estudo seguiu a prescrição da Pesquisa Bibliográfica, alicerçada no levantamento, coleta, triagem e fichamento de um conjunto de publicações, inerentes a Inteligência artificial e categorias similares. Optou-se por essa metodologia, porque a Pesquisa Bibliográfica permite ao pesquisador o contato direto com o material já escrito sobre o objeto de estudo e, o mais importante, “tem a finalidade de aprimorar e atualizar o conhecimento, através da investigação científica de obras já consolidadas” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 54).

O arcabouço teórico teve como componente autores de artigos científicos, livros, monografias de Pós-Graduação, estudos publicados em eventos científicos e alguns informes disponíveis na *Web/Google* e com suas devidas fontes e *sites* de pesquisas. O critério de seleção das bibliografias foi que os autores fundamentassem as categorias trabalhadas nessa pesquisa, centradas na Inteligência artificial do ChatGPT, desde que publicadas em fontes de credibilidade junto à comunidade científica. As publicações que não atenderam tal rigor foram excluídos da coleta, visando à qualidade da pesquisa.

Após a estruturação, composição e sistematização do conteúdo do artigo, foi adotado as orientações metodológicas de Minayo (2004), cuja autora prescreve três tipos de aferições no objeto bibliográfico: a) descrição, em forma de texto/redação e de maneira sistematizada; b) leitura para se entender a causa, circunstância e a importância socioeconômica da aplicação da na Inteligência artificial do ChatGPT; e c) análise, que exige *expertise* e ponto de vista crítico do pesquisador para subsidiar os resultados da pesquisa.

Os resultados obtidos por essa pesquisa decorreram puramente dos referenciais teóricos supracitados e que sustentaram a proposta desse trabalho, cuja fundamentação se manifestou no diálogo entre os autores, visando colher argumentos para alcançar uma síntese conclusiva para o problema levantado.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E SUAS CATEGORIAS SIMILARES

Fundamentos da inteligência artificial

A Inteligência Artificial (IA) é um termo criado por John McCarthy em 1956, professor de matemática da Dartmouth College durante uma conferência realizada nessa instituição de ensino. Nesse evento, McCarthy mostrou que os computadores, no futuro, teriam aptidão para copiar o pensamento humano (Oliveira, 2020).

Certamente que esse anúncio despertou interesse dos pesquisadores da área de computação, com vista a adequar essa tecnologia para o fim proposto por McCarthy. Desde então, o segmento da IA foi se desenvolvendo de maneira não linear, dadas as dificuldades da época, em elucidar questões de percepção atinente à inteligência humana, o que demandou tempo e elevados investimentos para pesquisas, visando o aprimoramento dessa tecnologia.

Tegmark, em sua obra “Life 3.0”, define IA como inteligência não biológica, mas, sim, uma Inteligência Artificial Geral e a caracteriza-a como “capacidade de realizar qualquer tarefa cognitiva, pelo menos tão bem quanto os seres humanos” (Tegmark, 2019, p. 63).

Essa definição associa três elementos e que se interagem: IA, mente humana e computador. Tanto que Caetano (2023) define que a IA seja um ramo da ciência da computação que se concentra em criar máquinas capazes de realizar tarefas que requerem inteligência humana, como reconhecimento de fala, aprendizagem, tomada de decisão e resolução de problemas. Para tanto, a IA tem como componentes algoritmos, modelos matemáticos e redes neurais, os quais permitem que os computadores analisem grandes quantidades de dados e aprendam a reconhecer padrões e, assim, tomar decisões com base nesses dados.

Nesse sentido, a IA é “o resultado da junção de muitos algoritmos e de sua organização de modo inteligente e, nesse caso, o algoritmo é visto como um conjunto de instruções passo a passo, tão explícitas que até algo com uma ‘mente’ tão literal como um computador pode segui-las” (Polson; Scott, 2020, p. 11).

Dada a possibilidade de a IA desenvolver tarefas, semelhantes as desenvolvidas pelos humanos, é essa tecnologia vem ganhando destaque significativamente, explicado por três aspectos: a) crescimento exponencial na velocidade dos computadores e ampliação da rede da internet; b) crescimento da quantidade de dados disponíveis; e c) a existência de computação em nuvem, que é um facilitador na redução de custos para armazenamento e análise de dados em larga escala por meio de uma infraestrutura de uma organização (Polson; Scott, 2020).

Justamente as possibilidades e a combinação desses fatores que vêm sendo responsáveis pelo avanço e sucesso da IA na aplicação de vários propósitos e resolução de problemas, com base em dados e informações confiáveis. Além disso, IA tem se tornado uma ferramenta que facilita a realização de atividades complexas, de forma seletiva, assim como agiliza processos, seja para fins competitivos, ou não.

A literatura especializada associa a IA ao desenvolvimento de sistemas inteligentes,

permeados por máquinas. Nesse quesito, Souza (2023) corrobora que a IA seja um campo da ciência que estuda o desenvolvimento de máquinas e sistemas inteligentes para o fim de realizar, com eficiência e autonomia própria, atividades humanas.

Disso decorre que o objetivo da IA seja “criar mecanismos e/ou máquinas tecnológicas que tenham a competência de realizar atividades humanas, como a capacidade de raciocinar, perceber, compreender a linguagem, aprender, ver, ouvir e efetuar atividades das mais diversas efetuadas pelos humanos” (Polson; Scott, 2020, p. 9).

Oliveira (2018) reitera, dizendo que o objetivo central da IA é fazer com que as máquinas solucionem dificuldades ou problemas complexos. Esse autor pondera ainda que seja essa acepção que deva predominar na IA, posto que muitas situações a inteligência humana não conseguem resolver. Ou seja, a ideia é aquilo em que o ser humano não consegue fazer e/ou elucidar, a máquina do computador tenta realizar e, *destarte*, sustenta-se nessa lacuna (Mccarthy, 2007).

Essa manifestação da IA na máquina do computador é ratificada na perspectiva de Russel e Norvig (2013), cujos autores discutem esse tema sob duas perspectivas: a) como processos de pensamento e raciocínio; e b) como comportamentos. Estes pensadores entendem que ambas as definições se interagem e se manifestam no indivíduo que age e se comporta como um ser racional, tendo como auxílio para isso a máquina, o computador, ou outra ferramenta qualquer, a exemplo da própria IA.

De modo tal, que Domingos (2017) considera que o objetivo da IA é que o computador auxilie os humanos em fazer o melhor, a partir da aprendizagem com a máquina. Por isso, que alguns autores (Carvalho, 2008; Andrade, 2023; Iamada, 2023; Oliveira, 2020; Souza, 2023; e Mandelli, 2023) comungam do mesmo pensamento, quando consideram que a IA estar estritamente relacionada as categorias *Machine Learning* e *Deep Learning*.

O Machine Learning (aprendizado de máquina) é uma subcategoria da IA que permite mais precisão nas aplicações de software, possibilitando que as máquinas realizem atividades como um ser humano. Disso, resulta que as máquinas de computadores são aprimoradas de maneira a aprender, paulatinamente, conforme as informações que lhes são apresentadas, por meio de diálogo entre máquina-humano (Souza, 2023).

Esse processo é possível, visto que o Machine Learning tem como base a criação de algoritmos inteligentes, capazes de ler, compreender e interpretar dados, extraindo respostas diferentes por meio da realização de análises estatísticas. Para tanto, o Machine Learning ocorre sob a supervisão de humanos, que alimentam as máquinas com as devidas informações para alcançar resultados requeridos (Souza, 2023).

Deep Learning (aprendizado profundo), por sua vez, representa um subtipo de Machine Learning e tem a finalidade de automatizar a análise preditiva, simulando a forma de aprendizado dos seres humanos por meio de mecanismos não lineares de compreensão de informações e, com isso, possibilita análises mais complexas e subjetivas. À medida que o sistema vai reunindo os dados em uma série de modelos estatísticos hierarquicamente encadeados, a compreensão dos mais diferentes contextos vai se tornando cada vez mais precisa (Andrade, 2023).

Com base nessas definições elementares, sintetiza-se que o Machine Learning (ML) diz respeito a toda e qualquer prática de aprimoramento da IA que envolva a utilização de algoritmos para fins de compreensão de dados e informações. Já o Deep Learning (DL) é um tipo específico de Machine Learning que consiste nas práticas que envolvem apenas os algoritmos, sem o intermédio de qualquer espécie de agente humano. Ou seja, o Machine Learning e o Deep Learning dizem respeito aos processos técnicos-operacionais responsáveis pelo funcionamento e desempenho da IA e, com isso, permite que as máquinas realizem atividades humanas de forma eficiente.

Aqui, analisa-se que a fundamentação da inteligência artificial passa pela máquina do computador, tendo como componente o ML, DL, mais o algoritmo que, ao se interagirem, são os responsáveis pelo desenvolvimento dessa tecnologia. Para Souza (2023), esse processo inteligente vem se manifestando, com maior visibilidade, no campo da robótica, nas simulações de crédito, nos aplicativos bancários, nos jogos de videogame, nas compras virtuais, pesquisas na *Web*, podendo ainda servir de ferramenta virtual para outras atividades digitais

Na prática, o dia a dia mostra que a IA, e seus apetrechos, não é uso exclusivo de computador e similares, mas pode ser observada no celular, laptop, notebook, carro, objeto doméstico, brinquedo, aeronave, etc. “Atualmente a importância da IA é tamanha que sem os algoritmos, os computadores seriam praticamente inúteis” (Oliveira, 2018, p. 15).

O ChatGPT na programação de dados

O ChatGPT foi lançado em 2019 e, após ser disseminado como modelo de linguagem popular, foi atualizado em 2022, com a denominação de Chatbot. Grosso modo, enquanto um ChatGPT significa um sistema de inteligência artificial que estabelece um diálogo de forma mais natural possível com os seres humanos; o Chatbot é um software que interage com pessoas de forma automatizada e pré-programada (Mandelli, 2023; lamada, 2023; Caetano, 2023).

Outras diferenças entre o chatbot e o ChatGPT são interessantes observar, conforme lamada (2023, p. 14):

O ChatGPT é um sistema de inteligência artificial criado com o foco de estabelecer um diálogo de maneira mais natural possível com os seres humanos. O ChatGPT é capaz de compreender o significado das frases e desenvolver conversas muito mais complexas, enquanto o chatbot se baseia em regras estabelecidas previamente. O ChatGPT se apoia em milhares de dados espalhados pela web, enquanto o chatbot conversa com humanos de forma padronizada, com base em regras pré-definidas.

Esse comparativo mostra que o ChatGPT é bem superior ao chatbot, principalmente por ser uma ferramenta que apresenta um diálogo mais natural entre máquina-humano, além de ser mais aperfeiçoada, o que levou a opção pelo estudo do ChatGPT. Ou seja, aqui se denomina o objeto desse artigo de IA do ChatGPT para auxiliar na programação de dados, de modo a gerar informações voltados, preferencialmente, para clientes de empresas e usuários de serviços públicos.

Nesse caso, é interessante conceber a linguagem da máquina do computador, como um conjunto de macroinstruções. Ou seja, a sua própria linguagem de máquina é

a única linguagem em que os computadores reconhecem para executar instruções de um programa. Para que um desenvolvedor possa criar programas em uma linguagem de programação de alto nível (próximo da linguagem humana), é preciso converter o código-fonte em um código que possa ser entendido e executado pelo computador. Essa conversão pode ser feita por um programa compilador e, assim, o computador poderia ser projetado para uma linguagem de alto nível, como a linguagem de máquina, o que demanda custo (Gabriel, 2014).

Gabriel (2014) aponta alguns exemplos de linguagens de programação, conforme as seguintes categorias temáticas e códigos: Imperativas (C, Pascal, COBOL, Clipper); Funcionais (LISP, Scheme); Lógicas (PROLOG); e Orientadas a Objeto (C#, Java, SmallTalk).

Inclusive, Andrade (2023) reforça que a natureza da programação da IA do ChatGPT nada mais é do que gerar códigos de programação, no sentido de ser utilizada para fornecer dados e informações, a partir de eficientes perguntas. Assim, essa ferramenta pode ajudar o cliente-usuário a entender conceitos de programação em outras áreas do conhecimento, como também é capaz de criar códigos de programação em várias linguagens, além de desenvolver programas completos.

A programação requer, contudo, que o funcionamento do ChatGPT seja com base em algoritmos de redes neurais profundas, modelos esses que se inspiram na organização do sistema nervoso humano e se apoiam em aprendizado de máquina, um campo de estudo que permite extrair padrões de grandes volumes de dados e fazer previsões a partir deles. Esse tipo de sistema funciona com base em unidades de processamento interconectadas em várias camadas, da mesma forma que os neurônios se conectam por sinapses (Andrade, 2023).

O ChatGPT, expresso no GPT-3, significa um programa de processamento de linguagem capaz de analisar e processar dados de texto em uma escala sem precedentes. O GPT-3 perpassa minuciosamente por centenas de gigabytes de informações na internet, abrangendo livros, artigos científicos, páginas da Wikipédia, notícias e registros de bate-papo on-line, a partir dos quais já foram identificados cerca de 175 bilhões de parâmetros, isto é, representações matemáticas de padrões de texto, enquanto o Bert trabalhava com “apenas” 110 milhões de parâmetros (Andrade, 2023).

Nessa lógica, o ChatGPT entende e gera linguagem natural, tornando-se uma ferramenta útil para criar consultas no SQL (Structured Query Language), concebido como linguagem de programação utilizada para trabalhar com bancos de dados relacionais. Trata-se de uma linguagem declarativa e que não necessita de profundos conhecimentos de programação para que alguém possa escrever queries, consultas e pedidos de gêneros diversos. A linguagem SQL é acessível, pois é relativamente parecida entre os principais bancos de dados relacionais aos disponíveis no mercado digital, a exemplo da Microsoft SQL Server, podendo ser de uso popular (Mandelli, 2023).

Mandelli (2023, p. 36) disponibiliza uma amostra de como se pode utilizar e programar o ChatGPT para fazer, e gerar, uma consulta SQL correspondente a determinado projeto que se queira construir, por meio do método do ‘diálogo máquina-homem e pergunta-resposta’, na seguinte sequência:

- Dadas as seguintes tabelas em SQL [descrever o conjunto de atributos da tabela].
- Estou trabalhando em um projeto que envolve [descrever o contexto do projeto].
- Preciso de uma consulta SQL que [descrição detalhada da consulta em linguagem natural].
- Você pode gerar a consulta SQL correspondente?

Para melhorar e otimizar os resultados de uma busca com o ChatGPT, a estratégia recomendável é sugerir a essa ferramenta princípios e códigos de programação específicos. Basta inserir tais especificidades descritas no problema que se queira elucidar e o ChatGPT, quando possível, gera um código que siga esses princípios (Mandelli, 2023). Também tem importância para se alcançar bons resultados, a qualidade das perguntas, descrições e instruções do que se deseja no ChatGPT.

Mais que alcançar essa finalidade geral de acessibilidade a linguagem natural do ChatGPT, com êxito nas buscas, essa ferramenta serve também para atender algumas especificidades. Andrade (2023, p. 19) observa que a tecnologia do ChatGPT objetiva que “os investimentos realizados nessa inteligência artificial sejam na perspectiva de incorporar, ao máximo, a força física do trabalhador às máquinas e, assim, tornar o trabalho vivo² cada vez menos necessário à produção”.

O ChatGPT pode ainda ser implementado para alimentar bases de informação, propiciado pela base em machine learning, cuja combinação de algoritmos leva a eficiente resultado para esse propósito. Assim sendo, torna-se oportuno definir o que seja informação, cuja acepção é de que se trata de um conjunto estruturado de representações mentais codificadas (símbolos significantes) socialmente contextualizadas e passíveis de serem registradas em qualquer suporte material e, portanto, comunicadas de forma assíncrona e multidirecionada (Silva; Ribeiro, 2002).

Na perspectiva da ciência da informação, Saracevic e Wood (1996) consideram a informação como um conjunto de mensagens, atribuído aos dados, manifesto em um texto estruturado e que adquire naturalmente valor na tomada de decisões. Essa definição remete à base de conhecimento, por ser um conjunto de dados organizados e estruturados de maneira acessível para facilitar e agilizar processos, visando atender dadas necessidades. Até porque, a informação tem base em conhecimentos prévios e tem a finalidade de construir novos conhecimentos (Silva; Ribeiro, 2002).

O diferencial, é que, ao invés de fornecer informações pontuais sobre assuntos específicos, o ChatGPT interage diretamente com o usuário e, mediante a diálogo, providencia informações sobre os mais diversos assuntos requisitados. Tal que, uma de suas principais aplicações dessa ferramenta é auxiliar na produção de conteúdo, além da implementação como assistente virtual (Mandelli, 2023).

Portanto, por ter sido desenvolvido com base no aprendizado da máquina, o ChatGPT tem a capacidade de acumular conhecimentos para constituir bases de dados e informação sobre os mais diversos gêneros temáticos, tornando as interações e comunicação com os usuários cada vez mais dinâmicas, naturais e atrativas. Assim, o ChatGPT cumpre o

² Com base em Karl Marx, o trabalho vivo é dispendido pelo trabalhador no ato da produção de bens e serviços que, na prática, significa o dispêndio da força física e intelectual de quem opera nesse processo.

seu objetivo de estruturar e organizar dados e facilitar o acesso eficaz às informações confiáveis, voltadas para atender as necessidades de clientes, usuários, empresas e de serviços públicos.

Até porque, como pensa Lowdermilk (2013), a experiência dos usuários não expressa apenas nas características e metas de busca da usabilidade, mas revela também os aspectos subjetivos de uma aplicação cativante, quando a mesma é agradável de ser usada. Essa percepção é importante, porque o usuário, atualmente, vivência cenários incertos e difíceis, permeados de falsas informações [*Fake News*], os quais influenciam nas suas decisões, quanto a construção de suas experiências e expectativas.

Em análise, pode-se considerar que o ChatGPT na programação de dados se reveste em uma importante ferramenta da IA, ao auxiliar as empresas em seus processos de atendimento aos clientes, na aquisição de produtos e serviços, a partir de informações confiáveis, assim como também se replica no atendimento de usuários de serviços públicos. Enfim, a IA do ChatGPT, como programador, serve para vários usos e aplicações, realizando diferentes tarefas, indo desde a produção de texto, otimização para ferramentas de busca, passando pelo design e programação, entre outros gêneros.

Aplicação do ChatGPT

A IA pode ser aplicada por meio de vários recursos, os quais se convencionou se chamar de ferramentas e/ou assistentes virtuais. Dentre os que estão na agenda do dia, tem destaque o ChatGPT por ser um sistema de comunicação inteligente capaz de reconhecer informações a fim de conversar com seres humanos, reproduzindo seu comportamento e sua linguagem de forma, ao mesmo tempo, natural e pré-programada. Esse sistema pode ser integrado a um banco de dados, composto por processos administrativos, envolvendo cadastro, consulta e atualização de informações, podendo ser otimizadas por meio da automação, garantindo uma experiência aprimorada para clientes e usuários (Souza, 2023).

A IA do ChatGPT, como ferramenta de programação, vem sendo amplamente utilizada em diversas atividades de distintas áreas do conhecimento, sendo eficiente nos seus propósitos. Polson e Scott (2020) elencam uma amostra do uso e aplicação dessa tecnologia no dia a dia (Quadro 1).

Quadro 1 - Atividades em que a ferramenta do ChatGPT pode ser aplicada.

Atividades	Uso/aplicação	Objetivos
Hortifruti granjeiros	Produção de pepinos	Reduzir tempo de produção
Oncologia	Diagnosticar câncer	Prevenção e tratamento de cancro e tumores diversos
Setor energético	Monitora a infraestrutura e equilibrar a carga energética	Tornar a produção de energia eficiente
Setor petrolífero	Gera informações e dados, por meio de sensores e satélites	Prever a produção de petróleo
Estoque	Prevê a demanda para alocação eficiente dos produtos	Controlar estoque e reduzir custos
Análise comportamental	Diagnosticar preferências	Oferecer serviços e produtos personalizados
Automatização	Automatizar processos repetitivos	Tornar mais seletivo e eficiente os processos

Atividades	Uso/aplicação	Objetivos
Análise de dados e informações	Diagnóstica a dinâmica e o futuro da organização	Tomar eficaz decisões por meio de soluções inovadoras
Automatização de serviços	Automatiza e torna o atendimento	Aumentar a satisfação dos usuários
Saúde	Utilizada em diagnósticos médicos	Analisar imagens médicas com previsão de doenças
Finanças	Utilizada em análise de risco de crédito	Detectar fraude, prever mercado financeiro e investimentos e negociações
Educação	Utilizada para a personalização de ensino	Avaliar o desempenho e feedback aos alunos
Redes Sociais	Utilizada para sugerir conteúdos personalizados	Avaliar a satisfação dos usuários a partir de suas preferências.

Fonte: adaptado a partir das definições de Polson e Scott (2020) e Caetano (2023).

Essas são apenas algumas das muitas áreas em que a IA vem sendo usada com eficiência, sendo uma das ferramentas bases para melhorar muitos *processos* e atividades, tornando-se fonte para auxiliar na transformação de muitos setores e departamentos das organizações privadas ou públicas, como efeito da automatização de processos.

Além da programação de dados e informações, outras aplicabilidades são possíveis, a partir do ChatGPT dentro de uma organização particular ou pública. Aqui tem evidência as ideias para conteúdo, levando-se em conta as necessidades do público-alvo, visando a satisfação dos clientes na hora de adquirir um produto ou serviço. O ChatGPT pode também gerar marketing de conteúdo, inclusive, tem se mostrado um recurso poderoso na conquista e fidelização de clientes, ainda que muitas das organizações empresariais não consigam direcioná-lo de maneira eficiente para fins competitivos (Mandelli, 2023).

Semelhante a esse processo, tem pertinência a automatização de serviços, visando a qualidade e eficácia no atendimento aos usuários, particularmente aqueles que busca serviços públicos. Nesse momento de nova gestão na administração e serviços públicos, o uso do ChatGPT encontra espaço propício, como ferramenta inteligente de busca, tornando mais seletiva as informações de interesse dessa clientela, elucidando suas demandas nos órgãos de serviços de saúde, por exemplo, reduzindo as demoradas e conflituosas filas.

Outras aplicações da IA do Chatbot estão em evidência, notadamente nos processos das organizações, com fins diversos, conformes as demandas e os modelos de gestão, representadas uma amostra no quadro 2.

Quadro 2 - Benefícios da aplicação do Chatbot nas organizações.

Aplicações	Benefícios
Automação	Eleva os níveis de eficiência na automação e agiliza processos nas organizações, sobretudo nos setores de telecomunicações, transporte, bens de consumo e serviços.
Custos	Reduz os custos operacionais, na medida em que há maiores investimentos na inteligência artificial, particularmente nas atividades repetitivas, traduzindo isso em economia de longo prazo, um importante ativo para a estabilidade financeira da organização.
Tomadas de decisão	Ao criar consistência de dados, organizando, interpretando e quantificando informações de modo a oferecer respostas rápidas e precisas, a IA se mostra essencial para solucionar problemas e realizar eficientes tomadas de decisão pela gestão da organização.

Aplicações	Benefícios
Produtividade	A medida em que a IA seja aplicada nas tarefas mais morosas, os colaboradores realizam atividades mais produtivas, tornando-se fato de Produtividade.
Personalização	Alta personalização ocorre, quando a IA analisa o perfil do cliente, a fim de oferecer as melhores opções, como ofertas, ferramentas de pesquisa e outras soluções alinhadas com suas características e necessidades.
Produção de leads	Fornecer informações úteis aos clientes e incentivando-os a se envolver com a organização, como também servem para coletar informações de contato pessoais dos clientes, como forma de fidelização.
Atendimento	Aumento da satisfação dos clientes, na medida em que o chatbot fornece respostas rápidas e precisas para perguntas frequentes e, de preferência, um atendimento personalizado e segmentado.
Eficiência	Atende a várias solicitações simultaneamente, sem a necessidade de esperar em filas de espera, por fornecer respostas rápidas e precisas para perguntas frequentes, economizando tempo e melhorando a experiência dos clientes e usuários.

Fonte: Adaptado de Souza (2023).

Com base nessa lista de possibilidades, o ChatGPT pode ser considerada uma ferramenta inteligente virtual de busca para solucionar várias necessidades, gerando impactos positivos nos processos da organização. Isso, sem falar que essa tecnologia vem sendo aplicada em muitas áreas como, psicologia, linguística, biologia, lógica matemática, engenharia, filosofia, etc., e não apenas na computação, pois, nesse segmento, é onde essa inovação tem maior visibilidade.

Não obstante, a notória importância do ChatGPT, como ferramenta inteligente de busca programada para atender fins distintos, merece ser discutido também (a) a segurança do uso dessa tecnologia; e (b) a normatização que regula essa ferramenta.

Quanto à segurança da aplicação da IA, essa pode ser considerada como ferramenta de segurança. Além disso, pode-se contar com outros fatores favoráveis a tecnologia do ChatGPT. Sichman (2021) evidencia algumas delas: o custo acessível de processamento e de memória; o surgimento de novos paradigmas, decorrente das redes neurais profundas, produzindo inegáveis avanços científicos no segmento da computação; aumento da massa de dados disponível na internet, em razão do grande uso desse recurso.

No que diz respeito a normatização do ChatGPT, essa tecnologia ainda carece de uma regulamentação específica, a não ser o Projeto de Lei nº 21/2020 que está em curso, tramitando no Senado Federal, que trata sobre a matéria. Essa Lei estabelece princípios, direitos, deveres e instrumentos diversos, principalmente garante o respeito aos direitos humanos e autorais, valores éticos e democráticos e, sobretudo, trata sobre a privacidade de dados e informações (Projeto, 2020).

Nessa mesma linha de atenção, é preciso pontuar também que a fonte de dados utilizada pelo ChatGPT é a Web e, como tal, seu conteúdo não é original, pois é uma rede aberta e, portanto, constituídos de dados abertos [sem fontes seguras], baseando-se na leitura de conteúdos já publicados para elaborar as respostas aos comandos dos usuários, o que impacta na veracidade das informações geradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou a ferramenta Inteligente Artificial – IA do ChatGPT, abordando o seu auxílio na Programação de Dados para gerar informações confiáveis para atender interesses das organizações (privadas e públicas), restritos aos clientes e usuários.

Os resultados da pesquisa bibliográfica mostram que a IA do ChatGPT vem sendo usado como uma eficiente base para programar dados, visando: (a) maximizar as buscas e (b) melhorar processos de diversas atividades, tornando-se fonte para aumentar a dinamização das atividades de muitos setores e departamentos das organizações privadas ou públicas, por meio de informações confiáveis.

Como ferramenta de busca tem efeito positivo dentre os clientes das empresas, que tem ao seu dispor detalhes mercadológicos de produtos e serviços, facilitando a ‘vida’ dos consumidos. Semelhantemente, nos serviços públicos, o uso do ChatGPT tem grande validade, visando orientar os usuários, a partir de informações de crédito, conforme as necessidades de cada um, ainda que isso não tenha uma abrangência representativa nos órgãos públicos, dadas as enormes filas para serem atendidos.

Diante dessas notações elementares, apresentamos à seguinte conclusão para esse estudo, afirmando que: a ferramenta inteligente do ChatGPT pode auxiliar na Programação de Dados para gerar informações confiáveis para atender as necessidades e interesses das empresas e de seus clientes e das organizações públicas e de seus usuários de serviços.

Essa conjectura tem grande validade, desde que (a) sejam eliminadas as limitações e/ou restrições técnicas-operacionais, de modo aprimorar a programação de dados e informações geradas por essa tecnologia; e (b) seja aprovada a Lei que regulamenta o ChatGPT, pois a ausência de um marco legal para a IA impacta no desenvolvimento dessa tecnologia, como: no aprimoramento no seu método de buscas, na realização de cursos e treinamentos de consultas para clientes-usuários, entre outras ações voltadas para gerar soluções eficazes para os públicos-alvo desse estudo.

Salvo essas pendências apontadas, acreditamos que a maior abrangência do ChatGPT perpassa por maior investimento na automatização dos processos das empresas e das organizações públicas. Afinal de contas, o ChatGPT encontra espaço favorável no atual momento global e competitivo, bem como no contexto da nova gestão na administração pública, visto que, se por um lado, os clientes almejam rapidez no atendimento e informações de qualidade para elucidar suas demandas; por outro, os órgãos públicos precisam ser mais ágeis nas suas funções de prestação de serviços públicos, onde é notória a pouca acessibilidade de informações por parte dos usuários, particularmente nos serviços de saúde.

O uso do chatGPT, como ferramenta de busca, é fácil, pois basta dialogar com essa tecnologia, por meio de perguntas. Por exemplo, procedemos da seguinte pergunta para essa ferramenta IA:

- Prepare uma conclusão para “o uso do ChatGPT no serviço público”.
- Obteve-se a seguinte resposta conclusiva:

Portanto, o ChatGPT é uma ferramenta tecnológica recente que pode ser utilizada no serviço público para gerar respostas a perguntas ou solicitações de seus usuários, cabendo ser aprimorada.

Contudo, chama-se atenção que, embora o ChatGPT possa gerar conteúdos sintéticos aparentemente convincentes, seja importante lembrar que ainda não há direcionamentos precisos sobre o seu uso, impactos ou mesmo legislações específicas para os desdobramentos das consequências de um uso indevido ou prejudicial de conteúdo gerado por ele. Portanto, é importante seguir um processo estruturado e bem planejado para garantir que a implementação seja bem-sucedida, ética e atinja os objetivos desejados”.

Considerando que a discussão do tema não se esgota aqui, deixamos uma questão para futuros estudos: As perguntas às máquinas, geradoras de soluções, não podem estar desestimulando o pensamento e a inteligência dos sujeitos-usuários da IA do ChatGPT? Ou significa a ponta do *iceberg* para estimular a inteligência humana, e não da máquina, já que essa, quanto mais treinada for, mais “sábia” fica?

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rodrigo de Oliveira. **ChatGPT reacende debate sobre o potencial criativo de sistemas de linguagem natural e as implicações éticas relacionadas ao seu uso**. Rev. Universo Expandido da Inteligência Artificial, s/n, p. 17-22, mar. 2023.

BOSTROM, Nick. **Superinteligência**. Rio de Janeiro: DarkSide Books, 2018.

CAETANO, Luís Miguel Dias. **Inteligência Artificial e ChatGPT: ameaça ou ferramenta na educação superior?** 2023. Disponível em: (PDF) Inteligência Artificial e ChatGPT: ameaça ou ferramenta na educação superior? (researchgate.net). Acesso em: 10 fev. 2024.

CARVALHO, André Ponce L. **Redes Neurais Artificiais**. São Paulo: Atlas, 2008.

IBM. Corporação Internacional de Máquinas de Negócios. **O que é a ciência de dados**. 2020. Disponível em: <https://www.ibm.com/br-pt/topics/data-science>. Acesso em: 10 fev. 2024.

DOMINGOS, Pedro. **O algoritmo mestre**. São Paulo: Novatec, 2017.

GABRIEL, Paulo Henrique Ribeiro. **Linguagens de Programação e Programação Funcional GSI004**. Faculdade de Computação/UFU, 30 de setembro de 2014. Disponível em: <https://www.facom.ufu.br/~priscila/GSI004/aula01.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

IAMADA, Fábio. **ChatGPT e o futuro da produtividade empresarial**. Jornal Empresas & Negócios, São Paulo, sexta-feira, p. 7, 25 de agosto de 2023. Disponível em: <https://assets.jornalempresasenegocios.com.br>. Acesso em: 10 fev. 2024.

LOWDERMILK, T. **Design Centrado no Usuário**: Um guia para o desenvolvimento de aplicativos amigáveis. São Paulo: Novatec Editora, 2013.

MANDELLI, Pedro. **Domine IA. ChatGPT para programar**: Um guia completo. 2023. Disponível em: <https://domineia.com/chatgpt-para-programar/#0-melhores-formas-de-usar-o-chatgpt-para-programar>. Acesso em: 10 fev. 2024.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MCCARTHY, John. **What is artificial intelligence?** Novembro de 2007. Disponível em: <http://www-formal.stanford.edu/jmc/whatisai.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

OLIVEIRA, Arlindo. **Inteligência Artificial**. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2020.

OLIVEIRA, Arlindo. **Mentes digitais**. 2ª ed. Lisboa: IST Press, 2018.

POLSON, Nick; SCOTT, James. **Inteligência Artificial**. Amadora: Vogais, 2020.

PROJETO de Lei nº 21/2020. **Estabelece fundamentos, princípios e diretrizes para o desenvolvimento e a aplicação da inteligência artificial no Brasil; e dá outras providências**. 2020. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/151547>. Acesso em: 10 fev. 2024.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

REUTERS, L. **ChatGPT estabelece recorde de crescimento da base de usuários, diz UBS**. 2023. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/tecnologia/noticia/2023/02/chatgpt-estabelece-recorde-de-crescimento-da-base-de-usuarios-diz-ubs.ghtml>. Acesso em: 10 fev. 2024.

RUSSEL, Stuart; NORVIG, Peter. **Parte I: Inteligência Artificial**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

SATO DIGITAL. **A final qual é a importância dos dados para a empresa**. 2020. Disponível em: <https://santodigital.com.br/afinal-qual-e-a-importancia-dos-dados-na-estrategia-das-empresas>. Acesso em: 10 fev. 2024.

SARACEVIC, T.; WOOD, J. B. **Consolidation l'information: guide pour l'évaluation**., la reorganization et le reconditionnement de l'information scientifique et technique: version provisoire. Paris: Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture, 1996.

SILVA, A. M. da; RIBEIRO, F. **Das "ciências" documentais à ciência da informação: ensaio epistemológico para um novo modelo curricular**. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

SILVA, Armando Malheiro da; RIBEIRO, Fernanda. **Das documentais à ciência da informação: ensaio epistemológico para um novo modelo curricular**. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

SICHMAN, Jaime Simão. **Inteligência Artificial e sociedade: avanços e riscos**. Estudos Avançados, v. 35, n. 101, p. 37-49, dez. 2021.

SOUZA, Ivan. Zapsign. **Inteligência artificial nas empresas: como aplicar e qual é o impacto**. 2023. Disponível em: <https://blog.zapsign.com.br/inteligencia-artificial-empresas/>. Acesso em: 10 fev. 2024.

TEGMARK, Max. **Life 3.0: ser-se humano na era da Inteligência Artificial**. Portugal/Alfragide: D. Quixote, 2019.

Vigilância socioassistencial concepção e operacionalização: práticas em vigilância socioassistencial no município de Rio

Doce-MG

Leonardo Reis Muniz

Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Especialista em Direitos Sociais e Competências Profissionais do Assistente Social pela AVM Faculdade Integrada. Licenciatura em LETRAS/LIBRAS / Centro Universitário ETEP, especialização em Língua Brasileira de Sinais pela Universidade Católica Dom Bosco. Autorização Especial (sem restrição) para assumir atividades interpretativas no contexto educacional, autorização emitida pelo Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS/BH.

RESUMO

A Vigilância Socioassistencial é considerada estratégia fundamental do SUAS, com vistas ao reconhecimento e localização das vulnerabilidades, riscos e das violações de direito no território, de forma a orientar e avaliar a oferta de serviços socioassistenciais de acordo com as necessidades dos usuários. A função da Vigilância Socioassistencial consiste na produção, sistematização, análise e disseminação de informações, sendo uma área do SUAS dedicada essencialmente à gestão da informação. Nesse sentido, o presente texto, além de debater e expor a concepção sobre a função estratégica que a Vigilância Socioassistencial possui, apresenta, via ações concretas realizadas no município de Rio Doce-MG, possibilidades de operacionalização na prática da Vigilância Socioassistencial.

Palavras-chave: vigilância socioassistencial; SUAS; planejamento; informação; gestão.

ABSTRACT

Socio-Assistance Surveillance is considered a fundamental strategy for recognizing and locating vulnerabilities and risks and violations of rights in the territory, guiding and evaluating the offer of socio-assistance services in accordance with the needs of its users. The function of social assistance surveillance consists of producing, systematizing, analyzing and disseminating information, and is an area of SUAS dedicated essentially to information management. In this sense, in addition to discussing the strategic role of social assistance surveillance, this text presents, through concrete actions carried out in the municipality of Rio Doce-MG, possibilities for operationalizing social assistance surveillance in practice.

Keywords: Social Assistance Surveillance; SUAS; planning; information; management.



INTRODUÇÃO

No cenário atual, onde predomina-se o capital financeiro e a lógica neoliberal, tem-se um Estado mínimo para o social e máximo para o desenvolvimento do capital.

Observa-se, como apontado por Ana Elizabeth Mota, em “O Mito da Assistência Social” (Mota, 2008), o robustecimento da assistência social em detrimento das demais políticas públicas. Em um contexto de reestruturação produtiva e de financeirização do capital tem-se um agravamento das expressões da questão social e, paralelamente, o desenvolvimento de políticas públicas cada vez mais focalizadas, compensatórias e fragmentadas. Tem-se uma redução e um esvaziamento dos direitos sociais historicamente conquistados por meio da luta de classes. Em específico no âmbito da Seguridade Social, a assistência social “assume o papel de ser a política de proteção social e não uma das políticas de proteção social” (Mota, 2008).

Frente a tal conjuntura observa-se que a Vigilância Socioassistencial do SUAS (Sistema Único de Assistência Social), conforme previsão da NOB/SUAS (Brasil, 2012) possui possibilidades de atuação que permitem um alinhamento à defesa do SUAS e fortalecimento da política de assistência social como política pública alicerçada de direitos. Do mesmo modo, haja vista cenário de precarização das políticas públicas, a Vigilância Socioassistencial, mesmo que de forma não intencional, às vezes pode assumir um caráter conservador, tendo por base um entendimento psicologizante da questão social, contribuindo assim, no processo de robustecimento da assistência social. Observa-se ainda, que a Vigilância Socioassistencial ainda é pouco estudada e analisada, carecendo de pesquisas que possam identificar e explicitar suas potencialidades, bem como, carece de publicações que explicitem ações práticas dessa área da política pública de assistência social.

Dessa forma o presente texto, visa apresentar uma síntese do entendimento e concepção do que é a Vigilância Socioassistencial à luz da Norma Operacional Básica do SUAS e apresentar também produtos de sua operacionalização na realidade do município de Rio Doce, MG.

A VIGILÂNCIA SOCIOASSISTENCIAL NO ESCOPO DA NOB/SUAS: CONCEPÇÕES E OPERACIONALIZAÇÃO

Como estabelecido na Lei Federal nº 8.742 de 07 de dezembro de 1993 (LOAS / Lei Orgânica da Assistência Social), a assistência social é direito do cidadão e dever do Estado, é política integrante da seguridade social brasileira que visa prover os mínimos sociais através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantia ao atendimento às necessidades básicas. Ainda conforme texto legal da LOAS, a política pública de assistência social, dentre outros, tem por objetivo a vigilância socioassistencial, que tem por finalidade analisar territorialmente a capacidade protetiva das famílias e nela a ocorrência de vulnerabilidades, de ameaças, de vitimizações e danos.

Não obstante, na esteira da consolidação e fortalecimento do SUAS (Sistema Único de Assistência Social), tem-se a aprovação da NOB/SUAS (Norma Operacional Básica do SUAS) pelo CNAS (Conselho Nacional de Assistência Social) em 2005 e posteriormente em

2012 (versão atual e vigente da NOB/SUAS). A Norma Operacional Básica do SUAS reafirma a política de assistência social como política de seguridade social, alicerçada de direitos, introduzindo um novo patamar de estruturação, institucionalização e aprimoramento do SUAS. A partir do texto legal da NOB/SUAS, percebe-se que a Vigilância Socioassistencial possui de forma bem clara e detalhada (no campo teórico normativo) sua função, objetivo e finalidades. Ao mesmo tempo, pode-se perceber uma escassez de registros, publicações e documentos que demonstrem possíveis formas de atuação e intervenção prática da Vigilância Socioassistencial dentro dos municípios, que são os principais responsáveis direto pela oferta dos serviços de assistência social.

No texto da Resolução CNAS nº 33 de 12 de dezembro de 2012, que aprova a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social – NOB/SUAS, a vigilância socioassistencial é considerada estratégia fundamental da assistência social para o reconhecimento e localização das vulnerabilidades, riscos e das violações de direito no território, e orientação e avaliação da oferta dos serviços socioassistenciais de acordo com as necessidades dos usuários da assistência social. Pela NOB/SUAS a vigilância é tida como uma das funções da política de assistência social, que deve ser executada via produção, sistematização, análise e disseminação de informações, onde tais produções visam:

Art. 87. A Vigilância Socioassistencial é caracterizada como uma das funções da política de assistência social e deve ser realizada por intermédio da produção, sistematização, análise e disseminação de informações territorializadas, e trata:

I - das situações de vulnerabilidade e risco que incidem sobre famílias e indivíduos e dos eventos de violação de direitos em determinados territórios;

II - do tipo, volume e padrões de qualidade dos serviços ofertados pela rede socioassistencial (Brasil, 2012).

Com a NOB/SUAS 2012, tem-se especificada a função da vigilância socioassistencial de produção, sistematização, análise e disseminação de informações, sendo uma área do SUAS dedicada essencialmente à gestão da informação. Nesse sentido, deve-se pensar que tais informações produzidas pela Vigilância Socioassistencial poderão e serão utilizadas com vistas a subsidiar o planejamento da assistência social como um todo, tanto no nível de planejamento da execução dos serviços socioassistenciais, como no nível de gestão da política pública como um todo.

Nesse sentido, a operacionalização da Vigilância Socioassistencial não deve ser pensada como um fazer isolado dos demais setores e instância do SUAS, pelo contrário, pois conforme artigo 88 da NOB/SUAS 2012, a “Vigilância Socioassistencial deve manter estreita relação com as áreas diretamente responsáveis pela oferta de serviços socioassistenciais à população nas Proteções Sociais Básica e Especial” (Brasil, 2012). Igual entendimento se aplica na relação da Vigilância Socioassistencial com as equipes das proteções sociais básica, média e de alta complexidade e gestão:

Art. 88. A Vigilância Socioassistencial deve manter estreita relação com as áreas diretamente responsáveis pela oferta de serviços socioassistenciais à população nas Proteções Sociais Básica e Especial.

§1º As unidades que prestam serviços de Proteção Social Básica ou Especial e Benefícios socioassistenciais são provedoras de dados e utilizam as informações

produzidas e processadas pela Vigilância Socioassistencial sempre que estas são registradas e armazenadas de forma adequada e subsidiam o processo de planejamento das ações. (Brasil, 2012).

Na relação da Vigilância Socioassistencial com as equipes de referência dos diversos equipamentos da assistência social, a comunicação e diálogo devem ser constante entre elas, com vistas a se alcançar a efetivação da oferta de um serviço de qualidade ao público da assistência social.

Nesse sentido é fundamental que os registros e informações gerados pelas equipes das proteções sociais sejam repassados de forma clara e objetiva à vigilância socioassistencial, sendo esse processo, acompanhado do debate e reflexões pertinentes. Realizadas tais trocas de informações, ou seja, o encaminhamento das informações das equipes à Vigilância Socioassistencial, o setor da Vigilância Socioassistencial procederá com a sistematização, agrupamento, análise e processamento dessas informações. Esta ação da Vigilância Socioassistencial objetiva transformar as “informações recebidas em “conhecimento útil” que possa ser utilizado pelas equipes que executam os serviços socioassistenciais. Atenção especial deve também ser dada a esse momento, pois, a devolutiva das informações inicialmente coletadas e adquiridas pelas equipes de referência deve ser realizada com as devidas contextualizações, explicações e discussões cabíveis. Percebe-se que a atuação da Vigilância Socioassistencial atua em um “ciclo” de interação.

Ao mesmo modo do que o realizado junto às equipes das proteções sociais, movimento similar pode e deve ser realizado junto às instâncias de gestão do SUAS, pois a prática profissional do e no SUAS (execução dos serviços socioassistenciais), não se encontra desvinculada da esfera de gestão dos serviços (gestão do SUAS como um todo).

Tal movimento ocorrendo na realidade prática, torna possível que as informações produzidas e sistematizadas pela Vigilância Socioassistencial sirvam de instrumento efetivo às atividades de planejamento, gestão, monitoramento, avaliação e execução dos serviços socioassistenciais. Esta ação, imprime caráter técnico à tomada de decisão, contribuindo para a efetivação do caráter preventivo e proativo da política de assistência social, assim como para a redução dos agravos, fortalecendo a função de proteção social do SUAS (Brasil, 2012).

Outro ponto positivo da atuação da atuação da Vigilância Socioassistencial diz respeito ao processo de atualização e aprimoramento constante do SUAS, pois, as informações ali produzidas podem contribuir para que as equipes dos serviços socioassistenciais avaliem sua própria atuação, e ao mesmo tempo, pode propiciar formas de se analisar o caráter intersetorial da assistência social, ou seja, o trabalho em rede, com as outras políticas públicas (Brasil, 2012). Percebe-se assim, que a Vigilância Socioassistencial é uma ferramenta de produção e sistematização de informações que conforme a NOB/SUAS, dentre outras competências e possibilidades, pode:

- (i) elaborar e atualizar periodicamente diagnósticos socioterritoriais contendo informações referentes as vulnerabilidades, aos riscos dos territórios e consequente demanda por serviços socioassistenciais, bem como detalhar de forma qualitativa o tipo, o volume e a qualidade das ofertas disponíveis e efetivas à população;
- (ii) contribuir com as áreas de gestão e de proteção social básica e especial na elaboração de planos de ação, projetos, dentre outros;

- (iii) a partir de informações disponíveis via CadÚnico e outros sistemas, atuar como instrumento permanente de identificação das famílias e indivíduos que apresentam características de potenciais demandantes dos distintos serviços socioassistenciais;
- (iv) orientar quanto aos procedimentos de registro das informações referentes aos atendimentos realizados pelas unidades da rede socioassistencial, zelando pela padronização e qualidade dos mesmos;
- (v) estabelecer, em conformidade com as regulamentações do SUAS, estabelecer padrões de referência para avaliação da qualidade dos serviços ofertados pela rede socioassistencial e monitorá-los;
- (vi) estabelecer articulações intersetoriais de forma a ampliar o conhecimento sobre os riscos e as vulnerabilidades que afetam as famílias e os indivíduos em um dado território, colaborando para o aprimoramento das ações e ofertas do SUAS.

Assim, detecta-se a grande potencialidade que a Vigilância Socioassistencial, possui no sentido de auxiliar na consolidação e efetivação dos preceitos e objetivos do SUAS. Com o objetivo de demonstrar operacionalizações práticas da Vigilância Socioassistencial na realidade, tem-se a seguir um compilado da experiência da prática da Vigilância Socioassistencial no município mineiro de Rio Doce¹, onde demonstram-se exemplos efetivos, práticos e positivos no processo de operacionalização da Vigilância Socioassistencial.

A OPERACIONALIZAÇÃO DA VIGILÂNCIA SOCIOASSISTENCIAL: A EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE RIO DOCE-MG

O município de Rio Doce, de acordo com o censo IBGE 2022 possui uma população de 2.484 habitantes, estando classificando como município de pequeno porte I. Em termos de estrutura de assistência social, o município conta com 1 (uma) unidade do CRAS que oferta os serviços PAIF (Serviço de Proteção e Atendimento Integral a Família) e SCFV (Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos) e 1 (uma) unidade administrativa, imóvel no qual funciona a gestão da Secretaria Municipal de Assistência Social e Habitação. Da estrutura do CRAS, a mesma conta com os recursos humanos compatíveis com o previsto na NOB/RH SUAS (Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS). Na estrutura da SMASH, funciona o posto do CadÚnico (Cadastro Único do Governo Federal para Programas Sociais), a gestão da política de assistência social e um profissional de Serviço Social, sendo o mesmo a profissional de referência da Secretaria para demandas da média complexidade e sendo responsável pela Vigilância Socioassistencial (dentre outras funções).

Uma vez que estrutura municipal possui um profissional específico para executar e conduzir a Vigilância Socioassistencial a nível municipal, algumas atividades foram desenvolvidas e são desenvolvidas no âmbito da Vigilância Socioassistencial. A seguir, algumas das ações desenvolvidas pela Vigilância Socioassistencial a nível municipal, com vistas a materialização do previsto na NOS/SUAS.

¹ Trata-se de uma síntese de ações realizadas, e devido a natureza do texto, nem todas as ações desenvolvidas aqui se encontram transcritas, haja vista que as mesmas, encontram-se diretamente vinculadas a atividades de gestão e ações internas do município.

Ação desenvolvida: elaboração de busca ativa junto a possíveis beneficiários do BPC (Pessoa Idosa)

A realização desta ação, materializa os objetivos constantes na tipificação nacional dos serviços socioassistenciais inerentes ao Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família, bem como, materializa parte dos objetivos próprios da vigilância socioassistencial conforme NOB/SUAS. Conforme Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais (Brasil, 2009, p.12) são o público prioritário (não apenas) para atendimento via PAIF:

Famílias em situação de vulnerabilidade social decorrente da pobreza, do precário ou nulo acesso aos serviços públicos, da fragilização de vínculos de pertencimento e sociabilidade e/ou qualquer outra situação de vulnerabilidade e risco social residentes nos territórios de abrangência dos CRAS, em especial:

- Famílias beneficiárias de programas de transferência de renda e benefícios assistenciais;
- Famílias que atendem os critérios de elegibilidade a tais programas ou benefícios, mas que ainda não foram contempladas;
- Famílias em situação de vulnerabilidade em decorrência de dificuldades vivenciadas por algum de seus membros;
- Pessoas com deficiência e/ou pessoas idosas que vivenciam situações de vulnerabilidade e risco social.

A partir do entendimento da função do PAIF, em conjunto com o a gestão do SUAS, chegou-se ao entendimento, que necessário se fazia a estruturação de “um plano” com vistas a tornar mais efetiva a “busca ativa” realizada pelo CRAS (Centro de Referência de Assistência Social). Desse entendimento, considerando a realidade local, definiu-se que uma busca ativa seria elaborada por intermédio da vigilância socioassistencial, com vista a atendimento ao público prioritário: pessoa idosa com possível perfil para acesso ao BPC.

Assim sendo, a Vigilância Socioassistencial procedeu com levantamento de informações que confluíram após processamento, em uma listagem de possíveis pessoas idosas do município que poderiam ter perfil para acesso ao BPC. Dessa forma, de maneira sintética, a elaboração e estruturação desta ação (busca ativa) permitiu, via atendimento do PAIF, o alcance dos objetivos preconizados pela Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, onde se destaca:

1. Fortalecimento da função protetiva da família, contribuindo na melhoria da sua qualidade de vida;
2. Prevenção a ruptura dos vínculos familiares e comunitários, possibilitando a superação de situações de fragilidade social vivenciadas;
3. Promoção aquisições sociais e materiais às famílias, potencializando o protagonismo e a autonomia das famílias e comunidades;
4. Promoção acessos a benefícios, programas de transferência de renda e serviços socioassistenciais, contribuindo para a inserção das famílias na rede de proteção social de assistência social - aqui em especial o BPC.
5. Promoção de acesso aos demais serviços setoriais, contribuindo para o usufruto de direitos;

Uma vez realizada a primeira busca ativa dessa natureza no ano de 2022, anualmente “novas busca ativa” são elaboradas, com vistas a atendimento de pessoas idosas que possam possuir perfil de acesso ao BPC. Dessa forma é possível realizar um planejamento prévio para atendimento às pessoas idosas, onde, no atendimento pode-se analisar se o mesmo possui perfil para acesso ao BPC, bem como, levar ao mesmo o conjunto das aquisições sociais inerentes ao PAIF, realizando assim, um trabalho proativo e preventivo junto a este público como previsto na Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais.

Ação desenvolvida: elaboração de busca ativa junto a possíveis beneficiários do BPC (Pessoa com Deficiência)

De forma similar aos objetivos previstos na elaboração de busca ativa junto a pessoa idosa, considerando o êxito na elaboração e execução da mesma, a partir de discussões internas, encontra-se em processo de elaboração pela Vigilância Socioassistencial a elaboração de uma busca ativa com vistas a identificar possíveis beneficiários do BPC (pessoa com deficiência).

Haja vista tamanho desse público alvo, considerando capacidade de atendimento, num primeiro momento, a busca ativa terá um “recorte” junto a crianças e adolescentes que possam ter perfil para acesso ao BPC.

Nesse sentido, é importante que a Vigilância Socioassistencial e gestão tenham de forma clara a capacidade do atendimento da rede socioassistencial e a forma de como está se dando esse atendimento (é papel da Vigilância essa análise). Ou seja, independente de qual ação se propõe a realizar, é necessário que a elaboração de propostas, planos de ação, busca ativa, levem em consideração a realidade local, de forma que a proposição de uma nova ação não acarrete em prejuízo em outros aspectos da assistência social.

Outras ações desenvolvidas: elaboração de diagnóstico socioterritorial, análise das situações de vulnerabilidade e risco que incidem sobre as famílias, análise do tipo, volume e padrão de qualidade dos serviços ofertados

De forma mais ampla e genérica, haja vista impossibilidade de detalhar todas as ações realizadas e em execução pela Vigilância Socioassistencial, a seguir, tem-se um resumo de ações de grande valia desenvolvidas.

Em relação a análise das situações de vulnerabilidade e risco e análise do volume e tipo de atendimento, foi realizada uma análise do instrumento RMA (Registro Mensal de Atendimentos) da SAGI (Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação), onde o mesmo é preenchido mensalmente pelo CRAS. Nesse caminho é notado que o instrumento de coleta de informação nacional traz campos para coleta de dados quantitativos.

Em especial destaca-se dois pontos desse questionário: número de famílias acompanhadas e inseridas no acompanhamento do PAIF e número de atendimentos realizados (aqui se inclui benefícios concedidos: auxílio natalidade, auxílio funeral e outros). A partir dessa análise, chegou-se ao entendimento que tal instrumento de coleta de dados não traz informações como:

- Qual a demanda/vulnerabilidade apresentada pela família que geraram a necessidade da mesma ser acompanhada pelo PAIF?
- Qual demanda/vulnerabilidade está sendo posta com maior frequência ao CRAS?
- Das famílias que estão demandando o acompanhamento pelo PAIF: qual o local de moradia das mesmas no território? Existe uma relação entre demanda/vulnerabilidade e a localidade (urbana/rural / determinado bairro)?
- Ao se realizar o acompanhamento de uma família, o CRAS está tendo condição de executar e efetivar o PAF (Plano de Acompanhamento Familiar). Se não, por qual motivo? Falta de recursos físicos, demandas que ultrapassam o escopo de atuação da política pública da assistência social? Fragilidade da rede?
- Além dos benefícios eventuais de auxílio natalidade e auxílio funeral, quais e quantos são estes “outros benefícios” concedidos?

Dessa forma, percebe-se que o instrumento nacional (exatamente por ser nacional) não fornece campo para coleta de informações por menorizadas a nível municipal, o que pode ser um dificultador para que a coordenação do CRAS e gestão do SUAS realizem de forma mais efetiva a gestão do território da política de assistência social como um todo. Assim sendo, em 2024, momentos de debate e discussão envolvendo vigilância socioassistencial, gestão, coordenação e equipe de referência são realizados com vistas a se analise de forma conjunta este RMA.

Destaca-se que desse momento, é a Vigilância Socioassistencial a principal responsável por copilar e sistematizar as informações ali debatidas e trazidas. Dessa ação, em conjunto, propõe-se ações e forma de aprimoramento da execução e oferta dos serviços, bem como, a elaboração de instrumento “ a nível municipal” para coleta de informações específicas que sejam de valia para entendimento da realidade local e gestão da política de assistência social a nível municipal.

Outra ação desenvolvida e anualmente realizada, diz respeito ao diagnóstico socioterritorial, onde o mesmo, além de ser fundamental para composição de documentos normativos, como por exemplo o Plano de Assistência Social, fornece informações atualizadas e gerais sobre a política de assistência social no município.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente conjuntura atual de predominância do capital financeiro e lógica neoliberal, observa-se que a função da vigilância socioassistencial do SUAS possui possibilidades de fortalecimento de práticas que vão ao encontro do entendimento que a assistência social é dever do Estado e direito do cidadão, que a assistência social é uma política pública afiançadora de direitos.

No que tange ao fortalecimento do SUAS, necessário se faz a realização de ações concretas, com vistas ao fortalecimento do SUAS e materialização das aquisições e direitos previsto ao usuários dos serviços socioassistenciais. Nessa lógica, a Vigilância

Socioassistencial apresenta-se como instrumento capaz de contribuir de maneira efetiva com esse processo.

Por ser uma esfera dedicada a gestão da informação do SUAS, sua atuação pode atuar tanto no caminho de fortalecimento da política pública como direito do cidadão, corroborando aos interesses dos direitos da classe trabalhadora, ou de forma contrária, a partir de um viés psicologizante dos problemas sociais, atuar como uma ferramenta de controle de comportamentos, fortalecendo assim o processo de robustecimento que a assistência social vem sofrendo.

Dessa forma, mostra-se que, principalmente pelo fato da política de assistência social ser desenvolvida e executada a nível municipal (diretriz de municipalização do atendimento, art. 5º da LOAS), necessário se faz que os municípios, de acordo com a realidade e estrutura de cada, iniciem a operacionalizar a Vigilância Socioassistencial em seus territórios a partir de suas realidades locais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Orgânica de Assistência Social: Lei 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Brasília: Senado Federal, 1993.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais** Resolução n. 109, de 11 de novembro de 2009.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações Técnicas: Centro de Referência de Assistência Social – CRAS**. Brasília: MDS, 2009a.

BRASIL. Conselho Nacional de Assistência Social. **Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social / NOB/SUAS**. Resolução n. 12, de 12 de dezembro de 2012.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Orientações Técnicas sobre o PAIF. Volume 1**. Brasília, 2012a.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Orientações Técnicas sobre o PAIF. Volume 2**. Brasília, 2012b.

CFESS. **Produção de Documentos e Emissão de Opinião Técnica em Serviço Social**. Brasília: CFESS, 2010/2014. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/EbookCfess-DocOpinioTecnica2022-Final.pdf>Acesso em: 09 de dezembro de 2022.

MOTA, Ana Elizabete (org.). **O mito da assistência social: ensaios sobre Estado, Política e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008.

Da moral da consequência à moral da intenção: uma história das ideias filosóficas desde a Grécia antiga e uma análise das pesquisas em psicologia e neurociências na contemporaneidade

*From the morality of
consequence to the morality
of intention: a history of
philosophical ideas from ancient
Greece and an analysis of
research in psychology and
neuroscience in contemporary
times*

Anselmo de Lima Chaves

Psicólogo formado pela UFBA, especialista em psicologia da educação pela PUC-Minas, mestre em Educação pela FACED-UFBA e doutorando em Psicologia Social pela USP

RESUMO

Inspirado nas perspectivas de Jean Piaget e Friedrich Nietzsche, esse trabalho aborda a evolução histórica e conceitual da intencionalidade nas ações humanas desde a Grécia Antiga até a modernidade, destacando a transição do juízo moral baseado em consequências para um centrado nas intenções. A metodologia adotada é a revisão narrativa, permitindo uma exploração ampla e reflexiva da temática. Os resultados evidenciam um progressivo reconhecimento da intencionalidade como fator crucial na atribuição de responsabilidade moral e legal, com contribuições significativas da filosofia, psicologia e neurociências. A pesquisa contribui signifi-



cativamente para o entendimento da moralidade, oferecendo perspectivas para políticas, teorias educacionais e práticas legais mais alinhadas com a complexidade das intenções humanas. Conclui-se que a intencionalidade é central na avaliação moral, reforçando a necessidade de abordagens interdisciplinares para compreender suas implicações na sociedade moderna.

Palavras-chave: intencionalidade; moralidade; responsabilidade.

ABSTRACT

Inspired by the perspectives of Jean Piaget and Friedrich Nietzsche, this work addresses the historical and conceptual evolution of intentionality in human actions from Ancient Greece to modernity, highlighting the transition from consequence-based moral judgment to one centered on intentions. The methodology adopted is the narrative review, allowing for broad and reflective exploration of the theme. The results demonstrate a progressive recognition of intentionality as a crucial factor in the attribution of moral and legal responsibility, with significant contributions from philosophy, psychology, and neuroscience. The research significantly contributes to the understanding of morality, offering perspectives for policies, educational theories, and legal practices more aligned with the complexity of human intentions. It concludes that intentionality is central to moral evaluation, reinforcing the need for interdisciplinary approaches to understand its implications in modern society.

Keywords: intentionality; morality; responsibility.

INTRODUÇÃO

Jean Piaget (1932/1957) demonstrou como o juízo moral, ao longo do desenvolvimento infantil, migra de uma perspectiva baseada nas consequências das ações para uma fundamentada nas intenções do agente. Paralelamente, Friedrich Nietzsche (1886/2003) discutiu a evolução do julgamento moral na história humana de uma maneira que sugere um percurso semelhante. Enquanto a transformação delineada por Piaget foi extensivamente documentada, as implicações da abordagem de Nietzsche não receberam uma análise histórica comparável, representando uma omissão notável na literatura acadêmica.

Diante deste cenário, emerge uma questão fundamental que norteia nosso estudo: como a consideração da intencionalidade nas ações humanas evoluiu ao longo da história, em diversos contextos culturais e filosóficos, desde a Grécia Antiga até a contemporaneidade? Qual foi o impacto dessa trajetória na atribuição de responsabilidade moral e legal? Para abordar essas questões, estabelecemos os seguintes objetivos:

- Traçar o desenvolvimento histórico da consideração da intencionalidade nas ações humanas, começando pela Grécia Antiga e avançando através de períodos significativos até a modernidade.
- Explorar as contribuições de disciplinas específicas, como psicologia e neurociências, para compreender a intencionalidade e seu papel na moralidade.

- Examinar o impacto da evolução da intencionalidade na atribuição de responsabilidade moral e legal, considerando os desdobramentos filosóficos, psicológicos e neurocientíficos.

Dada a amplitude desse vazio e a natureza complexa de nossa questão, optamos por uma abordagem de revisão narrativa. Esta metodologia é adequada para explorar a extensão e as nuances desta temática ampla sem as restrições de uma metodologia sistemática pré-definida. A revisão narrativa permite uma exploração abrangente e reflexiva do tema, facilitando a identificação de padrões, temas e lacunas no conhecimento existente.

Esta pesquisa oferece insights fundamentais sobre a evolução histórica e cultural da moralidade, o que é crucial em uma era marcada por debates intensos sobre justiça, direitos e ética global. A publicação deste trabalho não apenas preenche uma lacuna crítica na literatura acadêmica, mas também proporciona uma base sólida para o desenvolvimento de políticas, teorias educacionais e práticas legais mais informadas e humanizadas. Desta forma, contribui de maneira significativa para o diálogo interdisciplinar entre filosofia, psicologia, ciências sociais e direito.

Este estudo está organizado da seguinte forma: a seção subsequente à introdução apresenta uma análise detalhada da evolução da intencionalidade desde a Grécia Antiga até a era moderna, destacando contribuições significativas de filósofos proeminentes e avanços científicos relevantes. Posteriormente, discutiremos as implicações contemporâneas desses desenvolvimentos históricos e filosóficos. Concluímos o estudo com um resumo das principais descobertas e propomos direções para pesquisas futuras.

Este estudo investiga a transição conceitual da moral da consequência para a moral da intenção, conforme destacado por Nietzsche, examinando se tal mudança pode ser universalmente aplicada. Segue-se uma análise crítica das implicações dessas transformações, destacando a distinção entre ações individuais com implicações jurídicas, que permitem a atribuição de responsabilidade, e ações coletivas, particularmente no campo político, onde o julgamento é tipicamente baseado em resultados. Finalizamos discutindo o conceito de 'não-intencionalidade' à luz da psicogenética e da autenticidade, conforme concebido por Maslow, contrastando essa ideia com as noções tradicionais de intencionalidade e examinando suas implicações para a futura evolução da ética e da moralidade.

A CONSIDERAÇÃO DA INTENCIONALIDADE NA GRÉCIA ANTIGA

Alíngua grega conhecia, sob os termos *hekon* [ἑκὼν] e *akon* [ἀκὼν], a diferença entre o que é comumente traduzido pelo par “intencional/não-intencional” ou pelo par “voluntário/involuntário”. Contudo, a justiça da Grécia Arcaica, bem como a de outros povos, não dava, realmente, importância às intenções, mas apenas aos atos (Dodds, 2002).

Tal fato pode ser indicado na obra de Homero, que divide os atos em dois tipos de ações: ações normais e ações executadas em estado de *ate*. As ações normais derivam ou do intelecto, força racional orientadora do impulso para a ação no sentido de fazer valer os padrões morais vigentes, ou da emoção, força irracional que tende a produzir maus

resultados se o intelecto não intervém a tempo. Já as ações executadas em estado de *ate* constituem uma experiência divina, vinculada à moira ou a um deus, e caracterizada pelo bloqueio temporário ou confusão no estado normal de consciência (Vernant, 1999). Tal divisão não implicou em considerar as ações em estado de *ate* como isentas de responsabilidade no sentido jurídico, vide a passagem na qual Agamenon, mesmo reconhecendo ter sido cegado pela *até* ao roubar a concubina de Aquiles como forma de compensar a si mesmo pela perda da sua própria concubina, afirma que está disposto a fazer sua paz e conceder abundante compensação (Homero, 2004). Essa responsabilidade, no entanto, se tomarmos de empréstimo à categoria de Paul Fauconnet (1920), é uma responsabilidade objetiva, a consideração apenas dos fatos materiais em seus julgamentos morais, pois, nela, tanto faz agir com ou sem intenção, já que o que importa é que, se o ato leva a algum prejuízo para outrem, seu agente deve procurar, de algum modo, compensar o dano. Por essa razão, na ausência de qualquer expressão, naquela época, daquilo que Fauconnet também chamou de responsabilidade subjetiva, que avalia as intenções que são a causa indireta dos fatos materiais, podemos dizer que não havia, ainda, no período homérico - do ponto de vista da cultura literária, pelo menos - uma moral da intenção.

A CONSIDERAÇÃO DA INTENCIONALIDADE EM SÓCRATES E PLATÃO

A distinção entre homicídios voluntários e involuntários introduzida por Drácon no século VII a.C. marcou um ponto de virada na cultura jurídica grega, alinhando a responsabilidade moral diretamente com a dimensão subjetiva da ação pela primeira vez (Adkins, 1960). Contudo, essa conexão demorou um tempo para se consolidar na cultura de um modo geral. E, nesse período de transição, viveu Platão (428/427 a.C.–348/347 a.C.), que, apesar de considerar a dimensão subjetiva da ação, não a levou em conta na atribuição de responsabilidade do agente, como veremos.

Sócrates (469 a.C. – 399 a.C.) tinha afirmado, em *Protágoras*, um dos últimos diálogos de juventude de Platão, que “nenhum homem sábio acredita que algum ser humano incorra voluntariamente em falta, nem cometa voluntariamente ações más e vergonhosas; antes, sabe bem que todos aqueles que cometem ações más e vergonhosas as cometem involuntariamente” (*Prot.*, 345d-e)¹. Contrariamente à ideia de que alguém age voluntariamente em busca do mal, do que lhe prejudica, ele afirmou, assim, que “ninguém escolhe voluntariamente (ἐκὼν) o caminho para as coisas más, nem para as que pensa serem más” (*Prot.*, 358 c-d). Para Sócrates, o homem age sempre com vistas a alcançar o bem, mas se ele acaba buscando o mal (identificado à dor) não é por estar dominado pelas paixões, como se pensava, mas por não ter conhecimento (*Prot.*, 345b). E conhecimento do quê? Conhecimento do bem. E o que é o bem? Em *Protágoras*, o filósofo tinha identificado o bem ao prazer, mas em *Górgias*, obra também da juventude de Platão, ele fez uma diferença entre o bem verdadeiro e a mera aparência do bem: enquanto a aparência do bem refere-se à finalidade imediata da ação, relacionada ao prazer e voltada à *adulação* do corpo, o bem verdadeiro diz respeito ao objeto ou meta final da ação, relacionado e voltado

¹ As referências aos autores gregos antigos não seguem as normas da ABNT. Nas referências aos textos de Platão, o algarismo romano, logo após o nome da obra, indica um dos livros em que ela foi dividida pelos antigos; o primeiro número arábico e as letras a, b, c, d, ou e indicam as páginas e os parágrafos da edição de Henricus Stephanus, e os números seguintes indicam as linhas do texto.

à *saúde* do corpo (Górg., 463a-466). Com tal distinção, há um deslocamento de sentido do conceito de involuntário, que deixa de ser o ato praticado em desacordo com o desejo (*boulesis*) de um aparente bem, fundado ou não no conhecimento do bem, para se tornar o ato praticado em desacordo com o desejo de alcançar o bem real. O involuntário passa a ser concebido como o ato praticado na contramão do desejo pelo verdadeiro bem.

Em “*Leis*”, obra da velhice de Platão, o sentido de involuntário e voluntário é relativo ao tipo de meta com o qual uma ação se relaciona. Existe a meta final mais ampla visada pela ação humana, que é, como Sócrates expôs em *Protágoras*, o bem verdadeiro, a vida mais feliz e prazerosa possível, na qual os prazeres superam as dores; e as metas finais mais restritas, das quais a realização torna a daquela possível (*Leis*, 663 b). Mas a vida feliz pode, contudo, não ser alcançada se existirem crenças e opiniões falsas, bem como a desarmonia entre os sentimentos e a razão, expressão da ignorância extrema e mais grave (*Leis*, 689 a-c). Nesse sentido, a ação pode ser dita ao mesmo tempo voluntária, quando referida a um fim imediato, ainda que o agente esteja equivocado quanto ao bem verdadeiro, e involuntária, quando referida à meta final mais ampla, uma vez que ninguém quer voluntariamente ser, de um ponto de vista mais amplo da vida, infeliz.

Entretanto, o fato das ações más serem, tendo em vista a meta final, involuntárias e, portanto, não merecedoras de censura, não quer dizer que o indivíduo esteja isento de responsabilidade, responsabilidade *objetiva*, já que, objetivamente, o indivíduo é responsável pelos danos que causa: ainda que os tenha feito involuntariamente, ele deve compensá-los o máximo possível (*Leis*, 862b). Que o agente do dano tenha agido movido por prazeres, raivas ou ignorância, tais motivos não entram no cálculo da responsabilidade, mas apenas na aplicação adicional de uma punição, que tem um sentido terapêutico de melhorar a alma do injusto, quando isso for possível, já que aqueles motivos indicam que imperam nela elementos irracionais: enquanto o elemento apetitivo e o elemento impetuoso são bem alimentados, o elemento racional é deixado à fome, gerando desarmonia entre os componentes da alma (*Leis*, 588b-589a). Se “o homem que comete um ato injusto age involuntariamente” (*Leis*, 860d 6-8), isso não quer dizer, portanto, que ele, ainda que não possa ser censurado, não possa ser punido, porque a punição se justifica não pelo caráter intencional e/ou voluntário do ato, mas pela consideração da injustiça como um estado patológico da alma (*Leis*, 862c 6-8) e pela consideração da pena como tendo um caráter terapêutico, de reestabelecimento da saúde da alma (*Leis*, 862 d 1-4). Mesmo quando afirma que aqueles que cometem assassinatos passionalmente com premeditação devem ser punidos com uma pena maior em relação àqueles que cometem crimes passionais sem premeditação, o filósofo parte de um critério relacionado à responsabilidade objetiva, pois o que está em jogo é o fato de que, segundo ele, os assassinatos cometidos pelos primeiros se *assemelham* a um mal maior (*Leis*, 867b-c). Em Platão, portanto, há uma consideração da dimensão subjetiva da ação, mas essa dimensão não é levada em conta na atribuição da responsabilidade por uma ação prejudicial, apenas na aplicação de uma punição terapêutica e na dosimetria de uma pena, sendo que, nesse último caso, essa dimensão importa pelo fato dos atos que ela acompanha semelharem objetivamente a um mal maior. Mas é com Aristóteles que haverá, de fato, uma consideração da dimensão subjetiva na atribuição da responsabilidade do agente.

A CONSIDERAÇÃO DA INTENCIONALIDADE EM ARISTÓTELES

Aristóteles (384 a.C. - 322 a.C.) desenvolveu uma teoria da ação voluntária que vinculou a responsabilidade diretamente à dimensão subjetiva da ação. Tal desenvolvimento se deu a partir da análise crítica do pensador, em seu *Ética a Nicômaco*, da ideia socrática de que uma má ação por parte do indivíduo é fruto da simples ignorância.

Segundo o filósofo de Estagira, mesmo após julgar o que é melhor, o indivíduo pode agir, sim, contrariamente ao seu julgamento, e não por ignorância, mas por *akrasia*, termo geralmente traduzido por “incontinência”. Para entender o conceito aristotélico de incontinência, é preciso levar em conta a concepção de alma do filósofo como palco de um conflito entre o princípio racional, que incita a pessoa a fazer o correto, e o elemento irracional, que oferece resistência e combate à razão (Ét. Nic. I 13 1102b 13-20)². O elemento irracional é o desejo, que pode assumir a forma de dois tipos de movimentos anímicos: os *apetites* (*epithumeō*) e o *querer* (*boulomai*). O apetite é o desejo pelo que é agradável de modo mais imediato, sem cálculo racional, como os prazeres relativos ao comer, ao beber e ao fazer sexo (*De Anima* III 10 433a 25). O querer é o desejo que ocorre somente nos seres dotados de razão, pois é acompanhado de considerações e expectativas racionais (*De Anima* III 10 433a 23-25). Quando o apetite obedece ao querer, de modo que o elemento irracional se submeta ao princípio racional (Ét. Nic. I 13 1102b 26-29), temos aí o homem continente. Mas quando o apetite entra em conflito com o querer, a ação segue um princípio irracional, característica do homem incontinente (Ét. Nic. I 13 1102b 20-23, e também *De Anima* III 8 433a 21-23 e 434a 12-15). A vitória do desejo imediato se dá devido à incapacidade do incontinente de agir segundo sua deliberação, de acordo com o cálculo, feito pela razão (Ét. Nic. VI 2 1139a 21-26, bem como VI 2 1142b 31-34), dos meios que conduzem ao fim (Ét. Nic. III 3 1112b 11-12) estabelecido pelo desejo, e somente por ele (Ét. Nic. III 1113b 4-5). Se no homem continente o desejo imediato não vence é porque ele, após calcular, em seu processo deliberativo, quais são os procedimentos corretos a partir da consideração da melhor e mais fácil articulação dos meios que promovem o fim desejado, bem como observar se é tempo de agir e se não há nada que impeça a ação, toma a decisão (*prohairesis*) de fazer o que resultou da deliberação - uma vez que “o que decidimos fazer é o que julgamos correto como resultado da deliberação” (Ét. Nic. III 3 1113a 2-5) -, produzindo, assim, uma ação voluntária (*hekousios*), aquela cuja prática depende do agente e que é praticada com conhecimento, ou seja, no linguajar cotidiano, “com consciência”, sem que o agente ignore quem ele próprio é, o que está fazendo, sobre que coisas ou pessoas está agindo, qual é o instrumento usado, qual é o fim a ser atingido e de que maneira está agindo (Ét. Nic. III 1 1111a 4-7). Portanto, o incontinente, tal como o continente, é capaz de calcular, julgar e escolher as ações corretas, mas enquanto o continente decide pelo que escolhe e age por decisão, intencionalmente, o incontinente “age por apetite, não por decisão [*prhohairomenos*]” (Ét. Nic. III 2 1111b 15-16).

A noção aristotélica de atos voluntários está tanto baseada na noção de *prohairesis*, faculdade de calcular, julgar e escolher a ação correta (Ét. Nic. 1149B 34), quanto na base

² As passagens das obras de Aristóteles são referidas pelas páginas e subdivisões de *Aristotelis Opera*, em duas colunas, sendo a da esquerda indicada pela letra a, e a da direita, pela letra b. A letra grega, ou o algarismo romano, indica um dos livros em que cada obra foi dividida; o primeiro algarismo arábico indica o capítulo, e o segundo, a página da edição de Bekker; as letras a ou b se referem, em cada página, à coluna da esquerda ou da direita, respectivamente, e os números seguintes se referem às linhas do texto.

da concepção aristotélica de responsabilidade, uma vez que, para o filósofo, só os atos voluntários são louvados e censurados, enquanto os involuntários são objeto de perdão e, por vezes, de piedade (Ét. Nic. III I 1109b 30). Nesse sentido, Aristóteles dá um passo além de Sócrates e Platão e liga completamente a responsabilidade a uma dimensão subjetiva, desvinculando-a da dimensão objetiva da ação.

A DOCTRINA DA INTENÇÃO NO ESTOICISMO

A reflexão estoica sobre a intencionalidade representa uma evolução significativa no pensamento ético, uma vez que, ao sustentarem que a única coisa verdadeiramente boa é a virtude concebida como uma vontade alinhada com a razão cósmica (Logos), e que tudo o mais, incluindo os resultados das ações, é indiferente (adiáfora), a moralidade, portanto, reside na intenção pura no sentido de viver de acordo com a razão universal como o único bem verdadeiramente sob nosso controle (Hadot, 1995).

Sêneca (4 a.C. – 65 d.C.) foi quem apresentou a primeira formulação sistemática da doutrina da intenção. Segundo ele, o verdadeiro valor moral reside não nas ações externas, mas nos sentimentos e intenções do agente (Sénèque, 1972, p.64). A intenção impura torna repreensível um ato que materialmente não o é, tal como exemplifica a consideração do filósofo de que um homem que dormir com sua mulher pensando que é a de outro será culpado de adultério bem como a afirmação de que, de dois escravos enviados para procurar Platão, um que vasculha todos os lugares e não o encontra, e outro que não faz esforço algum e o encontra por acaso, o primeiro é quem merece elogio (Vêto, 2005).

Essa abordagem marca uma distinção clara entre o ato em si e a intenção por trás do ato, introduzindo uma perspectiva onde a moralidade é desvinculada das consequências materiais e ligada estritamente à vontade do agente. Com tal consideração, há um deslocamento fundamental na ética antiga, da avaliação dos resultados externos para a avaliação da qualidade interna das decisões.

A MORAL DA INTENÇÃO NA ERA CRISTÃ

Na era cristã, a avaliação moral pelo critério da intenção, a moral da intenção, emergiu através do pensamento de Agostinho de Hipona (354 d.C. – 430 d.C.), ao tratar da questão sobre em que consiste proceder mal. Segundo o filósofo, proceder mal não consiste em um ato exterior visível: se um homem desejasse cometer adultério, e só não o fizesse por um impedimento físico, nem por isso sua paixão seria menos culpada (Agostinho, 1995, p. 385). Nesse sentido, o filósofo, ao relacionar o mal não à exterioridade do ato, mas à interioridade da intenção, operou, dentro do cristianismo, a transição da moral das consequências para a moral da intenção. Ao contrário dos filósofos gregos, que debatiam o que leva uma pessoa a agir de forma errada para então determinar a responsabilidade e a punição, Agostinho parte da premissa da existência de uma vontade livre. Para ele, a noção de uma vontade não-livre é uma contradição em termos: “Se devo necessariamente querer, por que então preciso falar da vontade?... Nossa vontade não seria vontade se não estivesse em nosso poder. Por estar em nosso poder, é livre” (Agostinho, 1995, p. 158).

A formulação da moral da intenção, em Agostinho, está intimamente relacionada com a concepção da existência de uma vontade livre. Desde os antigos gregos até o início da era cristã, no período romano, não há lugar para o conceito de vontade, que ocorre pela primeira vez na filosofia, sob a forma do termo latino *voluntas*, no século I a.C., em Lucrecio, na obra *Rerum Natura*, em Cícero, nas *Tusculanas*, bem como em Sêneca, considerado o primeiro grande filósofo da vontade (Vetos, 2005). Contudo, a teoria da vontade livre, em Agostinho, tem origem na necessidade de estabelecer a imputação da punição ao crime e à quebra de um código moral. É que, segundo ele, “o castigo, como a recompensa, seria injusto se o homem não fosse dotado de vontade livre” (Agostinho, 1995, p. 75). O filósofo afirmou que essa vontade foi dada para o homem escolher os bens eternos, e não os temporários, sendo que escolher os segundos, dos quais provém todo pecado, é um ato voluntário, pois a vontade está sob o poder de cada um, e, portanto, é livre. A liberdade da vontade é colocada, assim, na base da responsabilidade: porque a vontade é livre, cada pessoa é imputável, ou seja, pode ser passível de castigo ou recompensa.

A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE VONTADE

Durante os primeiros anos da filosofia cristã, houve uma grande relutância, que esmoreceu ao longo dos séculos, em considerar a vontade como uma faculdade do espírito distinta, autônoma (Arendt, 1977/2000). Na filosofia pós-medieval, a existência e a liberdade da vontade também foram objetos de reflexão. Descartes (1596/1650) afirmou sua crença tanto na existência quanto na liberdade da vontade: “a vontade é, por natureza, de tal modo livre que nunca pode ser compelida” (Descartes, 1649/2005, p.56). Já Hobbes (1588/1679), considerando a vontade como efeito dos movimentos das paixões, iniciadas nos sentidos afetados pelos objetos externos, suspeitou que ela não era mais que uma mera ilusão, como um pião que, consciente de seu próprio movimento, atribuisse o fato de estar rodando à sua própria vontade (Arendt, 1977/2000). Considerando igualmente a vontade como uma espécie de engano inerente à própria estrutura da consciência, Espinosa (1632/1677) afirmou que uma pedra consciente de si posta em movimento por alguma força externa acreditaria ser completamente livre e pensaria permanecer em movimento somente por sua própria vontade (Espinoza, 1677/1983). Assim, de um lado, Descartes postulou a existência objetiva e a liberdade da vontade, e, de outro, Espinosa e Hobbes admitiram a existência da vontade, mas como uma faculdade sentida subjetivamente, negando-lhe, também, a liberdade.

A MORAL DA INTENÇÃO EM KANT

Immanuel Kant (1727/1804), em contraste com os debates anteriores sobre a vontade e a liberdade, propôs uma nova dimensão para a compreensão da moralidade. Kant redefine a vontade como razão prática, isto é, como a capacidade de agir de acordo com as leis que a própria razão estabelece. Esta concepção de vontade, distinta tanto da liberdade absoluta postulada por Descartes quanto do determinismo sugerido por Hobbes e Espinosa, fundamenta sua teoria da intenção moral. Para Kant, o valor moral de uma ação reside na “intenção de agir por dever” (Kant, 1785/2007, p. 30-39), ou seja, na vontade do agente de agir conforme “princípios íntimos que se não veem” (Kant, 1785/2007, p. 40),

por leis morais universais que o próprio indivíduo estabelece racionalmente, e não por influência de resultados externos ou desejos internos.

Assim, Kant não apenas responde ao antigo dilema sobre a liberdade da vontade, mas também redefine a base da ação moral, destacando a autonomia — a liberdade de agir segundo leis morais que o próprio indivíduo racionalmente determina — e o compromisso com o dever como os verdadeiros indicadores do valor moral.

A MORAL DA INTENÇÃO NA MODERNIDADE

Na modernidade, o foco na intenção de agir em conformidade com as leis morais universais estabelecidas racionalmente pelo próprio indivíduo como critério do valor de uma ação passou a enfrentar questionamentos complexos no âmbito político e social.

Max Weber (1905/1918) argumentou que se seguimos uma ética da responsabilidade, que julga uma ação pelas suas consequências e atribui responsabilidade ao seu agente por elas, pomos em risco a “salvação da alma”, pois essa ética não se preocupa fundamentalmente com a intenção, mas somente com as consequências de uma ação (ou seja, não está em jogo o caráter benéfico ou maléfico de uma intenção). Entretanto, ele acrescentou, se seguimos a ética da convicção ou dos objetivos finais, uma ética pura dos fins absolutos, que julga uma ação *apenas* pela sua intenção, pela sua finalidade moralmente “boa”, sem atribuir responsabilidade a seu agente pelos resultados - que podem ser prejudiciais -, as metas de uma ação política podem ser prejudicadas e mesmo desacreditadas por faltar a responsabilidade pelas consequências. Daí, portanto, a conclusão de que, diferentemente em relação à esfera privada, a esfera política deve ser pautada não por uma ética da intenção, que desresponsabiliza o agente político dos resultados ocasionalmente prejudiciais, mas por uma ética da responsabilidade.

O foco na intenção também gerou o problema de saber se uma pessoa que age a partir de uma moral da intenção pode escapar da responsabilidade pelos atos que geram consequências prejudiciais. George Lukács, considerando que o marxismo era débil na elaboração de uma teoria da vida ética, procurou, em seu período de maturidade, encontrar uma saída para o conflito entre a moral da intenção, representada por Kant, e a moral das consequências, representada por Maquiavel. Lukács afirmou que, de um lado, a ética das consequências, levada ao extremo, aniquila a própria substância do ato moral (a consciência subjetiva, a intenção e a responsabilidade) - e ninguém se pode permitir julgar os atos dos indivíduos somente do ponto de vista das consequências, abstraindo as intenções -, mas, de outro lado, uma ética da intenção não pode eludir as exigências das consequências, da responsabilidade. Desse modo, a exigência moral do indivíduo deve sair de sua pura interioridade e levar em conta a exterioridade social (Lukács, 1971/1986). Seja como for, para o intelectual, é possível compatibilizar a moral das consequências e a moral da intenção, bastando incluir uma mediação entre as exigências pragmáticas da primeira (a luta política) e as exigências máximas da segunda (a ética do amor), sem cair seja em um *eticismo inconsequente*, seja em um *pragmatismo a-ético (Realpolitik)*.

O foco na intenção moral também foi colocado em questão por Sigmund Freud, mas de uma maneira diferente, pelo questionamento da unidimensionalidade psíquica

da intenção. Definindo a intenção como “um impulso para a ação, um impulso que já foi aprovado, mas cuja execução é adiada” (Freud, 1901/1969), Freud considerou lícito, a partir da discussão de vários casos cotidianos, admitirmos a possibilidade de uma intenção *inconsciente*. A intenção consciente, segundo ele, envolve a escolha de seu tempo, de seus meios e de sua oportunidade; similarmente, a intenção inconsciente envolve o aguardo de uma ocasião que a liberte da pressão das forças defensivas do sujeito. A intenção inconsciente aparece sob duas formas: seja de perturbações de outros atos tencionados, ocultando-se sob o pretexto de falta de habilidade, seja de lapsos de hábitos (Por exemplo, o esquecimento do ato habitual de ativar o despertador justamente quando a vida parece dura e hostil); e a forma de atos casuais, dos quais não se suspeita nenhum objetivo ou intenção (consciente), escondendo-se na descrição e na insignificância de seus feitos (incluem, por exemplo, o caso de perda de objetos). No gesto de identificar a existência da intenção inconsciente, Freud especificou a moral da intenção, tal como é tradicionalmente concebida, como uma moral da intenção *consciente* – contudo, as ações intencionais inconscientes, por estarem fora de sua relação com a consciência, não são suscetíveis ao julgamento de valor moral, afinal é questionável avaliar e responsabilizar alguém subjetivamente pela intenção inconsciente de causar um prejuízo.

Partindo de outra perspectiva, Skinner (1904/1990) afirmou que a referência, entre outras coisas, a intenções é subproduto de explicações mentalísticas pelo fato de o homem não ter percebido a ação seletiva do ambiente no comportamento e, com isso, assumido que o comportamento é explicável pelas contingências ambientais (Skinner, 1970). Dessa forma, ele situou a moral da intenção no espaço ilusório do resultado de uma percepção limitada sobre o ambiente. No entanto, pesquisas neurocientíficas da metade final do século XX forneceram evidências não só da realidade neuropsicológica da intenção como também do julgamento da intenção.

A NEUROCIÊNCIA DA INTENÇÃO

Refletindo a distinção de Searle (1995) entre *intenção em ação* e intenção prévia, as pesquisas neurocientíficas da metade final do século XX forneceram evidências não só da realidade neuropsicológica da intenção como também do julgamento da intenção. Elas descobriram, de um lado, que a intenção em ato ou ação dirigida a um objetivo está relacionada tanto à ativação, no lobo frontal, sob influência de estruturas pré-frontais e límbicas, das áreas motoras suplementar e pré-suplementar, quanto dos lobos parietais (Fig. 1); e de outro lado, que a intenção de longo alcance sobre as ações futuras, semelhante a plano e deliberação consciente, está relacionada à ativação do córtex frontopolar (Fig. 2).

Figura 1 - A dinâmica cerebral envolvendo a intenção em ato (imagem extraída de Brosnan-Watters, 2006). 1. A decisão de fazer um movimento origina no córtex pré-frontal e no lobo parietal. 2. O movimento é planejado na área motora suplementar (AMS) e na área motora pré-suplementar (AMP), incorporando sinais de entrada do tálamo e dos gânglios basais. 3. O córtex motor primário (M1) envia sinais via caminho lateral. 4. O caminho lateral carrega os sinais para os neurônios motores espinhais, que iniciam as contrações musculares.

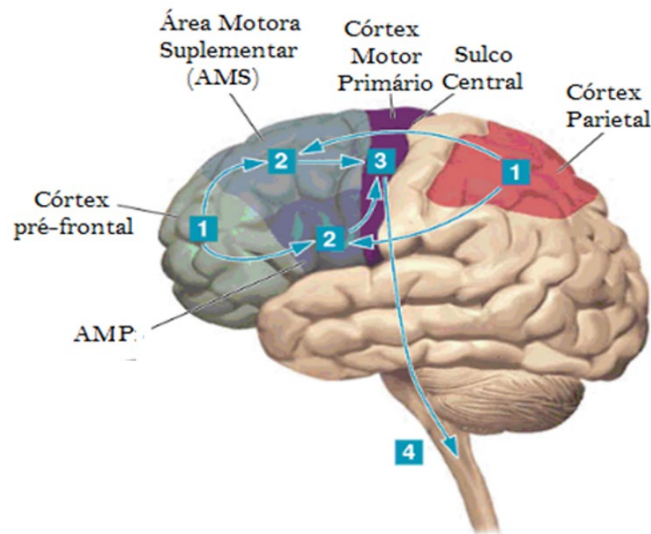
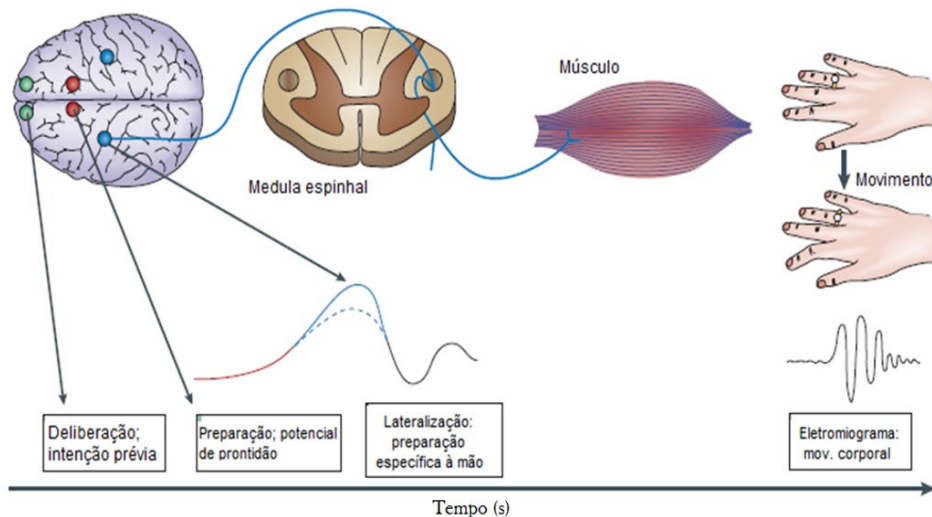


Figura 2 - A atividade cerebral envolvendo uma intenção de longo alcance (imagem extraída de Haggard, 2008). O córtex frontopolar (mostrado em verde) forma e delibera planos de longo prazo e intenções que envolvem não uma informação motora específica, mas uma viagem mental no tempo. A área motora pré-suplementar (mostrada em vermelho) começa a preparação da ação gerando um potencial de prontidão (traço vermelho). Imediatamente antes da ação tomar lugar, M1 (em azul) torna-se ativo. Em fases posteriores de preparação, o hemisfério contralateral é mais ativo, e isso se reflete em uma diferença lateralizada entre os potenciais de prontidão que são gravados ao longo dos dois hemisférios do cérebro (traços azuis contínuos e tracejados). Finalmente, os sinais neurais deixam M1 para a medula espinhal e os músculos da mão contralateral. A contração dos músculos é medida como um sinal elétrico, o eletromiograma.



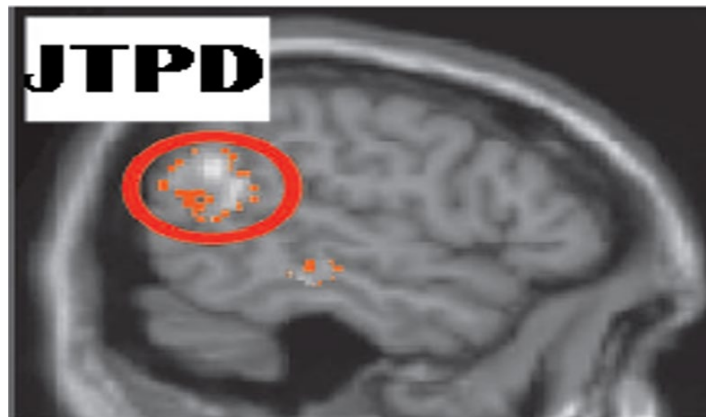
A observação de que o cérebro prepara o movimento antes do sujeito conscientemente ter a intenção de mover-se sugeriu, em outras palavras, que a intenção é um efeito da atividade preparatória no cérebro ao invés de uma causa dos processos neurais que levam à ação. O cérebro, em se preparando, produz uma intenção. A intenção pode não ser causa da ação, e, portanto, não se age *pela* intenção, mas, de todo modo, agir, agir consciente, é sempre agir *com* intenção, intencionalmente. E, tal como a intenção, a moral da intenção é,

também, produto do cérebro?

A NEUROCIÊNCIA DA MORAL DA INTENÇÃO

No que diz respeito à realidade neuropsicológica do julgamento da intenção, Lau e colegas (2004) perceberam maior ativação na AMP e no sulco intraparietal para julgamento de intenções em comparação com julgamento de ações. Mas a experiência mais significativa foi a de Young, Cushman, Hauser e Saxe (2007): eles descobriram que os julgamentos morais, inclusive os intencionais, dependem de processos cognitivos mediados, principalmente, pela Junção Temporo-Parietal Direita (JTPD) (Fig. 3).

Figura 3 - Representação visual da localização da junção temporoparietal direita, principal estrutura responsável pelos julgamentos morais (imagem extraída de Haggar, 2008).



A junção temporoparietal direita é associada à representação ou raciocínio do estado mental (Kliemann, Young, Scholz e Saxe, 2008). Quando a atividade elétrica dessa área é interrompida por estimulação magnética transcraniana verifica-se uma diminuição na capacidade de usar estados mentais, como crenças e intenções, no julgamento moral, ou seja, de julgar segundo a intenção, de modo que as pessoas tendem a julgar a tentativa de dano, a intenção de causar danos, como menos moralmente proibida e mais moralmente permitida (Young, Camprodon, Hauser, Pascual-Leone, Saxe, 2010).

A questão que fica, no entanto, é: se existem, de fato, áreas cerebrais das quais depende grandemente o julgamento correto daquilo que é subjetivo na ação, por que, então, durante um período da história humana, como no período homérico, a experiência da intenção não foi levada em conta na avaliação da punição por uma ação prejudicial à outrem?

No período homérico, como salienta Dodds (2002), a estrutura social era constituída por unidades familiares nas quais o patriar potestas [chefe da casa] exercia autoridade ilimitada sobre as crianças, tal como pode ser concluído a partir do fato de que, até o século VI a.C., em Atenas, o filho, em relação ao pai, tinha deveres, mas não direitos, sendo que, enquanto este vivesse, aquele era um menor perpétuo. As relações de coação, coação exercida pelo adulto ou pelo mais velho, podem ser inferidas, inclusive, pelo clima de fortes repressões indicado pelo sentimento de horror sentido pelos gregos diante de ofensas ao pai, pela crença em pesadas sanções religiosas devido às ofensas e pelas histórias nas quais as maldições paternas terminam em terríveis consequências. Em tal estado social,

no qual o pai tinha poder absoluto sobre a criança, é razoável deduzir que, tal como inferido por Piaget (1932/1994) a respeito da educação nas classes populares de seu tempo (1932), a reação do genitor enfatizando a materialidade dos danos causados eventualmente pelos desajeitamentos dos infantes devia incutir neles com suprema força a consideração de que o que interessa no julgamento de uma ação são os danos, e não as intenções, consideração reforçada pelo fato de que a sociedade homérica, no que tange à punição, não distinguia homicídio intencional, homicídio sob provocação ou não premeditado, homicídio acidental e mesmo até possivelmente tentativa de homicídio (Adkins, 1960). Nesse sentido, tal reação devia produzir o mesmo efeito de uma estimulação elétrica transcraniana na junção temporoparietal direita, diminuindo a capacidade de raciocínio do estado mental. A estrutura biológica fornece apenas a *possibilidade* da moral da intenção, que, na medida em que é uma moral da reciprocidade, supõe uma sociedade que desenvolva na criança uma necessidade de cooperação e de simpatia mútua, ou seja, uma sociedade em algum nível igualitária, o que era ainda menos possível naquele tempo. Mas se, como apontou Piaget, as crianças possuem tendências psicológicas profundas que as conduzem ao trabalho em comum, à cooperação e à simpatia mútua, e se a realização de tais tendências é fator de desenvolvimento da moral da intenção, os achados científicos apontam que o caminho para esse desenvolvimento envolve a formação de condições necessárias para o pleno desenvolvimento tanto da cognição social quanto das emoções sociais.

A MORAL DA INTENÇÃO E A COGNIÇÃO SOCIAL

Existem evidências empíricas de correlação entre o desenvolvimento infantil da capacidade cognitiva de atribuir estados mentais a si mesmo e aos outros, denominada “teoria da mente”, e o julgamento moral. Muitos estudos fazem a interface entre teoria da mente e julgamento moral (Baird e Astington, 2004; Chee e Murachver, 2012; Killen, Mulvey, Richardson, Jampol e Woodward, 2011; Knobe, 2005; Smetana, Jambon, Conry-Murray e Sturge-Apple, 2012). A diferença entre esses dois campos de pesquisa é que enquanto a teoria da mente está mais voltada para a habilidade de distinguir o verdadeiro e o falso, a teoria do julgamento moral é mais preocupada com a distinção entre o que é considerado certo e errado (Astington, 2004).

Dunn, Cutting e Demetriou (2000) constataram uma correlação positiva entre habilidades relacionadas à teoria da mente das crianças e duas medidas de moralidade (avaliação da permissividade e justificativa moral). Baird e Astington (2004) verificaram não só a capacidade de crianças de 5 a 7 anos de detectar o motivo de uma ação e, com base nessa informação, dizer se essa ação é moral ou não, como também uma correlação positiva entre o desempenho dos participantes na tarefa de julgamento moral e nas tarefas de crença falsa, bem como um baixo escore de crianças agressivas de 7 anos, comparadas com não-agressivas, nas tarefas de julgamento moral e de crença falsa de segunda ordem.

Uma tarefa de crença falsa é aquela na qual o sujeito deve atribuir a um outro sujeito uma determinada crença. Por exemplo, na tarefa de crença falsa chamada *tarefa de deslocamento inesperado*, um protagonista, tendo colocado um objeto em um só lugar, não tem conhecimento de sua transferência para um novo local durante uma breve ausência, e, em seu retorno, espera que esteja onde foi originalmente colocado. As crianças são

convidadas a dizer onde o protagonista procurará o objeto - no novo ou no antigo lugar, e isso exige do sujeito a atribuição de um estado mental diferente do seu próprio (Wimmer e Perner, 1983; Baron-Cohen, Leslie e Frith, 1985). Alguns estudos indicam que a habilidade em resolver essa tarefa de crença falsa, categorizada como *tarefa de crença falsa de primeira ordem*, é adquirida aos 4 anos de idade (Wellman, 1990; Wimmer, Gruber e Perner, 1983; Wimmer e Perner, 1983). Essa tarefa foi criada para desempenhar um papel no esforço para avaliar a compreensão das crenças pelas crianças. Na *tarefa de crença falsa de segunda ordem*, o sujeito deve atribuir a X uma crença sobre a crença de Y. A habilidade em resolver tarefa de crença falsa de segunda ordem é adquirida a partir dos 6-7 anos de idade (Perner e Wimmer, 1985; Whiten e Perner, 1991; Yuill e Perner, 1987).

Uma vez que a moral da intenção supõe a habilidade de atribuir a outrem uma intenção enquanto estado mental, o julgamento moral da intenção pressupõe uma compreensão específica do estado mental da intenção. Piaget (1932/1994) tinha concluído que as crianças pequenas são relativamente lentas para reconhecer a relevância da intenção no julgamento moral, enfocando a gravidade das consequências como índice primário da gravidade do delito. No entanto, após estudos mostrarem que crianças podem entender ações em termos de desejos e preferências do agente a partir dos 2,5 anos (Wellman e Woolley, 1990), pesquisadores procuraram avaliar a compreensão das intenções por parte das crianças e descobriram que jovens de 3 anos tendem a ter uma noção, relativamente simples e baseada no desejo, de ações não intencionadas, uma vez que julgam os resultados que são desejáveis como intencionados e resultados indesejáveis como não intencionados (Astington, 1991). Observou-se, então, que somente entre 3,5 e 4 anos é que as crianças começam a compreender tanto as ações alheias como resultados de intenções quanto a distinção entre intenções e desejos (Flavell, 1996). É que, de acordo com Searle (1995), intenções e desejos estão intimamente relacionados, pois ambos têm coisas em comum, como o fato de não serem nem certos nem errados, de serem satisfeitos ou não satisfeitos e de terem sentido de causalidade mente-mundo. Contudo, uma intenção envolve mais do que apenas um desejo, pois enquanto o desejo pode ser satisfeito em um número de maneiras, uma intenção deve ser satisfeita apenas pela realização da ação pretendida (Astington e Gopnik, 1991).

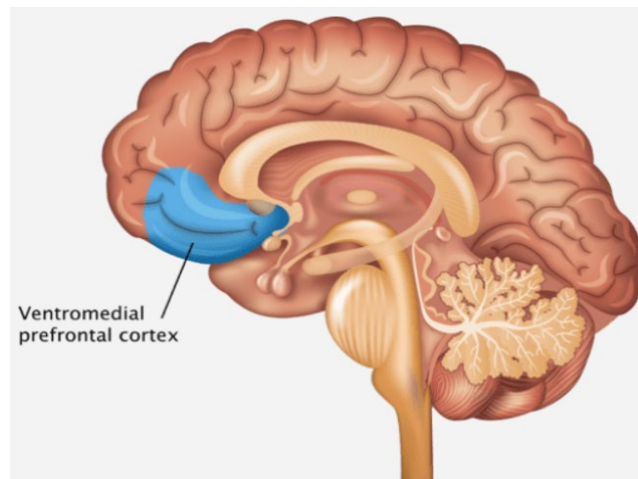
Para avaliar até que ponto as crianças percebem que desejos e intenções nem sempre coincidem, Feinfeld, Lee, Flavell, Green e Flavell (1999) apresentaram a crianças de 3 e 4 anos histórias em que o desejo e a intenção do protagonista eram diferentes. Em uma história, o protagonista quer ir para um lugar (por exemplo, para a montanha), mas, instruído pela mãe, pretende ir a um lugar diferente (por exemplo, para o campo de futebol). No entanto, devido a um erro do motorista de ônibus, o protagonista acaba onde ele queria e não aonde pretendia ir. Eles observaram que enquanto crianças de 4 anos identificaram precisamente tanto o desejo quanto a intenção do protagonista, crianças de 3 anos eram muito mais precisas na identificação do desejo do que na identificação da intenção do personagem, ao qual tendiam a atribuir a intenção de alcançar o objetivo mais desejável. Os pesquisadores explicaram esse resultado pela dificuldade das crianças de 3 anos em reconhecer, apesar de já poderem compreender o papel das crenças em causar a ação humana (Wellman, 1990), o papel que o pensamento e a crença desempenham na formulação de uma intenção, uma vez que as intenções geralmente são formadas com a

crença – às vezes equivocada – de que um determinado plano pode ser executado (Moses, 1993). Só em torno dos 4 anos de idade é que a criança passa a entender, finalmente, que cada pessoa elabora, em resposta aos desejos (que estabelecem metas) e juntamente com as crenças (sobre as relações ação/resultado), uma intenção como uma representação mental que faz a mediação entre o desejo e a ação (Astington E Gopnik, 1991).

A MORAL DA INTENÇÃO E A EMOÇÃO SOCIAL

Não basta, no entanto, ser capaz de atribuir uma intenção para fazer um julgamento moral baseado na intenção. Young, Bechara e colegas (2010) observaram que indivíduos com danos no córtex pré-frontal ventromedial, quando confrontados com tentativas falhas de prejudicar, apesar de demonstrarem não ter problemas em entender as intenções do autor, tenderam a julgar as tentativas de dano menos moralmente erradas em comparação com um grupo controle.

Figura 4 - Córtex Pré-Frontal Ventromedial (em vermelho) (imagem extraída da internet: <https://www.thescienceofpsychotherapy.com/prefrontal-cortex/>)



Uma vez que lesões no CPFVM estão associadas com a redução considerável de emoções sociais ligadas a valores morais, como a compaixão, a culpa e a vergonha, o julgamento moral de acordo com a intenção depende, portanto, de um desenvolvimento não apenas da cognição social, mas, também, das capacidades empáticas. Ora, tais capacidades não se desenvolvem fora de determinadas interações sociais marcadas, principalmente, pela reciprocidade, e, portanto, dependem de uma sociedade que desenvolva, como afirmou Piaget (1932), a necessidade de cooperação e simpatia mútua.

A MORAL DA INTENÇÃO COMO PROCESSO AUTÔNOMO

Embora um mapeamento consistente entre o processo psicológico e o substrato neural ainda não tenha sido totalmente desenvolvido, a pesquisa a respeito do efeito da interferência sobre o funcionamento da junção temporoparietal direita na consideração da intenção no julgamento moral (Young, Cushman, Hauser e Sax, 2007) indicou que a moral da intenção pertence a um processo psicológico distinto e independente daquele ao qual pertence o julgamento moral segundo o resultado. Essa indicação foi reforçada pela observação do *bloqueio de culpa*, fenômeno no qual os indivíduos tendem a atribuir menos

culpa e punição à tentativa de crime (por exemplo, atirar contra uma vítima, mas errar) se a vítima pretendida for morta por algum mecanismo alternativo (por exemplo, ser atingida por um raio). Se não houvesse dois processos independentes, o resultado prejudicial não bloquearia competitivamente a consideração do estado mental alheio (Cushman, 2008). Com indicações mais concretas disso, uma pesquisa usando neuroimagem funcional mostrou que, assim como o *bloqueio de culpa*, o processo de julgamento moral dependente de atribuições causais para consequências danosas parece ser desencadeado pela presença de um resultado nocivo, mas quando não há intenção (um acidente) o processo causal e o processo do estado mental entram em conflito, que não surge, contudo, quando nenhum resultado prejudicial ocorre na presença de intenção maliciosa (uma tentativa), uma vez que o processo causal permanece em silêncio e o processo de julgamento moral dependente da atribuição de estado mental opera sem interrupção (Young *et al.*, 2007). Outra pesquisa mostrou que, apesar das pessoas tenderem a julgar duas ações igualmente “moralmente erradas” com base em inferências sobre os estados e comportamentos mentais idênticos, elas atribuem muito mais punição àquela cuja consequência é prejudicial (Cushman, 2008), resultado que sugere que, para os adultos, a punibilidade é parcialmente distinta do erro moral, e que, portanto, subjaz ao julgamento moral dois processos psicológicos distintos.

Enquanto o processo psicológico do julgamento moral desencadeado pela ocorrência de um desfecho prejudicial e que atribui culpa moral ao indivíduo causalmente responsável é observado desde uma idade muito jovem e parece ser relativamente automático e contínuo até a idade adulta, o processo de julgamento moral segundo o qual as ações são condenadas com base em estados mentais só surge em torno dos 6 anos. Esse modelo de dois processos parece explicar, inclusive, o dilema filosófico da *sorte moral*, na qual uma pessoa imprudente no carro que atinge uma árvore tende a ser considerada menos culpável e punível do que outra pessoa imprudente no carro que atinge um ser humano (Nagel, 1979; Williams, 1981).

Os dois processos de julgamento moral postulados são homólogos aos estágios morais postos por Piaget (1932/1994), quais sejam, o *estágio heterônomo*, no qual a criança concebe a moral em termos de relações de autoridade unidirecional e faz julgamentos morais com base no resultado, e o *estágio autônomo*, no qual a moral é concebida em termos de coordenação de interesses entre pares e os julgamentos morais são feitos com base na intenção. Esses processos são igualmente homólogos aos estágios morais postos por Kohlberg (1969), segundo o qual o julgamento moral baseado em resultados acompanha uma orientação de obediência e punição, em que o valor moral reside em acontecimentos externos quase físicos e atos ruins; enquanto que o julgamento moral baseado no estado mental acompanha uma orientação para a aprovação e prazer e ajuda aos outros, em que o valor moral reside na realização de papéis bons ou certos. Tanto num caso quanto no outro, um conjunto de julgamentos atribui punição com base na responsabilidade causal por danos, enquanto outro conjunto de julgamentos avalia o erro de uma ação moral com base nos estados mentais que determinaram essa ação. Mas enquanto Piaget e Kohlberg consideravam esses como sistemas conceituais explícitos operando exclusivamente em períodos distintos de desenvolvimento infantil, o modelo de dois processos sugere que o que acontece é que, com o desenvolvimento da teoria da mente, a aquisição do conceito de erro moral baseado na intenção restringe os julgamentos de punição, inicialmente

indiferenciados dos julgamentos de erro moral, de modo que aqueles passam a depender cada vez mais da intenção (Cushman *et al.*, 2013).

Todas essas pesquisas neurocientíficas indicam que a moral da intenção não seria bem simplesmente o estágio final de um processo único do desenvolvimento moral que vai da heteronomia à autonomia, mas a expressão do surgimento de um processo novo que funciona como freio dos julgamentos de punição ao fazê-los incluir a intenção na pesagem dos fatos e no conseqüente cálculo da punibilidade. A moral da intenção, assim, aparece mais como um regulador, modulador, moderador da moral da conseqüência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, exploramos a evolução do conceito de intencionalidade nas ações humanas, traçando seu desenvolvimento desde a Grécia Antiga até a modernidade e avaliando seu impacto na atribuição de responsabilidade moral e legal. Observamos que, no campo individual e jurídico, houve uma progressiva valorização da intenção. Esse processo começou a se destacar à medida que as sociedades, paralelamente aos seus desenvolvimentos sócioeconômicos, começaram a ponderar os motivos subjacentes às ações, além de suas conseqüências exteriores.

Desde os primeiros questionamentos de Sócrates sobre a natureza da virtude e da ação justa, passando pelo raciocínio ético de Aristóteles, até as formulações mais modernas por filósofos como Kant, houve um reconhecimento crescente de que a qualidade moral de uma ação não pode ser avaliada meramente por seus resultados, mas deve considerar também a intenção por trás dela. As pesquisas neurocientíficas revelaram que áreas específicas do cérebro, como a junção temporoparietal e o córtex pré-frontal, são cruciais para a formação de intenções e para o julgamento moral de ações com base nessas intenções. Além disso, estudos em psicologia do desenvolvimento demonstraram que a capacidade de entender e considerar intenções se desenvolve progressivamente na infância, sugerindo que a atribuição de responsabilidade moral e legal é um processo que se aprimora com o amadurecimento cognitivo e emocional. Pesquisas mostraram também que o processo psicológico de julgamento moral baseado na intenção funciona como regulador dos julgamentos de punição e indicaram que a formação de tal processo é o resultado da confluência de uma potencialidade ligada a estruturas biológicas e de tendências próprias da criança na relação com uma sociedade que desenvolve a necessidade de cooperação e simpatia mútua.

No entanto, no que tange às ações operadas no campo da política, ou seja, de tipo coletivo, não podemos falar em um desenvolvimento de um tipo de julgamento para outro. O que podemos dizer é que, à medida que a humanidade tomou cada vez mais consciência da importância da intenção para o julgamento das ações no campo da vida individual, ela se tornou cada vez mais capaz de perceber que precisa distinguir, ao fazer um julgamento de valor das ações, o campo político, relativo ao coletivo, no qual as ações devem ser julgadas apenas pelos seus resultados, e o campo ético, relativo ao indivíduo, no qual a intenção não pode ser menosprezada.

À medida que avançamos para uma sociedade cada vez mais complexa, a compreensão da intencionalidade nas ações humanas torna-se cada vez mais crucial. No campo educacional, é imperativo incorporar o ensino de habilidades relacionadas à teoria da mente e à compreensão de intenções, promovendo um ambiente que estimula a empatia e a responsabilidade moral desde cedo. No âmbito legal, os insights sobre a intencionalidade podem ajudar a refinar o processo de julgamento, garantindo que as nuances das motivações humanas sejam devidamente consideradas, o que poderia levar à reformulação de leis e procedimentos judiciais.

A aplicação prática da moral da intenção revela diversas dificuldades, particularmente a subjetividade inerente à avaliação das intenções de um indivíduo. Esta subjetividade pode levar a interpretações divergentes e, em alguns casos, a injustiças, uma vez que diferentes observadores podem chegar a conclusões distintas sobre as mesmas ações. Além disso, determinar a verdadeira intenção por trás de uma ação requer uma compreensão profunda do contexto e das circunstâncias individuais, o que nem sempre é viável, especialmente em sistemas sobrecarregados ou em situações que exigem respostas rápidas. Portanto, enquanto a valorização da intenção nas avaliações morais e legais é importante, devemos também estar cientes dessas limitações e buscar formas de minimizar os riscos de mal-entendidos e julgamentos equivocados, sempre procurando equilibrar a análise ética com as realidades pragmáticas.

A evolução do conceito de intencionalidade e seu impacto nos julgamentos morais e legais permanece um campo fértil para a pesquisa futura. Seria benéfico explorar ainda mais como as diferentes culturas e sistemas de crenças interpretam e valorizam a intenção nas suas normas morais e sistemas legais. Este estudo intercultural poderia fornecer insights valiosos para a compreensão global da ética e da justiça.

REFERÊNCIAS

- ADKINS, A. W. H. **Merit and responsibility**. Oxford: Clarendon Press, 1960.
- AGOSTINHO. **O livre arbítrio**. São Paulo: Paulus, 386/1995.
- ARENDT, H. **A vida do Espírito**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1977/2000.
- ARISTÓTELES. **Metaphysica**. Oxford: Oxford Classical texts, 1988.
- ARISTÓTELES. **De Anima**. São Paulo: Ed. 34, 2006.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Editora Atlas, 2009.
- ASTINGTON, J. W. **Intention in the child's theory of mind**. In D. Frye & C. Moore (Eds.). *Children's theories of mind*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 157–172, 1991.
- ASTINGTON, J. W. **Bridging the gap between theory of mind and moral reasoning**. In J. A. Baird & B. W. Sokol (Series Eds.). *Connections between theory of mind and sociomoral development*. *New Directions for Child and Adolescent Development*, San Francisco, n. 103, 2004
- ASTINGTON, J. W. & GOPNIK, A. **Developing understanding of desire and intention**. In A. Whiten (Ed.). *Natural theories of mind*. Blackwell, Oxford, 1991

- BAIRD, J., & ASTINGTON, J. **The role of mental state understanding in the development of moral cognition and moral action.** In J. Baird & B. Sokol (Series Eds.). Connections between theory of mind and sociomoral development. New Directions for Child and Adolescent Development, San Francisco, 2004
- BARON-COHEN, S., LESLIE, A.M., & FRITH, U. **Does the autistic child have a “theory of mind”?** Cognition, v. 21, 1985.
- BROSNAN-WATTERS, G. **Discovering Biological Psychology.** Journal of Undergraduate Neuroscience Education, v. 5, n. 1, 2006.
- CHEE, C. S., & MURACHVER, T. **Intention attribution in theory of mind and moral judgment.** Psychological Studies, v. 57, n. 1, 2012.
- COMTE-SPONVILLE, A. **O capitalismo é moral?** Tradução: Eduardo Brandão. Martins Fontes: São Paulo, 2011.
- CUSHMAN, F. **Crime and punishment: distinguishing the roles of causal and intentional analyses in moral judgment.** Cognition, 108:353-380, 2008.
- CUSHMAN, F., SHEKETOFF, R., WHARTON, S. e CAREY, S. **The development of intent-based judgement.** Cognition, n.127, 2013.
- DESCARTES, R (1649). **As paixões da alma.** Tradução de Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- DODDS, E.R. **Os gregos e o irracional.** Tradução de Paulo Domenec Oneto. São Paulo: Ed. Escuta, 2002.
- DUNN, J., CUTTING, A. L., & DEMETRIOU, H. **Moral sensibility, understanding others, and children’s friendship interactions in the preschool period.** British Journal of Developmental Psychology, v. 18, n. 2, 2000.
- ESPINOSA, B (1677). **Ética.** Tradução J. de Carvalho. Coleção Os Pensadores. 3a ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- FAUCONNET, P. **La Responsabilité.** Paris: Librairie Félix Alcan, 1920.
- FEINFELD, K. A., LEE, P. P., FLAVELL, E. R., GREEN, F. L., & FLAVELL, J. H. Young children’s understanding of intention. Child Development, v. 14, 1999.
- FLAVELL, J. H. **The development of children’s knowledge about the appearance-reality distinction.** American Psychologist, 41, 418–425, 1986.
- FREUD, S (1901). **A psicopatologia da vida cotidiana.** Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. VI, Rio de Janeiro: Imago, 1969.
- HADOT, P. **O que é a filosofia antiga?** São Paulo: Edições Loyola, 1995.
- HAGGARD, P. **Human volition: towards a neuroscience of will.** Nature Reviews, London, vol. 9, December, 2008.
- HOMERO. **Ilíada.** São Paulo: Martin Claret, 2004.
- KANT, I. **Fundamentação à metafísica dos costumes (1785).** Lisboa: Edições 70, 2007.

- KILLEN, M., MULVEY, K. L., RICHARDSON, C., JAMPOL, N., & WOODWARD, A. **The accidental transgressor: Morally-relevant theory of mind.** *Cognition*, v. 119, n. 2, 2011.
- KLIEMANN, D., YOUNG, L., SCHOLZ, J., SAXE, R. **The influence of prior record on moral judgment.** *Neuropsychologia*, v. 46, 2008.
- KNOBE, J. **Theory of mind and moral cognition: Exploring the connections.** *Trends in Cognitive Sciences*, v. 9, 2005.
- KOHLBERG, L. **Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization.** In GOSLIN, D. A. (Ed.). *Handbook of socialization theory and research.* New York: Academic Press, 1969.
- LUKÁCS, G. **La responsabilidad social del filósofo.** Lucca: Maria Pacini Frazzi Editore, [1971] 1986.
- MARX, Karl. **A guerra civil na França.** São Paulo, Boitempo, [1871] 2011.
- MOSES, L. **Young children's understanding of belief constraints on intention.** *Cognitive Development*, v. 8, 1993.
- NAGEL, T. **Mortal questions.** Cambridge: Cambridge University Press, 1979.
- NIETZSCHE, F (1886). *Além de bem e mal (1886).* São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- PERNER, J. **Understanding the Representational Mind.** Massachusetts: The MIT press, 1991.
- PERNER, J., LEEKAM, S., & WIMMER, H. **Three-year-olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit.** *British Journal of Developmental Psychology*, v. 5, 1987.
- PERNER, J. & WIMMER, H. **John thinks that Mary thinks that: Attribution of second-order beliefs by 5- to 10-year-old children.** *Journal of Experimental Child Psychology*, v. 39, 1985.
- PIAGET, JEAN. **Le jugement moral chez l'enfant.** Paris, Alcan, 1932.
- PLATÃO. **Górgias.** São Paulo: DIFEL, 1970.
- PLATÃO. **Timeu.** Trad. Carlos Alberto Nunes. Pará: Universidade Federal do Pará, 1977.
- PLATÃO. **Leis e Epínomes.** Pará: Universidade Federal do Pará, 1980.
- PLATÃO. **Hípias Menor.** Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1990.
- PLATÃO. **Protágoras.** Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1999.
- PLATÃO. **República.** Rio de Janeiro: Editora Best Seller, 2002.
- SEARLE, J. R. **Intencionalidade: um ensaio em Filosofia da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SÉNÈQUE. **Des bienfaits (64).** 3.ed. Tomo I. Paris: Les Belles Letres, 1972.
- SKINNER, B. F. **Para além da liberdade e da dignidade.** Portugal: Edições 70, 1970.
- SMETANA, J. G., JAMBON, M., CONRY-MURRAY, C., & STURGE-APPLE, M. L. **Reciprocal associations between young children's developing moral judgments and theory of mind.** *Developmental Psychology*, 48(4), 2012.

- TROTSKY, L. **Moral e Revolução: a nossa moral e a deles.** Tradução: Otavioano de Fiori. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1936.
- VERNANT, P. **Mito e sociedade na Grécia Antiga.** 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.
- VETOS, M. O nascimento da vontade. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2005.
- ZELAZO, P. D., HELWIG, C. C., & LAU, A. **Intention, act, and outcome in behavioral prediction and moral judgment.** Child Development, v. 67, 1996.
- YOUNG, L., CUSHMAN, F. A., HAUSER, M. D., & SAXE, R. **The neural basis of the interaction between theory of mind and moral judgment.** Proceedings of the National Academy of Sciences, v. 104, n. 20, 2007.
- YOUNG, L., BECHARA, A., TRANEL, D., DAMASIO, H., HAUSER, M., & DAMASIO, A. **Damage to ventromedial prefrontal cortex impairs judgment of harmful intent.** Neuron, v. 65, n.6, 2010.
- YOUNG, L., CAMPRODON, J. A., HAUSER, M., PASCUAL-LEONE, A., SAXE, R. **Disruption of the right temporoparietal junction with transcranial magnetic stimulation reduces the role of beliefs in moral judgments.** Proceedings of the National Academy of Sciences, v. 107, 2010.
- WEBER, M. (1905). **A ética protestante e o espírito do capitalismo (5a ed.).** São Paulo, SP: Pioneira, 1987.
- WELLMAN, H. M. **The child's theory of mind.** Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1990.
- WELLMAN, H. M. & WOOLEY, J. D. (1990). **From simple desires to ordinary beliefs:** the early development of everyday psychology. Cognition, 35, 245-275.
- WILLIAMS, B. Moral luck. **Cambridge:** Cambridge University Press, 1981.
- WIMMER, H., GRUBER, S., & PERNER, J. **Young children's conception of lying:** Lexical realism-moral subjectivism. Journal of Experimental Child Psychology, v. 37, 1983.
- WIMMER, H., & PERNER, J. **Beliefs about beliefs:** Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. Cognition, v. 13, 1983.
- WRIGHT, J. M. VON & NIEMELÄ, P. **On the ontogenetic development of moral criteria.** Scandinavian Journal of Psychology, v. 7, 1966.
- ZELAZO, P. D., HELWIG, C. C., & LAU, A. **Intention, act, and outcome in behavioral prediction and moral judgment.** Child Development, v. 67, n. 5, 1996.

A linguagem cultural: a moda e a cultura hipster

Jhuan Neuber Souza dos Santos

RESUMO

O estudo explora o fenômeno do hipsterismo e seu impacto na fotografia de moda, destacando como essa subcultura desafia padrões convencionais e promove a liberdade de expressão através do vestuário. Originado na década de 1920 entre os apreciadores de jazz, o termo “hipster” evoluiu, refletindo mudanças sociais e culturais ao longo dos anos, até se tornar símbolo de uma contracultura que valoriza a originalidade e a autenticidade, contrapondo-se à cultura de massa. Este estudo visa criar um produto midiático em foto-publicidade, focando na dualidade entre o hipster autêntico e o hipsterismo influenciado pela mídia *mainstream*, utilizando a fotografia de moda como ferramenta principal. Através da análise semiótica, busca-se decifrar os signos visuais que compõem o hipsterismo na moda, considerando tanto sua essência quanto sua representação pelas mídias de massa. O ensaio fotográfico proposto pretende capturar essa estética, empregando técnicas e conceitos que ressaltem a identidade e os valores hipsters, enquanto desafia percepções tradicionais de beleza e moda. A escolha desse tema reflete um interesse em compreender como a contracultura hipster, através da fotografia, pode comunicar ideias revolucionárias e promover um diálogo crítico sobre consumo, identidade e expressão individual na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: hipsterismo; fotografia de moda; contracultura; análise semiótica; identidade.

INTRODUÇÃO

Perante a luta social, contra padrões pré-estabelecidos em uma época conservadora, onde jovens eram diariamente submetidos a ideologias retrógradas, desencadeou-se através desses confrontos, a criação de movimentos como a contracultura que deu origem a atividades e grupos, tais quais os *hipsters*, *punks*, *new wave*, e até grandes eventos onde eram manifestadas ideias em comum, por exemplo o grande festival de música realizado em Nova York, *Woodstock*. Movimentos estes que tinham como visão a libertinagem e uso de drogas como forma de se libertar de uma sociedade que os prendia.

Nessa circunstância, segundo Savage (2009), no ano de 1920, em meio a vida urbana norte-americana surge a expressão hipster, nomeação dada a homens brancos burgueses, que apreciavam a música jazz, que era um estilo musical não pertencente a sua cultura raiz. De



acordo com Zeynep Arsel (2016), nos anos de 1950, significado da expressão passa a ser visto com outros olhos, a partir das mudanças vistas pelo escritor Norman Mailer, que realça o movimento como de pessoas da classe média que entravam em conflito com seus costumes e se aprofundavam na cultura negra e principalmente, frequentando clubes de jazz. Até então, pouco se abordava sobre o hipsterismo. Mas em meados anos de 1990, conforme uma matéria publicada no jornal The Guardian (Cumming, 2015), o movimento reaparece aos meios de comunicação, presente na vida social contraditória em relação ao elevado custo de vida presente Nova York.

Com o passar dos anos o movimento foi ganhando força e notoriedade através das mídias digitais, e suas tecnologias, dentro da publicidade e até mesmo na propagação de ideias. Uma das maiores aberturas para o ideal hipster ganhar espaço no mundo moderno foi através da fotografia de moda, onde a representatividade vinha quebrando regras e padrões de beleza da indústria criada para a alta sociedade por intermédio da desglamourização, sendo este um meio em que transmitir uma mensagem não verbal fazia com que a arte chegasse a lugares onde suas expressões poderiam ser vistas, questionadas e estudadas. A fotografia de moda vem crescendo constantemente no ramo da indústria, pois assim apresentam ao mundo conceitos que trazem consigo de forma notável boa parte das vezes de modo a pensar em um contexto semiótico, onde cada editorial trabalha o estudo dos signos.

Para o desenvolvimento deste trabalho foram feitas análises em função do método semiótico barthesiano para construir o produto midiático em relação à fotografia de moda, compondo elementos visuais representados pelo hipsterismo em sua essência e o hipster desenvolvido por intermédio das mídias de massa. A escolha deste tema, deve-se ao fato de cada vez mais, a sociedade quebrar paradigmas presentes na indústria da moda impostas como regra, enfatizando a liberdade traduzida no vestuário e suas expressões.

OBJETIVO GERAL

Elaborar um produto midiático em foto-publicidade na produção de um ensaio em fotografia de moda, que terá como tema principal a relação entre o hipster autêntico e o hipsterismo criado pela mídia de massa, os chamados *mainstream*.

Objetivos Específicos

- Investigar bibliografias referentes ao hipsterismo e seus autores;
- Consultar histórico de fotógrafos que trabalham a fotografia de moda como tema em suas exposições;
- Buscar referências de fotógrafos que tenham como estilo em seus trabalhos a fotografia de moda;
- Identificar técnicas fotográficas, que possam contribuir visualmente para o produto;
- Introduzir na produção referências de diversos fotógrafos e artistas em relação

- a composição de cenário e movimento;
- Inserir no ensaio elementos que possam compor visualmente objetos que tenham significação para o tema em questão;
 - Obter conhecimento sobre a linguagem das imagens;
 - Adquirir conhecimentos de técnicas fotográficas, em sua pré-produção, produção e pós-produção;
 - Analisar catálogos, revistas, desfiles e produtos de influência na indústria da moda.

JUSTIFICATIVA

A moda como um desejo social, manifesta-se no sentido do real em consonância com costumes concernentes a uma determinada sociedade. Cada cultura, subcultura ou até mesmo a contracultura se expressa de forma particular (ou não) no seu modo de vestir. De acordo com Werneck (2008), quando falamos de moda, automaticamente relacionamos ao vestuário, cor e textura da calça, saia, camisa, ou de qualquer unidade que possa compor algum conjunto que vestimos. As vestes sendo a forma mais visível de consumo é o que constrói a identidade visual, pois é partindo disso seja intencional ou não, mostra quem nós somos, nossos princípios, gostos pessoais e tudo que possa compor uma cultura como denominador comum referente a quem está se apropriando de determinado figurino.

A respeito disso, este trabalho tem como objetivo central a representação do hipster autêntico em comparação ao hipster criado pela mídia de massa, através de um ensaio em fotografia de moda, que mostrará aos espectadores uma visão que os darão o poder de discernir as diferenças existentes nesta nomenclatura chamada hipster.

Sendo assim, independente da cultura do indivíduo, de alguma forma, instintivamente ou não, ao se vestir, ele transmite uma mensagem não verbal, que ao ser composto por variações seja, estampas, tecido, formato (corte da roupa), costura, que ao ser decodificado essa mensagem, a forma como quem está vestindo esse figurino, será lido contendo elementos semióticos em si.

A linguagem transmitida através de sua representação e seus signos são mostrados idealizando elementos que remetem a uma certa cultura. Para Barthes (2006), a análise dos signos, a partir do significado e significante, elementos estes que compõem o sistema semiótico em um primeiro estágio, são a base para entendermos as interpretações existentes em um vínculo cultural, visto que o significado corresponde ao conceito apoiado à percepção mental do signo e o significante a parte que irá realizar de forma palpável a figura do objeto. Tendo essas informações como base, a partir da leitura dos elementos presentes em um traje, surge então, a significação, processo cuja função é a intermediação do significado e significante produzindo o signo como é interpretado.

Por isto, ainda segundo Barthes (2009), o sistema da moda como sugere é o que caracteriza as indicações de significados em relação ao que é vestido, através de conceitos definidos historicamente por diferentes razões socioculturais e significados atrativos que

a moda concede a diversos tipos de vestimenta. No entanto, a criação de significados em uma peça de roupa pode ser algo lento, o que não é tão vantajoso para o mundo da moda, já que tendências exigem limites temporais. Nesse caso, é mais acessível conduzir os significados existentes em um traje do que a criação de significantes no mesmo.

Diante disso, de acordo com Ferrier (2014), a bandeira hipster traz consigo um inerente viés que preza a busca constante por originalidade, através de seu conhecimento cultural que o diferencia do homem comum. Essa procura, na antecipação de elementos culturais, intelectuais e artísticos não relacionados ao que é veiculado nas mídias de massa. Os ideais hipsters são transferidos para além de seus intelectos, exibindo seu gosto e consumo por tendências de natureza underground na forma que se vestem, que são apoiadas fortemente por uma moda retrô ou *vintage* consolidando uma maneira de se vestir autêntica com elementos nostálgicos. Todavia de acordo com Sena (2016), a mídia de massa impõe as particularidades *hipsters* como uma mercadoria à venda fazendo com que sua autenticidade seja simplesmente um produto de consumo.

Para a prática fotográfica a principal preocupação dessa arte é a composição estética que dará a beleza e o equilíbrio estrutural de como os signos são organizados e arranjados nas suas ambiguidades, enriquecendo-as através de estímulos existentes no campo das ideias sobre os diversos significados para foto.

De acordo com Barthes (2006), o signo está presente na fotografia, referencialmente para dizer algo, então se trata de um conjunto de categorias de elementos que atuam como significados estruturando a simbologia em um todo. Como algo imaginário a fotografia procura incorporar uma realidade e oferecer uma definição há uma coisa de aparência desorganizada e confusa ao espírito.

Na teoria semiótica barthesiana se entende que existe um confronto entre dois lados: o do que a fotografia mostra, sua representação e sua essência sendo o significado. Em síntese, Barthes (2006) mostra dois modelos de mensagem que fazem parte da fotografia, são elas: mensagem denotada e a conotada. A denotada é aquilo que estamos objetivamente vendo (cenário, objetos, gestos, enquadramentos, posição, iluminação, roupas etc.). Já a conotada são os valores que historicamente associamos aos elementos da cena.

O tema em questão busca a compreensão do formato fotográfico e a sua linguagem como forma de transmitir uma mensagem não verbal. O produto midiático tem como objetivo estudar através das fotos os signos representados pelo hipsterismo, como uma forma de expressão contra os valores sociais, representados pelos valores da moda, em seus aspectos intelectuais, inovadores e conceituais.

Dessa maneira, o trabalho tem como objetivo compreender a contracultura hipster representado pela moda (vestuário) através da fotografia. O estudo semiótico tanto na fotografia quanto na moda é relevante para mostrar elementos que representam a contracultura em questão nas fotografias que são e foram partes essenciais na expansão do movimento, tanto em sua origem quanto no segmento *mainstream*. Por tanto, por intermédio da fotografia, elemento que está presente de forma diversa nas mídias sociais, esta produção terá sua importância para a Comunicação na medida em que o entendimento

dos signos expressados na moda hipster, estão relacionados em como a mídia de massa os vendem sem se preocupar com a sua definição ideológica.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para desenvolvermos as ideias do referente trabalho, primeiramente precisamos elucidar o que é semiótica. De acordo com Santaella (2002), a semiótica é o estudo de toda e qualquer linguagem. Partindo disso, toda forma de comunicação seja verbal ou não verbal é uma forma de linguagem. Um sinal no semáforo de acordo com as cores, como o vermelho para conduzir o trânsito a parar, o amarelo para sinalizar a precaução diante de toda movimentação ou o verde para prosseguir o trânsito, os sinais para os mudos e/ou surdos, as transmissões de mensagens emitidas pela rádio ou TV, dentro de uma partida de futebol e entre outros, são exemplos claros que mostram que para uma determinada cultura e ações, tem uma linguagem representada de forma única à serem decodificadas. A semiótica é a ciência que estuda essa linguagem abrangendo e investigando todo o desencadeamento das mesmas, ou seja, examina a forma como cada uma dessas linguagens tem sua forma de produção de significação ao determinado grupo específico.

Neste sentido, a moda tem uma linguagem específica para cada cultura, grupos de estilistas e individualmente. As representações (dentro do estudo semiótico) podem ser construídas ou estar naturalmente inerente ao objeto em questão. Ao usarmos a cultura hipster como amostra, a partir do seu estilo de roupa, das músicas que escutam ou algumas coisas específicas (como uso de drogas, a paixão pela poesia e a rebeldia política), origina-se uma cadeia de signos que os representam através de linguagem específica oriunda do grupo mencionado.

Barthes (2009), traz o entendimento pela qual a moda se apropria de artifícios para criar tendências e conceitos. Isso quer dizer que partindo disso é criado tais conceitos e tendências baseado em ocasiões e causas. A moda direciona funções reais ou ilusórias de acordo com os sentidos que quer dar segmento. Por exemplo, em um tênis de corrida, o sentido funcional do produto prevalece, uma vez que o tênis é feito para corrida. Entretanto a corrida pode dar uma referência a imagem que a moda quer criar ao tênis de conforto, leveza e entre outros.

Desta forma o estudo semiótico, ou seja, o estudo dos signos faz com que a comunicação tenha efetividade quanto ao significado trazendo referência para um determinado grupo social de uma determinada cultura.

Para Peirce (2000), a construção semiótica está sempre sujeita a uma determinada estrutura que sugere ao espectador três etapas que, por sua vez, sempre se relacionam ao todo como ele é (signo). Essa “tricotomia” como o próprio autor a denomina, é composta por *representâmen*, que remete o primeiro contato com o signo, o que gera a representação do que está sendo objetificado na imagem. A segunda etapa é chamada de objeto, que nos oferece a formação do que possivelmente iremos interpretar mentalmente da coisa em questão. Já a terceira etapa, o chamado interpretante, é o signo em sua forma final exatamente depois da concepção das duas primeiras etapas, ou seja, conceitua a formação do signo total, o sentido do seu significado.

Sendo assim, fica claro que, a retração do hipsterismo através das fotografias mostra também para o estudo semiótico peirciano que ao contemplarmos a obra em questão, acontece a tricotomia de Peirce. Tendo o primeiro contato com uma imagem que pode ou não fazer parte do nosso cotidiano, a segunda etapa onde geramos uma ideia do objeto e a terceira etapa onde o signo faz com que tenhamos representações a partir das fotos onde nos gera um significado.

Vendo que a semiótica se aplica a toda e qualquer forma de linguagem, outro conceito que iremos tratar é sobre a moda. A moda em um âmbito geral é representativa dentro de uma determinada cultura, subcultura, contracultura, de um grupo social, ou até mesmo quem não quer fazer parte do mesmo. Para Werneck (2008) o vestuário incluso na moda é tratado da mesma forma como “um automóvel, um prato de comida ou uma imagem publicitária” pois todas elas exercem o papel da semiótica. Quando a palavra é moda, pode-se entender como vestuário, entretanto a moda pode ser explanada sobre questões sócio culturais, costumes, pensamentos, crenças, representados pelo vestuário. Se uma mulher de religião cristã usa saias compridas, camisas de manga comprida, coque no cabelo, para a sua cultura ou para outrem, a representação sobre sua vestimenta é determinada sobre sua fé, caráter ou índole, já para o mesmo grupo social, uma mulher com roupas curtas ou justas, sua representação torna-se contrária a outra, tendo um significado totalmente diferente.

Sendo assim, para McLuhan (1969), as vestes se predominam como algo intrínseco ao ser humano e é, uma importante forma de conectar as pessoas em grupos sociais que expressam a mesma vertente ideológica. Ainda com base em Macluhan, isto posto, o vestuário além de ser uma forma de se caracterizar uma extensão do corpo, também pode ser definido como um meio sócio cultural para se chegar a um mesmo objetivo.

Dando seguimento a esse mesmo conceito, a desglamourização da moda é uma vertente que foi reformulada em algumas características nada convencional aos olhos do *mainstream*. Danilo Russo (2016), faz análises cronológicas das épocas onde a moda surge e suas transformações, no contexto de desglamourização, vê-se que questões culturais, políticas, ideológicas são confrontados num período onde a imagem é usada como forma de quebra de arquétipo onde desconstrói um estereótipo criado pela indústria. A retratação da desglamourização da moda no âmbito fotográfico se dá pelo contexto histórico vívido desde 1967, onde os jovens se rebelavam contra o sistema político e depois no ano de 1977 quando eles se revoltavam contra o mundo da imagem. Na desglamourização da moda, o objetivo principal é quebrar com todos os paradigmas, as regras e os padrões aplicados. Todos os conceitos da fotografia, técnicas, composição, atitude do modelo, padrão de beleza utilizado são relevantes na criação de uma nova ideia referente ao objeto de estudo em questão. Sendo assim vemos então que a moda como parte da história, e do cotidiano de uma sociedade, reflete forte influência nas representações indumentárias de um ser nas aplicações ideológicas na participação individual ou coletiva de pensamentos culturais.

Outro conceito que foi tratado nesse trabalho, é a forma como o estudo semiótico através da fotografia de moda na aplicação do hipsterismo é enaltecido. A fotografia sendo uma arte como forma de linguagem não verbal, é utilizada para compor a temática em questão, pois se apropria de elementos contextuais a uma determinada época, sendo representativa por signos num âmbito influente nos estudos barthesiano.

Barthes (1984), em sua análise sobre a fotografia eleva o evento de transformação que a mesma reproduz ao ser registrada. Assim sendo, quando o assunto a ser fotografado, está em prontidão para o registro, o ser intencionado se transforma dando a ilusão ao espectador de um outro contexto sob a influência cultural presente em sua vivência.

Além disso, para Pierre-Jean Amar, a fotografia com o passar dos tempos e dos avanços tecnológicos ocupou o lugar de outras artes, mostrando seu valor histórico e “o ser humano teve sempre necessidade de reproduzir o real e deixar uma marca do seu pensamento para se libertar do esquecimento e da morte.” (Amar, 2007). Sendo assim vemos que a fotografia enquanto uma obra de arte, deixa claro ao espectador, até aquele momento um sentimento que transcende a vida.

Neste contexto, Fontanari (2016), define através de Barthes, que a fotografia é uma cópia do que já existiu, e que o objeto registrado enaltece o “retorno da morte”, no sentido em que a foto relembra o que não pode ser esquecido ou mesmo um momento único. Neste caso, a fotografia em si é sempre o meio que nos leva a um momento afetivo ou não, do que já aconteceu.

DESENVOLVIMENTO

Explicação do tema

Para que um leitor tenha conectividade com o objeto de estudo e para que possa compreender estruturalmente e discernir a mensagem emitida pelo emissor buscamos o meio de comunicação visual, a fotografia.

Segundo Barthes (1982) a mensagem transmitida pela fotografia, afeta o comportamento social, emitindo o que grupos humanos, suas definições, suas motivações e atitudes possam representar para a sociedade. Ou seja, a fotografia além de concretizar o objeto nela fotografado, também traz análises processual sociológico.

O desenvolvimento do ensaio fotográfico, teve a tomada de decisão a partir das ideias revolucionárias nada convencionais referente ao que a sociedade impõe como padrão. O ensaio voltado para a moda mostra sobretudo a representação da contracultura hipster, seus ideais, costumes, gostos, gestos, tudo mostrado através desde a pose dos modelos até cada elemento que se encontra na composição das fotografias. Partindo do nosso senso comum, vimos que a indústria da moda e os padrões estéticos de beleza em revistas de moda, coloca em “uma vitrine” um arquétipo almejado pela população. Sendo assim, buscar a quebra de tabu e radicalizar os ensaios fotográficos mostraria uma cultura sem regras, sem imposições, livres das regras da sociedade, seja na forma de falar, andar ou até com pensamentos icônicos referente a política. A escolha do hipsterismo como elemento central do tema, foi de certa forma a melhor escolha para o ensaio, pois ela tem uma “ótima” influência ao abordar assuntos que fazem as pessoas pensarem numa vida mais livre, com a visão mais aberta quando diz respeito a escolhas individuais, sair de uma redoma que prende o senso comum, aguçando mais ainda a sensibilidade para poesias, músicas, moda (vestuário). O hipster aceita ser fotografado, mas não aceita ser copiado, quando é copiado, ele busca novos elementos para se transformar e não se

parecer com mais ninguém. Com essa abordagem, observamos, analisamos e testamos “elementos” que podem ser relevantes para o ensaio, como por exemplo ter conversas com os modelos a respeito da moda, política, música, viagens, drogas, sexo e toda e qualquer tipo de liberdade de expressão, também mostrar composições de cores, alguns objetos que poderiam ser representativos, como a bebida e o fumo. Tendo como base em cada elemento citado, podemos então perceber que os modelos eram bons para o ensaio, e também para fazer com que o receptor das mensagens transmitidas nos ensaios, iria ficar estupefatos por estar sendo inserido em uma realidade pouco convencional, muitas vezes mascarada, como o *mainstream* costuma fazer, em suas grandes redes sociais, ou até mesmo em revistas.

Histórico

A primeira etapa para a realização do ensaio, foi fazer o levantamento das possíveis locações. Lugares, que pudessem compor a ideia central do trabalho. Visitamos locações como, hotéis, terrenos baldios, bares temáticos onde tivemos dificuldades com as autorizações para fotografar nestes espaços. No decorrer das buscas por locações, encontramos uma casa rustica com diferentes cenários que iriam interagir com o conceito do nosso trabalho, conseguimos autorização, e optamos por fazer todo o ensaio lá.

A segunda etapa foi encontrar modelos que tivessem o perfil que se encaixasse em nosso projeto. A modelo Vitória Vaz foi selecionada a partir da sua aproximação estética e de vivência que se relacionavam como o conceito e a cultura hipster.

O modelo Samuel Vitor, com sua aparência alternativa e despojada se enquadrou no tema proposto desse projeto, mostrando que o hipster ao quebrar estereótipos é adepto a qualquer etnia, orientação sexual, colocando em prática suas liberdades expressivas representado por suas poses e indumentária.

Já o modelo Hugo Leonardo, nos aparentou ousadia e firmeza ao nos expor o quanto parecia com o hipster, colocando em vista o paradoxo criado por esta cultura, tendo todas as características que a priori seriam diferentes, mas com o passar dos tempos, se tornou algo comum.

A terceira etapa foi conciliar a agenda dos modelos com a disponibilidade da locação para marcamos o ensaio. Conseguimos marcar um ensaio dia 10/05/18 e outro dia 31/05/18, ambos em uma quinta feira de 14h as 20h.

Conceitos e Técnicas

Figura 1 - Trégua à sociedade.



Foto: Jhuan Neuber

A fotografia em questão foi feita pensando em passar um ar de dramatização, usando de recursos corporais, como a pose, os gestos e o cigarro que a modelo usa sugerindo um momento de descanso. Em contrapartida, na mesma foto, pode ser vista como um produto midiático, já que são encontrados elementos de vestimenta e acessório que a relativizam a foto como uma tendência de moda.

As técnicas presentes na fotografia foram o *plongée* e o uso da luz dura. O *plongée* para sintetizar o sentimento de inferiorização em relação espectador e assunto, exatamente para expressar, as diferenças como o hipster é visto pela sociedade. Já o uso da luz dura, tem como intuito realce dos sentimentos presentes no personagem no que se refere ao conceito da imagem.

Figura 2 - O movimento e o Desdém.

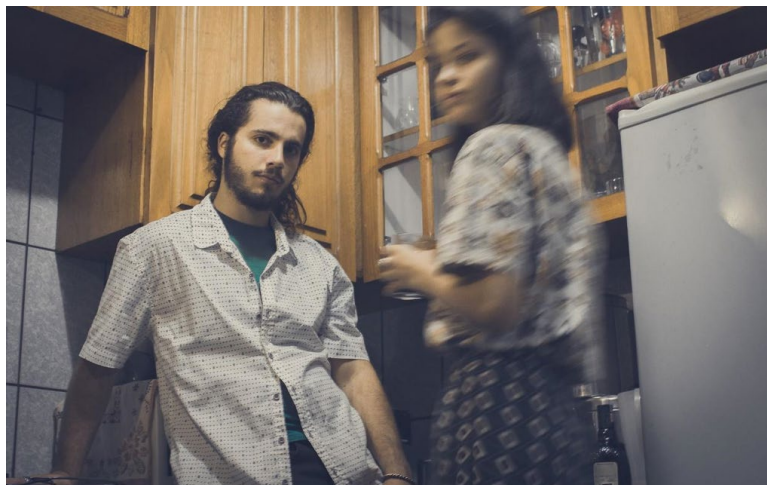


Foto: Jhuan Neuber.

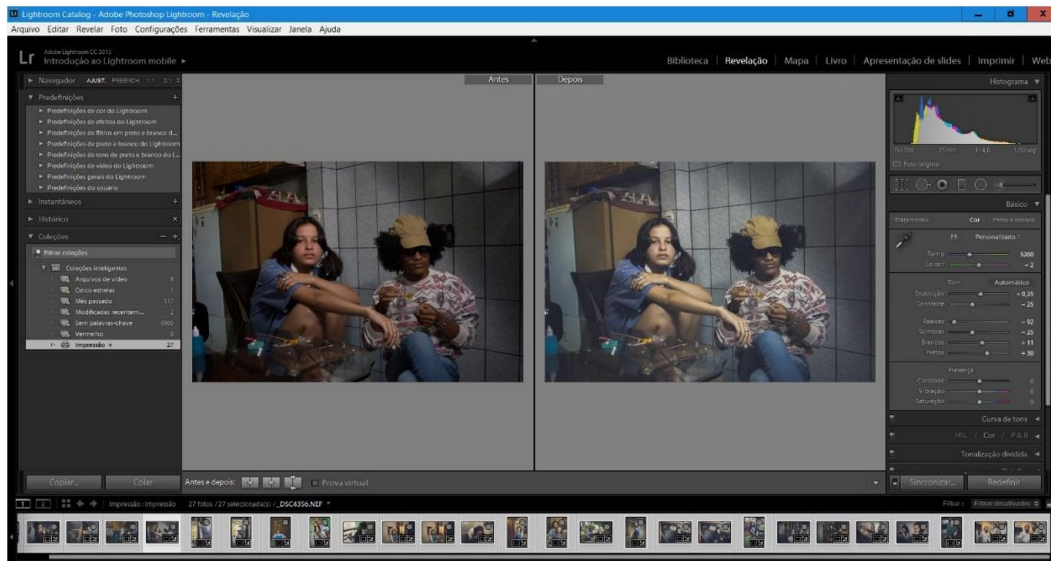
Seguindo a ideia da foto número 1 e de todo o ensaio, os figurinos utilizados e com suas poses, movimentos e olhares expressam a cena com a dramatização necessária para o conceito utilizado no projeto.

As técnicas presentes na fotografia; foram o *contra plongée* e o uso da luz dura.

O contra *plongée* para mostrar o sentimento de superioridade em relação espectador e fotografo, também para mostrar as características do hipster e suas ideologias, pois a cultura e o ego inflado demonstram um maior intelecto ou até mesmo conhecer mais sobre moda, música, poesia, e etc. O uso da luz dura; também tem como intuito realce dos sentimentos presentes nos personagens no que se refere ao conceito da imagem.

No quesito paleta de cores, optamos por não escolher cores específicas, mas no geral usar tons que possam contrastar e que tenham aspectos estranhos na estética das fotos. Não usar paleta de cores, faz alusão à forma como o hipster se expressa no tocante a sua ideologia e liberdade.

Figura 3 - Pós-produção.



Fonte: Imagem Print Screen retirada do Adobe Lightroom CC.

A edição e tratamento digital das imagens, foram feitas através do programa *Adobe Lightroom* e *Photoshop*. Foram utilizados como principais efeitos: o fade, com o papel de suavizar as cores e tirar boa parte dos contrastes, fazendo aproximação dos tons escuros presentes nas imagens intercalando com as sombras, fazendo com que as fotografias apresentassem aspectos mais próximas ao retrô, assim, fazendo alusão ao uso das fotografias feitas por câmeras polaroid.

O uso destas técnicas de fotografia com longa exposição, o ISO variado dependendo do ambiente, ISO alto para conseguir chegar nos resultados que queríamos com o granulado, velocidade relativamente média com profundidade de campo que coloca o assunto em evidência, quanto da edição, busca encontrar uma estética utilizada pelos hipsters, o que torna um paradoxo para a cultura.

Making of

Figuras 4, 5, 6 e 7 - Making of.



Fotos: Feitas pelo celular.

Na produção usamos ambiente interno e externo, os objetos de cena foram os que já estavam na locação, de forma a tentar ser o mais natural possível. Como equipamentos usamos uma câmera *Nikon D7200*, duas lentes, uma *Nikkor 18-55* e uma *Nikkor 35mm*, dois tripés, guarda-chuva difusor, e um *flash Young Nuo Yn560 Iv*, usamos também, *flashes* dos celulares *Lenovo VibeK6 Plus* e do *Iphone 8* para manipulação de luz em relação a criação de sombras.

O referente ensaio contou com a participação de Jhuan Neuber como fotógrafo, Andrew Carvalho como direção de cena e luz, Karoline Rayane produziu os figurinos e auxiliou com a direção de modelo, juntamente com Jhuan Neuber e Andrew Carvalho. Vitória Vaz, Samuel Vitor e Hugo Leonardo fizeram parte do elenco de modelos. Os respectivos modelos utilizados no ensaio, não são modelos por profissão, mas foram utilizados neste projeto por seus estilos de vida que se aproximam do hipsterismo. Todos os figurinos foram montados e misturados conforme cada cena para que pudessemos alcançar o máximo de essência do elemento central do trabalho em questão, pois a cultura hipster não tem padrão pré-estabelecido, tão pouco busca combinar roupas como a indústria da moda “impõe” como regra.

Para acessar o ensaio fotográfico completo, acesse clicando aqui.

REFERÊNCIAS

- AMAR, Jean. **História da Fotografia**. São Paulo: Edições 70, 2007.
- ARSEL – Zaynerp – **O que querem os hipsters?** – 2011 - <https://super.abril.com.br/cultura/o-que-querem-os-hipsters-conteudo-extra/> - acesso em: 18 abr. 2018.
- BARTHES, Roland. **A câmara clara: nota sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BARTHES, Roland. **A Mensagem Fotográfica**. Teoria de Cultura de Massas, Adordo *et al.* Luis Costa Lima, org – #. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- BARTHES, Roland. **Elementos de Semiologia**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- BARTHES, Roland. **Sistema da Moda**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- CUMMING – Ed - **Can hipsters save the world?** – 2015 - acesso em: 28 fev. 2018.
- FONTANARI, Rodrigo. Roland Barthes e a fotografia. **Discursos Fotográficos**, Londrina, v. 6, n. 9, pag. 53-76, jul./dez. 2010.
- JÚNIOR, Lenes Donizeti Moreira. **Fotorrealismo: a Fotografia como um Instrumento de Crítica Social e Transformação da Realidade na Obra de Steven Meisel**. Perspectivas imagéticas, p. 12, 2019. <http://www.danilorusso.com.br/uma-sintetica-visita-a-historia-da-fotografia-de-moda/> -
- MCLUHAN, Marshall. **Os meios de Comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 1969.
- MORWENNA – Ferrier - **The end of the hipster: how flat caps and beards stopped being so cool** – 2014 <https://www.theguardian.com/fashion/2014/jun/22/end-of-thehipster-flat-caps-and-beards> - acesso em: 24 abr. 2018.
- PEIRCE, Charles. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- Revista de Moda, Cultura e Arte - São Paulo - v. 1, n. 1, p. 102-118, abr./ago.
- RUSSO – Danilo - **Uma sintética visita à história da fotografia de moda** – 2016 - acesso em: 17 mar. 2018.
- SANTAELLA, Lucia. **O que é semiótica?**. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- SAVAGE, Jon. **A criação da juventude**. São Paulo: Rocco, 2009.
- SENA, Eduardo Jardim. PEREIRA, Cláudia. **O paradoxo hipster: sobre representações, publicidade e subculturas**. Revista Alceu, Rio de Janeiro, v. 16, n. 32, p. 107-119, jan./jun. 2016.
- WERNECK, Mariza. **Roland barthes, a moda e as assinaturas do mundo**. IARA. 2008.

Reflexões e aprendizados sobre pesquisa de clima organizacional em uma indústria de alimentos

Reflections and learnings about organizational climate research in a food industry

Sandro Antonio Malinowski
Tatiele dos Santos Telaska

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo realizar uma análise do clima organizacional em uma indústria de alimentos na região de Curitiba-PR. Trata-se de uma pesquisa descritiva, quantitativa, realizada por meio da obtenção de dados com a aplicação de questionário eletrônico disponibilizado a todos os colaboradores da empresa, enviados via *link* ao celular dos colaboradores e por QR Code nos murais da empresa. Ao longo dos quatro anos de aplicação da pesquisa de clima organizacional na empresa foi possível obter percepções em relação ao ambiente de trabalho na organização. Mudanças significativas ocorreram no primeiro trimestre de 2020, mesmo em cenário de pandemia a organização promoveu mudanças no sentido de readequar processos produtivos e realinhar estoques, sistema de compras e processos da gestão da qualidade. Ações como treinamentos e reuniões de apresentação de resultados mensais tornaram-se uma rotina positiva na organização. Foi constatado que ouvir o colaborador que executa as atividades diárias traz benefícios para as empresas, pois estes são os grandes executores das atividades que geram receita. Diante das informações obtidas percebeu-se que houve melhoria significativa nas interações que facilitaram a comunicação, a interação entre lideranças e colaboradores. Houve também evolução no quesito respeito e orgulho de se trabalhar em uma organização em que o colaborador é ouvido e possui certo grau de participação nas mudanças que ocorrem. Por fim, recomendou-se à direção da empresa a revisão do formulário de pesquisa e uma nova aplicação mantendo a mesma metodologia eletrônica.

Palavras-chave: comportamento organizacional; clima organizacional; indústria de alimentos.



ABSTRACT

The present study aimed to carry out an analysis of the organizational climate in a food industry in the region of Curitiba-PR. This is a descriptive, quantitative research, carried out by obtaining data using an electronic questionnaire made available to all company employees, sent via link to employees' cell phones and by QR Code on the company's bulletin boards. Over the four years of application of the organizational climate survey in the company, it was possible to obtain insights regarding the work environment in the organization. Significant changes occurred in the first quarter of 2020, even in a pandemic scenario, the organization promoted changes to readjust production processes and realign inventories, purchasing systems and quality management processes. Actions such as training and meetings to present monthly results have become a positive routine in the organization. It was found that listening to employees who perform daily activities brings benefits to companies, as these are the main performers of activities that generate revenue. Given the information obtained, it was noticed that there was a significant improvement in interactions that facilitated communication and interaction between leaders and employees. There has also been progress in terms of respect and pride in working in an organization where employees are heard and have a certain degree of participation in the changes that occur. Finally, it was recommended to the company's management to review the research form and create a new application while maintaining the same electronic methodology.

Keywords: organizational behavior; organizational climate; food industry.

INTRODUÇÃO

As organizações da atualidade são empresas orgânicas, todo colaborador desempenha papel relevante nos resultados do negócio. Cada atividade ou tarefa está interligada a pilares de sustentação que equilibram as organizações como comprometimento, produtividade e reciprocidade, pois ambos os lados da relação empresa empregado esperam reconhecimento e lucro, os empregados por conta de sua contribuição com os serviços prestados e o empregador por conta do investimento em recursos financeiros.

Esta relação empregado-empregador é permeada por situações conflituosas tendo em vista que as organizações possuem uma estrutura hierárquica que comanda a cadeia de atividades desempenhadas na organização. As pessoas passam boa parte de suas vidas nas organizações, constroem suas carreiras e vida financeira a partir de suas atividades laborais, portanto, quanto melhor o clima de trabalho melhores os resultados para a empresa e colaboradores.

Desse modo, a justificativa para esta pesquisa relaciona-se com a gestão de equipes de trabalho, em que, observam-se situações que para alguns são normais e para outros representavam ameaças ao bom convívio na organização influenciando assim as relações de trabalho e afetando o ambiente interno e conseqüentemente a produtividade. Sendo assim, um estudo sobre clima organizacional se faz relevante também para que gestores de empresas possam aplicar técnicas de análise do clima organizacional para posterior aplicação de estratégias que visam melhorar o convívio entre os indivíduos e conseqüentemente a produtividade.

Desta forma, o estudo teve como objetivo realizar uma análise do clima organizacional em uma indústria de alimentos na região de Curitiba-PR, sendo considerado um período de quatro anos de pesquisa com os colaboradores. Para tanto foram elaborados alguns objetivos específicos que orientaram a condução do trabalho, envolvendo a elaboração de questionário a partir de discussão com os gestores da empresa, aplicação dos questionários aos colaboradores da organização e análise dos resultados obtidos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Elaborou-se breve referencial teórico sobre o tema clima organizacional com vistas a oferecer maior suporte à pesquisa. Segundo Payne (1973) o conceito relacionado à clima organizacional é originário das pesquisas de Lewin, Lippitt e White em 1939 a partir da chamada psicologia social, o experimento foi realizado em um ambiente controlado com um grupo de rapazes que trabalhavam em uma indústria da época e buscava entendimento da influência das lideranças no comportamento dos liderados.

O ponto de vista de Schneider (1975) sobre clima organizacional é de que este é a experimentação dos colaboradores em relação aos elementos que fazem parte de seu ambiente de trabalho atendendo suas perspectivas de crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional.

Para Chiavenato (2003) clima organizacional está relacionado à uma percepção ampla e flexível da influência do ambiente interno da organização sobre motivação. Trata-se da qualidade do ambiente interno da organização que afeta diretamente as relações de trabalho bem como a produtividade. É um conjunto de fatores percebidos por todos os membros da organização.

Segundo Bock *et al.* (2005, p 89), clima organizacional “refere-se a uma situação contextual, em um ponto no tempo, e está relacionado com os pensamentos, sentimentos e comportamentos dos membros da organização”.

De acordo com Robbins (2010, p.147) a satisfação com o trabalho:

[...] tem por conceito de satisfação no trabalho a atitude geral de uma pessoa em relação ao seu trabalho, envolvendo as relações de trabalho, até mesmo as relações de poder; o ambiente; a organização do trabalho; as políticas e programas de gestão da empresa; suas tecnologias; metas, objetivos e interesses; seu ambiente econômico-financeiro; sua história e os desejos dos colaboradores no sentido singular e coletivo.

Conforme Souza (2014) o clima organizacional reflete os sentimentos das pessoas em relação ao ambiente de trabalho e à empresa de modo geral sendo este responsável por manter a qualidade de vida no ambiente organizacional e pode variar de um momento para outro e decorrência de eventos internos como boatos que podem afetar a percepção dos colaboradores e conseqüentemente a produtividade na organização.

Ainda segundo Souza (2014) ao se elaborar uma pesquisa de clima organizacional uma organização deve considerar dentre outros fatores:

- a) Estrutura da organização;
- b) Nível de responsabilidade compartilhada;
- c) Proposta de desafios;
- d) Relacionamento com gerências e colegas;
- e) Sentimento de identidade com a empresa e
- f) Formas de solução de conflitos.

Para Feltrin (2020) o clima organizacional se refere à um conjunto de propriedades mensuráveis em relação ao ambiente de trabalho de forma direta ou indiretamente levando-se em conta o nível geral de satisfação dos membros de uma empresa em relação a políticas de recursos humanos, modelos de gestão, relacionamento, valorização profissional e identificação. Para o autor o clima da organização é uma variável que influencia diretamente no nível de produtividade de uma empresa.

Desta forma resume-se os conceitos de clima organizacional pesquisados no quadro 1:

Quadro 1 - Resumo dos conceitos sobre clima organizacional.

Autor/ano	Conceito de Clima Organizacional
Lippitt e White (1939)	Relacionado com a influência das lideranças no comportamento dos liderados
Schneider (1975)	A experimentação dos colaboradores em relação aos elementos que fazem parte de seu ambiente de trabalho
Chiavenato (2003)	Percepção ampla e flexível da influência do ambiente interno da organização sobre motivação
Bock et al. (2005)	Pensamentos, sentimentos e comportamentos dos membros da organização
Robbins (2010)	Percepção em relação ao ambiente e à organização com um todo.
Souza (2014)	Relacionado com a qualidade de vida no ambiente de trabalho.
Feltrin (2020)	Conjunto de variáveis mensuráveis em relação à estrutura da organização.

Fonte: autores (2021).

Levando-se em conta os pressupostos teóricos em relação ao clima organizacional conclui-se que este é um fator inerente à organização afetando diretamente o comportamento humano e a produtividade nas organizações.

Destaca-se a necessidade de quantificar o clima nas organizações para que ações possam ser tomadas com objetivo de melhorias na percepção dos colaboradores em relação ao clima na empresa, adotou-se a classificação proposta por Maximiano (1995) que classifica em:

- a) Clima favorável: composto por atitudes positivas como boa comunicação, respeito entre colaboradores, remuneração satisfatória e condições de trabalho seguras;
- b) Clima desfavorável: composto por uma série de variáveis que afetam de maneira negativa o trabalhador causando tensões e insatisfações.

Feitas as considerações pertinentes sobre clima organizacional aplicáveis ao contexto desta pesquisa, destacam-se conceitos relevantes sobre a indústria de alimentos.

A indústria de alimentos

Segundo Viana (2016) a indústria de alimentos engloba os setores de agricultura e pecuária sendo estes os grandes fornecedores de insumos. A relação com estes setores é de proximidade e dependência visto que cerca de 55% dos custos totais de produção são gerados por estes setores.

A produção de alimentos é um dos pilares de qualquer economia, seja por sua abrangência e essencialidade, seja pela rede de setores direta e indiretamente relacionados, como o agrícola, o de serviços e o de insumos, aditivos, fertilizantes, agrotóxicos, bens de capital e embalagens. A produção da indústria alimentícia é absorvida por uma ampla gama de indústrias, que utilizam seus produtos como insumos, e pelos consumidores finais.

Destaca-se o setor de serviços de alimentação, que cresce a uma taxa anual acima de 10% e adquire cerca de 25% da produção da indústria alimentícia brasileira.

Segundo informações da Agência Brasil (Bocchini, 2021) o setor da indústria de alimentos representou 10,5% Produto Interno Bruto (PIB) em 2019 quando considerado consumo interno e exportações.

Para Viana (2016, p.3):

Apesar de o mercado brasileiro apresentar algumas particularidades em comparação com os mercados dos países desenvolvidos, bem como manter certa heterogeneidade entre as diferentes regiões do país. Entende-se que as empresas que atuam no Brasil devem atentar as tendências observadas no mercado internacional.

Para controlar essa área, tem-se a principal instituição que diz respeito a ABIA – Associação Brasileira das Indústrias da Alimentação. A associação toma conta tanto dos alimentos como de bebidas e constantemente disponibiliza informações de importantes aspectos do setor (Viana, 2016).

Segundo dados da Agência Brasil (Bocchini, 2021) em 2020 o setor foi responsável por 1,68 milhão de empregos no Brasil. A indústria de alimentos, assim como as demais conta com universo de colaboradores diferentes entre si e possuem comportamentos diferenciados formados ao longo da vida profissional. Por isso, o estudo do comportamento organizacional e as pesquisas do clima na organização se fazem relevantes pois ajudam a avaliar os processos de comunicação, as relações entre colegas e supervisão bem como a percepção do colaborador em relação ao negócio como um todo.

Segundo informações do Sindicato da Indústria de Panificação e Confeitaria do Estado do Mato Grosso (SINDIPAN/MT) o setor de panificação no Brasil é responsável por gerar aproximadamente 700 mil empregos, boa parte destes em micro e pequenas empresas que atendem um contingente de 76% dos brasileiros que consomem o pão no café da manhã totalizando um montante de 22 kg de pão por ano por habitante. (SINDIPAN/MT, 2021).

Desta forma, para exemplificar a relevância desta pesquisa são apresentadas as

informações da pesquisa realizada neste estudo em uma empresa do setor de alimentos, localizada na região metropolitana de Curitiba, estado do Paraná.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa descritiva, quantitativa, realizada por meio da obtenção de dados primários com a aplicação de questionário eletrônico disponibilizado a todos os colaboradores da empresa, estes foram enviados via *link* ao celular dos colaboradores e foi disponibilizado um QR Code nos murais da empresa para facilitar o acesso ao formulário.

Segundo Marconi e Lakatos (2003) uma pesquisa descritiva procura descrever fatos sem a intervenção do pesquisador. Quanto ao método quantitativo este pode ser entendido como a forma de apresentar os resultados a partir de tabelas e gráficos gerados a partir da obtenção dos dados numéricos.

Esta pesquisa está alicerçada em um questionário formulado com questões de múltipla escolha e, segundo Marconi e Lakatos (2003) este instrumento de coleta de dados é denominado de instrumento de coleta de dados primários, pois são aqueles que ainda não foram coletados nem tratados até o momento.

Logo, para conhecer em profundidade o clima predominante na empresa, se faz necessária a aplicação de uma pesquisa com os colaboradores. Adotou-se como modelo para a pesquisa o Modelo de Kolb (1986) que busca obter os seguintes indicadores:

- a) conformismo: sentimento de que há determinadas regras impostas pela organização que jamais serão alteradas;
- b) clareza organizacional: sentimento de que na empresa as coisas acontecem de modo transparente para todos;
- c) apoio: sentimento de que os líderes reconhecem e apoiam seus liderados;
- d) liderança: sentimento de que a liderança possui autonomia e credibilidade por parte da direção.

O questionário aplicado aos colaboradores continha 21 questões divididas em quatro grupos de avaliação sendo estes: (a) avaliação do processo de comunicação, (b) avaliação do relacionamento com os colegas, (c) avaliação da empresa e sua gestão e (d) avaliação das lideranças.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A primeira pesquisa de clima na organização foi aplicada no ano de 2019. Após a tabulação e discussão dos resultados foram tomadas medidas para melhorar os pontos críticos apontados. Dentre estes pontos elenca-se: (a) capacidade dos líderes trabalharem sob pressão, (b) modo das lideranças lidarem com situações de conflitos e (c) a busca por culpados em casos de falhas.

Ainda sobre esta pesquisa do ano 2019 informa-se que a porcentagem de retorno

dos formulários foi de 48%, já em 2020 esta porcentagem de retorno foi da ordem de 51% e no ano de 2021 o índice de retorno foi da ordem de 49%.

A partir da discussão dos resultados da pesquisa de 2019 ações para melhoria do clima organizacional foram tomadas pela direção da empresa. Dentre estas ações estratégicas estavam a substituição de gestores, a redução dos níveis hierárquicos e a oferta de oportunidades de crescimento aos colaboradores com habilidades de coordenação e supervisão bem como um *workshop* para as lideranças explicando todo o processo de mudança pelo qual a empresa estava passando. A análise da pesquisa de clima foi interpretada pelos diretores da empresa como a constatação daquilo que já era sentido, contudo sem a adoção de uma ferramenta métrica não fora possível planejar as ações de mudança.

Durante o ano de 2020 ocorreram mudanças na empresa em todos os setores: administrativo, operacional, qualidade e desenvolvimento de produtos foram os mais afetados pelas transformações propostas a partir da análise do clima organizacional que motivou importante reflexão sobre o plano estratégico de gestão de pessoas na empresa.

Os resultados da pesquisa de clima de 2021 demonstraram que o plano de ação elaborado em 2019 e implementado no período 2019/2020 teve sucesso. Já a pesquisa de clima de 2021 promoveu na organização uma reflexão sobre *endomarketing* como o principal condutor da comunicação entre diretoria, gestores e colaboradores em geral, um plano de ação deste trabalho encontra-se em andamento.

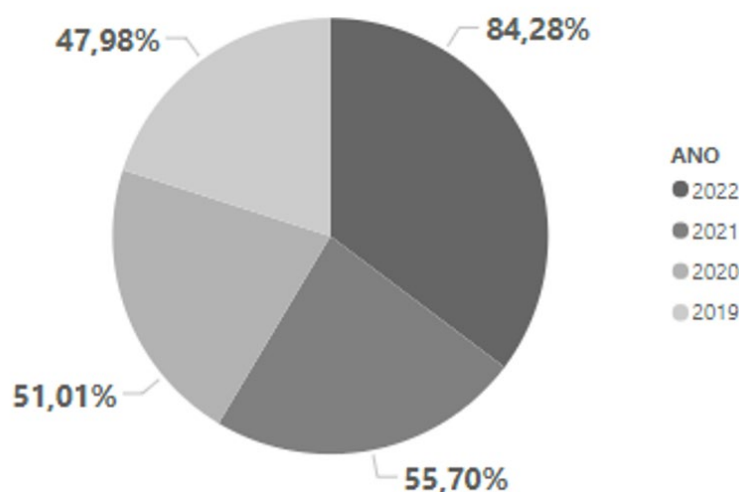
No ano de 2022 a pesquisa de clima organizacional foi aplicada por meio de formulário eletrônico com a disponibilização de Códigos QR (QR-Code) e enviadas via *link* para os celulares dos colaboradores. Foram mantidos os mesmos questionamentos dos anos anteriores. O que mudou foi o índice de participação, houve grande adesão ao modelo de resposta eletrônica da pesquisa.

Desta forma, são apresentados os resultados por grupo de questões em modelagem gráfica. Utilizou-se a ferramenta Power-BI para a construção da análise da pesquisa.

O gráfico 1 apresenta a porcentagem de participação em relação ao total de colaboradores. Evidencia-se que com a aplicação eletrônica do formulário houve maior adesão dos participantes. A participação do setor de recursos humanos foi relevante para a disseminação da nova forma de responder à pesquisa.

Gráfico 1 - Porcentagem de adesão.

Participação anual (%)



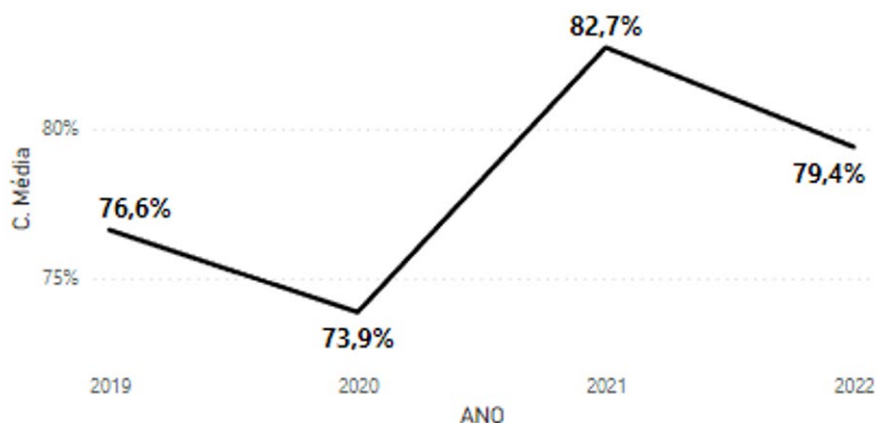
Fonte: Autores (2022).

O primeiro quesito avaliado foi o processo de comunicação na empresa, colaboradores responderam questões sobre o mecanismo do processo de comunicação interna. O gráfico 2 apresenta a média anual no período analisado. Notou-se que houve evolução entre os anos de 2019 a 2021, aproximadamente 6 pontos percentuais, reflexo do trabalho contínuo de aprimoramento das ferramentas de comunicação interna bem como sobre a forma de transferência da informação dos supervisores para seus colaboradores.

Entretanto no período 2021 para 2022 constatou-se queda na qualidade da comunicação interna na organização sob o ponto de vista dos colaboradores. Credita-se este fenômeno à maior participação dos colaboradores no processo de pesquisa de clima, pois houve análise por parte significativa dos funcionários retratando a preocupação em relação ao processo de comunicação.

Gráfico 2 - O processo de comunicação.

Comunicação: médias anuais (%)

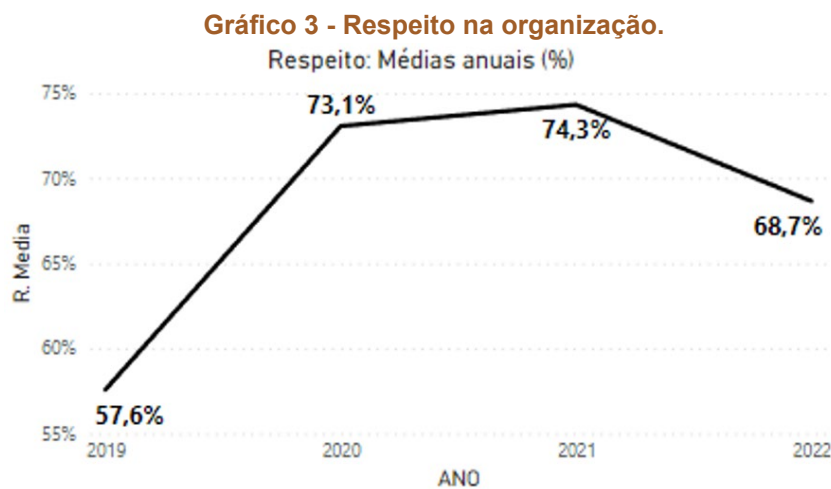


Fonte: Autores, 2022.

O segundo quesito em avaliação na pesquisa está relacionado com o respeito no

ambiente de trabalho levando-se em conta o respeito entre colegas de mesmo nível, entre setores, entre supervisores e gerência. Na percepção dos colaboradores houve evolução relevante entre 2019 a 2021, fato que fora associado às mudanças organizacionais ocorridas neste período bem como aos processos de treinamento e desenvolvimento promovidos pela alta direção com objetivo de melhorar a questão do respeito entre os colaboradores na empresa.

Entre 2019 a 2021 o indicador elevou-se em torno de 13 pontos percentuais, fato comemorado em 2021. Contudo em 2022 observou-se queda neste índice de aproximadamente 6 pontos percentuais. Por consenso a diretoria, gerência e recursos humanos atribuíram o fato à maior criticidade dos colaboradores em relação aos elementos geradores do respeito na empresa.

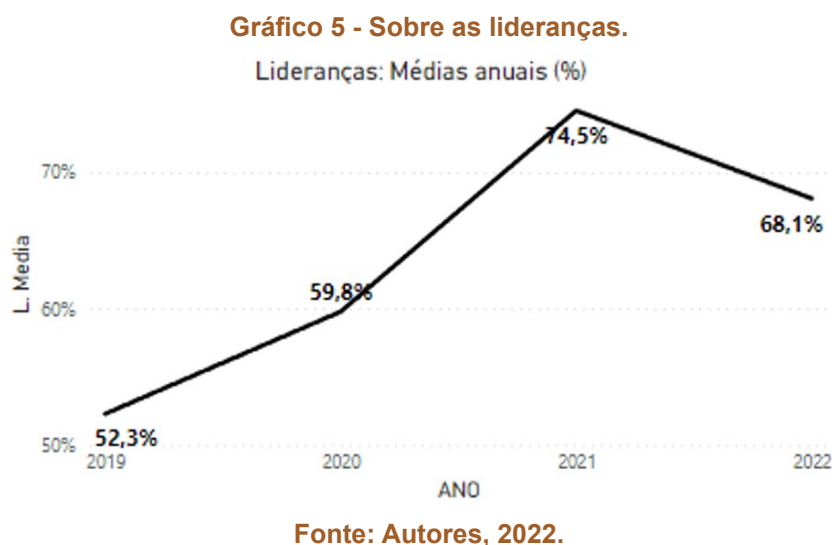


Fonte: autores, 2022.

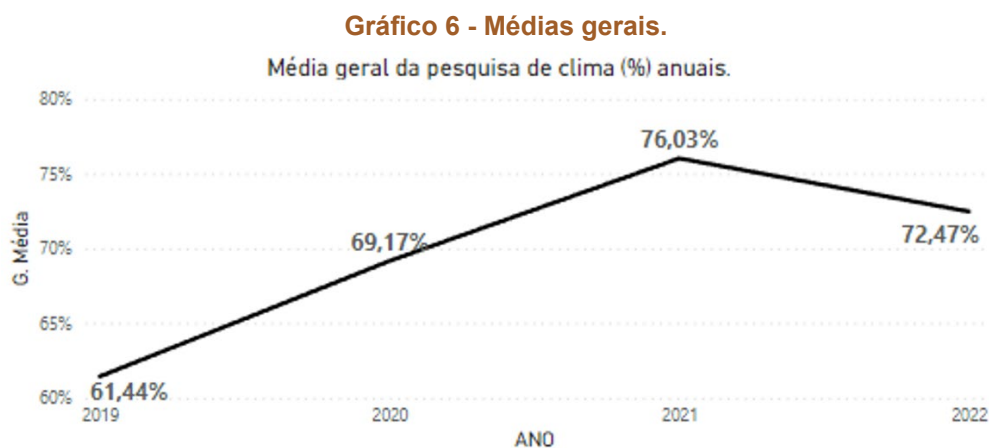
O terceiro quesito analisado na pesquisa tem relação com a percepção dos colaboradores em relação à empresa, questões que envolveram oportunidade de crescimento, tratamento igualitário e orgulho de trabalhar na organização dentre outras. Os indicadores apontam ao longo do quadriênio evolução significativa em torno de 14 pontos percentuais. O entendimento gerado em torno desta evolução foi que os colaboradores reconheceram ao longo destes quatro anos o esforço da alta direção em melhorar o ambiente de trabalho com ações como a revitalização do refeitório, ações de promoção interna de colaboradores, quando possível, a criação de um grupo de gerências denominado Grupo dos 4 (G4): Gerente Financeiro, Gerente de Vendas, Gerente de qualidade e Gerente Comercial. Este grupo atua em consenso para atingir os resultados planejados, todo este processo tem levado a empresa ao crescimento dos volumes de vendas, mesmo em cenário de pandemia a partir de 2020.



O gráfico 5 apresenta a percepção dos colaboradores em relação às lideranças internas, aqueles cuja missão é facilitar o trabalho operacional atuando como auxiliares da gerência de qualidade e gerência de produção. Os líderes foram avaliados quanto à questões como autonomia, habilidades para liderar e trabalho sob pressão dentre outros fatores. No período 2019 a 2021 houve aumento de 22 pontos percentuais em relação ao comportamento dos líderes nas atividades do cotidiano. Entre 2021 a 2022 ocorreu uma queda de 6 pontos percentuais em relação às lideranças. Por analogia conclui-se que com maior número de respondentes ocorreu análise de maior criticidade em relação às lideranças.



A partir das médias anuais das pesquisas gerou-se o gráfico 6 que apresenta a evolução no quadriênio 2019 a 2022. Mesmo considerando que houve uma queda na média geral entre 2021 a 2022 ainda houve elevação significativa da média no período analisado.



Fonte: Autores, 2022.

Este gráfico demonstra a evolução dos resultados por grupo de pesquisa sendo possível afirmar que houve evolução positiva no clima organizacional, inclusive destaca-se o elevado nível de participação em 2022. Além das questões objetivas da pesquisa há um campo no formulário destinado a sugestões e críticas construtivas. Houve participação relevante por parte dos colaboradores. As sugestões foram discutidas em reunião com a alta direção na reunião de apresentação dos resultados da pesquisa 2022.

Após a análise do quadriênio de pesquisa de clima organizacional na empresa os autores elaboraram uma tabela quantitativa sugerindo uma classificação do clima na organização tendo como premissa a classificação de clima organizacional proposta por Maximiano (1995) com a adaptação de uma classificação intermediária (neutra) de clima. A tabela 1 apresenta estas informações:

Tabela 1 - Classificação do clima organizacional.

Média geral	Tipo de clima
Média geral maior que 95%	Clima favorável
Média geral entre 71% a 94%	Clima neutro
Média geral menor que 70%	Clima desfavorável

Fonte: autores (2022).

Ao se comparar o gráfico 6 com a tabela 1 é possível concluir que nos dois primeiros anos (2019 e 2020) o clima na organização poderia ser entendido como desfavorável e atualmente o clima pode ser considerado neutro com pequena variação nos anos 2021 a 2022. Esforços para melhoria vem sendo adotados para tornar o nível do clima na organização favorável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos quatro anos de aplicação da pesquisa de clima organizacional na empresa foi possível obter percepções interessantes em relação ao ambiente de trabalho na organização. Mudanças significativas ocorreram no primeiro trimestre de 2020. Mesmo em cenário de pandemia a organização promoveu mudanças no sentido de readequar processos produtivos e realinhar estoques, sistema de compras e processos da gestão da qualidade.

Ações como treinamentos e reuniões de apresentação de resultados mensais tornaram-se uma rotina positiva na organização. Foi constatado que ouvir o colaborador que executa as atividades diárias traz benefícios para as empresas, pois estes são os grandes executores das atividades que geram receita.

Diante destas informações obtidas é seguro afirmar que a percepção dos colaboradores da empresa em relação ao clima organizacional ao longo destes 4 anos de aplicação da ferramenta de pesquisa foi que houve melhoria significativa nas interações que facilitam a comunicação, a interação entre lideranças e colaboradores. Houve também evolução no quesito respeito e orgulho de se trabalhar em uma organização em que o colaborador é ouvido e possui certo grau de participação nas mudanças que ocorrem.

Por fim, recomendou-se à direção da empresa a revisão do formulário de pesquisa aplicado entre 2019 a 2022 e a aplicação da pesquisa no ano de 2023 mantendo a mesma metodologia eletrônica. É correto afirmar que durante o quadriênio de aplicação da pesquisa de clima organização a empresa teve a oportunidade de gerar novos aprendizados, descobrir fatos e tomar ações para correção de modo a melhorar o clima organizacional.

REFERÊNCIAS

BOCCHINI, B. Faturamento da indústria de alimentos cresce 12,8% em 2020. **Agência Brasil**, 24 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2021-02/faturamento-da-industria-de-alimentos-cresce-128-em-2020>. Acesso em: 24 mai. 2021.

BOCK, G. W. *et al.* **Behavioral intention formation in knowledge sharing**: Examining the roles of extrinsic motivators, social psychological forces, and organizational climate. *Behavioral Intention Formation*, v.29, n. 1, p. 81-111, 2005.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações**. 7.ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

FELTRIN, C. M. de A. **Cultura e clima organizacional**. Contentus: Curitiba, 2020.

KOLB, David A. *et al.* **Psicologia Organizacional: uma abordagem vivencial**. São Paulo: Atlas, 1986.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAXIMIANO, A. C. A. **Introdução à administração**. São Paulo: Atlas, 1995.

PAYNE, R. L.; MANSFIELD, R. **Relationship of perceptions of organizational climate to organizational structure, context e hierarchical position**. *Administrative Science Quarterly*, n. 18, p. 515-526, 1973.

ROBBINS, S. P.; JUDGE; T. A.; SOBRAL, F. **Comportamento Organizacional**. 14.ed. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

SCHNEIDER, B. Organizational climate: an essay. **Personnel psychology**, v.28, 1975.

SINDIPAN/MT. O setor de panificação do Brasil em números. Disponível em: <http://www.sindicatodaindustria.com.br/noticias/2021/08/72,152387/o-setor-de-panificacao-do-brasil-em-numeros.html> Acesso em: 24 ago. 2023.

SOUZA, C. P. da S. **Cultura e Clima Organizacional: compreendendo a essência das organizações**. Intersaberes: Curitiba, 2014.

VIANA, F. L. E. **Indústria de Alimentos. Caderno Setorial**. ETENE, BNB-Banco do Nordeste, n. 4, dez. 2016.

O equilíbrio delicado entre racionalidade e irracionalidade na construção do conhecimento estratégico para o estado de guerra ou de paz

Marily Dilamar da Silva
Aline Wrege Vasconcelos
Edesio Marcos Slomp
Maria Teresa Silva Santos
Laís de Oliveira Dalle Mulle

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo investigar o papel desempenhado pela racionalidade e irracionalidade, sob a ótica de elementos humanos e tecnológicos, no contexto da guerra. Especificamente, busca-se compreender como a interação entre racionalidade e irracionalidade afeta a formulação de decisões estratégicas em ambientes propícios a conflitos armados, considerando as influências tanto humanas quanto tecnológicas. Para atingir tal objetivo, o artigo adotará inicialmente uma abordagem de revisão bibliográfica, consultando bases de dados acadêmicas proeminentes como Web of Science e Scopus, com a identificação e seleção de publicações relevantes, utilizando palavras-chave específicas que abordem os temas centrais do estudo. Após a compilação da literatura, a análise dos textos selecionados visa identificar e extrair padrões e temas emergentes relacionados à interação entre racionalidade, irracionalidade e fatores tecnológicos em contextos de guerra. A metodologia empregada na análise dos artigos incluirá a avaliação crítica do conteúdo, com ênfase em discernir como os aspectos racionais e irracionais são percebidos e integrados nas estratégias de conflito armado, bem como o papel desempenhado pela tecnologia nesse processo. Esse estudo se propõe a contribuir para o entendimento mais amplo das dinâmicas complexas que permeiam os cenários de guerra, oferecendo uma perspectiva abrangente que engloba tanto fatores humanos quanto tecnológicos.

Palavras-chave: irracionalidade/racionalidade; guerra; consciência crítica; tecnologia.

INTRODUÇÃO

O advento da tecnologia transformou radicalmente a natureza dos conflitos armados, proporcionando novas capacidades e estratégias para os atores envolvidos. Nesse contexto, surge a necessidade de explorar



o papel da racionalidade ou irracionalidade na tomada de decisões estratégicas durante conflitos, considerando as implicações da tecnologia militar avançada.

A compreensão da interação entre racionalidade, irracionalidade, guerra e tecnologia é crucial para avaliar os desafios éticos, políticos e sociais associados ao uso crescente de inovações tecnológicas em conflitos armados. Além disso, essa pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento de políticas e estratégias mais informadas e éticas no cenário internacional. Assim, o objetivo do presente estudo é compreender as interações entre a tomada de decisões racional e irracional, os conflitos armados e o papel crucial da tecnologia nesse cenário.

Para tanto, foi definido o seguinte problema de pesquisa: qual a influência das inovações tecnológicas no desencadeamento das guerras e como as lógicas racional ou irracional influenciam na intensificação dos conflitos armados?

No contexto mais amplo, a evolução da guerra ao longo da história tem sido influenciada pelo avanço tecnológico, desde armas de alta precisão até sistemas de inteligência artificial. A guerra, como uma das atividades humanas mais antigas e complexas, envolve não apenas a força bruta, mas também um vasto conjunto de conhecimentos e estratégias. Apesar das inovações tecnológicas, a natureza da guerra ainda incorpora elementos irracionais, como motivação emocional, comportamento humano imprevisível e a influência da propaganda.

Neto *et al.* (2003) discutem como o ser humano, ao longo da história, tem utilizado a tecnologia para desenvolver armas e instrumentos de guerra. Começam com uma análise da evolução das armas desde os primórdios da humanidade, quando o homem aprendeu a utilizar ferramentas simples, como pedras e paus, para caçar e se defender. A progressão tecnológica ao longo dos séculos é abordada, incluindo o domínio do fogo, a invenção da roda, a utilização de metais e, por fim, a pólvora, que revolucionou a guerra. Eventos históricos como guerras antigas, estratégias militares gregas e romanas, bem como a adaptação das táticas de guerra às novas tecnologias, são destacados.

Neto *et al.* (2003) enfatiza como as guerras mundiais do século XX introduziram uma era de guerra industrial, em que as máquinas desempenharam um papel central no conflito, afetando a psicologia dos soldados e a natureza das batalhas. O autor também menciona a contribuição da engenharia brasileira na produção de armamentos durante a Revolução de 1932 e aborda o desenvolvimento do Programa Espacial Brasileiro, que engloba o desenvolvimento de foguetes e tecnologia espacial tanto para fins militares quanto civis. Em última análise, destaca a importância de uma discussão crítica sobre a relação entre tecnologia e guerra, a fim de compreender os impactos dessa interação na sociedade e nos conflitos armados.

Assim, tem-se como objetivo explorar a influência da racionalidade e irracionalidade, considerando fatores humanos e tecnológicos e, em consonância, a problemática de como a interação entre a racionalidade e a irracionalidade influencia tais processos, na formulação de decisões estratégicas em contextos propensos a conflitos armados, levando em consideração fatores de natureza humana e tecnológica.

Para explorar o tema em questão, foi realizada uma revisão da literatura, baseando-

se na análise de seis artigos identificados por meio de palavras-chave específicas e selecionados com base no número de citações recebidas. Em seguida, foi estabelecida uma análise textual, envolvendo uma comparação entre as perspectivas dos autores sobre os construtos inerentes ao tema.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para Leal (2014), a guerra é analisada tanto sob uma ótica prática quanto teórica, evidenciando a diversidade de avaliações morais que ela provoca. A pesquisa conduzida por Leal (2014) oferece uma crítica profunda à natureza da guerra, distinguindo claramente entre uma perspectiva moralista, que se apoia em emoções e julgamentos valorativos, e uma abordagem científica, que busca um entendimento mais fundamentado e abrangente deste fenômeno. Leal (2014) argumenta a favor da distinção entre os conceitos de guerra e política, ressaltando que a guerra pode ser interpretada não só como um meio dentro do espectro político, mas também como uma entidade dotada de características únicas. O autor defende a necessidade de uma abordagem que reconheça a complexidade e as múltiplas facetas da guerra, rejeitando perspectivas simplistas que se alinhem exclusivamente ao realismo ou ao idealismo.

No que diz respeito à irracionalidade da guerra, Leal (2014) aborda este tema através da análise de diversas teorias, destacando que, embora a guerra possa ser percebida como um instrumento racional da política, ela também é frequentemente vista como uma expressão de irracionalidade, particularmente quando se desliga de objetivos políticos ou éticos claros.

Leal (2014) apresenta a guerra como um fenômeno que pode ser entendido tanto como um meio racional de política quanto como uma manifestação de forças irracionais. Diversos teóricos contribuem com perspectivas variadas sobre a natureza e a justificação da guerra, enriquecendo o debate e sublinhando a complexidade inerente a este tema.

Muñoz (2014) sugere que as guerras contemporâneas são uma combinação estratégica de tecnologias bélicas e governamentais, incluindo repressão militar e promoção de liberdades através da informação e da indústria de opinião. Esta análise crítica da guerra abrange não só as forças que desejam continuar a guerra, mas também as que buscam a paz. A autora insiste na importância de criar novos conceitos nas ciências sociais para abordar criticamente o presente, considerando a guerra na mentalidade bélica, um conceito útil para entender a complexidade das guerras modernas. E destaca a importância de entender a guerra como uma forma de governo que vai além da mera coerção e repressão.

MÉTODO

Neste estudo, adotou-se uma metodologia qualitativa detalhada por Creswell (2007), começando com a definição clara das palavras-chave e do âmbito da investigação. A seleção de fontes de informação e bases de dados científicas, com a utilização do LITMAPS, seguiu critérios para garantir a relevância e a qualidade dos artigos escolhidos. A exclusão foi aplicada a trabalhos que não correspondiam ao escopo definido ou que não cumpriam os padrões acadêmicos estabelecidos.

A revisão bibliográfica, orientada pelos métodos propostos por Munn *et al.* (2018), envolveu a seleção cuidadosa e a análise crítica dos estudos relevantes e das palavras-chave.

Posteriormente, procedeu-se à análise textual e comparativa dos trabalhos selecionados, buscando contrastar e sintetizar as diferentes perspectivas encontradas. Essa análise detalhada teve como foco entender a integração de aspectos de racionalidade e irracionalidade nas estratégias de guerra, assim como o papel da tecnologia nesse contexto.

Os resultados desta análise foram sintetizados de maneira abrangente, realçando descobertas, tendências e padrões principais. A síntese foi estrategicamente organizada para responder à questão de pesquisa, em alinhamento com o objetivo do estudo.

A fase de discussão dos resultados considerou as teorias existentes e a realidade prática dos conflitos armados. Esta etapa incluiu uma avaliação crítica das implicações dos achados para o entendimento da guerra moderna, levando em conta fatores humanos e tecnológicos. A discussão buscou relacionar os achados com as teorias e conceitos atuais sobre guerra, racionalidade e tecnologia.

Finalmente, as conclusões do estudo foram elaboradas, refletindo sobre a contribuição da pesquisa para o entendimento mais profundo das complexidades dos cenários de guerra contemporâneos. A conclusão sintetizou os resultados da análise e discussão, destacando como a racionalidade, a irracionalidade e a tecnologia interagem nos contextos de conflitos armados.

RESULTADOS

A guerra, como fenômeno histórico e social, tem sido uma constante na trajetória humana. Embora frequentemente justificada sob pretextos de natureza política, econômica, ou ideológica, a guerra, em sua essência, constitui uma manifestação de irracionalidade humana.

A primeira dimensão da irracionalidade da guerra pode residir na sua predisposição para a autodestruição. A história está repleta de exemplos onde a guerra, longe de resolver conflitos, escalou-os a níveis de destruição massiva, afetando não apenas os combatentes, mas também populações civis inocentes. Este aspecto é particularmente evidente nas guerras modernas, onde o uso de tecnologias avançadas aumenta exponencialmente o potencial destrutivo.

Além disso, a guerra frequentemente pode resultar em consequências inesperadas e indesejadas, desafiando as premissas racionais de seus proponentes. Conflitos que se iniciam com objetivos claros muitas vezes se desviam para resultados imprevistos, como instabilidade política prolongada e sofrimento humano. A falha em prever e controlar estas consequências é um testemunho da irracionalidade inerente à guerra.

A influência das inovações tecnológicas no desencadeamento das guerras e como as lógicas racional ou irracional influenciam na intensificação dos conflitos armados foram

compiladas em um quadro comparativo, apresentando os constructos identificados no estudo. Assim, o quadro 1 fornece uma visão organizada e detalhada das principais características e elementos dos constructos estabelecidos, facilitando a análise e compreensão das relações e diferenças entre os artigos analisados.

Quadro 1 - Principais Construtos.

Pesquisadores/ano	Guerra	Tecnologia e Conflitos Armados	Convencionalidade e Assimetria em Conflito
Ocón (2019)	A guerra é definida, em essência, como um duelo em uma escala mais ampla, como um ato de força para obrigar o adversário a acatar nossa vontade. A guerra como um fenômeno que responde às realidades históricas e que está em constante transformação, especialmente em termos de tecnologia, atores envolvidos e métodos empregados. A guerra é apresentada como um conceito complexo, não apenas limitado a um confronto militar tradicional, mas também abrangendo aspectos de conflitos híbridos e operações no ciberespaço.	Aborda como o desenvolvimento tecnológico, incluindo avanços no domínio cibernético, transformou a natureza dos conflitos armados, alterando táticas, estratégias e até mesmo a definição de guerra. A relação entre capacidade tecnológica e poder militar é discutida, assim como as implicações dessas mudanças nas dinâmicas dos conflitos.	Explora como as convenções estabelecidas (ou a falta delas) influenciam as estratégias e táticas dos atores envolvidos nos conflitos. Aborda-se também a ideia de que a assimetria (diferenças no poder militar e tecnológico entre os atores) leva a um uso variado de táticas convencionais e não convencionais, influenciando a natureza e o resultado dos conflitos.
Navarro, (2021)	Contextualiza a guerra no cenário pós-Segunda Guerra Mundial, destacando a diminuição das guerras interestatais. Sugere que a guerra, como prática recorrente na história da humanidade, tem sido alterada por diversos fatores, incluindo a tecnologia militar, a economia e o Direito Internacional.	A tecnologia militar é destacada como um fator crucial que restringe a vontade de guerra entre os Estados devido às consequências recíprocas de seu uso. Menciona que a inovação tecnológica no campo militar tem enriquecido os modelos de guerra, tornando-os mais destrutivos, rápidos e precisos. A bomba nuclear e a estratégia de dissuasão durante a Guerra Fria são citadas como exemplos da influência da tecnologia nos conflitos armados.	Sugere que o desenvolvimento tecnológico militar e a expansão do Direito Internacional têm modificado a natureza convencional da guerra, contribuindo para a diminuição das declarações formais de guerra entre os Estados. Os Estados com grandes poderes militares tecnológicos tendem a evitar confrontos diretos devido às altas implicações destrutivas, optando pela dissuasão ou negociação em vez do conflito armado. Assim, a assimetria tecnológica entre os Estados influencia a forma como os conflitos são conduzidos.
Quiroga, J. M. (2018)	Contextualiza o desenvolvimento do radar no cenário da Segunda Guerra Mundial, destacando como a tecnologia foi moldada e influenciada pelos requisitos militares e estratégicos de cada país.	A tecnologia radar é descrita como um elemento crucial nos conflitos armados, com desenvolvimentos significativos ocorrendo em vários países durante os anos que antecederam a Segunda Guerra Mundial. O radar foi usado para detecção de aeronaves e navios, o que revolucionou a guerra moderna, aumentando a capacidade de defesa aérea e a eficiência estratégica em combate.	Explora como diferentes países adotaram abordagens variadas no desenvolvimento de tecnologias radar, refletindo suas estratégias e posições geopolíticas. Por exemplo, a Alemanha inicialmente não priorizou o desenvolvimento do radar devido à sua estratégia ofensiva, enquanto o Reino Unido, enfrentando uma ameaça iminente, investiu pesadamente em sistemas de radar para defesa aérea. Destaca o conceito de "estilo sociotécnico", referindo-se à como diferentes sociedades moldaram o desenvolvimento do radar de acordo com suas necessidades, capacidades e prioridades estratégicas.

Pesquisadores/ano	Guerra	Tecnologia e Conflitos Armados	Convencionalidade e Assimetria em Conflito
Frith & Glenn (2015)	Em cenários que possam conduzir a conflitos dentro de um Estado ou entre regiões, diversas organizações internacionais estão procurando diminuir essa probabilidade intervindo em Estados frágeis para oferecer ajuda econômica e buscar soluções diplomáticas para países em crise, ao mesmo tempo em que fornecem recursos militares para evitar um agravamento da situação.	A política envolveu a colaboração entre atores internacionais e nacionais para criar conjuntamente estratégias de soberania destinadas a revitalizar um Estado em colapso, permitindo-lhe desempenhar eficazmente suas responsabilidades soberanas. Simultaneamente, houve um foco no desenvolvimento para melhorar o bem-estar fundamental da população e reforçar a estabilidade. Essa abordagem de securitização incluiu a reformulação do desenvolvimento como um meio de evitar conflitos.	Através da governança de risco, os Estados frágeis podem melhorar a sua capacidade de antecipar e responder a ameaças emergentes, como o terrorismo, a criminalidade organizada, desastres naturais e crises humanitárias. Além disso, a abordagem de governança de risco ajuda a promover a estabilidade, a segurança e a coesão social, contribuindo para a construção de Estados mais resilientes e capazes de enfrentar os desafios do século XXI.
Lin (2017)	A guerra resultou na criação de representações altamente técnicas da Terra através da aviação, quando estar no ar passou a significar onisciência e a capacidade para um novo tipo de operação militar.	Vigilância Radar; Comunicações Ar-Solo; tecnologias ópticas do espaço aéreo; tecnologias específicas de gestão do tráfego aéreo.	Na busca por resolver o conflito entre o desconhecido e a exigência de gerar conhecimento para promover a mobilidade aérea, emergiu nos céus um novo tipo de espaço manipulável. Este espaço não é criado para se proteger contra possíveis ataques inimigos, mas sim para gerenciar como um sistema "seguro" as dinâmicas, conflitos e fluxos de aeronaves.
Kindervater (2017)	As teorias sobre a guerra e as máquinas, de forma mais ampla, geralmente se concentram nas conexões entre o processo de tomada de decisões e a complexidade do ambiente da guerra, o que apresenta semelhanças importantes com a concepção da racionalidade tecnológica.	A tecnologia na guerra, em suas múltiplas formas em constante evolução, tem sido utilizada como uma ferramenta para dar significado, organizar, controlar e designar alvos - todos relacionados aos objetivos gerais de um projeto científico moderno.	A automação não representa tanto uma transformação significativa em direção a uma guerra pós-humana ou não-humana, mas sim um aprofundamento da racionalidade tecnológica, que reorganiza e expande o papel do comando humano, especialmente em resposta à incerteza e às falhas humanas.

Fonte: Elaborado pelos autores

A análise dos trabalhos de Ocón (2019), Almeida Braga (2020), Navarro (2021) e Quiroga (2018) revela diversas abordagens sobre a guerra, cada uma contribuindo com perspectivas sobre a natureza complexa do conflito humano.

Ocón (2019) e Navarro (2021) abordam a guerra principalmente do ponto de vista contemporâneo, destacando o papel transformador da tecnologia e os desafios de definir e compreender a guerra em um cenário em constante mudança. Suas análises revelam como a tecnologia, especialmente em termos de armamento e ciberguerra, remodelou não apenas as táticas e estratégias, mas também a própria essência do conflito armado.

A racionalidade da guerra é relacionada por Lin (2017) às tecnologias de gestão do tráfego aéreo, destacando que, com o intuito de aprimorar o conhecimento em tempo real dos céus, ou de sua ocupação, as reformas bélicas incluem uma coordenação mais estreita entre as operações militares e civis, o aumento da contratação de controladores de tráfego aéreo e a modernização das instalações. Este autor destaca que uma área dessa modernização foi a vigilância, que anteriormente se limitava ao espaço aéreo terminal, excluindo o espaço aéreo de rota e, ao expandir sua aplicação para todos os setores do espaço aéreo, o escopo ampliado da observação do céu não apenas melhorou a gestão do

tráfego como também inaugurou uma nova era em que métodos, racionalidades e conjuntos cada vez mais sofisticados da óptica do céu estavam sendo concebidos para preservar vidas.

Em contraste, Almeida Braga (2020) oferece uma perspectiva culturalmente enraizada, examinando a guerra Tupinambá além dos parâmetros físicos ou tecnológicos. Esta abordagem antropológica e histórica fornece um entendimento profundo dos aspectos sociais, culturais e simbólicos da guerra em uma sociedade indígena específica, desafiando as concepções convencionais e expandindo a compreensão do fenômeno da guerra para além do campo de batalha.

Por outro lado, Quiroga (2018) concentra-se no papel específico da tecnologia radar durante a Segunda Guerra Mundial, ilustrando como inovações tecnológicas podem influenciar a dinâmica e os resultados dos conflitos. E destaca o impacto crítico que uma única tecnologia pode ter no campo de batalha, tanto em termos de estratégia quanto de tática.

A importância da gestão de risco em Estados frágeis é destacada por Frith & Glenn (2015), devido à fragilidade inerente desses Estados e às diversas ameaças à segurança que enfrentam, pois, a abordagem de gestão de risco visa identificar, avaliar e lidar com os riscos relacionados à fragilidade estatal, à pobreza, à disparidade econômica e à instabilidade política. Ao adotar estratégias de gestão de risco, é viável reforçar a resiliência desses Estados, prevenir crises e conflitos, e fomentar o crescimento sustentável.

Segundo a visão da Sociedade de Risco Global, as políticas de segurança e desenvolvimento do Ocidente ainda são influenciadas por uma “racionalidade não reflexiva” que remonta à primeira fase da modernidade, pois não reconhecem que os problemas econômicos que percebem como parcialmente responsáveis por essas ameaças globais decorrem da própria estrutura econômica fundamental da sociedade moderna (Frith & Glenn, 2015).

Ademais, a irracionalidade da guerra também se manifesta na dissonância entre os custos humanos e materiais e os benefícios obtidos. Os recursos despendidos em conflitos armados poderiam ser empregados em áreas como educação, saúde e desenvolvimento sustentável. A preferência pela resolução de conflitos através da força, em detrimento do diálogo e da diplomacia, reflete uma escolha irracional que subestima as capacidades humanas para a resolução pacífica de disputas.

A guerra, longe de ser um instrumento racional, é um reflexo da falha humana em transcender impulsos agressivos. A história e as consequências da guerra demonstram sua natureza fundamentalmente irracional. Reconhecer esta irracionalidade é o primeiro passo para buscar alternativas mais pacíficas e racionais de coexistência e resolução de conflitos. A verdadeira racionalidade, portanto, reside na prevenção da guerra e no fomento da paz e do entendimento mútuo entre as nações e os povos.

Pereira (2011) aborda a questão da irracionalidade em relação à guerra e suas consequências, enfatizando como as ações militares, apesar de alcançarem sucessos táticos, frequentemente produzem consequências negativas. Estas consequências podem ser consideradas irracionais no contexto mais amplo de segurança e estabilidade política.

Ele observa que as operações militares, mesmo sendo taticamente eficientes, muitas vezes resultam em baixas civis, levando a um aumento da hostilidade da população local. Isso contradiz a busca por segurança e estabilidade, pois tais ações geram instabilidade e resistência.

Além disso, Pereira (2011) também reflete sobre o elevado custo humano e financeiro da guerra, questionando a racionalidade de continuar um conflito com resultados ambíguos e altos custos. Ele menciona que as ações militares, especialmente aquelas que resultam em baixas civis e danos colaterais, podem ser contraproducentes. Tais ações alimentam a insurreição e o sentimento anti-ocidental, representando consequências irracionais das estratégias militares adotadas.

Vainfas (2019), argumenta que a guerra não deve ser vista meramente como uma extensão da política, mas sim como um fenômeno profundamente enraizado na cultura. Esta perspectiva considera a guerra como resultado das práticas coletivas de diferentes grupos ou sociedades, propondo uma abordagem que ultrapassa a visão tradicional que liga a guerra exclusivamente à racionalidade, especialmente a estatal. Este autor propõe que, ao entender a guerra como um produto da cultura, é possível criar uma teoria abrangente que explique a presença da guerra ao longo de toda a história humana. A política, mesmo quando envolve violência, barbárie e crueldade, ainda é considerada “política” na visão de Vainfas (2019), pois incorpora divergências entre diferentes grupos políticos.

Nessa perspectiva, Vainfas (2019) também sugere que a guerra, mais do que ser um reflexo de práticas culturais específicas, está relacionada a impulsos ancestrais e instintivos comuns a todas as sociedades humanas. Ele incentiva uma análise mais detalhada de como diferentes sociedades humanas interpretam e praticam a guerra, adaptando-a de acordo com suas culturas e contextos históricos específicos. O texto também explora como as guerras modernas, apesar de suas justificações racionais e objetivos estratégicos, podem ser influenciadas por esses impulsos ancestrais. Assim, Vainfas (2019) apresenta a guerra como um fenômeno complexo, que entrelaça elementos racionais e culturais com aspectos mais primitivos da natureza humana.

Pereira (2011), realiza uma análise detalhada sobre a implementação de armamentos bélicos e tecnologias no contexto de conflitos armados. O autor destaca o papel crucial das tecnologias modernas de comunicação e informação na propagação de propaganda e mensagens, enfatizando o uso de rádio, internet e vídeos como ferramentas estratégicas. Esta ênfase na comunicação digital ilustra a transição para métodos de guerra que se apoiam fortemente em tecnologias avançadas.

Ademais, Pereira (2011) discute as táticas e equipamentos empregados pelos exércitos, com especial atenção para o uso de dispositivos explosivos improvisados, uma tática que reflete a adaptação e inovação em ambientes de guerra modernos. Esta abordagem evidencia a interação entre tecnologia e estratégia militar, onde inovações tecnológicas são incorporadas para maximizar a eficácia em campo.

O estudo de Pereira (2011) também aborda a mudança nas diretrizes militares em relação ao uso de apoio aéreo, visando a minimização de baixas civis. Esta orientação representa uma evolução nas táticas de combate que leva em consideração as

repercussões da tecnologia no campo de batalha, especialmente no que tange aos aspectos humanitários e éticos dos conflitos armados. E ressalta que o uso de armamentos bélicos e tecnologias não apenas influencia a dinâmica das operações militares, mas também reflete a complexidade e as implicações dos conflitos contemporâneos. A análise sugere que, apesar dos avanços tecnológicos, muitas vezes o uso da tecnologia em cenários de guerra pode ser caracterizado como irracional, com foco no ataque e desconsideração dos resultados. Esta perspectiva destaca a tendência humana de buscar o conflito, muitas vezes de maneira irracional e bárbara, priorizando a conquista e a defesa de interesses culturais ou territoriais em detrimento da preservação da vida.

Por outro lado, o papel do ser humano está gradualmente se tornando mais periférico, ou até mesmo excluído, nas decisões e práticas relacionadas à guerra, pois os drones e outras tecnologias de guerra não tripuladas tem promovido uma mudança fundamental na interação entre guerra e tecnologia, e possivelmente entre humanos e tecnologia de maneira mais abrangente (Kindervater, 2017).

Pereira (2011) examina as implicações táticas e as consequências das estratégias de guerra, ressaltando a irracionalidade nas abordagens militares modernas. Ele aponta para o aumento das baixas civis e o fortalecimento dos grupos insurgentes como resultados indesejados dessas estratégias e questiona a eficácia das táticas de guerra, especialmente no contexto de conflitos prolongados e de alto custo humano e financeiro.

Vainfas (2019) apresenta uma perspectiva mais ampla, considerando a guerra como um fenômeno cultural profundamente enraizado. Ele argumenta que a guerra não é apenas um instrumento político, mas também um resultado de práticas culturais e impulsos ancestrais. Essa visão sugere que as guerras são influenciadas tanto por fatores racionais como pela cultura e psicologia coletiva das sociedades.

Em resumo, enquanto Bresser-Pereira (2003) critica as decisões políticas e estratégicas por trás da guerra no Iraque, Pereira (2011) foca nas falhas táticas e nos resultados contraproducentes das estratégias militares. Vainfas (2019), entretanto, expande a discussão para incluir as influências culturais e históricas na gênese e na natureza da guerra, enquanto Kindervater (2017) destaca a substituição gradativa de recursos humanos por tecnologias não humanas, como os drones, de modo a direcionar os conflitos para a sua finalidade e preservação da vida de pessoas não envolvidas. Juntos, estes textos oferecem uma visão que abrange os aspectos políticos, éticos e culturais da guerra.

Por fim, em resposta à questão de pesquisa, podemos afirmar, com base nos artigos analisados, que a influência das inovações tecnológicas no desencadeamento das guerras está relacionada ao avanço tecnológico ao longo da história, desde armas de alta precisão até sistemas de inteligência artificial. Essas inovações têm remodelado as formas de conflito, trazendo novas capacidades, desafios éticos e estratégicos. A dependência crescente de tecnologias avançadas em conflitos armados levanta questões sobre a eficácia e as implicações morais dessas ferramentas no contexto da guerra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais deste estudo destacam aspectos cruciais da guerra, abordando as diversas perspectivas que influenciam sua compreensão. A análise crítica de diferentes autores enfatiza a complexidade da guerra, que não pode ser reduzida a uma única dimensão ou entendida apenas sob uma ótica.

Primeiramente, a guerra é vista como um fenômeno que transcende a mera disputa militar, envolvendo aspectos culturais, históricos e políticos. As abordagens de Bresser-Pereira (2003), Pereira (2011) e Vainfas (2019) ilustram como a guerra é influenciada por decisões políticas, estratégias militares e fatores culturais. Bresser-Pereira (2003) discute a irracionalidade da guerra no Iraque, destacando o fracasso estratégico e político dos Estados Unidos, enquanto Pereira (2011) foca nas consequências táticas e humanitárias de estratégias militares. Por outro lado, Vainfas (2019) aborda a guerra como um fenômeno cultural, enfatizando que sua compreensão requer uma análise que ultrapasse a perspectiva puramente política ou militar.

Além disso, a irracionalidade da guerra é um tema recorrente, com ênfase no contraste entre os objetivos declarados dos conflitos e suas consequências reais. As ações militares, embora muitas vezes baseadas em lógica estratégica, frequentemente resultam em efeitos indesejados, como instabilidade prolongada e sofrimento humano. Isso ressalta a importância de considerar não apenas as motivações racionais, mas também os aspectos irracionais e emocionais que impulsionam os conflitos.

Adicionalmente, a evolução tecnológica e seu impacto na guerra são enfatizados. A tecnologia tem remodelado as formas de conflito, trazendo novas capacidades, mas também novos desafios éticos e estratégicos. A dependência crescente de tecnologias avançadas em conflitos armados levanta questões sobre a eficácia e as implicações morais dessas ferramentas no contexto da guerra.

Quanto à influência das lógicas racional e irracional na intensificação dos conflitos armados, é destacado que as motivações racionais, embora frequentemente baseadas em lógica estratégica, podem resultar em efeitos indesejados, como instabilidade prolongada e sofrimento humano. Portanto, é crucial considerar não apenas as motivações racionais, mas também os aspectos irracionais e emocionais que impulsionam os conflitos. Além disso, a interação entre racionalidade e irracionalidade, juntamente com fatores tecnológicos, influencia a formulação de decisões estratégicas em ambientes propícios a conflitos armados.

A racionalidade e irracionalidade desempenham papéis distintos na formulação de decisões estratégicas em contextos de guerra. A racionalidade está associada à lógica, à análise de custo-benefício e à busca de objetivos claros e mensuráveis. Por outro lado, a irracionalidade pode envolver emoções, crenças irracionais, impulsos e comportamentos imprevisíveis.

No contexto da guerra, a racionalidade pode influenciar a formulação de estratégias com base em objetivos claros, avaliação de recursos disponíveis e análise de possíveis consequências. Por exemplo, a escolha de alvos militares com base em critérios estratégicos e táticos pode ser um processo racional.

Por outro lado, a irracionalidade pode levar a decisões baseadas em emoções intensas, vieses cognitivos, crenças irracionais ou pressões sociais. Isso pode resultar em estratégias de guerra que não são necessariamente as mais eficazes do ponto de vista estratégico, mas que são influenciadas por fatores emocionais, culturais ou psicológicos.

Portanto, a interação entre racionalidade e irracionalidade na formulação de decisões estratégicas em contextos de guerra pode resultar em abordagens complexas e multifacetadas, onde a análise lógica e a consideração de fatores emocionais podem coexistir e influenciar o processo decisório.

Em conclusão, este estudo sublinha a necessidade de uma compreensão abrangente da guerra, considerando suas dimensões e influências. Reconhece-se que a guerra é um fenômeno complexo, moldado por fatores políticos, culturais, históricos e tecnológicos. Uma abordagem crítica e abrangente é essencial para entender a natureza da guerra e buscar soluções para seus impactos duradouros na sociedade e na política global.

Dessa forma, as inovações tecnológicas desempenham um papel significativo no desencadeamento das guerras, enquanto as lógicas racional e irracional influenciam a intensificação dos conflitos armados, destacando a importância de considerar esses elementos de forma integrada na análise dos cenários de guerra.

REFERÊNCIAS

BRESSER-PEREIRA, L. C. **O gigante fora do tempo: a guerra do Iraque e o sistema global.** Política Externa, v. 12, n. 1, p. 43-62, 2003.

DE MELLO NETO, F. F.; MADRUGA II, G.; BAZZO, W. A.; DO VALE PEREIRA, L. T. **A guerra, a tecnologia e os engenheiros: repensando o modelo de desenvolvimento tecnológico.** 2003.

FRITH, R.; GLENN, J. **Fragile states and the evolution of risk governance: intervention, prevention and extension.** Third World Quarterly, v. 36, n. 10, p. 1787-1808, 2015.

KINDERVATER, K. H. **The technological rationality of the drone strike.** Critical Studies on Security, v. 5, n. 1, p. 28-44, 2017.

LEAL, E. **Notas sobre a irracionalidade da guerra.** Prometheus-Journal of Philosophy, 2014.

LIN, W. Sky watching: **Vertical surveillance in civil aviation.** Environment and Planning D: Society and Space, v. 35, n. 3, p. 399-417, 2017.

NAVARRO, C. P. **Los Estados ya no se declaran la guerra: el triunfo de la tecnología, la economía y el derecho.** Revista de las Fuerzas Armadas, n. 256, p. 21-26, 2021.

MUÑOZ ONOFRE, D. R. **Gubernamentalidad bélica: potencias de un concepto localizado para pensar las guerras contemporáneas.** Nómadas, n. 41, p. 203-219, 2014.

OCÓN, A. L.; DA PONTE, A. **Reconceptualizando la relación entre tecnología, instituciones y guerra.** 2019.

PEREIRA, C. S. **Dez anos de guerra no Afeganistão.** Nação e Defesa, 2011.

QUIROGA, J. M. **Primeros desarrollos de tecnología radar en los principales beligerantes de la II Guerra Mundial: Un análisis desde la perspectiva Ciencia, Tecnología y Sociedad.** Ciencia, docencia y tecnología, n. 57, p. 36-59, 2018.

VAINFAS, D. R.; DE PINHO BARREIROS, D. **Clausewitz, Keegan e a evolução da guerra: caminhos entre a racionalidade e a etologia.** Oikos, v. 18, n. 1, 2019.

A educação prisional: sob as lentes do conhecimento, identidade e cultura da mulher reclusa

Juniélen Costa Veleda Gomes

Licenciada em Pedagogia (2014). Especialista em Gestão de Currículo e Formação Docente (2017) pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS); Especialista em Gestão Prisional (2019); Especialista em Direito Processual e Penal (2020); Especialista em Análise Criminal (2020) pela UNINA. Pós-graduanda em Especialização em Gestão em Educação: Supervisão e Orientação pela UERGS

Rochele da Silva Santaiana

Orientadora. Licenciada em Pedagogia pela UNISINOS. Mestre e doutora em Educação pela UFRGS. Atua como docente em cursos de Especialização Latu Sensu e é docente da Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)

Ana Luísa Costa Veleda

Pós-Graduada em Gestão Escolar Integradora com ênfase em: Administração Escolar, Orientação, Supervisão e Inspeção pelo Instituto Brasileiro de Ensino-Faculdade Cristo Rei de Cornélio Procópio (FACCRI-2020); Licenciada em Letras Português- Espanhol e respectivas literaturas pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA- Bagé/RS,2018)

RESUMO

O presente estudo surgiu durante a pandemia de Covid-19, quando, no interior das prisões, também foi necessária a suspensão de aulas presenciais e, com a ausência da docência, uma das pessoas apenas disse que “a pior prisão que existe é a da mente”. O objetivo desta pesquisa foi evidenciar o processo de leitura e escrita no interior da prisão como forma “desaprisionadora”. Trouxe a gestão escolar como ponte de ressocialização com uma educação formal que ocorre num espaço não formal. Para tal, as autoras analisaram a identidade cultural das mulheres reclusas em Bagé/RS, com foco na educação, em abordagem qualitativa inspirada na etnografia. O caminho esteve debruçado sobre conhecimentos e experiências prévias de vida das mulheres privadas de liberdade, com escritas que foram realizadas entre os anos de 2018 e 2020, articuladas com textos de outros autores que se encontravam em situação análoga à de prisão. Contou com as contribuições teóricas de Freire (2011), Bauman (2005), Hall (2016) e Saraiva (2018), entre outros. Assim, reafirma-se o fato de que a educação, ao ocorrer em lugares diversificados, permite desbravar também a linguagem presente naquele ambiente, e seus aspectos contribuem para a compreensão temática da educação prisional pela sociedade. Percebeu-se que, na medida em que as apenas passam a visualizar possibilidades de ressignificação e não retorno à criminalidade, é incentivado o crescimento e o despertar da atenção do poder público para a importância do cumprimento da educação prisional como principal via ressocializadora.

Palavras-chave: educação; mulheres; conhecimento; cultura.



ABSTRACT

The present study emerged during the Covid-19 pandemic when, inside the prisons, it was also necessary to suspend in-person classes and, with the absence of teaching, one of the inmates said that “the worst prison that exists is that of the mind”. The objective of the research was to highlight the process of reading and writing inside the prison as a form of “deprisoning”. It brought school management as a bridge for the re-socialization with a formal education that takes place in a non-formal space. To this end, the authors analyzed the cultural identity of women prisoners in Bagé/RS, with a focus on education, through a qualitative approach inspired by ethnography. The path focused on knowledge and previous life experiences of women deprived of liberty, with texts wrote between the years 2018 and 2020, articulated with other authors who were in a situation similar to prison. It relied on theoretical contributions from Freire (2011), Bauman (2005), Hall (2016) and Saraiva (2018), among others. Thus, it is reaffirmed the fact that education, when taking place in diverse places, also allows us to explore the language present in that environment, and its aspects contribute to the thematic understanding of prison education by society. It was noticed that, as the inmates begin to see possibilities of resignification and not returning to criminality, it encourages the growth and awareness of the public authorities towards the importance of complying with prison education as the main way of re-socializing.

Keywords: education; women; knowledge; culture.

A ARTICULAÇÃO DO SABER: ENTRE AS PORTAS DE FERRO, DA VIDA E DO VIVIDO, MÚLTIPLOS CÓDIGOS

Levantamentos realizados pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) em 2020 demonstram que o sistema prisional brasileiro tem uma população carcerária cumpridora de sentenças em regime fechado que engloba 344.773 apenados. De acordo com a página oficial do Departamento de Segurança e Execução Penal do Rio Grande do Sul (DSEP) no mesmo ano, 33.852 sujeitos encontram-se com penas restritivas de liberdade, sendo que destes 2.113 são mulheres, as quais estão entre as faixas etárias de 18 e 45 anos. Elas têm perfil de instrução escolar de 52,18% ensino fundamental incompleto, 13,14% ensino fundamental e 15,37% ensino médio completo incompleto. Quanto à etnia, são 10,20% pretas, 66,37% brancas e 20,87% mistas. Outros dados levantados durante a pesquisa revelam que o Presídio Regional de Bagé (PRB), situado no Rio Grande do Sul, configura-se pelo quantitativo geral de 606 privados de liberdade, sendo 63 mulheres infratoras da lei.

Durante a realização dos plantões de agente penitenciária, é frequente ouvir das apenadas que “a pior prisão que existe é a da mente”. Assim, o Estado talvez cumpra apenas a função de “acolher” os sentenciados, contrariando seu real papel de resgatar a cidadania e ressocializá-los. Por isso, a partir da referida fala, surgiu o interesse em realizar uma proposta de pesquisa que se debruçou na escuta de escritas “desaprisionadoras” de si, através de práticas de leitura e escrita.

Considerando que a eclosão da pandemia de covid-19 trouxe alterações de rotina na prisão para prevenção de contágios em massa, destaca-se o fato de que, por questões

de segurança e a fim de proteger a saúde dos contraventores da lei e funcionários, optou-se pela restrição de contato extramuros, seja ele com professores, familiares, advogados etc. Tais procedimentos afetaram diretamente o funcionamento das escolas prisionais, impossibilitando o seguimento das aulas e tornando o ensino lesado, uma vez que este via internet ou síncrono não está autorizado no presídio local.

Durante a pandemia as educadoras prisionais elaboram os planos de aula por áreas de conhecimento e de acordo com a totalidade dos reeducandos, entregando-os para os plantonistas dos postos de serviço para posterior entrega do material aos alunos. Após o retorno das referidas atividades, que ocorre no processo inverso, estas são devidamente corrigidas e é computada a presença dos alunos.

No Presídio Regional da cidade de Bagé/RS, onde foi realizada esta pesquisa, há um número reduzido de apenadas estudando ou ocupando o tempo no interior da prisão: são cinco matriculadas na escola, três trabalhando em liga laboral administrativa e seis encarregadas da limpeza dos espaços coletivos dos alojamentos. Durante o cumprimento de suas sentenças condenatórias, as mulheres em sua maioria não estudam ou trabalham; permanecem no ócio e, talvez por isso, não raro relatam o surgimento de animosidades, exemplificadas nos excertos a seguir: “Tenho dois PADS um por uma discussão na cela com outra presa, o lugar é irritante insuportável várias situações que você tem que ver, isso ajuda a se irritar a convivência é difícil pois você não conhece ninguém”¹ (C. F.)²; “Aqui neste lugar não tem sentido algum passar 24 horas aqui dentro” (A. B.).

Portanto, a representação da escola para as detentas, na prisão, deve ser uma oportunidade de potência e despertar de uma expectativa vultuosa de possibilidades, seja de empatia, valorização da autoestima e dos conhecimentos, continuidade da instrução escolar, melhor compreensão do meio onde estão inseridas ou respeito ao próximo. Assim, ratificamos a pertinência do questionamento norteador a ser investigado: “O reconhecimento de saberes a mulheres privadas de liberdade a partir da ‘voz’ do outro permite um deslocamento com ausência-presença, como forma desaprisionadora de si mesmas, para compreensão dos fenômenos existentes no interior da prisão?”.

Optamos por realizar uma abordagem através de três aspectos essenciais que são tomados como objetivos da pesquisa:

- a) evidenciar processos de leitura e escrita efetiva, através de textos e desenhos elaborados por outros alunos do sistema prisional para utilização do tempo ocioso na prisão com prováveis perspectivas à ressocialização e possibilidades da reinvenção de si;
- b) trazer a gestão escolar como ponte de ressocialização através da educação prisional, ensino formal que ocorre num espaço não formal, bem como direcionamentos e necessidades da abordagem do tema;
- c) analisar a identidade cultural das mulheres reclusas através de uma abordagem focalizada nos conhecimentos e experiências prévias das detentas e/ou estratégias de sobrevivência na prisão.

¹ Todas as citações e falas das detentas estão de acordo com suas expressões, buscando desta forma respeitar suas peculiaridades.

² Optamos por preservar os nomes das pesquisandas e de pessoas por elas citadas, por ética e para preservá-las de futuros desconfortos, estando essas identificadas pelas letras iniciais de seus nomes.

A seguir, trazemos a trajetória da pesquisa em que a acolhida eclodiu através da cultura inerente dos sujeitos encarcerados a partir da descrição e inquietação de uma das pesquisandas, cuja preocupação parece ter se mostrado voltada à frustração ou estanque de suas expectativas positivas quanto ao futuro. Na sequência, destacamos a educação escolar dentro do estabelecimento penal e no contexto da gestão prisional para a escola prisional Julieta Villamil Balestro. Importa, também, enfatizar que no decorrer do trabalho buscamos valorizar a identidade presente através da linguagem dos sujeitos, bem como optamos por preservar os nomes das participantes por ética, uma vez que a situação em que se encontram é temporária, pois, tão logo cumpram suas sentenças condenatórias, serão reinseridas na sociedade.

ESTRATÉGIAS CONDUTORAS DA PESQUISA: CAMINHOS METODOLÓGICOS

O autoquestionamento de C. F. “Tinha planos para o futuro, mas eu tinha hoje perdi tudo e me diz se foi melhor eu ter vindo pra cadeia?” revela que a cultura cumpre uma função importante no contexto de vida das detentas, porque a imersão no mundo intramuros pode vir a constituir, reconstruir e evidenciar as identidades das mulheres e ecoar para um sentido mais amplo. A ideia inicial deste trabalho seria trazer a interpretação das mulheres sobre sua representação do gênero e expectativas quanto ao término da sentença, focalizando nas suas experiências no interior da prisão e correlacionando com a educação escolar.

Curiosamente, verificamos que a temporalidade se define para elas como uma substituição do presente pelo passado. Escolhem não aprofundar temáticas e raramente tratar sobre perspectivas futuras, provavelmente porque definem o presente como um tempo que custa a passar. Numa afirmação isenta de expectativas, noutra trecho C. F. diz: “Nós perdemos totalmente o nosso direito de voltar a trabalhar e de pensar que um dia irá mudar, só vejo mais e mais pessoas entrarem para a cadeia do que sair dela”. Assim, ouvir vozes “silenciadas” no cárcere a partir das escritas de outros apenados serve como estímulo à prática da leitura pelas mulheres privadas de liberdade no Presídio Regional de Bagé/RS — e, a partir dessa leitura, constroem-se possibilidades de reescritas de si. Isso faz emergirem possíveis ponderações para um despertar da ressocialização durante o período na prisão e na pandemia de Covid-19.

Este trabalho selecionou excertos de detentas da penitenciária de Bagé entre os anos de 2018 e 2020, que nos trazem suas representações sobre a escola ou o lugar onde provisoriamente estão instaladas. Optamos por identificar as participantes da pesquisa pelas iniciais de seus nomes, acrescentado ao fato de fidelizar as escritas de acordo com seus conhecimentos, preservando desta forma suas tenacidades subjetivas e a ética que o trabalho requer.

Destacamos o fato de que continuamente a principal autora está inserida no local de pesquisa, convivendo com as detentas, realizando atribuições de agente penitenciária. Assim, ressaltamos que o trabalho apresenta adição de uma inspiração genealógica.

Optamos pela pesquisa qualitativa por esta contemplar os acontecimentos reais,

uma vez que com a abordagem de forma quantitativa não seria possível fazer emergirem as interpretações a fim de compreender os fatos sociais existentes. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 32):

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; [...].

Esse processo permite evidenciar com veracidade os fenômenos existenciais — para isso, foi realizado um encontro com a administração do estabelecimento penal explicando as intenções da referida pesquisa, bem como os seus objetivos. Devidamente orientadas quanto às normas internas, após autorizações, tivemos o aval para realizar contato com as apenadas. Verificando, então, o interesse de participação, inicialmente seis apenadas aceitaram o convite, concordando e emitindo ciência nos termos de consentimento. Abaixo apresentamos, de forma objetiva, algumas informações sobre as participantes da pesquisa:

Quadro 1 — Características das pesquisandas.

Idade	Delito	Profissão	Escolaridade	Estado civil	Tempo de reclusão
22	Tráfico	Artesã	Fundamental completo	Casada	10 meses
24	Tráfico	Do lar	Fundamental completo	Solteira	2 anos
32	Homicídio	Doméstica	Fundamental incompleto	Solteira	7 anos
32	Tráfico	Doméstica	Fundamental incompleto	Casada	2 anos
35	Tráfico	Doméstica	Fundamental incompleto	Casada	2 anos e 10 meses
36	Tráfico	Cozinheira	Fundamental incompleto	União estável	3 anos

Fonte: Autoras (2021)

Foram distribuídos cadernos, canetas e fichas com excertos de texto ou desenhos para escrita livre a partir de temas como educação, prisão e família. Retornamos ao presídio para auxiliar as pesquisandas e nos colocarmos à disposição. Destacamos também que nosso processo de pesquisa se inspirou no método da etnografia.

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A ação da pesquisa foi gerada a partir do livro *Vozes de um tempo* (Dreher, 2019). Após a leitura do referido livro, foram selecionados temas referentes às áreas tratativas família-educação e perspectivas futuras. Dessa forma, foram elaboradas “fichas” únicas, com excertos de textos ou imagens, selecionados a partir das áreas temáticas. A distribuição foi feita de forma aleatória. Optamos por utilizar desenhos, por estes se tratarem de uma linguagem de expressão não verbal.

Assim, enalteceu-se a completude da linguagem, caracterizada pela articulação da arte, escrita e corporificação da identidade cultural do local onde as mulheres estão inseridas. Consideramos que:

O significado depende do sistema de conceitos e imagens formados em nossos pensamentos, que podem “representar” ou “se colocar como” o mundo. Esse sistema possibilita que façamos referências a coisas tanto dentro, quanto fora de nossa mente (Hall, 2016, p. 34).

Além da escuta das mulheres em situação de prisão, também dialogamos com os apenados presentes no livro *Vozes de um tempo*, e as citações apresentadas nesta pesquisa provêm de ambas as populações carcerárias.

SOBRE EDUCAÇÃO E CÁRCERE: QUAL É A IMPORTÂNCIA?

“É necessário SIM ter dentro do sistema quem venha trazer o conhecimento a todos.” (M. S.)

Infelizmente, ainda não vislumbramos a eficácia de aplicação de fato da execução das prerrogativas legais que amparam o ensino-aprendizagem no interior do cárcere. Apresentamos aqui, sucintamente, o que traz a legislação sobre continuidade dos estudos na prisão. O ensino-aprendizagem erroneamente é visto como benefício por alguns profissionais responsáveis pela segurança. As celas são vistas como salas de aula nas quais as pessoas continuam “trancafiadas”. Isso porque percebemos um grande interesse de continuidade dos estudos por parte dos sentenciados, uma vez que a procura é maior que o número de vagas disponíveis. Também por esse motivo é importante pensarmos numa gestão educacional “diferenciada”, pelo fato de que ela que ocorre em um espaço não formal e utiliza do modelo escolar formal.

Conforme conceitua Lück (2009, p. 96), gestão é “um processo pelo qual se mobiliza e coordena o talento humano, coletivamente organizado, de modo que as pessoas, em equipe, possam promover resultados desejados”.

Percebemos que, apesar da estrutura precária, a escola é muito bem organizada e todos os profissionais têm suas funções bem definidas. O quadro funcional é composto por uma diretora, uma supervisora e três professoras (uma destas encontra-se afastada por laudo médico) e existe mútua colaboração e harmonia entre as profissionais da escola, cada uma cumprindo suas funções com empenho e dedicação.

É um desafio constante para a administração escolar dar continuidade a práticas educativas. O prédio do estabelecimento prisional necessita de reparos, pois após uma rebelião dos detentos no ano de 2016 a obra não restou exitosa, deixando a desejar em alguns pontos, sejam eles: o telhado, a reforma da sala de informática e a biblioteca, os quais foram consumidos pelo incêndio, e a fiação elétrica, que continua acarretando problemas frequentes de queda de energia, entre outros.

A escola dispõe de quatro salas de aula, sendo que destas uma se encontra funcionando junto ao anexo feminino e as demais, dentro da galeria masculina, entremeadas de celas próximas de uma biblioteca e de um laboratório de informática, que ficam no mesmo local. Há também uma sala administrativa, onde funcionam a secretaria, a sala de direção e a sala dos professores, alocada no setor administrativo do presídio.

Entretanto, devido à rebelião, restaram apenas duas salas ativas na galeria masculina, que foram restauradas com recursos públicos complementados com recursos

particulares dos professores; a outra sala encontra-se desativada. Já a biblioteca tem um apenado como responsável, o qual recebe remissão da pena para exercer a função. E a sala existente no anexo feminino funciona de maneira improvisada. Lá fica também uma cela feminina do seguro, entremeada por outros dois alojamentos femininos do regime fechado.

Buscamos dialogar sobre a compreensão das detentas a respeito da representação ou importância da educação:

Quando eu era pequena eu nunca gostava de estudar, mas agora eu sei que faz bastante falta porque sem estudo ninguém e nada nessa vida. Então tem que trabalhar pra ser alguém na vida estudo faz muita falta importante na vida de uma pessoa. (S. L.);

“Eu não tive estudo não quero Estudar importante ser alguém na vida” (G. F.). Considerando que foi constatado o nível baixo de escolaridade das mulheres e sua não inércia na possibilidade de prosseguimento, encontra-se um vínculo direto com a sustentação da legislação brasileira. Esta garante o direito de educação a todos os cidadãos brasileiros, não distinguindo em qual lugar ou ambiente o sujeito encontra-se inserido, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania (Brasil, 1988).

Os apenados se sentem acolhidos quando há o desenvolvimento das atividades escolares. Porém, apesar de a escola ser presente no reduto prisional, ela não consegue atender a todos os interessados devido ao espaço físico, o que leva a um número reduzido de vagas, especialmente durante a pandemia — assim, eles ficam desassistidos. Isso foi detectado nas palavras das detentas, e esse “abandono” traz junto a interpretação delas de como a sociedade as vê. Além disso, em muitos casos as regras internas da prisão impedem a população carcerária de se expressar: “Dentro do sistema prisional cada um exerce seu direito de pensar mais nem tudo que pensamos falamos” (M.);

[...] a maior prisão é a da mente. Muitos estão presos em casa com muitos problemas e não se dão conta de que também são presidiários do sistema capitalista globalizado e brutal, e que, através de suas marcas e indústrias, se tornam milionários com a nossa desgraça e ilusão de ótica, nos tornando em e nos considerando o lixo da sociedade (E. V. M.).

A função de socializar e recuperar os sujeitos encarcerados não vem sendo realizada pela prisão, vindo a corroborar as palavras de Bauman (2005, p. 109) quando este diz que “as prisões, como tantas outras instituições sociais, passaram da tarefa de reciclagem para a de depósito de lixo. Foram realocadas para a linha de frente a fim de resolver a crise que atingiu a indústria”.

Parece evidente que E. V. M., ao afirmar ser a mente uma grande prisão, surpreende ao considerar ser a sociedade extramuros — a qual é vítima dos crimes por eles cometidos — também presa (incursa não em infratora da legislação penal e sim pela moral por ele assim interpretada, por um viés enraizado), talvez pelo sistema capitalista e pelo desequilíbrio social e econômico, sob ausência de políticas públicas e privadas, incentivo ao egresso e falta de oportunidades em qualificação para ressocialização.

O trabalho, a previdência social e o apoio familiar costumavam ser os meios pelos quais os ex-presidiários eram reintegrados à sociedade estabelecida. Com o declínio desses recursos, a prisão se tornou um encargo de longo prazo do qual indivíduos têm pouca esperança de retorno a uma liberdade não supervisionada (Bauman, 2005, p.109).

A essência das palavras exaradas por E. V. M., que apontam ausência de assistência governamental, corroboram a fala de Bauman sobre ser a própria família que se empenha em suprir as necessidades de vestuário, alimentação e saúde dos apenados.

Compreendemos que “os interesses dos delinquentes condenados, quando chegam a ser considerados, são vistos como opostos aos interesses do público” (Bauman, 2005, p. 108). O sistema penal, através da Lei de Execução Penal (Lei n.º 7.210, de 1984), preconiza como direitos dos presos, conforme o artigo 41: “VI - exercício das atividades profissionais, intelectuais, artísticas e desportivas anteriores, desde que compatíveis com a execução da pena” (Brasil, 1984, *online*) — nesse inciso está contida a recomendação de serem organizadas atividades recreativas e culturais em todos os estabelecimentos para o bem-estar físico e mental dos presos. O tempo do preso deve ser preenchido, sempre que possível, com atividades de ordem profissional, intelectual e artística, e não só esportivas; e “VII - assistência material, à saúde, jurídica, educacional, social e religiosa” (Brasil, 1984, *online*), conforme se verá adiante.

Tais direitos, porém, infelizmente ainda não prosperaram; não se obteve êxito em implantar políticas que permitam desenvolver tais atividades de forma extensiva a um maior quantitativo de detentos. Entretanto, percebe-se um interesse em inserir nas atribuições funcionais do agente penitenciário um suporte aos profissionais da escola, de acordo com a Lei Complementar n.º 13.259, de 20 de outubro de 2009:

13.1. Coordenar e fiscalizar as atividades sociais, educacionais e laborais dos presos [...] 16. Providenciar a assistência à saúde, jurídica, educacional, social e psicológica ao preso; 16.1. Assistir, orientar e acompanhar as ações de tratamento penal nos aspectos de atenção e preventivos para socialização do preso; 16.2. Orientar e realizar trabalhos em grupos e individualmente, para instruir os presos em hábito de higiene, educação e de boas maneiras, despertando o senso de responsabilidade, de dedicação no cumprimento dos deveres familiares, profissionais e sociais; 17. Prestar orientação ao egresso quando do seu retorno ao convívio social, no âmbito de suas atribuições (Brasil, 2009).

Esses pressupostos têm relação direta com a orientação político-social como prerrogativa para um olhar mais aprofundado para a realidade e bases de vida dos(as) apenados(as) enquanto forma de organizar estratégias ajustadas para contemplar suas necessidades sociais. Exemplo disso é a Portaria 033/2019, que regulamenta a Remição pela Leitura nas unidades prisionais do Estado do Rio Grande do Sul:

Art. 7º A Remição pela Leitura envolverá uma Equipe da Remição pela Leitura, abrangendo o Sistema Prisional e a área da educação, com as seguintes atribuições:

I – Ao Diretor da Unidade Prisional, cabe designar, no mínimo, um Técnico Superior Penitenciário – TSP, como referência, e um Agente Penitenciário – AP lotado na Unidade Prisional, para compor a Equipe da Remição pela Leitura (Brasil, 2019).

APROXIMAÇÕES PARA PENSAR A GESTÃO

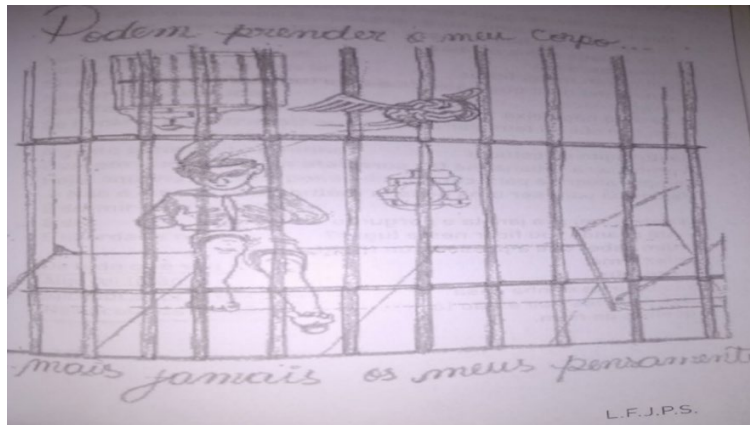
Nesta seção, procuramos demonstrar que os processos representativos existentes na prisão também podem ser explorados através da educação formal para melhor percepção quanto à importância dos processos identitários na construção e ressocialização dos sujeitos encarcerados. A gestão educacional da escola prisional pode viabilizar condições em que esteja presente a marcação de representações e contribuir para a configuração de um cenário favorável à liberdade de aprendizagens e conhecimentos que, por esta perspectiva, se aglutinariam durante todo o cumprimento da sentença condenatória.

Numa tentativa de excluir o sentimento de impotência quanto à educação, destaca-se o excerto da detenta C. F.: “Eu não sou ninguém só tenho ensino fundamental e um curso básico de informática, mas eu sou um ser humano”. Aqui, se observa o surgimento de uma discreta insurgência “natural” quanto à não assistência educacional, e assim a condução a um desnudamento, ao autorreconhecimento enquanto sujeito parte da sociedade da qual ela se encontra afastada até o cumprimento de sua sentença condenatória.

Os signos, sentidos e interpretações existentes nos sujeitos em situação privativa de liberdade contribuem para a elaboração de estratégias e chamamento do reeducando para sua efetiva participação no ensino e em sua aprendizagem, a qual pode ocorrer por diversas abordagens. Optamos por analisar as representações através da linguagem pelo fato de considerarmos que, através dessas óticas, “o homem está constituído de um modo, entendimento e sentidos cuja finalidade é a de compreender o mundo visível” (Narodowski, 2006, p. 77).

A contextualização da realidade vivenciada pelas reeducandas a partir de uma linguagem reproduzida através do olhar do semelhante, também em situação de prisão, representa a importância da prática da leitura, interpretação e escrita no interior do cárcere. Isso se dá tanto pelas características daquele ambiente como pela situação que conduziu a mulher ao desfecho atual, assim como pela baixa escolaridade das mulheres, que ao chegarem à prisão continuam na inércia de progresso quanto à educação escolar: “Estou presa há três anos e a vida aqui neste lugar não tem sentido algum passar 24 horas aqui dentro” (A. B.); “Esse lugar não regenera ninguém e sim deixa mais perturbado, mais doente” (C. F.).

Ao realizar o caminho no processo de escrita, buscamos imprimir no sujeito o interesse na continuidade dos estudos. Ainda, na pandemia, almejamos que as alunas pudessem se ausentar do lugar estando no lugar, assim preenchendo com qualidade parte do tempo ocioso da prisão.

Figura 1 — Desaprisionamento.

Fonte: Dreher (2019)

Para isso, levamos alguns desenhos de autores, os quais estão também encarcerados. Esses são indispensáveis por se tratarem de uma linguagem de expressão não verbal — a qual não devemos deixar de destacar, seja por enaltecer a completude da compreensão e interpretação dos sujeitos encarcerados ou pelo fato de, ao articular com a linguagem verbal ou escrita, corporificar a identidade cultural do meio em que eles estão inseridos.

Assim, a opção de dar “voz” às pesquisandas também a partir das escritas de outros sujeitos em situação de prisão, e a partir de uma releitura, adicionou possibilidades de reescritas de si mesmas, ao desbravarem o conhecimento e evidenciarem a importância do reconhecimento de sua existência, conforme afirma Freire (2011, p. 53):

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história.

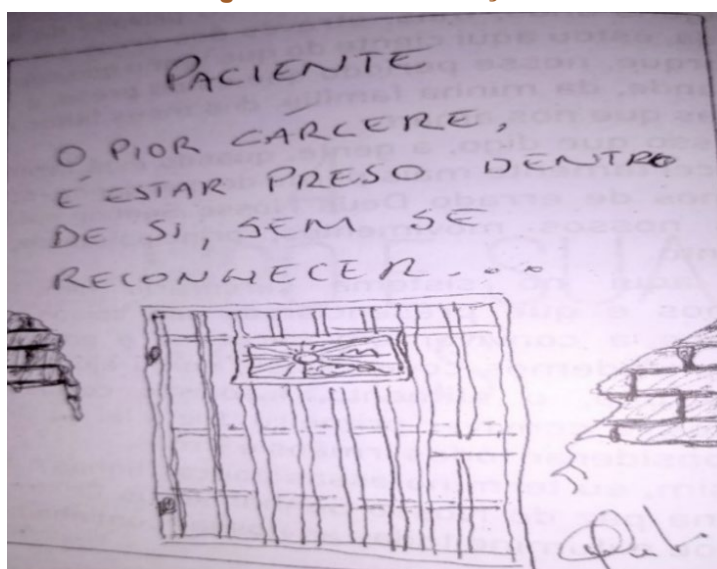
Assim, as detentas, ao ocuparem o tempo no interior da prisão realizando atividades em que estejam presentes a leitura, escrita e a subjetividade da arte, permitem que o tempo passe a exercer um papel fundamental na sua construção de saberes. Isso ocorre ainda que elas criem estratégias de resiliência, como diz M. C. B.: “Superei mais esse obstáculo e procuro dar o meu melhor hoje, estudando, pois a educação é o bem maior para o ser humano alcançar a felicidade interior”. Parece que, ao se desconectarem do mundo intramuros, conectam-se ao oculto dos seus conhecimentos. Destacamos outra perspectiva: “Sei que não posso mais voltar no tempo, mas posso melhorar no que tem pela frente para ter uma boa vida. E ser feliz como se fosse um menino outra vez” (J. S. G.).

Ambas as situações talvez tenham sido geradas por duas hipóteses: a primeira, pelo fato de a educação prisional não obter êxito em atender de forma universal aos sujeitos encarcerados. Isso torna pertinente entender que é possível, aos privados de liberdade, terem a oportunidade de comunicar-se pela linguagem escrita ou oral, fazendo-o do seu interior. Já a segunda caracteriza-se pelo fato de a escrita agir como um tipo de liberdade e reconhecimento de si para novas possibilidades de encontro da pessoa com ela mesma, com a identidade subjetiva que a todo momento parece ter que ser reafirmada para ocupação dos espaços dentro da prisão, seja no alojamento, celas, salas de aula ou ocupações laborais — o que compreendemos por

sistemas de representações mentais onde o significado depende do sistema de conceitos e imagens formados em nossos pensamentos, que podem “representar” ou “se colocar como” no mundo. Este sistema possibilita que façamos referências a coisas tanto dentro, quanto fora de nossa mente. [...] A linguagem se apresenta, portanto, como o segundo sistema de representação envolvido no processo global de construção do sentido. A existência de linguagens comuns nos possibilita traduzir nossos pensamentos (conceitos) em palavras, sons ou imagens, e depois usá-los, enquanto linguagem, para expressar sentidos e comunicar pensamentos a outras pessoas (Hall, 2016, p. 34).

Assim, os processos são representacionais e podem, a qualquer instante, desconectar ou conectar as pessoas, de acordo com a própria expressão dos sujeitos em situação de prisão, exemplificada na imagem abaixo. Nela, os próprios colocam-se em situação de “pacientes” e, ao mesmo tempo, de conhecedores de que o mais viável e melhor “remédio” deve ser aguardar a temporalidade a eles impostas, utilizando o tempo como fator positivo de autorreflexão sobre suas condutas e perspectivas para o futuro.

Figura 2 — Transformação.



Fonte: Dreher (2019)

Portanto, trabalhar o sentido visual e imaginário configura-se, segundo Narodowski (2006, p. 77), como um processo no qual “tanto seu entendimento quanto seus sentidos conferem ao homem essa aptidão, e o desejo necessariamente aparece, uma vez que a finalidade de ambos o orienta para desejar”.

Já Hall (2016) aponta que é utilizada a linguagem para representação — ela é responsável por dar um significado ao que já existe, sejam objetos, pessoas ou eventos. Assim, ao não desnudarmos as representações educacionais lá existentes, revela-se, de acordo com Saraiva (2018, p. 30), que:

A política de ressocialização se mostra ser contraditória ante o quadro de encarceramento e punição com restrição de liberdade, visto que a lei, na prática, não é aplicada de forma igual para todos, pois beneficia certos contextos da sociedade e se organiza em função das relações de poder, de modo que essa lei se estabeleça entre a ideia de recuperar e punir.

Admitir uma educação prisional que almeje a ressocialização através do resgate e incentivo do ensino, com práticas educativas que envolvam o conhecimento e a aprendizagem através da compreensão do espaço que as mulheres ocupam, com foco no

processo de solidificação em suas vidas, requer diálogo aproximado da cultura identitária e auxílio à lapidação de conceitos pré-existentes. A reeducanda B. B. acredita inexistir um “fecho”: “Ressocialização ou regeneração eu acredito que somente pela FÉ, porque não existe nada naquele lugar que vá fazer as pessoas mudarem, eu acho que ao contrário, podem saírem até piores, porque o tratamento é horrível, tudo lá é horrível”.

Apesar da descrença da apenada quanto ao tema, existem, também, outras possibilidades de utilizar atividades educativas informais já existentes no interior do sistema prisional: as trocas de bilhetes chamados “catataus”, cartas, leitura da Bíblia e outros livros de cunho religioso, jornais e revistas. Elas sugerem articulações condizentes com o contexto de atividades educativas para compreensão dessas realidades. Por isso, pode ser importante pensar num(a) gestor(a) como principal mediador(a) no processo de formação continuada dos professores, pensando nele(a) como alguém que pode oferecer apoio pedagógico para a equipe, sendo capacitado(a) com conhecimento a fim de colaborar para o aprimoramento da prática pedagógica dentro da sala de aula — já que é de interesse de todos oferecer uma educação de qualidade e igualitária. Esta requalificação refletiria em um melhor índice de desempenho por parte dos reeducandos.

Dessa forma, contribuir para a criação de uma escola prisional que potencialize o aluno a extrair o melhor de si e abale as estruturas durante o processo de aprendizagem pode ser um dos maiores desafios para o educador carcerário. É necessário compreendermos que o papel do gestor vai muito além de um papel administrativo — alguns anos atrás a sociedade mudou, e com ela as necessidades do público escolar também. Para atender a essa demanda contemporânea é necessário pensarmos em um modelo de gestão democrática que ofereça oportunidades iguais de direitos e escolhas, tanto pelo ambiente como para adentrar as situações e conhecimentos dos sujeitos, visando a “troca e assimilação” de saberes. “O primeiro passo em direção ao sucesso é dado quando você se recusa a ser prisioneiro do ambiente no qual você se encontra. Gosto de estar sozinho neste silêncio, repleto de palavras que eu desconheço” (M. A. G. B.).

Assim, a “prisão é onde você encontra a solidão e se depara com as decepções” (A. M. C.), seja pelas características vivenciadas a sós ou pela situação que conduziu a pessoa à prisão. Silva *et al.* (2000, p. 109) afirmam que as identidades são construídas dentro dos contextos histórica e institucionalmente situados. Constatamos esse efeito na fala de M. D.: “Acredito na paz, na cultura e na educação, na evolução através de esportes e movimentos culturais e sociais”; e noutro desabafo:

Quando eu cheguei neste lugar, há três anos e seis meses, eu adorei, porque teria cama quentinha para dormir, comida para comer, e meu sofrimento iria acabar, porque, antes de eu vir parar neste lugar, eu morava na rua. Mas, com o decorrer dos anos, percebi que este lugar não é pra ninguém. Agora só quero sair daqui e viver. (T. F. D.).

Nesse contexto, Freire (2011) aponta em seus estudos e ponderações sobre a relação entre os atores envolvidos, nas quais aluno e professor atuam sincronicamente na construção da aprendizagem. Dessa forma, a atividade e pretensão da escola envolve a disposição do aluno em buscar o autoconhecimento e mesmo sua identidade, mas também em constituir-se crítico ao compreender tal realidade, além de estar em constante construção e desconstrução. Por esse viés, as atividades de pesquisa de quaisquer grupos

dentro da escola possibilitam o exercício da criticidade não apenas do aluno, mas também do professor, como aquele que faz as propostas e instiga no aluno o que ele tem de melhor.

É possível a gestão escolar pensar em práticas educativas e adaptá-las ao melhor interesse na valorização dos sujeitos encarcerados, o que também incentiva o educador carcerário a fim de inserir planos e estratégias voltadas para discentes com realidades diferentes do ambiente de escola formal. É exemplo disso o projeto *Educando para a liberdade*³, idealizado pelo Ministério da Educação em conjunto com a Unesco, o qual incentivou a oferta de educação básica e a leitura nas prisões brasileiras.

Assim, a prisão pode ser um lugar onde os conhecimentos podem não ficar atrás das grades, mas também serem desestabilizadores das visões e percepções do reeducando — que, noutra forma mais ampla, passa também a questionar suas possibilidades não apenas no lugar ocupado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a educação prisional é o principal caminho para uma ressocialização eficaz, uma vez que, ao ampliar os seus repertórios e as suas oportunidades de vida, proporciona modificações internas, não apenas superficiais. Existindo um fortalecimento da gestão educacional prisional, automaticamente estaremos fortalecendo a coluna principal da socialização e preparo dos sujeitos encarcerados. Também a consideramos ser indispensável para a valorização e compreensão dos sujeitos reclusos, porque traz em suas linguagens “autoconhecimentos flutuantes”.

Infelizmente, o acesso à educação no interior das prisões ainda permanece com uma visão distorcida, não apenas pelos responsáveis da administração do sistema prisional. É vista como benefício e não um direito adquirido pela legislação vigente, a quem em tempo hábil não pôde ou não quis usufruir.

Portanto, o fato de a educação ocorrer em lugares diversificados permitiu desbravar, também, a importância de ouvir, ler e conhecer a representação através do olhar dessas mulheres. A partir da linguagem presente naquele ambiente elas trouxeram aspectos indispensáveis, como a ausência da educação em suas vidas e a compreensão temática da educação prisional pela sociedade. Na medida em que as apenadas passam a visualizar outras possibilidades de ressignificação e não retorno à criminalidade, possibilitam o crescimento e o despertar da atenção do poder público para a importância e cumprimento da educação prisional como principal via ressocializadora, uma vez que demonstraram interesse na continuidade dos estudos no interior da prisão.

Nesse sentido, verifica-se a importância da necessidade de estarmos em constantes inserções de práticas educativas no cárcere, não apenas com educadores e reeducandos, mas principalmente com o efetivo de seguranças que precisam conceder o suporte aos profissionais da escola para estes exercerem suas funções de forma eficaz e tranquila.

³Fruto de parceria entre os Ministérios da Educação e da Justiça e da Representação da Unesco no Brasil, constitui referência fundamental para o desenvolvimento de uma política pública de educação no contexto prisional, feita de forma integrada e cooperativa, e representa novo paradigma de ação, a ser desenvolvido no âmbito da Administração Penitenciária. Realizado entre os anos de 2005 e 2006.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zhar, 2005.
- BRASIL. **Constituição** Federal da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf. Acesso em: 09 jul. 2021.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7210-11-julho-1984-356938-norma-pl.html>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- DEPARTAMENTO Penitenciário nacional. **Presos em unidades prisionais no Brasil**. 2020. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?>. Acesso em: 06 ago. 2021.
- DREHER, Ana Luisa Florence Luz (org.). **Vozes de um tempo**: relatos e vivências de pessoas privadas de liberdade. Porto Alegre: Concórdia, 2019. 176 p. 4 v.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p. (Série Educação a Distância).
- HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.
- LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- NARODOWSKI, Mariano. **Comenius e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ORGANIZAÇÃO das nações unidas para a educação, a ciência e a cultura. Governo Japonês; Ministério da Educação; Ministério da Justiça. **Educando para a liberdade**: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/educando_liberdade_unesco.pdf. Acesso em: 09 jul. 2021.
- RIO GRANDE DO SUL. **Lei complementar n.º 13.259, de 20 de outubro de 2009**. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/13.259.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2020.
- SARAIVA, Emerson Sandro Silva. **Políticas públicas e educação para pessoas jovens e adultas em situação de privação de liberdade no Amazonas**: regulação da sociedade e antagonismos de direitos sociais. 2018. 263 f. Tese (Doutorado) — Universidade Federal do Amazonas. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Manaus, 2018.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Katheryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SUPERINTENDÊNCIA DOS SERVIÇOS PENITENCIÁRIOS. **Estatísticas**. 2020. Disponível em: http://www.susepe.rs.gov.br/conteudo.php?cod_menu=34. Acesso em: 23 abr. 2021.

SUPERINTENDÊNCIA dos serviços penitenciários. **Portaria 033/2019**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/247608203/doers-18-06-2019-pg-169>. Acesso em: 23 abr. 2021.

Desafios da docência: inclusão na educação básica na rede estadual do Rio Grande do Sul

Carlos Rogério Costa Motta

Bacharel em Direito/Universidade da Região da Campanha, Especialização em Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia/Faculdade São Luís

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo identificar a inclusão de alunos em classes regulares em Escolas Estaduais do Rio Grande do Sul. A falta de recursos físicos apropriados constitui grande desafio, assim como, nos deparamos com professores que não possuem formação adequada para trabalhar com inclusos, por falta de um programa de qualificação onde possam ter informações sobre utilização de ferramentas tecnológicas. Vários são os processos pedagógicos internos nas escolas, norteados pelo princípio da igualdade de oportunidades e de direitos, bem como qualidade de ensino, que visam a atendimento do aluno, mas na maioria são de iniciativa do próprio grupo de professores, sem acompanhamento de órgãos superiores, sendo que muitos processos são intuitivos. O presente artigo buscou analisar parte da bibliografia de maior relevância sobre o tema e Leis que embasam a relação Escola/professor para receber esse aluno, sendo realizada uma pesquisa bibliográfica utilizando o método dedutivo.

Palavras-chave: inclusão; formação; processos pedagógicos; igualdade.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é, sem dúvida, um dos maiores desafios da sociedade contemporânea. Desenvolvida na década de 70, ela envolve muito mais que a pessoa com deficiência, envolve também a família, a escola e a sociedade. Portanto, este é o foco do estudo: identificar, investigar a inclusão de alunos em classes regulares na rede estadual do estado do Rio Grande do Sul. Com esta pesquisa, busca-se analisar as circunstâncias interativas que esses alunos estabelecem com seus professores e colegas nas classes da rede regular de ensino, mediados pelas tecnologias e recursos disponíveis. Assim, pretende-se avaliar como se processa a inserção desses alunos no contexto da classe comum, em que a maioria dos alunos, não apresenta tais necessidades.

O que mobilizou este estudo foram os desafios que a profissão de educador proporciona, pois no atual ambiente escolar, vários educadores têm a possibilidade de conviver com alunos inclusos que apresentam diferentes deficiências e síndromes. A escola no transcorrer da sua história,



se caracterizou pela visão elitista da educação onde a escolarização é privilégio de um grupo – uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da educação se evidenciou o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizaram o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões da escola.

Sendo a educação responsável pela socialização do indivíduo, ou seja, propiciar a possibilidade de uma pessoa conviver com qualidade na sociedade, viabilizando a integração deste com o meio temos que ter um cuidado especial com a prática da educação inclusiva.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEUS DESAFIOS

A educação inclusiva surgiu em diversos pontos do mundo, como Estados Unidos, Europa, Canadá, entre outros, através dos movimentos internacionais. Ganhamos adeptos pós Segunda Guerra Mundial, quando feridos de guerra tornaram-se deficientes e precisam ser reabilitados para voltarem a produzir.

Segundo o entendimento de Stainback e Stainback (1999):

A educação inclusiva pode ser definida como a “prática da inclusão de todos” independente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural

– em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas.

A educação inclusiva como diretriz para a transformação na estrutura da escola foi definida pelo Ministério da Educação como política pública, que assumiu sua disseminação por meio do programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, iniciada em 2003. Essa ação conduziu um processo de ampla reflexão nos sistemas educacionais, em relação as formas tradicionais do pensamento pedagógico e de ruptura com a concepção determinista da relação entre condições históricas, desvantagens sociais, deficiência e a não aprendizagem.

A inclusão não significa transferir o aluno da escola especial para a escola regular, pois entendemos que as medidas governamentais direcionadas às pessoas excluídas, apesar de muitas vezes adequadas no seu discurso, não conseguem, na prática, reverter ou ao menos minimizar esta situação.

Alguns teóricos do nosso país defendem inclusão escolar total, incondicional para todos, como consequência da transformação do ensino regular. Neste sentido Mantoan (1998, p. 3) propõe:

[...] uma verdadeira transformação da escola, de tal modo que o aluno tenha a oportunidade de aprender, mas na condição de que sejam respeitados as suas peculiaridades, necessidades e interesses, a sua autonomia intelectual, o ritmo e suas condições de assimilação dos conteúdos curriculares.

No papel de atores da educação, o educador buscar resgatar o compromisso com a sociedade, priorizando a formação e o desenvolvimento o sujeito incluso ativo e transformador, de forma coletiva ou individualmente. Para Mittler (2001), “a escola inclusiva só começa com uma radical reforma para alcançar as necessidades de todas as crianças”.

Ainda para Gadotl (2007 p. 12):

A escola não pode mudar tudo e nem pode mudar a si mesma sozinha. Ela está intimamente ligada à sociedade que à mantém. Ela é ao mesmo tempo, fator e produto da sociedade.

Trabalhar com a diferença é compreender que o ensino, o apoio, os recursos didático-pedagógicos, a metodologia, a proposta curricular e a avaliação da aprendizagem devem beneficiar a todos em sala de aula e não apenas a alguns.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394/96 todas as crianças têm direito de frequentar a escola regular, para que possam conviver com outras crianças e demais membros da comunidade escolar, socializando-se e aprendendo aquilo que for capaz de construir, dentro de suas possibilidades e de seu tempo.

A partir do enfoque interdisciplinar, a escola pode propor a construção e reconstrução permanente do conhecimento, implementando todas as formas possíveis de inclusão, entre eles, os recursos tecnológicos disponíveis, assim traçando caminho em busca de uma sociedade igualitária, justa, democrática e humanista, com acesso e não uma simples permanência, de quem necessita de uma educação inclusiva e desta forma, buscar meios e recursos.

Se a escola não ofereceu tudo o que estava ao seu alcance, no sentido de oferecer uma educação especial ao aluno com necessidades educacionais especiais, com atividades e avaliações diferenciadas, de forma a evitar a retenção de série do aluno, a decisão que o reteve de série pode e deve ser reapreciada e discutida, pois quem vai sofrer as consequências destes atos é a criança e os seus pais. (...) questionar a legalidade de decisão que reteve a criança de série, baseada no fato de que esta criança necessita de uma educação especial...(Hakin, 2013, p. 03).

Temos considerar que não se trata só de introduzir a criança na escola, pois o aluno precisa na maioria das vezes de acessibilidade diferenciada. As estruturas físicas das escolas muitas vezes não possibilitam a todos a sua locomoção e independência. Em relação ao ambiente escolar favorável à inclusão Stainback (1999) faz referência aos desenvolvimento de estratégias para melhorar a qualidade global do ambiente da sala de aula para acolher os alunos com deficiência. Essas estratégias contemplam a organização de um ambiente no qual os alunos se sentem acolhidos, seguros e apoiados.

Destaca-se também a utilização de recursos tecnológicos, que podem apoiar de forma definitiva, várias crianças em seus processos de inclusão, se bem empregadas e com recursos físicos e humanos especializados.

Valente (2008) afirma que é de grande relevância entender que cada tecnologia tem características próprias, vantagens e desvantagens, as quais têm de ser mencionadas e discutidas para que possam ser empregadas no trabalho docente e desta forma apoiar os processos de inclusão na escola. Ressalva Chaves (2015, p. 2) que :

[...] faz sentido lembrar aos educadores o fato de que a fala humana, a escrita, e, conseqüentemente, aulas, livros e revistas, para não mencionar currículos e programas, é tecnologia, e que, portanto, educadores vêm usando tecnologia na educação há muito tempo. É apenas a sua familiaridade com essas tecnologias que as torna transparentes para eles.

A ampliação das oportunidades de formação dos profissionais da educação para

a inclusão, o uso de novas bordagens pedagógicas e tecnológicas, o conhecimento do percurso educacional dos alunos e a construção de políticas de atenção às diferenças no ensino regular provocam um impacto significativo sobre a qualidade da educação.

Se as diferenças forem asseguradas, a tendência é de aumento da potencialidade da escola para a construção de uma sociedade mais igualitária, sem preconceito nem discriminação ou outras formas de intolerância. Isso é reforçado por Gomes (1999) quando diz que “a escola é um espaço sociocultural em que as diferentes presenças se encontram”.

Para que se perceba que a escola, como instituição social, está realmente inserida em contextos de injustiças e desigualdades que necessitam transformações, é preciso elevar a capacidade crítica dos professores. Nesta linha, Carvalho (2000, p. 164) afirma que a “transformação social é a transformação das condições concretas da vida dos homens”.

Ainda seguindo o pensamento da referida autora este é um processo histórico condicionado pelas próprias condições de vida e resultado da ação do homem, pois há que reconhecer que os professores desempenham significativo papel neste contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificou-se com o presente estudo que a realidade enfrentada pela escola pública na atualidade ainda é a falta de recursos pedagógicos, tecnológicos e humano apropriados para receber essa demanda em especial.

É de suma importância a consolidação da capacitação docente, com ganhos reais em termos de carreira e salários e, de outro, com uma formação intelectual constante, ofertada pela rede pública, e não custeada pelo próprio professor que vive em constante busca de capacitação para melhor desempenhar suas funções.

O processo de ensino/aprendizagem requer o entendimento de que ensinar e aprender não mais significa o acúmulo de informações meramente memorizadas, mais um buscar constante de novas alternativas frente as situações apresentadas.

O tema não se esgota aqui pois a educação inclusiva é um processo intenso de desenvolvimento e depende de muita reflexão e ação para se chegar as práticas concretas e eficientes da educação inclusiva pretendida.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Rosita Elder. **Removendo barreiras para aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CHAVES, Eduardo O. C. **O uso de computadores em escolas: Fundamentos Críticos**. Disponível em: <http://edutec.net.textis/self/edtech/scipione.htm>, acesso em 28 jan. 2024.

GADOTTI, Moacir. **A Escola eo Professor**. Paulo Freire e a Paixão de Ensinar. 1. ed. São Paulo: Publisher, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e diversidade cultural: refletindo sobre as diferentes presenças na escola**, 1999. Disponível em <http://www.mulheresnegras.org> acesso em 05 fev. 2024.

HAKIN, C. **Direito e Educação por Claudia Hakin**, 2013. Disponível em: <https://pt-pt.facebook.com/DireitoEEducacaoPorClaudiaHakim>. Acesso em 08 de novembro de 2023.

MANTOAN, M. E. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 1998.

MITTLER, Peter. **Educação de necessidades especiais: uma perspectiva internacional**. SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA, 2001, Belo Horizonte, PUC Minas, 2001.

STAINBACK, Suzan & Willian Satainback. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999

VALENTE . J. A. **Diferentes usos do computador na educação**. 2008. Disponível em: <http://www.mied.unicamp.br/publicacoes/separatas/sep1.pdf>. Acesso em 27 jan. 2023.

Culinária como cultura material no Curso Técnico em Alimentos do IFRO Campus Ariquemes/RO

Marines Vieira Matos

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Prof. EPT. Licenciada em Geografia pela Fiar – Faculdades Integradas de Ariquemes/RO

RESUMO

A culinária encontra-se materializada na cultura e na identidade de um povo, através do costume alimentar, da memória gustativa, que é estruturada no aprendizado infantil e perpetua até a fase senil, resistindo ao tempo e perpassando por gerações. No Brasil a cultura alimentar dos povos imigrantes sofreu adaptações e se materializou, integrando dentre a população no imenso território. Nessa viagem pelas diversas memórias gustativas reafirma-se que o universo da culinária é complexo e dinâmico, não se resumindo a meros produtos típicos nacionais, mas marcados pelas técnicas, seleção de ingredientes e padrões de consumo distintos, deixando claro que o modo de alimentar se combina com a identidade, a cultura e a variadas dimensões sociais, sempre sobrepujando o ato de comer, além de ser elemento fundamental a sociabilidade. O principal objetivo desse trabalho consiste na capacidade de resgatar antigos costumes alimentares a fim de tê-los registrados, e não só na memória gustativa. Assim, a cozinha nas diversas dimensões local, regional, ou global, revela por meio das receitas, a memória gustativa de um povo.

Palavras-chave: culinária; memória; identidade.

ABSTRACT

The cuisine is materialized in the culture and identity of a people, through food habits and gustatory memory, which is structured in childhood learning, perpetuating until the senile phase, resisting time and passing through generations. In Brazil, the food culture of immigrants peoples underwent adaptations and materialized, integrating among the population in the immense territory. In this research through the various taste memories, the culinary universe reaffirms itself as complex and dynamic, not limited to mere typical national products, but marked by techniques, selection of ingredients, and distinct consumption patterns, making it clear that the way of eating is combined with identity, culture and various social dimensions, always surpassing the act of eating, in addition to being a fundamental element to sociability. The main objective of this thesis is the ability to recall old eating habits to record them, and not just in the gustatory memory. Therefore, the kitchen reveals, through recipes, the gustatory memory of a people, in the various local, regional or global dimensions.

Keywords: culinary; memory; identity.



INTRODUÇÃO

A alimentação estabelece-se na relação do homem com o seu meio, dessa maneira a alimentação é o produto dessa relação, já o modo de se alimentar se relaciona com as dimensões sociais e de identidade, transcendendo o ato de comer. A alimentação que outrora estimulava a sociabilidade familiar era delimitada geograficamente em regiões e carregada de símbolos. Como afirma Cascudo (2011, p. 350) são os elementos psicológicos decorrentes da refeição. Nesse sentido, a cozinha se revela como um microcosmo da sociedade e uma fonte inexaurível de história e saberes, porque representa as identidades regionais. Nossa biografia se faz precisamente pela alternância de situações que foram esquecidas com situações que “guardamos” como tesouros ou cicatrizes em nossa cabeça e que forma o que denominamos “memória” (Matta, 2011, p.58).

O estudo da alimentação nos permite identificar a comida como fator primordial para a sociabilidade, pois está sempre presente nos momentos de prazer, nos encontros com a família, nas comemorações com os amigos, e por isso sempre presente nas experiências gustativas. Por outro lado, a comida se mostrou capaz ainda de marcar alguns momentos, interromper outros e separar o tempo.

Nesse sentido, a cozinha se revela como um microcosmo da sociedade e uma fonte inexaurível de história e saberes, porque representa as identidades regionais.

Logo, este trabalho objetivou inquirir a respeito dos costumes, e os hábitos alimentares dos alunos do Curso Técnico em alimentos do IFRO *Campus* Ariquemes, já que o município de Ariquemes em seus 4.427km² tem em sua formação demográfica imigrantes de todas as regiões do país, uma mistura de culturas e cada grupo tem sua culinária própria.

REFERENCIAL TEÓRICO

Abordagens sobre alimentação

“Depois da respiração, a primeira determinante vital é o alimento” (Cascudo, 2011, p. 340). Mas, ao comer não só suprimos nossas perdas e prorrogamos nossa existência, como também experienciamos um bem estar peculiar e inexplicável, que vem da consciência instintiva geralmente acompanhada de pessoas, acomodadas ao redor de uma mesa, degustando ou apreciando pratos selecionados a partir de necessidades gustativas específicas sempre acompanhadas da convivialidade que nos induz aos negócios, ao poder, ao amor ou á amizade. Para tanto, Schwarcz (2014, p. 9) afirma que, “não há grupo humano que não se alimente, assim como não há sociedade que deixe de criar significados e simbolizar aquilo que come, e como come”. Entretanto, não se pode excluir o fato de que alimentar-se também faz parte das necessidades vitais, apesar de ser um ato repleto de tradições e significados, e de acordo com a sociedade em que se está inserido pode ocorrer ou não, a restrição de certos alimentos, além da comida revelar a que grupo social se pertence.

O prazer de comer está enraizado na corporeidade humana, o gosto tem como finalidade o crescimento, desenvolvimento e a conservação do indivíduo. Comer não

significa apenas preencher o organismo com quantidades calóricas e nutricionais das quais se precisa, transcende o âmbito das necessidades fisiológicas e perpassa por outras áreas, como a excitação do apetite e o prazer de se alimentar, ou seja, está ligada aos desejos humanos, é também um ato social, físico e cultural, uma vez que, “a própria comida foi imaginada não apenas com as fantasias da nutrição, mas também como remédio, droga, veneno, panaceia, diversão e arte” (Barcellos, 2017, p. 34).

Embora nem todas as preparações na cozinha pressuponha uso do fogo Montanari (2013, p. 56) explica que cozinhar é atividade humana por excelência, pelo fato de que o homem, somente ele, é capaz de acender e usar o fogo, e essa tecnologia lhe permite, juntamente com outras, fazer cozinha. Tão pouco cozinhar se faz só com ingredientes ou o fogo, mas a habilidade com o fogo é o artifício que difere inteiramente o homem dos demais seres vivos. Barcellos (2017, p. 37) argumenta que “a cozinha é um centro afetivo da casa, é o coração da casa”. A cozinha, no entanto, figura intimidade, afetividade, legado simbólico, econômico e social que ora acalenta, ora relembra, ora entristece, ou alegra.

Por conseguinte, a cozinha simboliza um espaço de seleção, criação, preparo, repetição e consumo dos alimentos, o que “não impede que, na representação simbólica que os homens historicamente fizeram de si, o domínio do fogo e o cozimento dos alimentos tenham sido percebidos como o principal elemento de construção da identidade humana e de evolução” (Montanari, 2013, p. 58). Por esse motivo a cozinha simboliza o espelho da sociedade e a alimentação é representativa do patrimônio gustativo e histórico de uma cultura, pois, história, comida e identidade criam e asseguram vínculo contínuo. A gastronomia está relacionada à culinária pela arte de preparar iguarias e torna-las agradáveis ao gosto, objetivando zelar pela conservação dos homens, na medida em que ele se alimenta (Savarin, 1995, p. 61). Estabelecendo assim vínculo entre a fome e o prazer, pois, o prazer alimentar é o primeiro *input* emotivo do ser humano (Perullo, 2013, p. 45). Assim, o “comer” atribui sentido, e valores a todos os grupos sociais, “uma vez que os grupos humanos são constituídos por seus modos de vida e suas técnicas” (Contreras e Gracia, 2011, p. 40).

O ato de saborear um prato, uma receita, uma bebida, expressam valores nutricionais e sentido gustativos, instintivamente ligados à cultura do indivíduo e ao costume alimentar, combinando saberes e sabores. Ademais, pouco notamos, mas aquilo que nos alimenta também conduz emoções, aprendizado social, memórias, desejos e sonhos, comer vai além do consumo. Segundo Dória (2014) “Comer, é um ideal que nos faz buscar nos alimentos algo que está para além da fome”.

Apesar de muitos acreditarem que alimentos são somente alimentos, “nenhum alimento que entra em nossas bocas é neutro. A historicidade da sensibilidade gastronômica explica e é explicada pelas manifestações culturais e sociais, como espelho de uma época e que marcaram uma época” (Santos, 2011, p. 108). É quase sempre no encontro de pessoas com gosto próprio, frequentemente disfarçada por uma comida que pretende mais nutrir do que divertir que a gastronomia está fundamentada, admitindo a existência de um prazer escondido em cada um de nós. “Os significados da alimentação para as sociedades não podem ser compreendidos, dentro de uma epistemologia que abranja somente indicadores nutricionais e biológicos. O comportamento relativo à comida revela a cultura em que cada um está inserido” (Müller; Amaral; Pelaez, 2013, p. 64).

Normalmente a comida é utilizada como forma de demonstrar afeto (para agradar) e para sociabilizar (como forma de promover encontros), nesse sentido, a sociabilidade a mesa, transcende o próprio momento alimentar, e revela um pedaço da nossa história. Savarin (1995, p. 160) explica que “o prazer da mesa é próprio da espécie humana; supõe cuidados preliminares com o preparo da refeição, com a escolha do local e a reunião dos convidados”, mas, é também um ato social e cultural, pois temos comportamentos gustativos peculiares, já que algumas receitas rememoram lembranças e aromas e permanecem gravadas para sempre em nossas memórias – afetiva e gustativa-, sendo capazes de provocar uma jornada sentimental, nos transportando para a infância ou nos enchendo de alegria através da comida.

Em outras palavras, pode-se definir a comida como compensadora de dores, saudades, além de se revelar como um elemento intrínseco nos atos de sociabilidade humana. O desprezo instintivo pelo paladar e a distância desdenhosa pela serena alegria digestiva são virtudes dessa guerra desesperada ao alimento como prazer gustativo, trazendo compensações do bem-estar (Cascardo, 2011, p. 349). Conforme afirma Carneiro (2013, p. 12), isso ocorre porque somos onívoros, podemos escolher, e essas escolhas que marcam fronteiras e indicam pertencimento são feitas de forma exibicionista, já que, quase sempre, as refeições são públicas”.

Se a comida revela as emoções, relações e identidade em sociedade, então podemos assim dizer que a comida é uma forma de comunicação, pois assim como a linguagem ela compõe a narrativa da memória de uma comunidade, pois o homem é o único animal que se constrói pela lembrança, pela recordação pela “saudade”, e se “desconstrói” pelo esquecimento e pelo modo ativo com que consegue deixar de lembrar (Matta, 2011, p. 59). Sendo então, uma fonte inesgotável de história, porque expressa a importância do que se come, revelando quando, com quem e como se come, além de revelar a experiência de saborear a comida por quem come. Assim sendo, “a alimentação é um instrumento básico na socialização dos indivíduos e, conseqüentemente, imprescindível para a perpetuação do sistema social” (Contreras e Gracia, 2011, p. 45). Por isso, a sociabilidade é também uma das formas de propagar hábitos e costumes alimentares através das gerações, e a necessidade de comer que a princípio era somente um instinto, tornou-se uma paixão influente, com uma ascendência bem marcada sobre tudo o que diz respeito à sociedade (Savarin, 1995).

Percebe-se que o termo costume é comumente utilizado como tradição, porém vale aqui revelar que essas expressões não são sinônimas. “Assim a linguagem alimentar representa identidades, posições sociais, gêneros, significados religiosos e, por isso, ela é ostentatória e cenográfica” (Carneiro, 2013, p. 12). Sem dúvidas a comida constitui a identidade de um povo, por manter-se viva na memória e no costume alimentar. Entretanto, a comida representa extraordinária carga comunicativa em todos os grupos sociais, além do tributo principal que é a sobrevivência das sociedades.

Sabe-se que qualquer herança material é também uma herança cultural, além disso, os bens de família têm a finalidade de consagrar sua identidade social, bem como dar continuidade a linhagem, entretanto, o gosto alimentar, não é geralmente incorporado na fase adulta do indivíduo, e sim estrutura-se na infância, como afirma Perullo (2013, p.

17) é “peculiar (porque o alimento é internalizado, sendo a nossa primeira relação com o mundo)”, por isso a existência de uma relação entre memória e comida.

Nessa perspectiva, a culinária tem o poder de convocar o passado, sendo então uma alternativa na manutenção da culinária tradicional para um grupo migrado como forma de territorialização afetiva, logo, continuar se alimentando dos pratos típicos de sua região ameniza as dores da desterritorialização. Para Müller; Amaral; Pelaez (2013, p. 64) “A tradição, a história, os sabores, as técnicas e as práticas culinárias somadas são geradoras da formação das culturas regionais”. Nessa lógica, a ‘tradição’ deve ser explicitamente diferenciada do ‘costume’, pois as tradições são caracterizadas pela invariabilidade, já o costume não impede as inovações e pode mudar até certo ponto (Hobsbawn; Ranger, 1997, p. 10). Entretanto, aqui serão tratados de costume alimentar, por ser suscetível à substituição ou troca de ingredientes, constituindo o que é comumente observado na literatura: o melhoramento das receitas, já que a criação de certos pratos provém da tradição culinária de um povo preservada por seus descendentes gerando assim, as escolhas e preferências por alguns ingredientes.

Conforme afirma Perullo (2013, p. 14) crer no valor do alimento e do paladar significa, ter compreendido de que forma, mediante a experiência alimentar, é possível explorar pelo menos uma grande parte das relações humanas, cotidianas e ordinárias, de acordo com uma perspectiva vital e fecunda. Já que a ligação íntima entre paladar e olfato são os responsáveis pelo prazer de comer, que não envelhece, e ao comer experimentamos um bem-estar peculiar e inexprimível e quando cometido com frugalidade é o único prazer que não conduz à fadiga. Sendo que a alimentação arquetípica, seus utensílios, técnicas e temperos denotam e conotam nossos humores, nossas fantasias, nossa alma faminta e saciada (Barcellos, 2017, p. 17).

O alimentar-se revela formas, préstimos nutritivos, valores e sentidos diferentes para cada pessoa constituindo o *habitus* alimentar de cada indivíduo em sua cultura, que posteriormente será repassado através das gerações e/ou alterado por falta de algum ingrediente comum (Bourdieu, 2007). O paladar diz respeito a todos, mas a dinâmica social é a responsável pelas mudanças das práticas alimentares e do *habitus*. como revela Bourdieu (2007, p. 67) é, “sem dúvida, nos gostos alimentares que podemos encontrar as marcas mais fortes e inalteráveis da infância, aquelas que sobrevivem mais tempo ao afastamento do local de origem e desmoraonamento da cultura”.

Pode-se afirmar então que a comida revela o costume alimentar das famílias, pois, ao analisarmos a comida chegamos a algumas respostas: quem come o quê? Quando? Em quais ocasiões? “Os hábitos alimentares são as formas segundo as quais os indivíduos ou grupos de indivíduos, em resposta às pressões sociais e culturais, escolhem, consomem e distribuem os alimentos de que dispõem” (Contreras e Gracia, 2011, p. 54). Constata-se que, “ainda que outras manifestações se transformem ou desapareçam, a culinária se mantém como um vínculo estável com a noção de pertencimento étnico” (Paula, 2017, p. 228).

Nessa perspectiva, as receitas são levadas de geração para geração, ainda que existam adaptações nas receitas, mudança ou adição de ingredientes, houve adaptação quando foi necessário conservar velhos costumes em condições novas ou usar velos modelos

para novos fins. (Hobsbawn; Ranger, 1997, p. 13), ainda assim perduram na memória gustativa dos povos os pratos de suas origens, de seus costumes de infância que resistiram ao tempo, pois, a culinária evidencia a permanência, sendo a última a se desnacionalizar. “Cumprir destacar e considerar que, num processo de adaptação e readaptação de um grupo social imigrante, a culinária é a última a se desnacionalizar, num evidente processo de resistência” (Santos, 2011, p. 110). A manutenção de uma culinária tradicional para um grupo migrado é uma forma de territorialização afetiva, ou seja, continuar se alimentando dos pratos típicos de sua região ameniza as dores da desterritorialização.

Além disso, determinados pratos são considerados patrimônio material por representarem a originalidade e criatividade regional, e fazerem parte da identidade local como lugares de memória e bens culturais. Por outro lado, o costume alimentar é representado pela invenção, já que, “a invenção não nasce apenas do luxo e do poder, mas também da necessidade e da pobreza – e esse é, no fundo o fascínio da história alimentar: descobrir como os homens, com o trabalho e com a fantasia, procuraram transformar as mordidas da fome e as angústias da penúria em potenciais oportunidades de prazer” (Montanari, 2013, p. 40).

O lugar onde cada um vive tem ligação direta com o hábito alimentar, além da sensação de pertencimento com a cultura e o costume local. “O que chamamos de cultura coloca-se no ponto de intersecção entre tradição e inovação. É tradição porque constituída pelos saberes, pelas técnicas, pelos valores que nos são transmitidos” (Montanari, 2013, p. 26). Além do valor econômico atribuído à gastronomia regional, existem os valores socioafetivos, pois no ato de comer estão impressos os fatores motivadores, que podem ser: encontros de família, aniversários, casamentos, festividades locais, nacionais ou globais, etc. sempre considerando os valores afetivos do ato de comer. “O gosto é, portanto, um produto cultural, resultado de uma realidade coletiva e partilhável, em que as predileções e as excelências destacam-se não de um suposto instinto sensorial da língua, mas de uma complexa construção histórica” (Carneiro, 2013, p. 11).

Ao longo da história da alimentação percebemos também o transcorrer da história da humanidade e em todas as sociedades, observa-se mudanças na dieta, desde os primórdios quando o homem ainda era nômade, até os dias atuais. Entretanto, foi após a Revolução Agrícola, quando o homem passou a ter moradia fixa e a possibilidade de plantar e colher seu próprio alimento, que o *terroir* que quer dizer o “sabor relacionado à memória de um lugar” passa a existir, e conseqüentemente seus hábitos alimentares foram se modificando, inclusive o modo de preparo dos alimentos passaram por transformações adaptando-se ao ambiente geográfico. Conforme afirma Claval (2007, p. 257) “A fisiologia do gosto baseia-se nas aptidões naturais de cada um, mas os hábitos alimentares, contraídos na infância ou progressivamente adquiridos, conduzem a privilegiar certos sabores”. Sabores esses que não teriam o primeiro lugar ameaçado por nenhum outro prato dos melhores chefs do mundo, composto por ingredientes que fazem parte do gosto próprio, pessoal, carregado de familiaridade, por isso mesmo a culinária representa uma imagem ou microcosmo da sociedade. “Se os símbolos expressam a estrutura social, comer expressa uma relação” (Contreras e Gracia, 2011, p. 50).

Portanto, sabe-se que estamos diante de um arranjo extremamente importante para a vida social e mental de qualquer coletividade humana, e que não se restringe às

modernas sociedades contemporâneas, geralmente oriundas de tempos longínquos que se depositam nos vãos da memória gustativa, ademais “a comida se define como uma realidade deliciosamente cultural, não apenas em relação à própria substância nutricional, mas também às modalidades de sua assunção e de tudo que gira em torno dela” (Montanari, 2013, p. 157). Sendo assim a comida como patrimônio material consiste na preservação de hábitos, rituais, receitas e modos de comer, assim como também faz parte da história e do cotidiano de um povo.

Perspectiva cultural da culinária no Brasil

Ao longo da história da formação do povo brasileiro a imigração intensa contribuiu para a ampliação dos costumes e mudanças alimentares “uma forma cruzada de preparar a comida e de falar da mistura de raças e culturas, extremada entre nós” (Schwarcz, 2014, p. 11). A Comida está ligada diretamente à cultura material pois diz respeito à subsistência em primeiro lugar, e posteriormente à ampliação dos hábitos, o que é percebido na miscigenação brasileira. Assim, há uma lógica da comida que opera no plano concreto e que dialoga com o contexto, evidenciando uma relação própria entre a culinária e a cultura (Silva, 2014, p.109).

Sabe-se que o consumo em massa, e a globalização dos costumes e hábitos alimentares contribuíram e continuam a colaborar para uma fusão cultural gastronômica. Além disso, a comida continua a constituir as particularidades culturais das sociedades mantendo a fulgura da identidade e das tradições, tornando-se afinal cultura imaterial de um povo. “Considera-se nessa pesquisa que a herança cultural, detém em si uma extensa gama de conhecimentos tradicionais e que esses são passados de geração a geração conforme as práticas tradicionais locais” (Muller; Amaral. 2012, p. 6).

Como afirma Doria (2014, p. 18) “o propósito de explicar uma culinária nos obriga, portanto, a prestar atenção nesse incessante movimento de trocas” e mudanças provenientes da industrialização e urbanização do país que muitas vezes impossibilita o acesso a todos os ingredientes da receita forçando a adaptação do prato. “A atitude prevalente é a da substituição: identificar algo que se possa utilizar no lugar de outra coisa” (Montanari, 2013, p. 171). Entretanto, tais fatores não são suficientes para aniquilar a memória gustativa de um povo. Pois, quando uma receita é elaborada seus ingredientes são pré-selecionados baseados nos conhecimentos prévios que quem a faz e o prato antes de servido é apreciado pelos olhos e boca de quem o criou. Conforme afirma Silva (2014, p. 26) esse recorte se respalda na ideia de que as questões alimentares e suas práticas percorrem um tempo que não é político nem econômico, mas simbólico – e, como tal, é carregado de sentidos. “Se entendermos que esses alimentos representam, mais do que a comida em si, a negociação de um conjunto de práticas e modos de comer, será fácil aceitar a ideia de que constituem uma espécie de linguagem por meio da qual podemos refletir a própria realidade” (Silva, 2014, p. 66).

No Brasil, entretanto, devido a mistura étnica, cultural e dos conhecimentos culinários dos povos, encontramos hoje receitas contendo ingredientes locais, e de outras regiões longínquas do país. Isso se deve aos conhecimentos e hábitos dos três povos que são a base populacional brasileira: o indígena, o europeu e o africano. Embora Dória

(2014, p. 17) conteste ao escrever “a ideia de miscigenação pode ser muito confortável, mas é um conceito carente de poder explicativo”. Igualmente, não entraremos nesse mérito da história, apesar de concordarmos com o referido autor, por exclusão apenas nos atentaremos ao fato de que recebemos nosso patrimônio alimentar como herança remota da cultura de cada povo, “de modo a instituir um sentido único de pertencimento, suficiente para seguirmos adiante na história sem nos destruirmos” (Dória, 2014, p. 43).

Atualmente, com advento da vida contemporânea, acelerada, onde tempo é dinheiro e não se pode perder nenhum segundo precioso dele, o rito da refeição tem se perdido, receia-se que a relação privilegiada mantida com a alimentação cotidiana, como fonte de prazer, ato de sociabilidade e comunicação, acabe sendo lentamente corroída, invadida, desagregada por um inexorável processo que tem o nome de “americanização” e cujo vetor é o onipresente hambúrguer (Fischler, 2020). Por outro lado, os padrões de vida foram alterados profundamente pela produção industrial de alimentos, pelo advento da distribuição em larga escala e urbanização, garantindo cada vez mais produtos embalados recheados de conservantes, conforme afirma Cascudo (2011, p. 36) “a industrialização dos alimentos reduz a cozinha a um armário de latas [...] um jantar egresso de latas é ato de comer, mas não no nível de uma refeição”. Tais mudanças no estilo de vida garantem significativamente o aumento do lixo descartado no meio ambiente sem o destino adequado, fazendo surgir inúmeras discussões entorno do impacto da provocado no meio ambiente. No entanto, seria errôneo acreditar que a industrialização, o progresso dos transportes tenham como único objetivo desagregar e destruir as particularidades regionais. Na realidade, longe de excluir, a modernidade favorece, em certos casos, a formação de especialidades locais (Fischler, 2020).

Em Rondônia, como resultado da mistura étnica e cultural, somadas aos conhecimentos culinários dos grupos de todas as regiões brasileiras que para cá migraram, encontramos hoje receitas contendo ingredientes locais e de outros locais do país. O fato é que na mistura dos elementos estaria demonstrada certa “essência” dessa nação que se construiu sob o signo da mestiçagem: de culturas, de raças e, por que não, de paladares (Schwarcz, 2014, p. 11), o resultado dessas variáveis gradativamente formou a identidade regional do povo de Rondônia, composto por populações locais e povos migrados de diversos estados brasileiros. Com uma observação simples sobre o consumo alimentar local, é possível encontrarmos os apreciadores do chimarrão e do tacacá, do tereré e da carne de sol. É nesse encontro que os ingredientes disponíveis darão origem a novos pratos, de aroma e paladar ainda desconhecidos (Silva, 2014, p. 38). E é esta mistura de sabores regionais que vai moldando o costume alimentar local. Pois como afirma Cascudo (2008, p. 154) “saber por que maneira um povo come é penetrar na sua vida íntima, conhecer o seu gosto, apreciar o seu caráter [...] comer é revelar-se”. Entretanto, a etnografia atual, permite reavaliar e sobre como, e o quê o brasileiro realmente come.

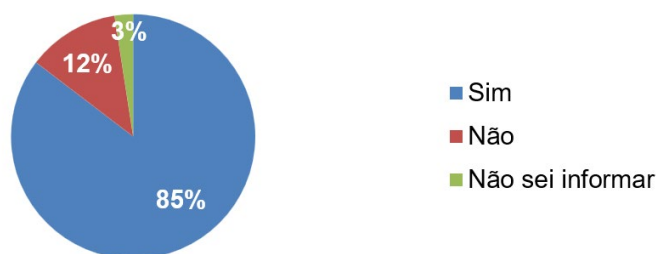
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dados coletados a partir do questionário eletrônico junto aos discentes do IFRO

Dos 41 estudantes participantes da pesquisa, 85% afirmaram que seus pais vieram de outros Estados para Rondônia, já 3% dos participantes não souberam informar de onde seus pais vieram, enquanto 12% dos pais dos participantes já nasceram no Estado de Rondônia, (conforme o Gráfico 1) “é claro que, nesse encontro de culturas, a troca sempre se deu numa via de mão dupla” (Silva, 2014, p. 81), já que as receitas demonstram a diversidade de regiões que as originam.

Gráfico 1 – A origem dos pais.

Seus pais vieram de outro(s) Estado(s) para Rondônia?



Fonte: Próprios autores (2020)

Da mesma maneira quando perguntado se os avós (maternos) vieram de outros estados para Rondônia (conforme o Gráfico 2), 83% afirmaram que SIM, enquanto 12% afirmaram que NÃO, e outros 5% não souberam informar, conforme demonstra o Gráfico 2.

Gráfico 2 – A origem dos avós maternos.

Seus avós (maternos) vieram de outro(s) Estado(s) para Rondônia?



Fonte: Próprios autores (2020)

Em contrapartida, quando indagados se os avós (paternos) vieram de outros estados para Rondônia, 78% afirmaram que SIM, enquanto 10% não souberam informar de onde os avós paternos vieram de acordo com o exposto no Gráfico 3. Conforme afirma Gomes (2012, p. 188) o principal evento que marca a colonização recente do território federal de Rondônia e a transformação do mesmo em Estado, foi a abertura da BR 029, posterior 364. [...] Com a abertura da rodovia, o caminho estava livre para a gigantesca migração que não

demorou a acontecer.

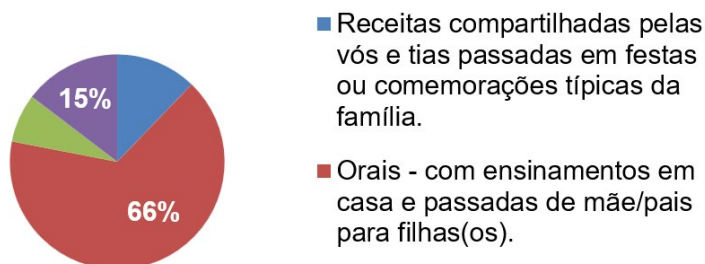
Gráfico 3 – A origem dos avós paternos.
Seus avós (paternos) vieram de outro(s) Estado(s) para Rondônia?



Fonte: Próprios autores (2020)

Também foram questionados de que maneira as receitas são repassadas ao longo do tempo na família, e 66% declararam ser de forma oral – com ensinamentos em casa e passadas de mãe/pais para filhos (as), seguidos por outros 15% que não souberam informar, enquanto que 12% afirmaram ser através de receitas compartilhadas em festas ou comemorações típicas da família, já 7% informaram ser através de receitas escritas – passadas de mães/pais para filhos (as), “estamos falando de uma maneira mestiça de expressar” (Schwarcsz, 2014, p. 11) conforme demonstrado no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Repasse das receitas ao longo das gerações.
De que maneira as receitas são repassadas ao longo do tempo na sua família?

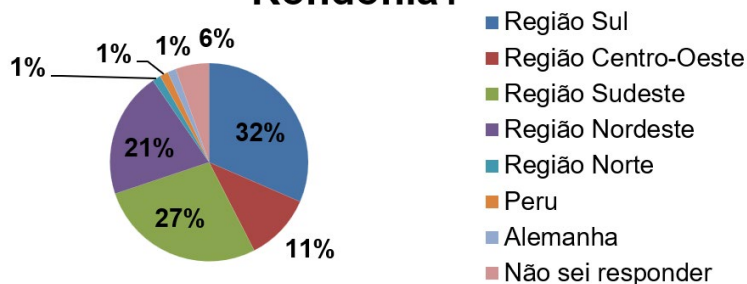


Fonte: Próprios autores (2020)

Ademais, quando questionados de qual (is) Região ou País seus pais ou avós vieram para Rondônia, predominou a Região Sul representando 32%, confirmando o que afirma Gomes (2012, p. 189) milhares de famílias, em sua maioria sulistas buscavam sua terra prometida e com eles, garimpeiros, grileiros e madeireiros, todos os “eirós” da vida pareciam querer apostar nestas bandas para de alguma maneira construir seus sonhos e devaneios. Seguida pela Região Sudeste com 27%, acompanhado pela Região Nordeste com seus 21%, enquanto 11% afirmam ter vindo da Região Centro-Oeste, além de alguns vindo de outros países como: Alemanha (1%) e Peru (1%). Já a Região Norte representou 1% seguindo dos que não souberam responder (6%), de acordo com o Gráfico 5.

Gráfico 5 – Região de origem dos genitores.

De qual (is) região (ões) ou país (es) seus pais ou avós vieram para Rondônia?



Fonte: Próprios autores (2020)

Assim, quando perguntados sobre a existência de algum prato tradicionalmente consumido em datas festivas específicas, 81% das respostas foram afirmativas, 17% das respostas foram negativas e 2% não souberam informar como ratificado no gráfico a seguir. No decorrer da história da humanidade, a alimentação ganhou papel diferente, conforme afirma Cascudo (2011, p. 340) “no princípio foi a fome”, porém a comida ganha gradativamente novos significados, sejam eles, as festividades, a sociabilidade, a comensalidade, a riqueza, entre outros. Conforme o Gráfico 6 pode-se constatar que a comida possui dentre as funções de garantias vitais, também a finalidade de garantir a sociabilização.

Gráfico 6 – Pratos típicos de datas festivas.

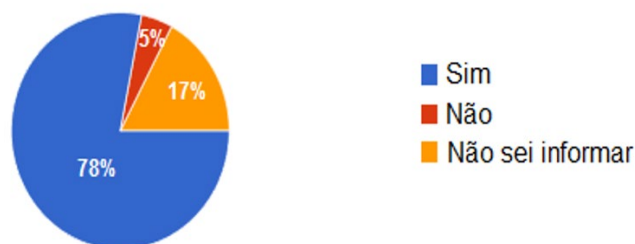
Existe algum prato tradicional da sua família na Semana Santa, Páscoa, Festa Junina ou Natal?



Fonte: Próprios autores (2020)

Confirmando o que declara Montanari (2009, p. 11), que a cozinha contém e expressa a cultura de quem a pratica, pois é depositária das tradições e das identidades de grupo. Logo, a comida auxilia na intermediação entre culturas diferentes, abrindo os sistemas culinários a todas as formas de invenções, cruzamentos e contaminações. Conforme o Gráfico 7, a maioria das famílias se adaptaram aos alimentos regionais representando 78,1% do grupo, enquanto que 17,2% não souberam informar e 5% afirmaram não terem se adaptado.

Gráfico 7 – Adaptação aos alimentos da Região
A sua família adaptou-se aos alimentos comuns da Região?



Fonte: Próprios autores (2020)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada para elaboração desta dissertação, pode-se inquirir a respeito da mudança no *habitus* e costumes alimentares, bem como a diferença entre alimento e comida. O alimento tem finalidade estritamente nutricional, enquanto que a comida possui significados culturais, religiosos, emocionais, e tem ligação com a memória, porque o paladar tem o poder de invitar o passado, e é constantemente usada como recurso para minimizar as consternações provocadas pela desterritorialização. Logo, após o processo de migração de uma região para outra, de um país para outro ou de um continente para outro, a última coisa a se perder de uma cultura é a culinária, e serve para atenuar a nostalgia do seu povo.

Conforme afirma Cascudo (2011, p. 371) “o cheiro da comida participará da importância formadora do gosto”. O gosto alimentar é alicerçado geralmente na infância. É desta fase da vida que a maioria dos indivíduos estabelece aquilo que posteriormente será denominado memória gustativa. Todos nós temos preferências alimentares que foram estabelecidas na infância e que levamos para a fase adulta e a transmitimos aos nossos descendentes. Logo, “gosto, paladar e aroma deixam de ser apenas reações orgânicas a estímulos para adquirirem uma intenção cultural, revelando um conjunto de conhecimentos que marcam formas sociais de captar e ordenar o mundo” (Silva, 2014, p. 108).

A cultura alimentar brasileira é gigantesca e está alicerçada a partir de três grupos distintos: o indígena, o europeu colonizador e o africano. “Todos os grupos humanos têm uma fisionomia alimentar. Pode ampliar-se, mas conserva os traços essenciais característicos. A cozinha dos povos colonizadores não erradicou a cozinha dos povos colonizados” (Cascudo, 2011, p. 373). Entretanto, mais tarde também recebeu importante estrutura da cultura oriental.

A partir dessa formação e ao longo dos processos de ocupação territorial do país, as novas unidades de federação, como é o caso de Rondônia, ainda estão gerando suas características e identidades regionais, pois suas atuais populações também são frutos de processos de migração. Nessa mistura de processos e sabores, o exótico torna-se familiar e passa a fazer parte de uma nova tradição (Silva, 2014, p. 45).

Este trabalho também contribui para a valorização dos mais diversos sabores,

técnicas de produção e pratos consumidos na região, sejam aqueles de origem local ou aqueles de sabores migrados e aqui foram ressignificados ou adaptados às condições ambientais locais como condição para manutenção dos costumes alimentares de seus apreciadores. Além disso, para que ocorra a preservação e valorização dos costumes alimentares se faz necessário a disseminação de saberes e fazeres dentro do ambiente escolar principalmente conscientizando o educando para o mundo dentro dos costumes, saberes e sabores existentes na cultura dos quais estão inseridos.

REFERÊNCIAS

- BARCELLOS, Gustavo. **O banquete de psique: imaginação, cultura e psicologia da alimentação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento**. 1. ed. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007, p. 67.
- CARNEIRO, Henrique. **Apresentação à edição brasileira**. In: M. MONTANARI, L. M. Andrade (Ed.), *Comida como cultura*. 2. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2013. p. 9-14.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Antologia da Alimentação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2008.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **História da Alimentação no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Global, 2011.
- CONTRERAS, Jesús; GRACIA, Mabel. **Alimentação, sociedade e cultura**. Tradução de Mayra Fonseca; Barbara Atie Giudalli. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011.
- DÓRIA, Carlos Alberto. **Formação da culinária brasileira: Escritos sobre a cozinha inzoneira**. São Paulo: Três Estrelas, 2014.
- FISCHLER, Claude. A “McDonaldização” dos costumes. In: FLANDRIN, Jean-Louis; MONTANARI, Massimo. **História da Alimentação**. 10. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2020. p. 841-862.
- GOMES, Emmanoel. **História e Geografia Rondônia**. Vilhena: Gráfica e Editora Express, 2012.
- HOBSBAWN, E., RANGER, T. **A invenção das tradições**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, p.10.
- MATTA, Roberto da. **O que faz o Brasil, Brasil?** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2011.
- MÜLLER, S., AMARAL, F. (2012). **A preservação dos saberes e fazeres gastronômicos por meio da articulação entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina e espaços culturais**. *Revista Thema*, p. 6.
- MÜLLER, S. G.; AMARAL, F. M.; PELAEZ, N. (2013). **Identidade gastronômica: a extensão acadêmica na preservação dos patrimônios culturais**. *Raízes e Rumos, 1*, p. 64.
- MONTANARI, Massimo. **Comida como cultura**. Tradução de Letícia M. Andrade. 2. ed. São Paulo: Editora Senac, 2013.

MONTANARI, Massimo. **O mundo na cozinha**: história, identidade, trocas. Tradução de Valéria Pereira da Silva. São Paulo: Estação Liberdade: Senac, 2009, p. 11.

PAULA, Jania Maria de. **Nossa terra em outras terras**: os descendentes de eslavos na zona da mata rondoniense. 2017. Tese (doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus. p. 228.

PERULLO, Nicola. **O gosto como experiência**: ensaio sobre filosofia e estética do alimento. Tradução de Alessandro Valério. São Paulo: SESI-SP editora, 2013.

SANTOS, C. R. (2005). **A alimentação e seu lugar na história**: os tempos da memória gustativa. *História: Questões & Debates*, p. 108-110.

SAVARIN, Brillat. **A fisiologia do gosto**. Tradução de Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Farinha, feijão e carne-seca**: Um tripe culinário no Brasil colonial. Prefácio. In: P. P. SILVA, *Farinha, feijão e carne-seca: Um tripe culinário no Brasil colonial*. 3. ed. São Paulo: Editora Senac, 2014. p. 9,11.

SILVA, Paula Pinto e. **Farinha, feijão e carne-seca**: Um tripe culinário no Brasil colonial. 3. ed. São Paulo: Editora Senac, 2014.

A importância dos movimentos sociais para formação da sociedade atual

Carlos Rogério Costa Motta

RESUMO

O estudo objetiva apresentar um panorama geral dos Movimentos Sociais, com destaque no seu impacto sobre a formação da sociedade atual brasileira. Nesse sentido, pesquisou-se sobre o caráter educativo de suas ações, tanto para seus participantes como para a sociedade em geral e todos seus atores. A premissa básica é de que os movimentos sociais são fontes de inovação e matrizes geradoras de saber. Evidencia-se os Movimentos Sociais do novo milênio. O trabalho buscou analisar parte da bibliografia de maior relevância sobre o tema, sendo realizada uma pesquisa bibliográfica utilizando o método dedutivo.

Palavras-chave: movimentos sociais; sociedade; inovação; saber.

INTRODUÇÃO

A Constituição Brasileira assegura de forma geral, os direitos básicos e essenciais da população, sem levar em conta as especificidades de cada grupo.

Os participantes dos grupos sociais se unem para promover mudanças específicas e de acordo com os anseios, alterações sociais e políticas que desejam conquistar.

De forma geral, os movimentos sociais surgem no anseio de mudanças contra a exclusão social e de direitos sofridas por alguns grupos.

Segundo Lopes (2012) "... estes são frutos da indignação de grupos populares que, por força de arranjos sociais firmados pelo modelo econômico estabelecido, estão submetidos a uma posição de opressão".

Neste estudo será abordada a importância desses movimentos sociais e suas contribuições para a educação e a formação de uma sociedade mais democrática, através de pesquisa teórica, baseada em trabalhos relevantes e bibliografia reconhecida.



DESENVOLVIMENTO

Antecedentes dos movimentos sociais

O mundo passou por severas mudanças a partir da década de 1960, período em que as minorias saíram às ruas para lutarem por seus direitos. A partir daí, vários movimentos sociais começam a eclodir pelo mundo, em busca de uma organização que visasse a inclusão de pessoas excluídas e sempre se diferenciando de acordo com as especificidades de cada local.

Em países da América Latina, como o Brasil, entre as décadas de 70 e 80, surgiram movimentos sociais populares articulados por grupos de oposição aos regimes militares, especialmente pelos movimentos de base cristãos, sob a inspiração da Teologia da Libertação. Durante os anos 90, o cenário sociopolítico transformou-se radicalmente. Inicialmente teve-se um declínio das manifestações nas ruas que conferiam visibilidade aos movimentos populares nas cidades. Alguns analistas diagnosticaram que eles estavam em crise porque haviam perdido seu alvo e inimigo principal: os regimes militares. Em realidade, as causas da desmobilização são várias. O fato inegável é que os movimentos sociais dos anos 1970/1980, no Brasil, contribuíram decisivamente, via demandas e pressões organizadas, para a conquista de vários direitos sociais novos, que foram inscritos em leis na nova Constituição Federal de 1988.

A partir de 1990 ocorreu o surgimento de outras formas de organização popular, mais institucionalizadas – como os Fóruns Nacionais de Luta pela Moradia, pela Reforma Urbana, sendo a criação da Central dos Movimentos Populares muito importante para estruturar vários outros movimentos populares.

As mulheres começam a ter papel atuante na política, criando seus grupos de conscientização, assim como os de homossexuais começam a sair às ruas para reivindicar direitos coletivos.

Jovens lutam através de movimentos culturais como *rap* e *hip hop*, além de indígenas, funcionalismo público e de ecologistas, estes proliferam a partir da ECO 92.

Movimentos Sociais e Educação

A relação entre a educação e os movimentos sociais se dá de duas formas: nas interações com as instituições educacionais e dentro dos próprios coletivos, em função do caráter educativo de suas práticas e de seus conteúdos.

A relação entre os movimentos sociais e a educação vem sendo construída a partir da ação dos novos atores que entraram em cena no país a partir dos anos de 1960. Nesse período, ocorreram novas ações coletivas que ultrapassavam o contexto fabril e os locais de trabalho, moradores das periferias ou das favelas das grandes cidades, entre outras minorias, saem às ruas para lutarem por seus direitos.

A partir daí, vários movimentos sociais começam a eclodir pelo mundo, sempre em busca de uma organização que visasse a inclusão de pessoas excluídas e sempre se diferenciando de acordo com as especificidades de cada local.

Os movimentos sociais possuem caráter educativo, participando da formação do ser humano e social. No entanto, o oposto é pouco visibilizado, isto é, passar por aquele processo que Dermeval Saviani (2011) nomeia de internalização do saber humano sistematizada no tempo, favorece que os sujeitos saibam da existência dos movimentos e se interessem por eles, aproximando-se de instrumentos concretos – aleitura, a capacidade de fazer cálculos, o letramento, enfim – para se engajarem no movimento escolhido. Frequentar o espaço escolar também promove o contato com pessoas que integram diferentes movimentos sociais, o que favorece a inserção dos educandos.

De acordo com Gohn (2009):

Movimentos sociais pela educação abrangem tanto escolas como de gênero, etnia, nacionalidade, religiões, portadores de necessidades especiais, meio ambiente, qualidade de vida, paz, direitos humanos, direitos culturais etc. Os movimentos sociais são fontes e agências de produção de saber. O contexto escolar é um importante espaço para participação na sociedade em geral

Movimentos Sociais no novo Milênio

Os chamados movimentos sociais surgiram através de uma série de lutas por reconhecimento e direitos civis que giram em torno de questões éticas e de valores humanos, e são muito discutidos na sociedade e nas grandes mídias.

Exemplos desses movimentos temos o Movimento Negro, que atua pelo fim da discriminação racial no Brasil e tem conquistas para a população negra como a criação do Dia Nacional da Consciência Negra, demarcação de terras quilombolas, as leis de cotas nas universidades, dentre outras.

O Movimento Feminista que luta há décadas pelos direitos da mulheres. Em 2003 é criada em nível federal a Secretaria de Políticas para as mulheres que e com grande luta em 2006 aprova a Lei Maria da Penha, um marco no combate à violência contra mulheres.

Em 2015 é sancionada a lei que qualifica o crime de feminicídio, homicídio realizado contra mulheres em razão de seu gênero.

Atualmente a grande questão em discussão é a descriminalização do aborto. O movimento LGBTQIA+(Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, Queer, Intersexo e Assexual e mais), age em busca da igualdade social de direitos e contra o preconceito. Uma das ações mais conhecidas do movimento é a Parada do orgulho LGBT de São Paulo, que acontece anualmente na Avenida Paulista e atrai turistas de todo o mundo e atualmente se repete em muitas capitais brasileiras.

Temos também o movimento ambientalista ou ecológico, que tem como pilares: a sustentabilidade e a economia verde. É um movimento que iniciou com a Revolução Industrial, mas que nos últimos anos tem crescido muito com estudos do impacto do capitalismo no meio ambiente e com os graves acidentes ecológicos pelo mundo.

Para Serapioni (2005, p. 243), atualmente, há várias propostas de políticas sociais baseadas na concepção de cuidado comunitário, que objetivam co-responsabilizar a comunidade em relação aos problemas sociais e de saúde. Haverianessas ações um poder de influência para o reconhecimento de demandas de minorias.

Há uma valorização das redes primárias e do papel da família na proteção, ajuda e no cuidado que desenvolvem na comunidade.

Então teríamos ainda grupos que lutam por habitação, trabalho e serviços coletivos e muitos outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no que foi pesquisado, podemos reafirmar a suma importância dos movimentos sociais para a formação e fortalecimento da sociedade como um coletivo e seus impactos na educação e vice-versa.

Grande parte dos movimentos surgiram ou se fortaleceram com os movimentos estudantis na década de 60.

O surgimento da internet é o grande marco para a facilitação do debate em grande escala, com possibilidade de compartilhamentos de conteúdos e informações de problemas coletivos que transcendem nacionalidades.

Neste contexto a educação de forma geral é a base para a formação de indivíduos aptos a lutarem pela inserção de mais pessoas no universo dos direitos.

Muito há de se fazer ainda pela mudança social e política mundial e do Brasil já que a alavanca propulsora dos movimentos sociais é o desejo de mudança, justiça e reconhecimento de direitos e isso não se esgota aqui.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1988. GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação 7**. Ed. São Paulo: Cortez, 2009b.

LOPES, Anna Karenine Souza. **Justiça, democracia e movimentos sociais**. 2012. Disponível em: Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/9142> Acesso: 28 de nov. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SERAPIONI, M. **O papel da família e das redes primárias na reestruturação das políticas sociais**. Ciência e Saúde Coletiva, v. 10, suppl. 0, p. 243-253, set./dez. 2005.

Sociologia da educação e filosofia da educação: função social e ética da escola

Sociology of education and philosophy of education: social function and ethics of school

Joelson Juk

Instituto Federal do Paraná / IFPR Campo Largo. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Doutor em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná

Geovani Viola Moretto Mendes

Pontifícia Universidade Católica do Paraná / PUCPR. Professor Adjunto e Coordenador / Ciências Sociais e Filosofia. Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná

RESUMO

Este trabalho propõe explorar a função social e ética da escola na perspectiva teórico-metodológica da Sociologia e da Filosofia da Educação. O objetivo central, consiste em identificar como o modo de ser e agir dos envolvidos no processo educacional se transforma, na medida em que os sujeitos cognoscentes refletem sobre suas práticas. Como metodologia, estabeleceu-se: 1) considerar a abordagem hermenêutica na análise da educação escolar; e, 2) confrontar o método tradicional/ortodoxo com o método histórico-dialético. Estudou-se o pensamento profícuo de Alves; Bourdieu & Passeron; Camus, Chiavenato, Cortella, Cury, Freire, Furter, Guareschi, Pavini, Platão, Prestes, Sánchez Vásquez, Tragtenberg, entre outros. Com pesquisa crítica, espera-se o avanço do conhecimento acadêmico-científico sobre a temática proposta, sob a tutela da responsabilidade social inerente ao estudo.

Palavras-chave: sociologia; filosofia; educação; escola.

ABSTRACT

This work proposes to explore the social and ethical function of the school from the theoretical-methodological perspective of Sociology and Philosophy of Education. The central objective consists of identifying how the way of being and acting of those involved in the educational process changes, as knowledgeable subjects reflect on their practices. As a methodology, it was established: 1) consider the hermeneutic approach in the analysis of



school education; and 2) compare the traditional/orthodox method with the historical-dialectic method. For this work it was studied Alves; Bourdieu & Passeron; Camus, Chiavenato, Cortella, Cury, Freire, Furter, Guareschi, Pavini, Plato, Prestes, Sánchez Vásquez, Tragtenberg, among others. With critical research, the advancement of academic-scientific knowledge on the proposed theme is expected, under the protection of the social responsibility inherent to the study.

Keywords: sociology; philosophy; education; school.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho propomos uma delimitação do estudo da função social e ética da instituição escolar, a partir dos fundamentos teórico-metodológicos da Sociologia e Filosofia da Educação, visando uma compreensão do modo de ser e de agir dos envolvidos no processo educacional. Na estrutura e na conjuntura escolar é que percebemos influências sociais, hábitos familiares manifestando-se publicamente, afetividade aflorando, vontades expostas e aspirações sendo testados coletivamente.

Com as teorias da Sociologia da Educação, faremos análise da estrutura do sistema escolar com olhar sobre a ordem burocrático-administrativa da escola, localizada em determinado espaço geográfico e social. Para desenvolver ou firmar o conhecimento sobre a função social da escola, avaliaremos as diretrizes educacionais que a legislação educacional brasileira estabelece, comparando dialeticamente a legislação e as práticas escolares. Por isso, não deixaremos de observar as relações entre educação, mudança social e processo cultural, uma vez que ensino e aprendizagem resultam de um processo civilizatório: pelo aprendizado científico, o estudante exerce a cidadania e busca ascensão social.

Mas, estamos preparando nossos estudantes para lidar com situações de conflito, quebra de paradigmas e de valores? Refletimos, pois, quais valores nossa sociedade elegeu como positivos, bons e que, portanto, devem ser alcançados na busca pela realização. O debate e a reflexão, nestes termos, corroboram para a construção de uma nova sociedade, e a escola deve ser protagonista. A Filosofia da Educação será suporte reflexivo nesta direção. Assim, como o exemplo do educador que interessa a toda sociedade, atitudes virtuosas, de maneira geral, são importantes para se criar modalidades e repetições positivas de comportamento dos educandos. Os conceitos de ética e moral conduzirão a reflexão filosófica sobre a postura ética do educador e do educando na práxis do mundo escolar.

SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: ESPAÇO FÍSICO-POLÍTICO EDUCACIONAL

Na educação, o educador consciente e bem preparado para exercer sua função e papel dentro do sistema de ensino-aprendizagem – antes de entrar numa sala de aula para compartilhar seu conhecimento ou saber específico-disciplinar – pergunta por que, como

e o que ensinar aos alunos. É o primeiro passo realmente importante e essencial para a atividade educativa no cotidiano escolar. Indica que o caminho tem um rumo a ser seguido, com metodologia e objetivo. Essas perguntas, por via de efeito, permitem ao educador antecipar algumas situações típicas da sala de aula e da organização escolar como um todo no cotidiano escolar, caracterizado por duas dimensões bem definidas, a saber: a estrutura administrativa do sistema de ensino e a estrutura burocrático-administrativa da escola.

A estrutura administrativa do sistema de ensino

A educação está inserida numa complexa estrutura administrativa e legal (Ministério da Educação-MEC) deliberada pelo Poder Público Federal, tendo uma hierarquia de órgãos de administração direta e indireta que são responsáveis pela criação, organização e execução da legislação educacional, da estrutura física e dos recursos humanos. O Conselho Nacional de Educação-CNE é o órgão máximo que normaliza, delibera e assessora o MEC em matéria de política nacional de educação – em parceria com as Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior (Lei 9.131/95) –, zelando pela qualidade do ensino, pelo cumprimento da legislação e pela participação da sociedade civil no aperfeiçoamento do sistema educacional brasileiro.

Em âmbito geral, vale ressaltar, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação. A LDB (Lei nº 9.394/1996) estabelece o currículo, a carga horária, a presença mínima em aula e as formas de ascensão de série. Cabe aos estados, municípios e instituições privadas a adaptação da lei às especificidades locais e regionais, como acessibilidade, transporte, calendário, expedição da documentação escolar, entre outras providências. O PNE (Lei nº 13.005/2014) estabelece as metas decenais referentes a todos os níveis e etapas do sistema educacional nacional. Cabe aos estados, municípios e instituições privadas o estabelecimento de planos específicos para o cumprimento das metas nacionais de educação. Em resumo, a LDB (2024) estabelece que a instrução educacional “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Por ser uma lei liberal, prevê a gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais sem excluir a possibilidade da cobrança do ensino em instituições privadas (creche, pré-escola, escola, faculdade, centro universitário, universidade).

Após analisar os dados do Censo Escolar realizado pelo MEC é que se pode realmente perceber a complexidade da educação nacional, assim como sua importância para a promoção social e a democratização dos meios simbólicos e materiais da sociedade brasileira. Por exemplo, em 2023 o censo escolar do INEP (2024) contabilizou 47,3 milhões de matrículas nas 178,5 mil escolas que oferecem ensino básico no Brasil (educação infantil, fundamental, média, especial, de jovens e de adultos, profissionalizante), 77 mil matrículas a menos de que em 2022. A conclusão é que no total as matrículas são ofertadas majoritariamente pela rede municipal (49,3%) e estadual de ensino (30,0%), tendo a rede privada uma parcela ainda pequena nessa oferta (19,9%). As matrículas da educação básica pública estão majoritariamente na área urbana totalizando 88,8%, sendo que na rede privada este índice sobe para 99,0%. As matrículas da educação profissional chegam a 2,4

milhão em 2023, um aumento de 26,1% em relação a 2019: essas matrículas concentram-se na rede privada (44,4%), depois redes estadual (38,2%) e federal (13,7%).

Para além desses números, se faz necessário observar que o gerenciamento propriamente dito da educação passa pela qualidade e quantidade das instalações de ensino; pela relação professor-aluno; pelo coeficiente de conclusão ou abandono da sala de aula; pela habilitação e qualificação docente, pela função do discente; pela qualificação do corpo técnico-administrativo da escola e; pelas condições de infraestrutura dos municípios (qualidade das vias de acesso, disponibilidade de transporte público, bibliotecas, equipamentos).

A estrutura burocrático-administrativa da escola

Para que ocorra uma educação formal à organização racional é fundamental, porque garante a normatização dos modos de pensar e de agir de todos os envolvidos no processo de ensino e, porque possibilita a padronização mínima de procedimentos socialmente válidos e legalmente regulamentados em vista da sociabilidade. Senão vejamos: uma pessoa pretende trabalhar em uma empresa de prestígio e se apresenta ao entrevistador designado pela mesma para a seleção e contratação de pessoal. No edital divulgado para atrair candidatos, exige-se a comprovação da escolaridade média como um dos critérios eliminatórios. Como o candidato consegue tal comprovação? Bastarão disposição e experiência de vida? Autodidatismo? Cursos “livres” de qualificação profissional? A rigor, nada disso contará sem uma documentação oficial como Diploma, Certificado, Histórico Escolar, entre outros documentos reconhecidos pelo MEC. Ou seja, a comprovação se dará por meio de documentação objetiva que demonstra que o candidato passou por um “procedimento científico-pedagógico” capaz de lhe preparar teórica e empiricamente para enfrentar situações e/ou exigências profissionais. Por isso, por exemplo, a solenidade de Colação de Grau não mero ritual de formatura, antes é uma sessão solene e pública que atesta o cumprimento de um “currículo pleno” previsto no curso ora concluído.

Esse exemplo ilustra a necessidade e a importância da estrutura burocrático-administrativa da escola, que se compreende melhor analisando suas cinco funções: 1) possibilita a organização da estrutura física e de recursos humanos, em vista da maximização dos espaços e tempos disponíveis no estabelecimento de ensino. Por exemplo: os alunos de diferentes idades e fases de conhecimento são dispostos em diferentes salas de aula, com disciplinas, currículo, recursos e professores específicos; 2) possibilita o controle administrativo e operacional das atividades educativas, gerando condições adequadas para se atingir os resultados mais próximos do ideal ou das metas e objetivos estabelecidos pelo Poder Público. Por exemplo: uma ex-aluna, depois de perder seu Histórico Escolar, pode solicitar uma segunda via na escola 10 anos após ter se formado. Isso só é possível porque a escola possui um “arquivo discente”, ou seja, mantém um histórico burocrático nem sempre valorizado; 3) serve como uma mediação ou administração de conflitos entre os gestores, executores e beneficiados pelo processo educacional. Por exemplo: o professor pode solicitar à determinado aluno que desligue seu celular invocando uma instrução normativa da escola, deixando claro que não é uma reprimenda de caráter pessoal, mas sim de regulamento; 4) reflete uma divisão social do trabalho e/ou hierarquia semelhante à de outras instituições sociais, sendo que os gestores, professores, alunos e

os outros funcionários da administração possuem funções determinadas por competência ou titulação. Isso evita em parte os conflitos institucionais e permite um funcionamento mais orgânico da escola. Por exemplo: quando o professor libera a turma antes do horário prevista presta esclarecimentos ao coordenador, chefe do departamento ou ao diretor; e, 5) estabelece procedimentos para a contratação de profissionais da educação segundo mérito e competência, através de provas escritas e de títulos, testes, entrevistas. Estabelece procedimentos também para a seleção de alunos segundo a disponibilidade física e de pessoal da escola, dentro das orientações da legislação educacional. Por exemplo: para ser contratado o professor passa por determinadas provas e testes, para então prestar serviços educacionais. Por se valer de procedimentos mecânicos ou disciplinares, a estrutura burocrático-administrativa da escola nem sempre é entendida e aceita. Mesmo porque o exagero na aplicação das regras burocráticas normalmente provoca resistência, impessoalidade, burla, boicote, entre outras atitudes:

Na escola, ser observado, olhado, contado detalhadamente passa a ser um meio de controle, de dominação, um método para documentar individualidades. [...] Os efeitos do poder se multiplicam na rede escolar devido à acumulação cada vez maior de novos conhecimentos adquiridos a partir da entrada dos indivíduos no campo do saber. [...] A prática do ensino, em sua essência, reduz-se à vigilância. Não é mais necessário o recurso à força para obrigar o aluno a ser aplicado, é essencial que o aluno, como o detento, saiba que é vigiado (Tragtenberg, 2001, p. 01).

Essa visão 'negativa' acerca da burocracia tem seu sentido e conotação histórica. Não é de hoje que a 'burocracia' gera repulsa, mal-estar ou incompreensão. Entretanto, no Brasil e no mundo inteiro a estrutura burocrática tem existência e importância, como recebe defesa e crítica ou mesmo rejeição. Como seria uma escola que não adota uma estrutura burocrático-administrativa convencional? Escola sem disciplinas separadas para educadores especialistas em certas áreas do saber (matemática, português, ciências, história, geografia, química, filosofia, sociologia)? Sem conhecimentos fracionados e específicos? Sem salas de aula separadas?

Análise da função social da escola: legislação educacional

A LDB/1996 vigente, no primeiro artigo sobre Educação, estabelece que a educação abrange todos os processos formativos dos envolvidos. No caso da educação escolar, determina que seja realizada em instituições próprias, que vinculem o mundo do trabalho e a prática social. Ela considera que o ser humano aprende durante sua vida e com as condições gerais de sua existência. Isso porque na convivência social ocorrem atos e fatos educativos sem embasamento teórico planejado, racionalizado, sistematizado, seja por via de empirismo (repetição automática de comportamentos ou hábitos e costumes), seja por intuição (apreensão instantânea, direta e atual de um objeto ou realidade), seja por coincidência ou imprevisto (aprender algo inesperado em circunstância incomum, excepcional). Nessas situações, vale ressaltar, dificilmente conseguimos identificar o que é simples e imediato aprendido (sem teoria ou doutrina) e o que é efeito ou potencialidade de conhecimento em ato, em execução (teoria ou doutrina subjacente, inconsciente). A aprendizagem é um processo, o que justifica essa dificuldade.

A LDB, no segundo artigo sobre os Princípios e Fins da Educação Nacional, estabelece que "a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de

liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Assim, a escola existe para organizar formalmente os processos de aprendizagem da vida social – aprendizagem intelectual, emocional, ética – individual e coletiva, de forma que desenvolvam as competências e habilidades necessárias para a cidadania plena (realização pessoal e profissional) e contribuam para melhorar a sociedade ou conservar aquilo que consensualmente deva ser mantido. A educação formal, por isso mesmo, envolve a avaliação, a didática, a filosofia da educação, a pedagogia, a sociologia da educação – uma vez que é entendida como uma prática social da relação ensino-aprendizagem no tempo e no espaço, adquirindo assim um sentido humano nobre e essencial.

Essa função social da escola se caracteriza por duas dimensões: - A primeira dimensão diz respeito à socialização do indivíduo no ambiente de ensino que oferece diferentes abordagens da sociedade e da cultura, acesso a um conjunto de saberes e formas de conhecimento (científico, social, político), vivência com pessoas diferentes física, intelectual e moralmente. Para Bourdieu & Passeron (1975), a socialização na escola atual, na verdade, reproduz os padrões de vida da sociedade capitalista como, por exemplo, a divisão social de classes. A escola particular e as melhores escolas públicas atendem aos ricos e as escolas públicas precárias, atendem aos pobres:

Se não é fácil perceber simultaneamente a autonomia relativa do sistema escolar, e sua dependência relativa à estrutura das relações de classe, é porque, entre outras razões, a percepção das funções de classe do sistema escolar está associada, na tradição teórica, a uma representação instrumentalista das relações entre a escola e as classes dominantes como se a comprovação da autonomia supusesse a ilusão de neutralidade do sistema de ensino (Bourdieu & Passeron, 1975, p. 220).

A segunda dimensão trata da apropriação crítica e reflexiva de conteúdos culturais e sociais que se apresentam didática e pedagogicamente organizados, sistematizados e testados pela ciência, ética e tecnologia. Essa perspectiva concorda com a concepção de pedagogia defendida por Paulo Freire na obra *Pedagogia do Oprimido* de 1987:

(...) assim como o opressor, para oprimir, precisa de uma teoria da ação opressora, os oprimidos, para libertar-se, necessitam igualmente de uma teoria de sua ação. O opressor elabora a teoria de sua ação, necessariamente sem o povo, pois que é contra ele. O povo, por sua vez, enquanto esmagado e oprimido, introjetando o opressor, não pode, sozinho, constituir a teoria de sua ação libertadora. Somente no encontro com a liderança revolucionária, na comunhão de ambos, na práxis de ambos, é que esta teoria se faz e refaz (Freire, 1987, s.p.).

As duas dimensões básicas devem ser trabalhadas no sistema escolar, favorecendo sempre que possível o aprendizado, o diálogo e o entendimento do mundo físico (ambiente natural) e do mundo humano (ambiente social). A educação é um fenômeno intersubjetivo de comunicação e de reconstituição do mundo e da realidade, que se encerra em seu desdobrar e que se fundamenta na tradição acadêmico-científica acumulada por gerações consecutivas e interconectada pelas experiências teóricas e práticas. Isso ocorre, por exemplo, ao mencionarmos um encontro entre o professor e o estudante em uma sala de aula como um fenômeno educacional único. Desse encontro, podemos esperar uma consequência positiva e socialmente repetida de forma similar em outro momento, mas não de maneira idêntica. A educação deve ser entendida como um despertar cognitivo, que ocorre em um instante irrecuperável: a educação se dá no compartilhamento entre dois seres que aceitam o desafio de produzir algo novo, transformador, que marcará a sua

conduta subsequente. É por causa disto que podemos afirmar que vasto é o caminho do ensino por meio de teorias, breve e ativo por meio de exemplos compartilhados. O essencial, com efeito, na educação, não é a doutrina ensinada, é o despertar para o conhecimento. O ato educativo não é um simples processo social, é crescimento, é desenvolvimento, deslumbramento e encanto.

Não é o preparo para a vida, é a própria vida sendo realizada, apreciada. Além da função social, a educação possui uma função ética. Se o ato educativo executado é só para auferir domínio, posição social e poder, então, tem seu valor restrito e sua função desviada. Em sentido oposto, se a educação for desejada e realizada com comprometimento ético, visando o bem pessoal e comum, adquire uma expressão social libertadora, relacional, política, transformadora. A realização desse sentido de educação, começa pelo compromisso de enfrentar a tendência individualista e antissocial, como a apatia, o narcisismo, a indiferença e a prepotência. No ambiente de sala de aula, devem ser privilegiadas as atitudes virtuosas que ensinam uma boa educação: fazer o melhor ou máximo bem para si e para os outros. Agir da melhor maneira possível para que a ação seja válida como prática universal de conduta, é a lição mais difícil e nobre que se pode aprender. O papel do educador, nesse sentido, deve consistir em socializar os conhecimentos acumulados e preservar a esperança que nasce das descobertas, das vivências e das relações educativas. Esse pensamento é concordante com o que o filósofo grego Aristóteles, na *Ética à Nicômaco*, defendia: “a educação tem raízes amargas, mas os seus frutos são doces”. Isso nos ensina Guareschi (1992, p. 77), quando ao tratar da escola como aparelho ideológico, critica o termo professor e convida-nos a pensar da seguinte maneira:

O nome que gostaríamos sempre de usar no processo de aprendizagem seria o de «educação», que significa «tirar de dentro das pessoas algo já existente como potencialidade». Do mesmo modo, o nome que gostaríamos de usar para quem está engajado nessa prática é o de educador. Com isso evitaríamos o nome de «professor», que na sua etimologia significa algo um tanto equívoco: «falar na frente das pessoas» (Guareschi, 1992, p. 77).

Na sociedade capitalista, a escola se torna aparelho ideológico do Estado possuindo uma posição hegemônica em relação às demais instituições sociais. A instituição escolar serve aos interesses públicos do Estado, mas, também está a serviço da manutenção e reprodução privada da ordem social vigente.

Relações: educação, mudança social e processo cultural

A Sociologia da Educação nos ensina a pensar a sociedade, sua estruturação, funcionamento e modificação, a partir de embasamentos teóricos e práticos. Nesse sentido, ressaltam-se três aspectos relevantes. A educação (formal e informal) é o processo mais eficiente, para a criação de espaços e oportunidades de modificações na sociedade ou pode ainda, servir como instrumento de manutenção das instituições e valores sociais vigentes. O processo educacional que ocorre entre o educador e o educando, os administradores e os pais, os pesquisadores e os intelectuais, está embasado por teorias filosóficas, pedagógicas e sociológicas, que são promotoras de inspiração e de inquietação intelectual. Por essa razão, os problemas da escola estão intimamente ligados às condições gerais da sociedade. As inovações ou soluções construídas e os conhecimentos sistematizados, que emergem da atividade escolar, têm significado e importância para a sociedade.

Podemos afirmar que a escola só é possível porque é uma construção cultural, ou seja, os problemas educacionais e as soluções educacionais nada mais designam do que problemas ou soluções sociais advindos da dinâmica da sociedade e que se apresentam como temporais (históricos) e espaciais (materiais). A relação de ensino e de aprendizagem na escola, portanto, é uma relação social cultural. Por meio dela o indivíduo aprende a exercer seu papel social ou encontra argumentos para questionar o lugar ou posição que ocupa na sociedade. Nessa perspectiva, os membros da escola (corpo administrativo, corpo docente e corpo discente) reproduzem o modo de vivência social material ou moral, sendo que a metodologia, os recursos e os princípios educacionais refletem as demandas ou as necessidades da sociedade, inclusive nos processos de avaliação, ensino e seleção de novos membros. O vestibular, por exemplo, é comparável com o processo de seleção e recrutamento que as empresas adotam como mecanismo classificatório, qualitativo ou quantitativo para recrutamento de seus quadros de trabalhadores.

FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO: REFLEXÃO CRÍTICA NA PRÁTICA DOCENTE

Os grandes pensadores de diferentes campos científicos direcionaram esforços, em suas reflexões, para os problemas do seu tempo. A Filosofia e a educação se relacionam desde a Grécia Antiga Clássica, quando os filósofos justificavam o filosofar como caminho de realização vivencial. Platão, no Mito da Caverna, elucida a educação filosófica na figura de um homem que se liberta da opinião e encontra o verdadeiro conhecimento:

A educação é, pois, a arte que se propõe este objetivo, a conversão da alma, e que procura os meios mais fáceis e mais eficazes de o conseguir. Não consiste em dar visão ao órgão da alma, visto que já à tem; mas, como ele está mal orientado e não olha para onde deveria, ela esforça-se por encaminhá-lo na boa direção (Platão, 1997, p. 229).

Para ele, quem não tem acesso ao conhecimento filosófico vê a realidade como sombra de seus pensamentos e atitudes, e tem a falsa sensação de que o espectro dos objetos que vê é a realidade de sua vida. A educação, então, permite o contato com a luz e permite abrir os olhos diante das reais perspectivas do mundo. Uma forma coerente de analisarmos a educação, pela ótica filosófica, é desenvolver uma reflexão sobre a nossa realidade, sobre os problemas de nosso tempo. Para o educador Paulo Freire (1987), devemos ensinar a ler o mundo antes de ensinar a leitura da palavra. Segundo Freire, ninguém começa lendo a palavra, porque antes da palavra o que a temos a disposição para ler é o mundo e a leitura do mundo se dá à medida que a realidade é compreendida e interpretada. O educador tem o papel de mediador entre o mundo, com sua cultura acumulada através da história, e o educando: o educador possibilita a interdição entre a sociedade e o aprendiz. A Filosofia, neste sentido, pode ser mais bem compreendida quando desempenha o papel específico de Filosofia da Educação:

Sendo definida como uma reflexão, forçosamente, segue a ação pedagógica. Deverá pensar e ter as suas raízes nos próprios problemas da educação. Depois, essa reflexão será crítica no sentido de que não vai pensar dogmaticamente o que deve ser a educação, a partir dos problemas que já existem na ação. Poderíamos dizer que a Filosofia da Educação 'descobre a educação' na ação pedagógica. Aliás, esta posição humilde da Filosofia comum, visto que o filosofar tem sempre as suas raízes fora de si, está sempre prestando atenção à vida, ouvindo os outros para melhor

penetrar a realidade. Claro que o filósofo pode recusar esta atitude e se colocar fora das situações, pensando e seguindo a livre lógica do seu pensamento, Mas, então, a sua reflexão terá apenas o dinamismo do idealismo e nunca poderá agarrar-se novamente, ao real. [...] nos parece que o filósofo, sobretudo nestes tempos, precisa empenhar-se seriamente na existência e aceitar o desafio de pensar a partir da complexidade, da confusão do real, e de todos os eventos cotidianos que nos assaltam e que assaltam a nossa razão. (Furter, 1970, p. 26-27).

É nesse sentido que a Filosofia do Educação pretende uma teorização do fazer educativo, compreendendo de forma crítica e reflexiva a racionalidade que orienta as ações pedagógicas:

A Filosofia da Educação é um tipo de saber globalizante compreensivo e crítico do processo educacional, que envolve a explicitação dos pressupostos que justificam a ação pedagógica. Nesse sentido, ela ilumina questões que se tornam obscurecidas pela dificuldade de superar contradições reinantes no campo educativo, quando os velhos fundamentos metafísicos perdem seu vigor explicativo para justificar a formação de identidade pessoal e cultural dos sujeitos (Prestes, 1996, p. 15).

As reflexões supramencionadas mostram que a *filosofia* e a *educação* são dois fenômenos que devem estar presentes em todas as sociedades: a *filosofia*, como ferramenta de explicação teórica das pretensões e anseios de um grupo humano, e a *educação*, como ferramenta de veiculação dessa interpretação. Com isso, numa ação pedagógica, é imprescindível a relação com a reflexão filosófica, um processo que acontece na transformação, para o crescimento, auxílio das necessidades e carências biológicas, sociais e religiosas (tríade geradora da atividade humana).

Implicações éticas na atividade do educador

O comportamento do educador diante do educando é um fator importante para se criar modalidades e repetições positivas de ação: o agir do educador interessa à toda a sociedade. Como as atitudes virtuosas podem garantir o bem comum, o ato educativo, baseado em princípios éticos, tem sido o caminho justo e adequado para o benefício geral ou para melhorar a natureza humana. A boa educação consiste em fazer o máximo de bem que pudermos para nós mesmos e o máximo, ou melhor, de bem que pudermos para os outros. Por isso, a reflexão filosófica na educação contemporânea conduz à uma nova postura do comportamento ético do educador mostrando qual a sua verdadeira práxis no mundo concreto. Entretanto, as condições da educação e do sistema educacional atual põem em risco a conduta ética do professor. Assim, por exigência ética, o educador e o sistema educativo devem ter um planejamento para proporcionarem uma realidade de forças construtivas das mediações existenciais dos homens:

Dificuldades constantes põem em risco a conduta ética do professor. A primeira e a mais fundamental destas dificuldades é a perda do espaço ético, a perda do juízo prudencial. De certo modo, as funções do professor, especialmente aquelas que exigem decisões pessoais, foram deslocadas para a área burocrática da escola. O dito sistema que não é ninguém em concreto e, sim, pura abstração ou algo impessoal, usurpou a possibilidade de o professor decidir sobre a conduta do aluno. Cabe ao professor cumprir normal, regulamentos. A mesma tarefa cabe aos funcionários. Assim, quando o aluno tem um problema, ele é enviado à direção, depois ao serviço pedagógico, ao serviço de orientação educacional e, deste modo, a burocracia transforma o professor num mero instrumento de um aparente ordenamento neutro: obedece-se ao que foi racionalmente estabelecido, mas isto jamais poderá significar omissão frente aos compromissos pessoais do professor. Isto jamais poderá tornar-se desculpa para uma espécie de abdicação da consciência moral (Pavini, 1988, p. 116).

Na vida escolar, existem muitos momentos em que o educador deve intervir. É papel do profissional de educação resgatar a cidadania e construir uma sociedade mais justa. A educação se reflete nas práticas das diversas instituições e lugares (escola, família, amigos, vizinhança, empresa, rua, trânsito, fila do banco): desse modo, ela é aprendizado, modificação de comportamento e aquisição de valores éticos e ações morais. No processo educacional, o valor ético do esforço do educador e do educando é variável e mensurável em função de seu alcance social. Por exemplo, se o ato educativo executado é só para auferir domínio, *status* e poder, em geral, tem seu valor restrito. Num outro exemplo, se a educação é realizada com afeto e cognição visando o bem comum, adquire uma expressão social libertadora, pertinente, relevante, transformadora. Aqui, encontramos o verdadeiro desafio.

A Filosofia, como suporte educativo, começa pelo compromisso de enfrentar a tendência individualista do ser humano. Esse comportamento tem sido objeto de análise de muitos estudiosos, o que se torna evidente nos comportamentos em busca de interesses próprios, especialmente daqueles que são de natureza pouco recomendável e que causam sérios problemas sociais, como a apatia, o consumismo, a indiferença e a prepotência. Esses hábitos ou atitudes refletem impulsos ou comportamentos que se tornam visíveis aos poucos, por isso, exigem uma postura atenta e crítica por parte do educador. A preocupação e o compromisso com uma educação (trans)formadora de valores éticos tem que perpassar todas as instâncias: família, escola, igreja, empresa, sindicatos, partidos políticos, associações etc.

Ética e moralidade no ambiente escolar

O que as gerações passadas esperavam dos dias atuais, da geração do ano 2024? Augusto Cury (2003, p. 12) diz que “esperávamos que no século XXI os jovens fossem solidários, empreendedores e amassem a arte de pensar”. A realidade de nossa sociedade corresponde a essa expectativa? Estamos preparando nossos alunos para enfrentarem situações de conflito e possíveis decepções? Será que os educadores, e as pessoas de uma forma geral, param para se questionar sobre como são construídos os valores que nos guiam? Todos os nossos atos são escolhas. Escolhemos algo em função de uma opção negada, ou seja, preferimos o que é mais vantajoso em comparação com outra possibilidade, ou ainda, escolhemos o que tem mais valor para nós, e, muitas vezes, não nos preocupamos com as implicações dessa escolha. Mas, quais são os fatores que determinam o que tem mais ou menos valor numa escolha? Ao fazermos escolhas, automaticamente, estamos julgando e a tudo julgamos: o que comer, o que vestir, aonde ir, que carreira seguir, quem são nossos amigos etc. Todo o julgamento é uma escolha, mas nem sempre é uma prática do que é bom, no sentido moral. Algumas escolhas envolvem gosto, prazer, vaidade etc., são escolhas do que é bom no sentido não-moral, por exemplo, boa música, boa comida, bom carro, boa roupa, entre outras coisas.

Deixando de lado esse conceito de bom enquanto utilidade, a avaliação moral a que nos referimos é do termo bom em oposição à mau. A fim de evitar possíveis equívocos, é importante esclarecer que, além de valores de utilidade como acabamos de ver, existem objetos de valor natural como uma planta silvestre, a água, o ar, ou de valor artificial como, por exemplo, uma tela de Monet, uma sonata de Mozart, uma poesia de Fernando Pessoa.

O valor positivo dessas coisas é inquestionável, mas não se pode dizer que esse valor é bom sob uma perspectiva moral, e nosso objetivo é verificar os valores morais. Podemos exemplificar com alguns valores morais como bondade, honestidade, generosidade, virtude, honra, justiça, coragem, beleza, entre outros. Podemos perceber que existem coisas para as quais atribuímos valores, é a ação humana numa relação com o objeto que determina e sustenta esses valores, de acordo com seus interesses e com suas necessidades. Existem os valores morais que podem ser classificados como valorosos somente a partir de nosso juízo moral. Aqui reside o ponto central de nossa reflexão: no que consistem nossos valores morais e onde estão fundamentados? A partir dessa reflexão, é importante compreender que o indivíduo está inserido na sociedade de uma determinada época e cultura.

Estamos vivendo uma época de transformações rápidas: em cada época ou cultura, os objetos e os interesses para determinar o que tem ou não valor podem mudar. Atualmente vivemos uma fase de livre expressão das emoções e sentimentos, antes reprimidos, notadamente nas redes sociais resultantes das tecnologias da informação e comunicação (TICs). Conviver com a existência de alguns membros divergentes dentro do grupo de alunos é comum na sociedade atual, em que a moda e o comportamento mudam com rapidez, mas os valores morais tradicionais permanecem: “os valores constituem um reino particular, subsistente por si próprio. São absolutos, imutáveis e incondicionados. (...) não mudam com o tempo ou de uma sociedade para outra.” (Sánchez Vázquez, 1996, p. 124). Sabemos que o que muda são as coisas e os bens nos quais os valores são constituídos historicamente, percebemos a mudança de perspectiva nas relações.

O ser humano adquire seus primeiros valores na família, é o meio que mais influência na formação das crianças, seja de forma positiva ou negativa. Com a boa intenção de dar o melhor para a geração futura, as crianças fazem inúmeros cursos de idiomas, informática, música, musculação etc., algumas têm televisor e computador no quarto, ganham brinquedos sofisticados, roupas e calçados dos comerciais, passeios no litoral etc. Segundo Cury (2003), com essa realidade, criou-se um mundo artificial para as crianças e estamos pagando um preço alto, pois os excessos de atividades inviabilizam a infância saudável. Em outras palavras, as crianças precisam inventar, correr riscos, frustrar-se, encantar-se, para poderem se tornar adultos mais seguros, ousados, criativos e felizes. Rubem Alves (2002) diz que todo brinquedo deve ser um desafio e isso nada tem a ver com artefatos eletrônicos, nos quais não se usa a inteligência e sim o movimento dos dedos para apertar um botão. Brinquedo adequado tem que fazer pensar. Para ele, devemos questionar quando dizemos que compramos brinquedos para as crianças serem felizes, uma vez que elas mais precisam é de nossa companhia e atenção.

Para as adolescentes e jovens, as relações tornaram-se mais virtuais do que reais. No mundo virtual, há o afastamento afetivo em troca da proximidade imaginada; pracinhas, endereços e pontos de encontro migraram para comunidades do *Instagram Facebook, Twitter (ou X), Reddit, LinkedIn* etc., em que muitos se escondem atrás da identidade de quem gostariam de ser. Albert Camus (2008, p. 64), que dedicou sua obra a pensar a condição humana, escreveu que o homem é a única criatura que se recusa a ser a que é: “Se eu fosse árvore entre as árvores, gato entre os animais, esta vida teria um sentido ou antes tal problema não o teria, pois eu faria parte deste mundo.” Nunca tivemos tantas escolas e faculdades, tantos livros publicados, informações produzidas, conhecimento

multiplicado, e, mesmo assim, temos uma crise de valores evidenciada. Nossa memória está repleta de informações, mas faltam pensadores críticos e de valores esclarecidos. Os jovens, em regra, aprendem idiomas, mas não sabem pedir desculpas, dizer por favor, obrigado ou com licença. Não é por acaso que alguns jovens deixam de pensar sobre o futuro, não tem projeto de vida ou vivem alienados das condições sociais estruturais:

Nunca o conhecimento médico e psiquiátrico foi tão grande, e nunca pessoas tiveram tantos transtornos emocionais e tantas doenças psicossomáticas. A depressão raramente atingia as crianças. Hoje há muitas crianças deprimidas e sem encanto pela vida. Pré-adolescentes e adolescentes desenvolvem obsessão, síndrome do pânico, fobias, timidez, agressividade e transtornos ansiosos. Milhões de jovens estão se drogando. Não compreendem que as drogas podem queimar etapas da vida, levá-los a envelhecer rapidamente na emoção. [...] Conheci e tratei de inúmeros jovens usuários de drogas, mas não encontrei ninguém feliz (Cury, 2003, p. 14).

A sociedade brasileira com cerca de 85% da população vivendo em cidades, mostra-se uma coletividade impessoal. Não conhecemos nosso vizinho, passamos a maior parte do tempo em nosso trabalho, passamos dias sem conversar com pessoas próximas, desencontramo-nos de quem mora no mesmo prédio etc. Os valores dessa sociedade são relativizados, padronizados e associados à utilidade que cria hábitos de referência difusa. A moda, os meios de entretenimento, o celular, a linguagem e a comida *fast-food* são estimulados pelos meios de comunicação de massa. Há uma espécie de culto à juventude. É muito comum pessoas de mais idade se vestindo e se comportando como se fossem jovens em idade: só quem malha é saudável, só quem participa de tal caminho espiritual é feliz, só quem consome determinado produto tem destaque social etc. Vale lembrar que os meios de comunicação de massa dão excessivo valor às celebridades, especialmente expostas em programas de televisão baseados na vida real. Não há nenhum problema em valorizarmos as pessoas de sucesso, o problema está em valorizarmos o sucesso a qualquer preço. Quando o objetivo de vida é apenas ter dinheiro, faz-se qualquer coisa, quando necessário e possível, manipula-se os adversários, quando não é possível, elimina-se ou cancela-se. Lançamos a seguinte pergunta: quem são os ídolos ou referências em quem as crianças e os jovens se espelham? Partimos da constatação:

O modo de produção hoje globalizado é capitalista. Isto quer dizer, valoriza mais o capital de poucos do que o trabalho de muitos, mais as empresas privadas do que as empresas de caráter social. A acumulação da riqueza e dos benefícios é feita por grupos privados que controlam o poder econômico-financeiro, associado ao poder político, intelectual, militar e mediático chegando ao ponto de algumas centenas de grupos mundiais praticamente controlarem 80% da riqueza de todo o planeta (Arruda & Boff, 2005, p. 108-109).

Os símbolos e as mercadorias desse sistema liberal provocam em nossa sociedade a ideia de que todos podem comprar sem culpa, seguir influenciadores ou gurus digitais etc. Na verdade, há uma grande ilusão por trás desse mecanismo: hoje não compramos apenas utilidades, conforto, prazer, mas, conceitos e concepções de vida e de mundo. O ser humano, atualmente:

Age (pouco) e reage (muito) como se fosse programado por um deus globalizante. Já existe uma 'fórmula' de 'homem-consumidor' previsível. A tal ponto de que as multinacionais, ao lançarem produto, sabem como e por quanto ele será consumido, pois nada é mais previsível do que este 'homem-consumidor' que a globalização criou para substituir um perigoso animal em extinção: o cidadão, simplesmente, o homem (Chiavenatto, 1998, p. 55).

A passividade das pessoas é uma grande vitória do atual sistema, por isso não basta nos preocuparmos com a educação em si, necessária ao bom desempenho dos alunos no mundo material. Os professores devem também se preocupar em ensinar o aluno a se conhecer melhor, evoluir emocional e moralmente, a fim de evitar os principais problemas da sociedade contemporânea na esfera das relações sociais: violência, discriminação, preconceito, discurso de ódio etc. A intenção de todo ser vivo é sobreviver, mas para nós seres pensantes, é fundamental que a vida valha a pena, que a realização pessoal esteja em harmonia com nobres valores (empatia, respeito, diversidade, tolerância). Em nossas escolas, temos ensinado a história humana na terra, sua linguagem, ciência que desenvolve, arte que cria etc. Mas, o conteúdo essencial a ser compartilhado é o da responsabilidade com aquilo que é aprendido. Saber matemática, ciências, português, entre outros, é importante, mas ainda mais importante para os educandos é saber o que fazer com tudo isso, como interferir na sociedade, como mudar os rumos, como superar a condição de alienação, como tomar o próprio destino nas mãos e na cabeça. Esse é o papel fundamental da educação e do professor: provocar uma reação criativa e reflexiva no educando, uma reação de sujeito da própria ação. Por isso, insistimos que em conjunto com os conteúdos disciplinares específicos, temos que ensinar o aluno a se conhecer melhor, moral, emocional e cognitivamente:

Nós, educadores, precisamos ter o universo vivencial discente como princípio (ponto de partida), de maneira a atingir a meta (ponto de chegada) do processo pedagógico; afinal de contas, a prática educacional tem como objetivo central fazer avançar a capacidade de compreender e intervir na realidade para além do estágio presente gerando autonomia e humanização (Cortella, 2000, p. 125).

Para a mudança de postura, não deve haver o envolvimento somente do educador, mas de todo corpo administrativo da instituição de ensino. Cortella lembra do filósofo Aristóteles, que dizia ser a felicidade um estado de ter o que fazer. Quando agimos, participamos da história, da construção do mundo, do futuro. Para ser alguém significativo, não existe outra maneira melhor do que agir. É agindo que nos tornamos, então: o que podemos fazer? Se a felicidade é ter o que fazer, esse fazer deve ser utilizado para o bem comum. Há virtudes que podemos praticar no cotidiano e que estão ao nosso alcance para sermos pessoas socialmente significativas. O mais rigoroso pensador da ética ocidental moderna, Kant, fez uma afirmação valioso, nesse sentido, em sua *Fundamentação para uma metafísica dos costumes* (1785): “não é possível se pensar algo que, em qualquer lugar do mundo e mesmo fora dele, possa ser tido irrestritamente como bom senão a boa vontade”. A boa vontade é a primeira condição para mudança: devemos começar por nossos atos cotidianos, que estão ao nosso alcance. Se não partirmos da boa vontade, não haverá governo, líder espiritual ou intelectual que traga a condição perfeita para um mundo que vivencie as virtudes e os comportamentos morais.

A Escola: local de ritos e encantamentos

Os alunos precisam gostar da educação e, portanto, da escola. Cortella, em seu livro *A escola e o conhecimento* (2000), faz uma analogia relativa ao agir dos alunos em relação à escola, dizendo que, quando eles chegam nela, percebe-se a alegria expressa em seus rostos, com a algazarra no portão e os gritos no pátio, mas, quando toca o sinal para as aulas iniciarem, vão para sala de aula com um tipo de comportamento bem diferente

do que apresentaram na chegada: prosseguem cabisbaixos, pois sabem que terão que permanecer quietos No momento de término ou intervalo entre os aulas, saem correndo e pulando, vê-se novamente a alegria estampada em seus rostos. E, durante as aulas, como os alunos se comportam? O que ensinamos aos nossos alunos? O que temos abordado nas nossas aulas? Que metodologias utilizamos para desenvolver os conteúdos programáticos? Buscamos culpados pela situação educacional, mas dedicamos pouco tempo para refletir sobre os sujeitos do processo educativo. Cortella estabelece uma comparação do ambiente físico e simbólico da sala de aula com um local de culto religioso não-voluntário ou de um teatro desinteressante:

Para uma infinidade de educadores, a sala de aula é um lugar de culto, com as seguintes características: - a sala é lugar de uma cerimônia com rituais quase religiosos: a aula; - é o celebrante que dá início ao culto, quem o dirige e quem tem o poder de interrompê-lo ou encerrá-lo; - dos participantes é esperado que se pronunciem somente quando forem avocados. Para outros tantos em Educação, a sala de aula é ambiente teatral, marcado por situações como as que se seguem: - a sala é o lugar de um espetáculo com cenas quase teatrais: a aula; - na sala, a distribuição do espaço é orientada, no mais das vezes, para situar o ator em nível acima da plateia; - a plateia, quando vem para o lugar, já tem alguma noção do tema da peça, mas desconhece o enredo; - nem sempre a peça é adequada para o tipo de plateia (Cortella, 2000, p. 121-123).

O autor confirma a ideia de que a escola é um foco de relação afetiva, espaço para confrontos, conflitos, refeições, antipatias, frustrações, paixões, adesões, medos e saberes. Assim, a escola e a sala de aula, principalmente, expõem a tensão contínua e as rupturas emocionais ou temores de solidão. Afinal, ser um humano implica estar em comunidade: a sala de aula deve ser um local sério, mas seriedade não significa tristeza, castração, precisa ser espaço propício à aprendizagem e criatividade com transmissão ou compartilhamento de conhecimentos.

Escola: local para a prática e a vivência de valores

O ambiente escolar é peculiar: o educador direciona a práxis pedagógica escolar devendo estar sempre atento aos subsídios necessários para que o educando efetivamente aprenda e se desenvolva; mas, também, precisa compreender e resgatar a dimensão ética da sociedade preparando cidadãos críticos e reflexivos. Essa é uma tarefa que necessita ser executada, o que nos permite perceber a função dos valores na vida humana. São os valores que indicam as perspectivas que caracterizam o homem em seu esforço de superar a si mesmo e a sua história. A valoração é o próprio esforço do homem para transformar conceitos naquilo que eles devem ser. A escola é o melhor local para o ensino-aprendizagem da educação para a vida, para o exercício da cidadania e para a vivência dos valores, por meio dos conteúdos e metodologias, temas transversais e projetos interdisciplinares. Outra boa iniciativa, é o estabelecimento de fóruns para discussão de temas de interesse individual ou coletivo dos alunos como, por exemplo, mercado de trabalho, sociedade informatizada, paz, violência, família, sexualidade, drogas etc. O debate e a reflexão sobre esses temas são relevantes para despertar e construir uma nova sociedade, como entendia Paulo Freire (2000): “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” A educação não pode mais se restringir a moldes de uma pedagogia tradicional, na qual acredita-se que a principal função da escola é de transmitir os conteúdos escolares. Esse paradigma carece ser superado, uma vez que o mundo contemporâneo assim exige:

Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nós fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se, se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar (Freire, 2000, p. 36-37).

Esta mensagem nos ensina que, enquanto seres humanos, temos um valor inerente e inquestionável: a vida transformada pelo conhecimento e pautada na responsabilidade. O que fazemos de nossa vida depende das escolhas e dos valores que as determinam, por isso, a educação tem um papel fundamental como norteadora das escolhas, da moral e da vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que existe uma função social e ética da instituição escolar, a partir dos fundamentos teórico-metodológicos da Sociologia e Filosofia da Educação e isso foi determinante para a conclusão de que o modo de ser e agir dos educadores, educandos e dirigentes envolve um processo de formação cultural e de caráter. Na estrutura e na conjuntura escolar ficam expostas as individualidades e coletividades.

Pela perspectiva da Sociologia da Educação mensuramos a relevância do sistema escolar, de sua ordem burocrático-administrativa, e espaço-temporal. A função social da escola deriva de princípios, leis e regulamentos historicamente construídos em constante conflito, reforma ou renovação. A educação perpassa pelos movimentos e processos socioculturais resultando em pedagogias e didáticas capazes de transformar os envolvidos no sistema educacional. Pelo viés teórico-metodológico da Filosofia da Educação observamos os desafios para a construção de sociedade onde a escola seja, de fato, protagonista. Os percalços para tanto são muitos: - infraestrutura; - boas condições econômicas; - formação docente continuada; - ideologias anticientíficas; - educadores conscientes e comprometidos; - educandos com empatia pelo conhecimento; - gestores atuantes e responsáveis; - Estado com políticas públicas sólidas etc. A reflexão filosófica sobre o mundo escolar nos impulsiona a pensar em que sociedade vivemos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. Campinas: Papirus, 2002.

ARRUDA, Marcos; BOFF, Leonardo. **Globalização: Desafios socioeconômicos, éticos e educativos**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BOURDIEU, P.; PASSERON. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**: Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/brasil_em_sintese/default.htm>. Acesso em: 09 abr. 2024.

CAMUS, Albert. **O mito de Sísifo**. Tradução de Ari Roitman e Paulina Watch. Rio de Janeiro: Record, 2008.

CHIAVENATO, Júlio José. **Ética globalizada & sociedade do consumo**. São Paulo: Moderna, 1998.

CORTELLA, Mário Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 2000.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 2000.

FURTER, Pierre. **Educação e Reflexão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1970.

GUARESCHI, Pedrinho Alcides. **Sociologia crítica: alternativas de mudança. Porto Alegre: Mundo Jovem, 1990**.

IBGE. **Indicadores sociais e demográficos**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/brasil_em_sintese/default.htm>. Acesso em: 09 abr. 2024.

INEP. **Censo escolar**. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/instituicois/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2024.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Tradução: Leopoldo Holzbach. São Paulo, SP: Martin Claret, 2005.

MEC. **Legislação Educacional: LDB, PNE, CNE**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 08 abr. 2024.

PAVINI, Jaime. **Problemas de Filosofia da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1988.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

PRESTES, Nadja Hermann. **Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola**. Porto Alegre: EDPUCRS, 1996.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Ética**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1996.

TRAGTENBERG, Maurício. **Relações de poder na escola**. Disponível em: <<http://www.adital.com.br/site/noticia.asp?lang=PT&cod=15768>> Acesso em: 07 abr. 2024.

O discurso da mãe frente ao laudo diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista

Mother's speech in front of the diagnostic report of Autistic Spectrum Disorder

Boninne Monalliza Brun Moraes

Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT – campus de Cuiabá

RESUMO

O presente estudo realizou a análise do efeito de sentido da materialidade do laudo diagnóstico de uma criança que, até a comprovação da patologia de Transtorno do Espectro Autista, era o filho que não estava desenvolvendo como os demais ou que apresentava alterações comportamentais e pedagógicas. Assim, frente às necessidades de conhecimento do sujeito autista, entende-se o laudo diagnóstico como uma fronteira discursiva para compreender a mudança de posição do sujeito filho normal para a posição do sujeito autista como novo efeito de sentido para a mãe que se fixava no discurso popular de que cada criança tem seu tempo para desenvolver. Este trata-se de um estudo qualitativo, com realização de entrevista semiestruturada com o sujeito mãe e análise ancorada nos fundamentos teóricos da Linguística Folk e na linha de Análise de Discurso.

Palavras-chave: laudo diagnóstico; autista; discurso materno; linguística Folk.

ABSTRACT

The present study carried out the analysis of the meaning effect of the materiality of the diagnostic report of a child who, until the confirmation of the Autism Spectrum Disorder pathology, was the child who was not developing as the others or who presented behavioral and pedagogical changes. Thus, in view of the knowledge needs of the autistic subject, the diagnostic report is understood as a discursive frontier to understand the change in the position of the normal child subject to the position of the autistic subject as a new meaning effect for the mother who was fixed in the speech that every child has time to develop. This is a qualitative study, with a semi-structured interview with the mother subject and analysis anchored in the theoretical foundations of Folk Linguistics and in the Discourse Analysis line.

Keywords: diagnostic report; autistic; maternal discourse; Folk linguistics.



RESUMEN

El presente estudio realizó el análisis del efecto significado de la materialidad del informe diagnóstico de un niño que, hasta la confirmación de la patología del Trastorno del Espectro Autista, era el niño que no se estaba desarrollando como los demás o que presentaba cambios conductuales y pedagógicos. Así, ante las necesidades de conocimiento del sujeto autista, el informe diagnóstico se entiende como una frontera discursiva para entender el cambio de posición del niño normal sujeto a la posición del sujeto autista como un nuevo efecto de significado para la madre que quedó fija en el discurso que todo niño tiene tiempo para desarrollarse. Se trata de un estudio cualitativo, con entrevista semiestructurada al sujeto madre y análisis anclado en los fundamentos teóricos de la Lingüística Popular y en la línea de Análisis del Discurso.

Palabras clave: informe de diagnóstico; Autista. discurso materno; lingüística popular.

INTRODUÇÃO

A maternidade vem carregada de expectativas quanto ao filho perfeito, não concebendo a diversidade física ou intelectual como algo aceitável, ocorre o momento de luto até a aceitação. Ter um filho com Transtorno do Espectro Autista ou com Autismo, como é mais referido, não é diferente, uma vez que a patologia não tem características físicas e não há exames na fase gestacional para identificar o fato, mas apenas na de neurodesenvolvimento. Embora o termo Autista não seja algo recente, pois foi criado em 1908 por Eugen Bleuler para descrever o estado de fuga da realidade dos pacientes esquizofrênicos, já em 1943 Leo Kanner descreve em seus casos clínicos a terminologia por apresentarem semelhanças aos sintomas de outrora identificados, como maneirismos motores, falhas comunicativas e ecolalia¹. Em 1944, Hans Asperger também descreve a psicopatologia autística destacando como característica a falta de empatia para com os outros, hiperfoco, com falhas na comunicação sendo o diálogo a maior dificuldade, não a estruturação da língua. Devido à grande variabilidade de sintomas e características o autismo gerou muita confusão no decorrer dos anos, sendo que nos anos 60 iniciam as evidências como transtornos cerebrais presentes desde o nascimento. Esta confusão entre sintomas autísticos com psicoses e demências persistiu nos anos 80 o que resultou em mais estudos, onde neurologistas chegaram a uma tríade de características para diagnóstico diferencial que incluía: alteração na comunicação, afastamento social, comportamentos repetitivos, esta configuração perdurou até o ano de 2018. Atualmente, segundo a nova edição do Manual Diagnóstico de Doenças Mentais (DSM-V), edição de 2013, estas divisões sobre o autismo foram abolidas, considerando-se um único distúrbio, agora denominado Transtorno do Espectro Autista (doravante denominado TEA),(Orrú, 2016). Os critérios para o diagnóstico seguem com a confirmação de, no mínimo, três das características abaixo (DSM-5, 2014, p. 50):

1) Déficits clinicamente significativos e persistentes na comunicação social e nas interações sócias, manifestadas de todas as maneiras:

a) Déficits expressivos na comunicação não verbal e verbal usada para interação social;

¹ Repetição em eco da fala, repetição de sílabas, palavras ou frase ouvidas.

- b) Falta de reciprocidade social;
 - c) Incapacidade para desenvolver e manter relacionamentos de amizade apropriados para o estágio do desenvolvimento.
- 2) Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, manifestados por pelo menos duas das maneiras abaixo:
- a) Comportamentos motores ou verbais estereotipados, ou comportamentos sensoriais incomuns;
 - b) Excessiva adesão/ aderência a rotinas e padrões ritualizados de comportamentos;
 - c) Interesses restritos, fixos e intensos.
- 3) Os sintomas devem estar presentes no início da infância, mas podem não se manifestar completamente até que as demandas sociais excedam o limite de suas capacidades.

Quando estas alterações não são percebidas no início do desenvolvimento da criança, esta chega à idade de escolarização e os educadores serão os responsáveis pela identificação, pois o desenvolvimento do aprendiz não está transcorrendo como o esperado para a faixa etária, encaminhando-o para avaliações multidisciplinares e diagnósticos. Os diagnósticos de TEA se apresentam em níveis variáveis de severidade e as manifestações também variáveis em cada sujeito, portanto, o termo “espectro” faz-se presente para suprir esta diversidade de características patológicas.

Na perspectiva discursiva materialista, sempre remetemos o conteúdo de um texto às suas condições de produção da leitura. “Há uma memória no dizer que sustenta o dizer de todo texto” (Lagazzi, *apud* Di Renzo; Motta; Pitombo-Oliveira, 2011 p. 277). O diagnóstico médico, o texto discursivo, no TEA é fenomenológico, baseado em observações dos comportamentos, não tendo nenhum exame laboratorial complementar que possam confirmá-lo, assim o dizer médico é o que torna possível o enunciado. Segundo Foucault (*apud* Gregolin, 2007), esta função enunciativa é produzida por um sujeito em um lugar institucional determinado por regras sócio-históricas que a possibilitem, dentro de sua formação discursiva.

Antes do diagnóstico, a maioria dos pais, não todos, notam algo diferente em seus filhos, algo que não esperado de respostas dentro do pré-estabelecido de uma sociedade. É parte da discursividade do médico que a criança se torna patológica. Dessa maneira, geram esforços para compreensão do que está acontecendo tanto com seu filho, como com eles próprios, gerando ansiedade, iniciando uma árdua tarefa de encontrar respostas por meio do laudo. Mas o alto peso do discurso científico se inscreve legitimando sobre o leigo, este lugar de interpretação o funcionamento das formações imaginárias designa as relações de força, segundo Orlandi (2015). O Laudo, dentro do contexto histórico atual, já prediz que algo está incorreto e lista incapacidades. Os silenciamentos, dentro destes resultados, encontra-se no discurso, tanto dos manuais, como dos profissionais de evidenciar o errado e não suscitar que o indivíduo é um ser único, com capacidades de aprendizagem diferenciada que, segundo Orlandi (2007), estes silenciamentos encontram-se atravessados nas palavras.

Corroborando com esta posição, Orrú (2016) define diagnóstico como sendo um

conhecimento inventado para nomear alguma coisa, pois a humanidade havia sofrido muito pela falta de diagnósticos e pagando assim com a própria vida. Sendo assim, a partir da formação ao qual a pesquisadora se insere como fonoaudióloga e sendo parte integrante da equipe que realiza diagnósticos, o interesse pela pesquisa surgiu a partir da observação do discurso materno no momento de procura pelo diagnóstico e após recebe-lo, onde seu filho passa de uma criança dita como normal para uma criança, acreditando-se na crença popular de que cada ser tem seu tempo para desenvolver, ou crianças do sexo masculino demoram mais para desenvolver-se na comunicação oral, para se tornar uma criança com uma patologia, uma doença.

Para a realização da pesquisa usou-se como referencial teórico da Linguística Folk e na linha de Análise do Discurso (AD) de linha francesa, tendo como autor Pêcheux, que tem em seu objeto para pesquisa o discurso que acompanha cada sujeito em sua heterogeneidade e se constitui pela exterioridade, tendo na memória, o interdiscurso e na ideologia a partir das condições de produção, a enunciação. O discurso é materializado pelo sujeito significando a língua através do processo sócio-histórico ao qual se insere. O Sujeito do discurso se identifica em uma determinada Formação Discursiva dentro de uma Formação Social interpelando o indivíduo e criando efeitos de sentido, ou seja, as palavras mudam a partir da posição ideológica de quem as utilizam. E como nos refere Orlandi (2015), a AD trabalha com a interpretação do discurso, considerando a articulação entre estrutura e acontecimento. O fato aqui é a “criança com problemas” e o acontecimento o laudo diagnóstico, a AD proporciona o deslize de sentidos e identificamos aqui o laudo como este deslizamento de sentidos:

Assim, os princípios teóricos que ele estabelece se alojam não em regiões já categorizadas do conhecimento, mas em interstícios disciplinares, nos vãos que as disciplinas deixam ver sua articulação contraditória. Aí ele faz trabalharem os procedimentos na (des) construção e compreensão incessante de seu objeto: o discurso (Pêcheux, 1995, p.7).

O LAUDO COMO UMA FRONTEIRA DISCURSIVA

Para entendemos os efeitos de fronteira busco em Pêcheux (1995) que afirma que no espaço de revoluções há o transpor de um mundo para outro, uma fronteira invisível a ser passada, isto se faz em paralelo com a linguagem, que em dados momentos, como na história as vias de contato se alternam entre o visível e o invisível, entre o que existe e o que é impossível.

O autor, ao referir a existência do invisível e da ausência, insere-se nas formas linguísticas a negação, o pressuposto de um desejo que se trocam entre si, em um jogo entre o passado, presente e futuro. Dessa forma, ele nos mostra que na época das ideologias feudais a barreira linguística invisível os tornavam incapazes de se comunicarem, como segue o enunciado:

Ao propor a existência do invisível e a ausência, Pêcheux as inscreve “nas formas linguísticas da negação, do hipotético, das diferentes modalidades que expressam um ‘desejo’, e também no jogo variável das formas que permutam o presente com o passado e o futuro (...) toda língua está necessariamente em relação ao ‘não está’, o ‘ não está mais’ e o ‘ainda não está’ e o ‘nunca estará’ da percepção imediata: a ideologia a representar as origens e os fins últimos, o alhures, o além e o invisível” (Pitombo-Oliveira, 2007 p. 40).

A contribuição para o trabalho a partir da linha teórica de Linguística Folk, onde linguistas e não linguistas se encontram em lugares antagônicos: de um lado os possesores do saber científico sobre língua e possesores de saberes leigos sobre a língua em lado oposto, ocorrendo uma intercompreensão: sendo que cada sujeito interpreta o discurso do outro a partir do seu posicionamento discursivo, compatibiliza à AD para interpretar a pesquisa a partir da interdiscursividade existentes de crenças. Segundo Dennett (1990, p. 17-18),

[a]s pessoas são ainda menos previsíveis que o tempo, se tomadas frente às técnicas científicas dos meteorologistas e mesmo dos biólogos. Mas há outra perspectiva, que nos é conhecida desde a infância e que utilizamos sem esforço todos os dias, que parece maravilhosamente capaz de fornecer um sentido a todas essas complexidades. Chamamo-la comumente de psicologia popular. Ela é a perspectiva que invoca a família dos conceitos “mentalistas”, como os de crença, desejo, conhecimento, medo, atenção, intenção, compreensão, sonho, imaginação, consciência de si, e assim por diante.

Compreendendo que os sujeitos em seus discursos são constituídos pelo atravessamento por outros discursos, seguiremos com a análise do dizer da mãe, seguindo as marcas da heterogeneidade dos mesmos.

A ENTREVISTA

Com base nestes pressupostos teóricos, as condições de produção para a realização de deste trabalho ao qual propomos foi uma entrevista de uma mulher com formação superior em Odontologia, 38 anos de idade, com especialização na sua área, e mãe de uma criança autista. A mãe iniciou seu falar relacionando os dados cronológicos dos acontecimentos até chegar no laudo de seu filho, estava com comportamento apresentando ansiedade, como se quisesse que se encerra logo a conversa, necessitando assim, a intervenção da pesquisadora para realizar maior número de perguntas.

A entrevista durou aproximadamente 28 minutos, também com interferências das crianças para a atenção da mãe no quesito de pegar comida. A mãe mostrou-se séria, sem aparente emoções como olhos lacrimejantes ou inquietação corporal, mas apresentou sorrisos após algumas respostas. A entrevistada está em uma união estável há 13 anos, é pertencente à classe social média, tem um casal de filhos, sendo o primogênito F, com 5 anos de idade, e uma menina com 3 anos de idade. Religião católica, nascida em Sinop, saindo só para formação profissional, mas logo retornando.

No discurso do sujeito mãe, como segue no recorte abaixo, observamos a função ideológicas perante seu filho, à patologia, à escola e principalmente ao laudo, o que segundo Pêcheux (1995), forma-se uma rede heterogênea e complexa em um cenário social onde os sentidos se naturalizam.

MÃE: quando ele entrou na escola mesmo, porque até **em casa a gente não via nada de anormal** e também só tinha um filho e depois chegou a irmãzinha, mas um é menino e outra menina, então tem essa diferença, sempre pai e mãe fala: Ah! Porque menino é mais lento, menina é mais esperta para falar, para andar e tudo. Então, em casa, a gente não sentia até quando ele entrou na escola mesmo, porque até **em casa a gente não via nada de anormal** e também só tinha um filho e depois chegou a irmãzinha mas um é menino e outra menina, então tem essa diferença, sempre pai Então **em casa a gente não sentia nada**.

Como se observa no dizer a entrevistada, anteriormente ao ingresso do filho na escola, a criança ainda era tida como ‘normal’, pois não apresentava sinais/indícios de “nada de anormal”. Somente após frequentar o espaço educativo é que a forma de observar o comportamento do menor mudou.

A perspectiva descrita pela mulher produz o que Paveau (2010, *apud* Catherine, 2015, p. 61) denomina de “virtude do discurso”. Isto é, uma configuração dos agentes – falantes onde há um arranjo à memória discursiva ajustando assim à verdade existente em uma sociedade.

Destacando-se no recorte da posição sujeito mãe antes do laudo, faz elucidar a função imaginária do desenvolvimento do gênero masculino que segundo a cultura popular, é de um modo diferente, ou seja, mais lento em relação ao feminino. Assim, a genitora, carregada de ideologia, acreditava que o desenvolvimento do sexo masculino ocorre em uma velocidade inferior e que pode haver inadequações e percebê-las. Outro destaque para o enunciado é a repetição do enunciado anormal (“em casa a gente não via nada de anormal”), traz a reflexão que segundo Orlandi (2016), há a ideia de jogo, onde o inconsciente e a ideologia estão interligadas e no efeito metafórico se diz uma palavra por outra, a falha fala, ao dizer nada de anormal, para não dizer patologia. Seguindo-se com o depoimento da mãe, o fato de repetir duas vezes as mesmas ideias faz com que seja reforçada a justificativa do porquê em casa não notava nada de anormal no filho: era o primeiro filho e meninos são diferentes de meninas. Essas justificativas são usadas para que a mãe possa isentar-se da culpa de não ter percebido antes o problema do filho e de que precisou do outro (a escola) para lhe dizer o que estava acontecendo, como aponta no recorte:

MÃE: Então, depois do laudo, assim, no começo, daí a gente começou a **ver mais estas características**, ai eu comecei pesquisar mais, mas **eu não reparava que ele tinha estas características**, ah ele não é de andar nas pontas dos pés, que se balança, **mas ai você começa a ver outras características** de sair dos amigos e se isolar...mas como ele interagiu um pouco no começo, achava que tinha interação.

Estas coisinhas que depois do laudo a gente vai vendo que se encaixam, mas que **até ter o laudo você acha que é normal**, sei lá...**porque antes do laudo a gente nem se toca... acha normal judiar dos bichinhos...**

A procura por identificar, dentro das ações e comportamentos apresentados pelo menor, as características de uma patologia suscitam a sua realidade. O que não queria afirmar só através da constatação do discurso médico é que iniciou o processo de aceitação do diferente, o que, segundo Orlandi (2015, p.31), “tudo envolvido por formação imaginárias, relação de força, relações de sentidos e efeitos da memória discursiva”, onde este saber discursivo tem o funcionamento através do esquecimento.

As sequências discursivas apresentadas discutem a resistência da mãe para identificar as características que levam à identificação da patologia. Reconhecer uma nova identidade causa desestabilização (Pêcheux, 1995) e necessita de uma nova reconfiguração, que vai exigir uma nova posição discursiva e ideológica.

MÃE: o laudo hoje é: significa ter alguns direitos, né?! Porque é só através do laudo que você consegue a psicopedagoga na escola. Eu precisava deste laudo para ter este reforço escolar...o laudo é importante para isto...para conseguir benefícios tem que ter laudo também...e ter uma educação especial para estas crianças...**o que mudou foi que agora tem, tá aqui, laudou, é um documento, entre você ter e não ter, não ter fica uma coisa meio no ar, será que tem ou não tem.**

Destaca-se neste recorte do enunciado da mãe o dizer: “o laudo hoje é: significa ter alguns direitos, né?! Porque é só através do laudo que você consegue a psicopedagoga na escola. Eu precisava deste laudo para ter este reforço escolar...o laudo é importante para isto”, produzindo sentidos de que possuir o documento denominado laudo é um meio de individuação do sujeito pelo Estado, que lhe confere condições de identificação e direitos dentro da sociedade.

Deste modo, podemos observar que o Laudo Diagnóstico realizado pelo discurso médico, afirma a relação de força que se subscreve o sujeito assujeitado ao Estado, que por sua vez se assujeita o sujeito para fazer valer as leis de individuação deste, perante a escola.

Maldidier (2003, *apud* Orlandi, 2014, p. 170) diz que a referência de arquivo nunca é dado *a priori*. Todo arquivo é identificado pela presença de uma data, de um nome próprio, de uma chancela institucional. E foi o que se presenciou no discurso da mãe, cujo sentido remonta ao laudo diagnóstico como um documento validado pela formação discursiva médica que possui um discurso autoritário sobre as outras formações discursivas. Sentido que também se apresentou em outros dizeres.

MÃE: Mas por ele ter este grau leve é que nos tranquilizou, assim, o fato que a médica falou que ele sai do ali do...transtorno, do espectro né? À medida que ele vai fazendo as terapias, que vai tomando a medicação, ela vai fazer uma outra avaliação mais pra frente que de repente ele não se enquadra mais, foi isso que ela nos explicou, né? Então acho que no primeiro momento a gente ficou assustado, mas, depois a gente foi se tranquilizando.

Observou-se no discurso materno que ela tinha a necessidade do laudo para que se pudesse realizar algo para o aprendiz, seja na ordem familiar para direcionar com tratamentos adequados, seja na ordem escolar para direcionar para sala especializada e obter os direitos de uma auxiliar. Este enunciado nos remete a compreensão que segundo Orlandi (2014) é na individuação da forma-sujeito, este seja trabalhado socialmente e que se vai constituindo como indivíduo sócio-histórico, conforme observamos nas falas: “a busca de ajuda médica, de psicólogos, de fono pra gente conseguir, daí sim, fazer com que tivesse uma solução para esse caso, né?”, “À medida que ele vai fazendo as terapias, que vai tomando a medicação, ela vai fazer uma outra avaliação mais pra frente que, de repente, ele não se enquadra mais”, “Nós acreditamos que, quem vai falar pra senhora realmente o que o F. tem ou o que ele não tem, quem vai dizer assim, ele é uma neuropediatra...”, “. Então a gente faz esta primeira conversa assim de forma muito leve, muito tranquila, é para tirar deles mesmo estas dificuldades se percebem, quando eles apontam a dificuldade aí a gente age, né? Ahh, então não seria melhor, né, levar num especialista?”.

A postura de se isentar, de “fingir” que não sabem que o “diferente” envolve uma patologia, acredita-se assim a uma ausência de culpabilidade, uma resistência a aceitar a nomeação que a ciência dará sobre seu filho, um discurso que legitima uma dada formação ideológica trazendo novos sentidos a partir do momento da nomeação TEA. Assim, mãe tenta amenizar a situação quando diz que o grau demonstrado pelo filho é leve e que ao tratá-lo tem a chance de não se enquadrar mais nas características da patologia. Seguindo com os dizeres da mãe, eu entendo que esse é um efeito de sentido que produz o dizer da mãe, de que ninguém na família quer assumir a gravidade do problema e que todos querem “fingir” que está tudo bem, negando-se a situação.

No enunciado da mãe segue-se esta característica do uso “a gente” não como pronome pessoal da terceira pessoa do plural, mas sim como uma forma de incluir mais participantes ao seu discurso.

MÃE: Foi assim, quando ele entrou na escola mesmo, porque até em casa “a gente” não via nada de anormal e também só tinha um filho.

Então, em casa “a gente” não sentia nada e aí quando ele foi para as Escolinhas, né.

E aí a medicação onde “a gente” viu assim a mudança da água para o vinho.

Mas você quer tentar sem a medicação, não deu certo realmente aí “a gente” foi atrás, não realmente os professores estão reclamando, então o que dá para fazer diferente? É a medicação?

Então assim, no começo “a gente” começou a perceber mais estas características que falava do Autismo,

Então assim nestas características que depois “da gente” ter estudado muito que “a gente” vê que o F. realmente se encaixa, né!

Sim, “a gente” começou a entender mais ele né. Porque, daí, nossa, ele tem esse LAUDO e tal, o que que é isso? Ahh, vamos pesquisar. Então “a gente” começou a ter mais, a ver mais o lado dele porque antes “a gente” achava muito como birra, como, vamos dar castigo porque está muito birrento, muito manhoso, né. Então, agora não, “a gente” começou ver que a criança é assim mesmo então “a gente” teve uma certa, aumentou a paciência, né, e com as terapias “a gente” começou a procurar mais ajuda, né, para ele, então “a gente” chegou, começou a ficar mais participativo vê como “a gente” podia ajudar frente ao laudo.

É no começo “a gente” ficou meio assim, baqueia, né, assim, saber que tem um filho com isso, quando “a gente” pensa: ahh, mas é um grau que, grau leve, a médica falou que ele pode sair deste espectro, aí isso que deu uma aliviada também sabe, não com as terapias, a médica explicou que ele sai deste quadro todo, então acho que “a gente” se tranquilizou, mas por conta disso né.

Então, acho que, no primeiro momento, “a gente” ficou assustado, mas depois “a gente” foi se tranquilizando e vendo também as melhoras do F. nas terapias, “a gente” está mais tranquila sim, mais consciente.

Nessas práticas discursivas, há a inserção do uso repetitivo da formulação “a gente” fazendo com que o falante tenha como referência a participação ou aprovação do outro, no caso o pai. No discurso do sujeito mãe busca a participação do pai ou dos familiares que de alguma forma participaram do alerta sobre o desenvolvimento atípico do menor. Ao optar pelo emprego do a gente, o sujeito mãe/pai cede lugar a uma outra persona naquele discurso. Entra em cena a figura do “a gente”, um pronome que ocorre na linguagem informal como referência quando a pessoa se inclui àquilo que fala (Bechara, 2006, p.117), que em sua tradicional “Moderna Gramatica Portuguesa” que o uso do “a gente”_como pronome, ocorrendo na linguagem informal como referência quando a pessoa se inclui a que fala.

A inclusão do outro junto com as ações descritas pelos sujeitos envolvidos funciona como forma de retirar a responsabilidade, como se ao errar se pudesse dizer que não foi culpa sua e sim dos outros envolvidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo demonstrar que a materialização do laudo diagnóstico e a multiplicidade de sentidos que produziu a partir do discurso médico. O sujeito mãe se inscreveu na Formação Discursiva da área da saúde sempre relatando denominações como normal/ anormal mobilizando assim o interdiscurso que sustenta os novos sentidos sobre o TEA. Suscita no discurso materno o saber intuitivo, o que foi aprendido pelos discursos herdados ou multiplicado pela sabedoria popular, observamos deste modo o quanto o discurso autorizado se materializa em uma fronteira passando do sujeito filho normal para o anormal. Para a construção e ressignificação dos dizeres recorreremos às teorias da Análise do Discurso e da Linguística Folk ambas buscam os efeitos de sentidos produzidos pelo discurso, ressignificando a linguagem e na interpretação destes discursos, abordando a constituição deste sujeito, observando como esses sujeitos mães foram afetados a partir desta fronteira discursiva e seus novos efeitos de sentidos gerados após o laudo diagnóstico, como os discursos autorizados ou não pela ciência afirmando a incompletude do sujeito.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIACION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais.**: DSM-5; tradução Maria Inês Corrêa Nascimento. 5 ed. Porto Alegre: Artemed, 2014.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa.** 37° ed. Rio de Janeiro. Lucerna, 2006.

CATHERINE, R. **Des vertus antalgiques du discours ?L'expression de la douleur et de l'attachement dans les discours sur la maternité.** Thèse de Doctorat Sciences du Langage. Université de Paris 13 Sorbonne. 2015

DENNETT, D.C. **La stratégie de l'interprète. Le sens commun et l'univers quotidien.** Trad. P. Engel. Paris: Gallimard, 1990 [1987].

DI RENZO, Ana; MOTTA, Ana Luiza Artiaga Rodrigues de; OLIVEIRA, Tânia de Oliveira. (Orgs) **Linguagem, História e Memória-discurso em movimento.** Campinas: Pontes Editores, 2011.

GREGOLIN, Maria R. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos & duelos.** São Carlos: Editora Claraluz, 3° ed, 2007.

ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos / Eni Puccinelli Orlandi - 6ª ed. - Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.**

ORLANDI, Eni. **Gestos de Leitura: da história no discurso.** 4 ° ed. Campinas. SP: Editora Unicamp, 2014.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos.** 12° ed. Campinas: Pontes Editora, 2015.

ORLANDI, Eni. **Análise Automática do Discurso: princípios e procedimentos.** Pontes. Campinas, 2015.

ORLANDI, Eni; FERREIRA, Eliana L. (org.). **Discursos sobre a inclusão**. Niterói Intertexto, 2014.

ORRÚ, Silva Ester. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes**. Petrópolis. Vozes, 2016.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso – uma crítica à afirmação do óbvio**. Unicamp. Campinas, 1995.

PÊCHEUX, M. **O Discurso – estrutura ou acontecimento?** Pontes. Campinas, 1997.

PITOMBO-OLIVEIRA, Tânia. **Fronteira Discursiva: o paralelo 13° e os sentidos da exclusão**. Cáceres/MT: Editora Unemat, 2007.

A importância da educação física e da psicomotricidade no processo de aprendizagem

Wilker Gonçalves Melo

Discente do curso de Pedagogia

RESUMO

Para muitos teóricos, o papel da Psicomotricidade está em fazer a criança compreender a sua capacidade de expressão e autoconhecimento e, a partir disso, aprender a obter o controle não somente de seu corpo, mas também de suas habilidades intelectuais. Pensando nisso, esta pesquisa tem como desígnio apresentar a indigência do trabalho da Psicomotricidade e os seus benefícios tanto para a disciplina de Educação Física quanto para o ensino-aprendizagem na Educação Infantil. Desse modo, será desenvolvida uma análise teórica-reflexiva de cunho bibliográfico, tendo como fundamentação o estudo de investigação de autores renomados e especialistas na temática aqui abordada. Isso posto, verificou-se a necessidade do uso da Psicomotricidade nas aulas de Educação Física da Educação Infantil numa perspectiva que priorize o exercício dos movimentos do corpo e pondere o sujeito em atividade, na sua totalidade, pois, sabe-se que a Psicomotricidade tem como papel principal, dentro do programa de exercícios físicos das aulas de Educação Física, desenvolver a disciplina dos movimentos corporais enquanto potencializa as competências cognitivas e os saberes da criança.

Palavras-chave: ensino; educação física; educação; escola.

ABSTRACT

For many theorists, the role of Psychomotricity is to make the child understand their capacity for expression and self-knowledge and, from this, learn to gain control not only of their body, but also of their intellectual abilities. This research aims to present the indigence of the work of Psychomotricity and its benefits both for the discipline of Physical Education and for teaching-learning in Early Childhood Education. In this way, a theoretical-reflexive analysis of a bibliographic nature will be developed, based on the research study of renowned authors and experts on the topic covered here. That said, there was a need to use Psychomotricity in Physical Education classes in Early Childhood Education from a perspective that prioritizes the exercise of body movements and considers the subject in activity, in its entirety, as it is known that Psychomotricity has The main role, within the physical exercise program of Physical Education classes, is to develop the discipline of body movements while enhancing the child's cognitive skills and knowledge.

Keywords: teaching; physical education; education; school.



INTRODUÇÃO

É relevante considerar que o processo de constante transformação da vida dentro da sociedade tem grande influência no que diz respeito ao método educacional, pois, sabe-se que, a partir daí, o trabalho docente deve ser analisado de maneira que busque uma adequação para um novo jeito de ensinar e aprender no qual se priorize, acima de qualquer coisa, o desenvolvimento intelectual do aprendiz. Para isso, as práticas pedagógicas devem ter como objetivo inseri-lo em sociedade e, para que haja esse trabalho de integração, a disciplina de Educação Física se torna essencial.

A intervenção do profissional de Educação Física é de importância para a integração do aluno como cidadão perante a seus colegas, à ação proposta pelo professor, como também para inserir o meio social aos estudantes com a participação e o apoio dos métodos de ensino (Andrade, 2015, p.17).

Desse modo, cabe ao docente desenvolver estratégias e mecanismos eficientes de intervenção que proporcionem ao aprendiz atividades de interação entre os colegas de turma, mostrando-se efetivas, ao ponto de torná-los cidadãos conscientes de seus deveres e direitos em sociedade.

Tendo em vista a Psicomotricidade numa ótica que abrange o entendimento e a complexidade do comportamento humano, é possível dizer que o trabalho da disciplina de Educação Física apresenta enorme amplitude no que diz respeito ao ser humano, deixando de lado aquela concepção de homem biológico, que tem necessidades básicas para sua manutenção e passando a vê-lo como sendo aquele que compreende todo o seu processo histórico, cultural e social.

O trabalho da Psicomotricidade tem como desígnio o processo de evolução do sujeito em sua plenitude, pois, como ciência tanto da Educação quanto da Saúde, intenciona o desenvolvimento das consciências afetiva, cognitiva e motora por meio de movimentos realizados pelo corpo humano.

Sabe-se, pois, que a aplicação da Psicomotricidade nas aulas de Educação Física deu-se no Brasil com o propósito de unificar as aprendizagens de modo que a mente e o corpo trabalhassem numa parceria em proveito da aquisição do conhecimento na vida da criança.

Atualmente, o trabalho da Psicomotricidade tem se mostrado bastante efetivo e presente na Educação, pois ela não se preocupa apenas em resolver as questões de cognição motora, buscando também compreender as complexidades que apresentam, de certo modo, os aprendizes, relacionadas ao equilíbrio, ao espaço, ao tempo, à lateralidade e ao ritmo.

Diante do exposto e sabendo que o docente é responsável pelo trabalho de integração e mediação do aprendente no que diz respeito à aquisição do conhecimento, compreende-se ser imprescindível que ele desenvolva estratégias e mecanismos que o possibilitem alcançar em sua magnitude a leitura corporal, a qual promoverá a compreensão, não somente do mundo, mas em especial de sua própria identidade.

A APRENDIZAGEM

Conforme assegura Araújo e Santos (2009):

A Educação Física tem um papel de suma importância na formação dos valores dos alunos, devido a situações que acontecem na aula, mas se o professor não tiver autonomia e atitudes que possam trabalhar essas características a disciplina passará a perder o seu significado (Araújo e Santos, 2009, p.11).

Tendo em vista o pensamento de Darido (1999) acerca da Educação Física, ele afirma que “como um todo, ela possui importância para o desenvolvimento do aluno, por meio de práticas desportivas, contribuindo para formar o cidadão, com um bom trabalho desde os anos iniciais, facilitando o desenvolver da identidade de cada um, com molde social igual, mas com pensamentos diferentes”.

Ainda segundo o autor compreende-se que “é importante ressaltar que o aluno constrói os seus conhecimentos a partir da interação com o meio, sendo capaz de resolver seus problemas”.

Figura 1 – A Educação Física e a Aprendizagem.



Fonte: CPB Educacional (2021)

O trabalho de mediação do docente é essencial para a evolução do aprendiz, contudo, entende-se que somente isso não é suficiente. Desse modo, acredita-se que o planejamento de suas aulas deve estar em concordância com as especificidades e interesses de sua turma, o que nem sempre acontece, colaborando para o desenvolvimento de sua formação como sujeito e cidadão.

Barbosa (2004, p.1998) deixa claro que:

As aulas de Educação Física através de seus conteúdos específicos tendem a trabalhar questões que possam ser vivenciadas, como trabalho em grupo, solidariedade a resolução de problemas, estão preparando o estudante a um exercício real de cidadania.

De acordo com Palma Filho (1998), “a partir dessas considerações, pode ser introduzido um equilíbrio entre cidadania e educação, desde que a Educação não possa direcionar um posicionamento crítico e reflexivo”.

Segundo os apontamentos de Darido (1999), “essas são as características que devem ser de aspectos ideológico e objetivo seguindo as diretrizes curriculares que estão relacionadas às tendências pedagógicas assim como o atuante na Educação Física Escolar”.

No que diz respeito à demanda de não exclusão, Betti (1991) busca defender o precipício da inclusão sendo uma das suas muitas ideias abordadas. Já Soares et al 1992 e Betti (1994) afiançam que “na Educação Física muitos vem defendendo a inclusão de conhecimentos teóricos com foco no respeito a cultura da expressão corporal”.

Assim sendo, compreende-se que o trabalho de desenvolvimento corporal é necessário, no entanto, precisa ir além. O docente deve proporcionar aos seus aprendentes possibilidades de crescimento, de modo amplo e que faça sentido para a sua vida em sociedade, construindo a partir de então um caminho que os levará ao e que é para a sociedade.

Betti (1991) afiança que:

A educação física tem como prioridade produzir, reproduzir, qualificar e transformar com as atividades físicas tanto como esportes e como um exemplo. O profissional de Educação Física trabalha com um conteúdo vasto de possibilidades, podendo desenvolver os direitos e deveres dos alunos como cidadão, assim como os benefícios da qualidade de vida. A Educação Física tem por finalidade promover o desenvolvimento psicomotor das crianças, ajudando-as a adquirirem uma consciência que as auxiliará em seu cotidiano e, sua prática deve essencialmente fazer parte no âmbito escolar, uma vez que a escola é o meio educacional mais efetivo e eficiente para a realização desta prática.

É importante acrescentar que a disciplina de Educação Física tem a sua parcela de apoio ao que se refere o pensamento psicológico, assim como todas as outras disciplinas que compõem o currículo escolar, interferindo efetivamente tanto no intelecto quanto nas questões morais e sociais da criança, se tornando indispensável na Educação Infantil..

Pensando assim, é relevante afirmar que a disciplina de Educação Física, apresenta também o seu papel disciplinar na vida do sujeito, propiciando-o a construção de respeito na relação professor-aluno e abrindo caminhos para que o aprendente possa emitir sua opinião acerca daquilo que lhe compete dissertar.

Para Rodrigues (2013, p. 37):

Diante da relevância da disciplina de Educação Física é necessário que o profissional seja apto para ministrá-la, isto é, que seja graduado e capacitado para exercer tal tarefa, onde deve estar familiarizado com a comunidade escolar, a fim de beneficiar o desenvolvimento dos envolvidos.

Figura 2 - A Educação Física como Disciplina

Fonte: Educa Mais Brasil (2021)

A Educação Física, no período militar, era vista como uma ideologia, a qual tinha o propósito de formar o sujeito para que fosse disciplinado e respeitoso às regras autoritárias da sociedade da época, mesmo que a sua prática trouxesse bem-estar para os participantes, a submissão apresentada desconstruía totalmente o significado de democracia, formando com isso um cidadão sem voz e sem perspectiva de conhecimento, dentro dos novos padrões de ensinar e aprender pela ótica de suas necessidades e interesses como sujeito.

A PSICOMOTRICIDADE

A psicomotricidade é caracterizada como uma ciência que busca analisar o homem mediante seus movimentos com o propósito de desenvolver o trabalho motor, cognitivo e afetivo, sendo este, essencial para a evolução da criança no que se refere as práticas psicomotoras.

Por outro lado, de acordo com a Associação Brasileira de Psicomotricidade ela é entendida pelos profissionais da área como “um termo empregado para uma concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito, cuja ação é resultante de sua individualidade, da sua linguagem e da sua socialização.”

Figura 3 – A Psicomotricidade na Educação Física.

Fonte: Companhia Athletica (2021)

Para que se perceba de fato o trabalho da psicomotricidade na Educação, antes é preciso compreendê-la como a ciência que reflete acerca do sujeito, o qual está em constante aprendizado, um ser absoluto com corpo e mente inseparáveis, sendo capazes de interagir, sentir, atuar, entender tanto com as coisas quanto com as pessoas a sua volta.

Para Teixeira (2010) a Psicomotricidade é “a ciência que possui como elemento de estudo o homem por meio de seu corpo em movimento, relacionando-o ao seu mundo interno e externo”, sendo esta combinada com o período de maturidade do indivíduo, o qual desenvolve por meio dos movimentos de seu corpo, tomando como base o afeto, o intelecto e o movimento, elementos essenciais para a obtenção das aquisições afetivas, cognitivas e orgânicas.

Tendo em vista que a ação é compreendida como o espelho da individualidade, linguagem e socialização, a Psicomotricidade se manifesta por meio da organização e integração dos movimentos adquiridos dentro do intercâmbio com a sociedade e a comunidade em que vive.

Tendo em vista os pensamentos de Fernandes (2015), a Psicomotricidade é interpretada como “a efetivação de um pensamento por meio de um ato motor coeso, harmonioso e preciso”.

Já, Araujo e Silva (2013) esclarecem que “a Psicomotricidade se fundamenta em toda ação que o indivíduo exerce no meio, ou seja, no ambiente em que vive, sendo esta, a interação da motricidade e o psiquismo, tencionando o desenvolvimento global do ser e levando em consideração a consciência motora, cognitivo e afetivo”, promovendo a partir de então, mediante os movimentos corporais, o desenvolvimento da conscientização.

Lussac (2008), por sua vez, ressalta que “no começo do século XIX a Psicomotricidade surge por meio da área neurológica, mostrando-se necessário nomear as zonas do córtex cerebral localizadas um pouco além das regiões motoras”.

Com a chegada da Neurofisiologia, descobre-se que há algumas disfunções de nível grave que não estão relacionadas diretamente a lesões cerebrais, mas que têm a ver com os distúrbios de âmbito gestual e práticos que antes não podiam ser explicados, contudo, foi a partir dessas descobertas que surgiu, no Brasil, por volta de 1870, a Psicomotricidade, orientada pela escola francesa, a mesma que inspirou a pedagogia, a psicologia e psiquiatria infantil.

De acordo com Falcão e Barreto (2009, p. 11):

A Educação Especial foi o elo de surgimento e ligação da psicomotricidade na Europa e no Brasil. A partir de 1968 constatou-se que foi realmente difundida no Brasil, por meios de cadeiras de psicomotricidade e cursos em universidades de vários estados do Brasil. A princípio foi inserida nas escolas especiais como recurso pedagógico que tinha o intuito de corrigir distúrbios e auxiliar algumas falhas de desenvolvimento das crianças excepcionais.

Lussac (2008), assevera que “em 1909, o neuropsiquiatra chamado Dupré foi fundamental para a área psicomotora, alegando a independência da debilidade motora, que antecede o sintoma psicomotor”.

Ainda em conformidade com os pensamentos dos autores, entende-se que “a Psicomotricidade na Educação Infantil, em aulas de Educação Física, é abordada como forma preventiva, evitando diversos problemas na fase de Alfabetização, como também a falta de concentração”.

Figura 4 – A Psicomotricidade nas aulas de Educação Física.



Fonte: Educa a Ação Física (2021)

Contudo, acrescentam que quando uma criança apresenta má formação de sua estrutura corpórea, seus movimentos se tornam limitados, o que prejudica consideravelmente na produção de atividades manuais e no ritmo de suas leituras.

Pensando assim, é relevante dizer que se a criança apresenta disfunções de lateralidade, haverá também impasses no que diz respeito à leitura em sentido amplo, não conseguindo apresentar autonomia para a execução desta prática, tão importante nessa fase infantil.

Diante disso, segundo afirmam Gava *et al.* (2010), foi descoberto no exterior um modelo de aplicação da Educação Física, tendo em vista as expectativas desejadas “que abrange a formação das habilidades básicas nos alunos, sem necessariamente ter de inseri-lo no processo de treinamento de uma determinada modalidade esportiva. Desta forma e perante a esses fatos tão importantes, foi que a Psicomotricidade aproximou e atraiu o interesse de inúmeros professores de Educação Física”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A edificação deste trabalho contribuiu imensamente para que se pudesse chegar a uma melhor apreensão acerca da importância da Psicomotricidade envolvida nas aulas de Educação Física, buscando o aprendizado das crianças na Educação Infantil.

Observou ainda que todos os autores concordam com a união entre Psicomotricidade e Educação Física tendo em vista o desenvolvimento educacional das crianças, como também resultando beneficentemente para os seus campos físico, emocional e educativos.

É importante ressaltar que a Psicomotricidade desenvolve um trabalho em que há relação entre o pensamento e a ação, a qual compreende a emoção, logo, promove à criança um intercâmbio entre si, o outro e o mundo no qual vive, permitindo com isso o desenvolvimento de suas potencialidades, especialmente, no que se refere ao entendimento de seu próprio corpo.

Portanto, é relevante afirmar que o seu uso na Educação Física é de extrema importância, pois, ao utilizar os movimentos, ela consegue desenvolver e alcançar habilidades intelectuais mais complexas, visto a sua conexão afetiva estar diretamente ligada com a motricidade, o simbólico e o cognitivo, tornando o importante exercício da Psicomotricidade como uma ferramenta de grande valia para a aquisição do conhecimento.

Diante do que representa a Psicomotricidade para a Educação Física, em especial, para a Educação Infantil, entende-se que ela integra o professor e o aluno a uma relação harmoniosa, além de proporcionar bem-estar durante a sua prática e contribuir para que haja mais intercâmbio entre alunos, professores e sociedade, como também a construção da autonomia do aprendente, de seu senso crítico, de seus valores e respeito à diversidade.

Com base nessa abordagem, a grande indigência do exercício motor para as crianças da Educação Infantil, tendo como parâmetro às aulas de Educação Física, é de extrema necessidade, pois seus benefícios contribuem efetivamente para que haja o desenvolvimento global das crianças, alcançando o aval da maioria dos docentes responsáveis e compromissados com a verdadeira evolução intelectual de seus aprendentes.

Assim sendo, conclui-se que o trabalho da psicomotricidade nas aulas de Educação Física da Educação Infantil deve ser uma constante dentro do processo de ensino-aprendizagem, logo, deve ser encarado seriamente pelos docentes com um olhar novo e positivo, pois surge para assistir ao importante processo de evolução das crianças mediante os campos motor, intelectual e cognitivo, de modo que haja uma integração entre corpo e mente dentro desse processo de formação da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, S R. **A relevância dos jogos cooperativos na formação dos professores de educação física: uma possibilidade de mudança paradigmática.** Dissertação de Mestrado em Educação Física. Curitiba: UFPR, 2004.
- ANDRADE, T. E.; TASSA, K. O. M. **Motivação nas aulas de Educação Física no ensino médio.** EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Ano 20, Nº 203, 2015.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira. **Temas transversais e a estratégia de projetos.** São Paulo: Moderna, 2003.
- ARAÚJO, G.S.A. Silva, R.E. **As contribuições da Psicomotricidade na educação infantil.** CECIERJ. p.01-10. 2013.
- BARBOSA, Cláudio L. de Alvarenga. **Educação Física Escolar: da alienação à libertação.** 4.ed. Petrópolis, SP: Vozes, 2004.
- BARROS A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de Metodologia: Um guia para a iniciação científica.** 2.ed. São Paulo: Makron Books, 2000.
- BETTI, Mauro de. **Educação Física e Sociedade.** São Paulo: Movimento, 1991.
- BETTI, Mauro de. **O que a semiótica inspira no Ensino de Educação Física.** Revista Discorpo. n. 3. pg. 24-45. 1994.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia de Ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.
- DARIDO, S.C. **Educação Física na escola: ações e reflexões.** Araras, SP: Topázio 1999.
- FERNANDES, C.M.B; *et al.* **Autonomia e Conhecimento. Santa Maria: Caderno da Educação,** 2004. GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas.** 8. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- FALCÃO, T.H. Barreto, M.A.M. **Breve Histórico da Psicomotricidade.** Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente. Volta Redonda. v.2 n.2 p.84-96. 2009.
- FERNANDES, D.G.D. Barros, L.C. **Psicomotricidade: Conceitos e História. Revista Conexão eletrônica.** Três Lagoas. n.1 p.01-20 2015.
- GAVA, D. França, S.E. ROSA, R. OLIVEIRA, S. BORRAGINE, F. **Educação Física na Educação Infantil: Considerações sobre sua importância.** Revista Digital. Buenos Aires. n.144 p.01-18. 2010.
- LUSSAC, P.M.R. **Psicomotricidade: história, desenvolvimento, conceitos, definições e intervenção profissional.** Revista digital. Buenos Aires n.126 p.01- 07. 2008.
- PALMA FILHO, J.C. **Cidadania e Educação.** n. 104. pg.101-21. 1998.
- RODRIGUES, Ingrid Vieira; **A Importância da prática da Educação Física no Ensino Fundamental I.** Portal Educação. 2013.

TEIXEIRA, S. **Jogos, Brinquedos, Brincadeiras e Brinquedoteca: Implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento.** 3.Ed. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

SILVA, Viviane Sabido; *et al.* **A importância da Educação Física Escolar no desenvolvimento motor de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.** Buenos Aires: E Deportes 2011.

SOARES, C.L.; *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez. 1992.

Imprensa Alagoana: discurso de modernização do setor sucroalcooleiro proferido pelos jornais

Imprensa Alagoana: speech on modernization of the sugar and alcohol sector given by newspapers

João Paulo Rodrigues da Costa Silva

Universidade Federal de Alagoas

RESUMO

Com base Jornal de Alagoas – 1980 a 1993; Tribuna de Alagoas – 1986 a 1994; Jornal Gazeta – 1980 a 1990; Jornal de Hoje – 1980 a 1990; diário de Alagoas – 1980 a 1990 o estudo buscou coletar informações no tocante a modernização do setor sucroalcooleiro alagoano nos jornais da década de 1980 que se encontram na hemeroteca da biblioteca pública estadual Graciliano Ramos no centro de Maceió. Para análise dos discursos contidos nos mesmos a partir da leitura bibliográfica paralela ao tema. Partindo das reflexões de Ricardo Antunes, nota-se que “estamos desafiados a compreender a nova morfologia do trabalho, cujo elemento mais visível é o seu desenho multifacetado, resultado das fortes mutações que abalaram o mundo do capital nas últimas décadas”. Portanto, frente as questões até aqui colocadas, temos igualmente como proposição, mapear e analisar os discursos produzidos pela imprensa alagoana no sentido de fazer notar o papel que esta teve/tem na construção de um ideário de progresso, desenvolvimento e modernização no setor sucroalcooleiro nesse estado.

Palavras-chave: imprensa; setor sucroalcooleiro; trabalhador; Alagoas.

ABSTRACT

Based on Jornal de Alagoas – 1980 to 1993; Tribuna de Alagoas – 1986 to 1994; Gazeta newspaper – 1980 to 1990; Jornal de Hoje – 1980 to 1990; diary of Alagoas – 1980 to 1990 the study sought to collect information regarding the modernization of the sugar and alcohol sector in Alagoas in



newspapers from the 1980s found in the newspaper library of the Graciliano Ramos state public library in the center of Maceió. For analysis of the speeches contained therein based on bibliographical reading parallel to the theme. Starting from Ricardo Antunes' reflections, it is noted that "we are challenged to understand the new morphology of work, whose most visible element is its multifaceted design, the result of the strong mutations that have shaken the world of capital in recent decades". Therefore, in view of the questions raised so far, we also propose to map and analyze the speeches produced by the Alagoas press in order to highlight the role it had/has in the construction of an idea of progress, development and modernization in the sugar and alcohol sector in this state.

Keywords: press; sugar and alcohol sector; workers; Alagoas.

INTRODUÇÃO

Questões sobre a mecanização e modernização das indústrias do setor sucroalcooleiro alagoano tem sido reportado na imprensa sendo reportados seus efeitos colaterais, no qual pode-se citar a exclusão e demissão dos trabalhadores dos canaviais. Bem como acontece, por exemplo, no estado de São Paulo neste mesmo período, como nos apresenta o prof. Dr. Antônio Alves Bezerra em sua dissertação intitulada "*Boias-frias e a mecanização nas Usinas de Açúcar e Alcool no Oeste Paulista de 1960-2000*".

Assim, é pressuroso o entendimento das faces dos discursos que tangenciaram a modernização dos parques sucroalcooleiros do estado, sinônimo de progresso e desenvolvimento para as áreas canavieiras, Visto que Alagoas passa de 4º(quarto) maior estado produtor de Açúcar em 1930, para o 2º (segundo) lugar em 1980 (Lima, 2014, p.56).

Dessa maneira, indaga-se: como ficaram os trabalhadores rurais manuais da cana face ao iminente desenvolvimento tecnológico implantado nas áreas sucroalcooleiras de Alagoas? Os discursos da imprensa alagoana foram motivados sob quais perspectivas? Quem financiou essa modernização no campo? Teria a imprensa alagoana se debruçado acerca dessas e de outras questões envolvendo transformações nos parques sucroalcooleiros?

À luz da historiografia, interpreta-se as interfaces dos discursos acerca da modernização e violência no campo veiculados pela imprensa alagoana na tentativa de mapear outras hipóteses ocultadas ou pouco reveladas em suas páginas. Analisa-se a presença dos trabalhadores rurais, sujeitos pouco ouvidos no processo de transformação econômica na área canavieira e se estes se fizeram notar nas páginas dos jornais em apreço.

Destarte, com base nos jornais tais como: Jornal de Alagoas – 1980 a 1993; Tribuna de Alagoas – 1986 a 1994; Jornal Gazeta – 1980 a 1990; Jornal de Hoje – 1980 a 1990; Diário de Alagoas – 1980 a 1990 o estudo tem como objetivo pesquisar nos discursos dos jornais as múltiplas vozes e/ou os silêncios implícitos ou explicitados por meio da análise das informações que se reportaram a mecanização, a produção, a segregação dos trabalhadores rurais da cana, a demissão em larga escala destes, redução de contratos de trabalho, a extinção de postos de trabalho, greves, enfrentamentos com os proprietários das usinas.

METODOLOGIA

O presente estudo tem como inspiração maior a tese “*Boias-frias e a mecanização nas Usinas de Açúcar e Alcool no Oeste Paulista de 1960-2000*” (Bezerra, 2002), que traz esta mesma temática a partir da realidade do estado de São Paulo durante um período mais extensivo. Diferente deste trabalho que tem como foco a imprensa impressa alagoana, o trabalho do prof. Dr. Bezerra, além de dois periódicos, traz relatos orais com 22 entrevistas e algumas fontes judiciais. Desta forma foi necessário se debruçar sobre as fontes, a partir de um trabalho minucioso de leitura dos jornais encontrados da Hemeroteca da biblioteca pública Graciliano Ramos, em Maceió.

Faz-se importante ainda relatar aqui a importância da biblioteca pública Graciliano Ramos que com mais de 150 anos de existência é um dos mais importantes lugares de memória do estado de Alagoas. Instalada no antigo palacete do Barão de Jaraguá, que hospedou a Família Real e Dom Pedro II, quando em visita a Alagoas, na praça Dom Pedro II, S/N – Centro de Maceió. O espaço referente à hemeroteca encontra-se no terceiro piso (2º andar). São três salas aparelhadas com estantes, onde os jornais armazenados em forma de grandes livros (dispostos por bimestre, na maioria das vezes) encontram-se armazenados. Esta sessão da biblioteca fica abaixo de um pequeno sótão e sofre por vezes com as chuvas, visto que o prédio já antigo necessita de manutenção constante e sofre com vazamento da água das chuvas no telhado, o que já foi motivo de perda de documentação por diversas vezes.

No decorrer dos dois anos de andamento da pesquisa pudemos organizar, catalogar e analisar todo o material, levando nos a constatar a ausência de parte deste material na biblioteca pública Graciliano Ramos, como por exemplo os jornais *Tribuna de Alagoas* e *Diário de Alagoas*, pois, do primeiro foi encontrado exemplares apenas dos anos de 1986 e 1987, já o segundo não teve nenhuma edição localizada na hemeroteca em questão, do período pesquisado. O trabalho com os jornais partiu da catalogação da primeira metade da década de 80 do “jornal de Alagoas”, dando seguimento com o “jornal Gazeta”, para em seguida retornar ao término da década do jornal anterior. Em seguida foi catalogado o “jornal de Hoje” e por fim, as edições existentes do “Tribuna de Alagoas” colocando-se em prática uma análise comparativa dos discursos entre os jornais alagoanos. Porém, não foi possível conseguir nos periódicos o número de tiragens, o que não nos permite compreender a extensão do alcance dos mesmos.

Dentro do processo de coleta de dados foram usadas fichas catalogais que facilitaram os trabalhos, fichas essas que elencavam informações como: o nome do jornal estudado, data, edição, numeração, título da notícia, jornalista (quando era revelado), palavras chaves e anotações sobre a mesma. Outro passo moderno e de grande importância para a pesquisa, que foi introduzido pelo pesquisador como novidade ao participar de um minicurso de restauro de documentos, foi o procedimento de *scaneamento* das notícias catalogadas, mesmo que usando aparelhagem de baixa qualidade, mas que contribuiu de forma direta ao trabalho, visto que em caso de necessidade de acessar novamente a informação, isso poderia ser feito de qualquer lugar onde se encontre o pesquisador, com seu *smartphone*, sem o imperativo de retornar a hemeroteca e ao jornal em questão. Não esquecendo que:

Até a primeira metade deste século [século XX], os historiadores brasileiros assumiam duas posturas distintas em relação ao documento-jornal: o desprezo por considerá-lo fonte suspeita ou o enaltecimento por encará-lo como repositório da verdade. Neste último caso, a notícia era concebida como relato fidedigno da verdade (Capelatto, 1988, p.21).

Este apontamento feito pela professora Helena ajuda a compreender melhor o ambiente sensível em que se encontra o jornal como fonte, mesmo com a chegada da Escola dos Annales o uso dos periódicos nas pesquisas históricas deve vir acompanhado de embasamento teórico e metodológico. O jornal não pode ser estudado sozinho.

Em dois tempos: um objetivo que interpreta o texto escrito efetivamente e outro subjetivo que precisa entender aquilo que não aparece escrito, mas é possível identificar à luz do contexto histórico. Assim, o estudo da imprensa necessita do reconhecimento do que está em torno dela, já que essa mesma imprensa está invariavelmente atrelada ao seu tempo histórico (Sosa, 2007, p.11-12).

O que reflete na extensa bibliografia empregada neste projeto, possibilitando um entendimento mais esclarecido das fontes estudadas para alcançar o objetivo da pesquisa executada.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Diante do Material catalogado, e da bibliografia estudada, foi possível alcançar a compreensão do cenário da evolução canavieira alagoana.

Em Alagoas, com o apoio federal, ampliou-se a área plantada, principalmente nos tabuleiros do sul do Estado e em direção ao Agreste; cresceu o número de usinas e, principalmente, de destilarias; introduziram-se novas máquinas, aumentando o rendimento industrial e, na parte agrícola, foram utilizadas novas variedades de cana, novos métodos de produção, assim como a substituição da tração animal pela mecânica (Carvalho, 2000, p.27).

O que difere profundamente da evolução sucroalcooleira paulista é o fato da mecanização ser implantada, ao que demonstram as fontes, no melhoramento da produção e não na substituição do trabalhador da cana. Levando a pesquisa a repensar o papel do trabalhador dos canaviais diante desta situação, não mais como um excluído pela mecanização industrial, ao menos neste período investigado. Por outro Lado, este mesmo trabalhador torna-se nas fontes um ser permanentemente “invisibilizado” pela classe produtora de cana, açúcar e álcool do estado de Alagoas, tendo este segundo personagem(o produtor) um caráter de grande visibilidade diante dos jornais, através da coluna da Associação dos Plantadores de Cana do Estado de Alagoas (ASPLANA) e da Coluna do Açúcar - Associação dos Produtores de Açúcar e Álcool do Estado de Alagoas.

Estas duas colunas jornalísticas tinham publicação semanal em todos os jornais estudados e foram de grande importância para a pesquisa, tendo em vista a centralidade sucroalcooleira de suas informações, diminuindo suas frequentes publicações nos jornais alagoanos aleatoriamente. Traziam temáticas sobre o mundo do açúcar e álcool, preço da cana, notícias sobre a safra, novidades internacionais, informes das associações, inovações científicas ou mesmo cursos para melhoramento tecnológico das usinas ou destilarias. Como mostra os títulos das notícias do Noticiário da ASPLANA: “melhor

atendimento [...] diversificação de culturas [...] criação de patos [...] mel residual [...] nova sede e agradecimentos [...] encontro regional de fornecedores” (Jornal de Hoje, 1985).

Por sua vez, ao trabalhador da cana alagoano que englobava (segundo as fontes dos jornais alagoanos um montante em torno de 180 mil trabalhadores (Jornal Gazeta de Alagoas, 1980), cabe uma participação de coadjuvante, em comparação ao protagonismo empresarial. Citado sempre em situação de risco, não por seu trabalho quase escravo, insalubre e de alto risco, mas por sua dependência da elite canavieira que em Alagoas constantemente busca financiamento ou subsídios governamentais, ou mesmo, aumento do valor pago pela cana, açúcar e álcool que tem no IAA (Instituto do Açúcar e do Alcool) seu regulamentador. Como podemos ver nas manchetes abaixo: “IAA vai aplicar Cr\$ 42 bilhões na safra 80/81 para aumentar produção”. (Jornal de Alagoas, 1980), “Produtores Inconformados com Preços do IAA” (Jornal de Alagoas, 1982).

Deste modo o papel do trabalhador desses setores dentro dos jornais (excluindo-se pouquíssimas notícias locais sobre o não pagamento dos trabalhadores em pequenas usinas no interior do estado, ou mesmo notícias sobre a mudanças na legislação trabalhista, ou ainda notícias sobre projetos sociais do governo relacionados as populações que vivem nas regiões canavieiras) é de “escudo e espada” dos empresários da cana quando em seus discursos acalorados no decorrer das greves. Como na fala do governador alagoano na greve de 80, da qual discorreremos melhor mais a frente:

A mão de obra engajada nas plantações de cana de açúcar e nas usinas é grande e sua dispersão, diante da situação irregular que atravessamos, já é observada há algum tempo, engrossando desta forma os contingentes marginalizados, especialmente de nosso estado (Jornal de Alagoas, 1980).

O trabalhador da cana alagoano que, não preterindo, estava contabilizado em 180 mil (entre empregos diretos ou indiretos) na ponta da língua das figuras emblemáticas trazidas pelos jornais alagoanos (de um total de quase 2 milhões de habitantes) (IBGE, 1982). Trabalhador este que é em grande parte homem (92%) e em torno de si, em seu núcleo familiar engloba três outras vidas, pois 84,6% deste é casado e possui entre um e quatro filhos (Santos, 2011, p.80).

Ou seja, cerca de 600 mil pessoas (partindo de um número proposto, com base na demografia alagoana), no estado de Alagoas, (sobre)viviam direta ou indiretamente do trabalho da cana. Sendo assim, quase $\frac{1}{4}$ (um quarto) da população do estado de Alagoas na década de 1980 estava à mercê do trabalho nos canaviais, e tendo em vista a alta taxa de analfabetismo (cerca de 46,2% deles não tem instrução, outros 46,2% só tem o fundamental incompleto e do restante, apenas 7,7% possui ensino médio) e a pouca diversidade de oportunidades de trabalho para este grupo seletivo, teriam eles pouquíssimas outras formas de viver ou simplesmente sobreviver neste estado, que diferentemente de São Paulo, não possuía uma cidade com quase 8 milhões e meio de habitantes. Que permitiria ao trabalhador da cana paulista a possibilidade de migrar para os grandes centros industriais em busca de uma vida diferente da vida nos canaviais (Santos, 2011, p.80).

Ainda sobre o protagonismo dos empresários sucroalcooleiros nos jornais podemos destacar o discurso em defesa do parcial, como por exemplo: “O Governo está tratando o fornecedor de cana como um marginal (Jornal Gazeta de Alagoas, 1980).

Onde podemos ver claramente a fala de Murillo Mendes que foi destacada pelo jornal. Que não teve acesso ao livro “*O boia-fria: Acumulação e miséria*” da professora Maria Conceição, onde o termo “marginal” é corretamente empregado (Melo, 1973, p.26).

Não obstante, outra notícia de importante destaque foi sobre o protesto incitado pela ASPALANA que levava em passeata pela BR 101 um grupo de 5 mil trabalhadores e que terminou em “repressão e tiros da polícia” (Jornal Gazeta de Alagoas, 1988), ao que afirmou a associação em nota oficial, ter sido uma cena de “praça de guerra[...] além da presença de aviões, caminhões tipo ‘brucutus’, granadas, metralhadoras e etc” (Jornal de Alagoas, 1988). Enquanto no estado de São Paulo os trabalhadores estão se reunindo para reivindicar seus direitos, em Alagoas, os patrões estão arrebanhando seus fâmulos para conseguir benefícios.

Outro ponto que reafirma a posição do produtor de cana em detrimento as outras classes alagoanas é a chamada “greve branca”: “[...] a ‘greve branca’ que vem sendo encetada pelos fornecedores alagoanos em sinal de protesto contra os baixos preços expostos pelo governo” (Jornal Gazeta de Alagoas, 1980).

Esta greve revela o poder que possui a classe dos empresários da cana de açúcar por sobre os veículos de comunicação e o próprio estado, tendo visto que teve presença em todas as mídias analisadas e foi defendida e apoiada por todas as personalidades políticas de Alagoas, inclusive o governador. A greve chegou a obter apoio dos produtores de cana de todo o Nordeste, e durou apenas um mês. Tendo sua resolução alcançada após uma representação dos produtores de cana do nordeste ir a Brasília falar com o presidente. Em contrapartida, para não parecer que a pesquisa se refere aos ricos produtores de cana e usineiros do estado, podemos trazer uma das poucas notícias referentes ao trabalhador da cana: “*Trabalhador Rural Pede 100%*” (Jornal Gazeta de Alagoas, 1981).

Este é o título da notícia que traz o pedido dos trabalhadores rurais dos canaviais alagoanos à delegacia regional do trabalho. Antes de falar sobre essa solicitação que pode parecer absurda aos olhos de alguns, devemos observar que as leis trabalhistas referentes ao trabalho rural não são as mesmas do trabalho urbano, sendo assim os trabalhadores rurais chegam a receber três vezes menos que os urbanos. E pouco mais de um ano e meio após a vitória sobre a “greve branca” e tendo aumentos nos preços da cana a cada três meses, pouco ou quase nada foram repassados aos trabalhadores. Esse pleito não teve seu remate desvendado pelo jornal. Ou passou despercebido pelo olhar do pesquisador ou não teve importância para ser publicado pelo jornal.

No que se refere às questões de mecanização das indústrias sucroalcooleira alagoanas, no período estudado o jornal apresentou apenas uma matéria referente a chegada de uma máquina colheitadeira que faz o trabalho de 5 mil homens nos noticiários de outubro de 1980 (Jornal Gazeta de Alagoas, 1980). Acompanhada de outra notícia sobre a não utilização da mesma máquina, e não mais apareceu. Além de ter sido notada a presença de grande propaganda dentro do jornal Gazeta de Alagoas da empresa *Santal* que vende máquinas de transporte e corte da cana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram dois anos de pesquisa aprendizagem, para o jovem graduando em história que pouco, ou quase nada, conhecia sobre o mundo dos jornais alagoanos. Ter acesso a hemeroteca e aos jornais me permitiu conhecer um ambiente de pesquisa e construção de história até então desconhecido. A academia busca sempre levar o acadêmico o mais próximo possível do conhecimento e é com pesquisas como esta, financiadas pelos órgãos de apoio a pesquisa científica, que os estudantes podem ser introduzidos a este espaço do saber. Durante o período de pesquisa foi possível aprender as técnicas de pesquisa em arquivos, e desenvolver uma maneira própria a partir do uso da tecnologia, assim como conhecer a realidade alagoana da década de 1980 através da ótica dos periódicos analisados. O trabalho com os discursos dos jornais alagoano da segunda metade do século XX, período politicamente movimentado para a história do Brasil e de Alagoas, comportou o alargamento do conhecimento na área, para melhor entender a realidade em que o estado alagoano se encontra e como chegou até aqui.

Lidar, ainda com a documentação em péssimo estado de conservação, leva a percepção da realidade degradante em que se encontra a documentação deste estado e propicia a conscientização do melhor manuseio do mesmo, da necessidade de restauração e primordialmente da divulgação da existência do mesmo. No decorrer dos dias na clausura da hemeroteca alguns visitantes subiam ao terceiro piso da biblioteca e se encantavam com a numerosa quantidade de jornais, alguns com mais de 50 anos. Por vezes este pesquisador posou para fotos, pois talvez um historiador se alimentando direto na fonte esteja tanto em extinção quanto a “Arara Azul” brasileira, ou mais.

Os referenciais teóricos foram, também, de grande importância para o desenvolvimento desta pesquisa, pois nomes como o das professoras Maria Helena Capelato e Marilena Chauí são indispensáveis para os trabalhos com a imprensa e com as questões sociais. Tendo Chauí contribuído com o pensamento aqui disposto, em o jornal alagoanos protagoniza a elite em detrimento dos marginalizados, ao afirmar:

Rápido, barato, inexato, partidarista, mescla de informações aleatoriamente obtidas e pouco confiáveis, não-investigativo, opinativo ou assertivo, detentor da credibilidade e da plausibilidade, o jornalismo se tornou protagonista da destruição da opinião pública (Chauí, 2006, p.14).

Além das outras referências bibliográficas que nos permitiram compreender a posição dos esquecidos (os bóias-frias) como por exemplo José Graziano da Silva e Maria Conceição D’Incao e Mello, alegando que:

O caráter intermitente com que se realiza o trabalho do ‘bóia-fria’ faz com que esta disponibilidade seja para qualquer tipo de trabalho. O ritmo irregular com que sua força de trabalho é explorada nem sempre lhe permite continuar produzindo novos meios de subsistência, enquanto consome os recebidos em troca de seu trabalho (Melo, 1976, p.88).

Afinal, livros sobre as agroindústrias alagoanas como os dos professores Araken Alves de Lima e Cícero Pércles de Carvalho trazem luz ao trabalho no que concerne ao mundo da cana que cobre todo o estado e envolve cada um daqueles que fazem parte dele, inclusive aqueles que acreditam que não tem nenhuma proximidade com a mesma.

No entanto, o que se concluiu pela evolução dos dados do índice de Desenvolvimento Humano (IDH) em Alagoas, é que, a despeito do crescimento dessa atividade no Estado [...], quase nada se reverteu em melhores condições de vida para a população alagoana (Lima, 2014, p.163-164).

Acreditando que as pesquisas nesta área de estudo não podem findar, podemos apontar que há muito campo de pesquisa a ser desvendado, como por exemplo, a década seguinte (1990) que pode trazer com sigilo a exclusão do trabalhador da cana alagoana através da mecanização do parque sucroalcooleiro que tanto fora esperada e que não fora evidenciada na década estudada.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Antonio Alves. **Boias-frias e a mecanização nas Usinas de Açúcar e Álcool no Oeste Paulista de 1960-2000**. (Dissertação de mestrado). PUC/SP, 2002.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. **A imprensa na História do Brasil**. São Paulo: Contexto/EDUSP, 1988.

CARVALHO, Cícero Péricles de Oliveira. **Análise da reestruturação produtiva da agroindústria sucroalcooleira alagoana**. Maceió, EDUFAL, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Simulacro e poder**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

INSTITUTO brasileiro de geografia e estatística (IBGE). **Censo Brasileiro de 1980**. Alagoas: IBGE, 1982

JORNAL de Alagoas, Alagoas, 1980-1990.

JORNAL Gazeta de Alagoas, 1980-1990.

JORNAL Hoje, 1980-1990.

LIMA, Araken Alves de. **A evolução da agroindústria canavieira alagoana no século XX**. Maceió: Edufal, 2014.

MELLO, Maria C. D'incao e. **O boia fria: acumulação e miséria**. Petrópolis: Vozes, 3ª ed., 1976.

SANTOS, Sérgio S. dos. **O Cultivo da Cana-de-açúcar no Estado de Alagoas: uma análise comparativa dos efeitos da mecanização no estado de São Paulo**. (Dissertação de Mestrado). Brasília, 2011;

SOSA, Derocina Alves Campos. **A história política do Brasil (1930-1934) sob a ótica da imprensa gaúcha**. Rio Grande: Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 2007, p. 11-12.

TRIBUNA de Alagoas, 1986-1987.

Filosofia e educação em John Dewey

Philosophy and education in John Dewey

Ednan Galvão Santos

Mestre em Direito Constitucional pela Universidade de Coimbra. Doutorando em Direito Público pela Universidade de Coimbra. Doutorando em Filosofia pela Universidade do Porto.

RESUMO

O objeto do presente estudo é a Filosofia da Educação de John Dewey. Considerado um autor fundamental para o pragmatismo filosófico estadunidense, ao lado de Charles Peirce e William James, Dewey é também reconhecido como um dos mais proeminentes intelectuais dos Estados Unidos da América na primeira metade do século XX. A relação entre Filosofia e Educação é central no pensamento de Dewey. Essas duas áreas do conhecimento estariam de tal modo conectadas que ele chega a propor a Filosofia como a Teoria Geral da Educação.

Palavras-chave: filosofia; educação; pragmatismo filosófico; John Dewey; democracia.

ABSTRACT

The object of this study is John Dewey's Philosophy of Education. Considered a fundamental author for American philosophical pragmatism, along with Charles Peirce and William James, Dewey is also recognized as one of the most prominent intellectuals of the United States of America in the first half of the twentieth century. These two areas of knowledge are so connected that he goes so far as to propose Philosophy as the General Theory of Education.

Keywords: philosophy; education; philosophical pragmatism; John Dewey; democracy.

INTRODUÇÃO

O presente estudo traz algumas considerações a respeito do pensamento de John Dewey relativamente à Filosofia da Educação. Trata-



se de um dos principais nomes do pragmatismo filosófico estadunidense.

A relevância da temática aqui proposta pode ser compreendida pelo fato de que a doutrina de John Dewey exerceu grande influência sobre importantes nomes do pensamento pedagógico brasileiro como, notadamente, Anísio Teixeira. Desse modo, os princípios defendidos por Dewey foram observados pela Escola Nova brasileira.

Este estudo está dividido em duas etapas. A primeira atine à análise da filosofia pragmática de John Dewey. Nesse tópico, o chamado “antifundacionalismo” proposto pelo pragmatismo filosófico estadunidense ganha centralidade. O segundo tópico examina o pensamento pedagógico de Dewey, filiado à concepção renovadora de educação.

Vale ressaltar o caráter interdisciplinar deste estudo. Insere-se em dois campos epistemológicos: a Filosofia e a Educação. Com efeito, o diálogo entre diferentes campos do conhecimento é sempre oportuno e enseja profícuas reflexões.

O PENSAMENTO FILOSÓFICO DE JOHN DEWEY

John Dewey é considerado um dos principais nomes do pragmatismo estadunidense, ao lado de Charles Peirce e William James. Em relação ao aspecto etimológico, “o vocábulo *pragma*, que significa, em grego, ação, tem como derivados *pragmático* e *pragmatismo*” (Cretella Júnior, 1989, p. 245).

Reconhecido por muitos como o “o mais proeminente intelectual dos Estados Unidos da América na primeira metade do século XX”, Dewey tinha um pensamento vocacionado à democracia, tendo publicado importantes trabalhos em diferentes campos do saber, como Educação, Ética, Epistemologia, Lógica, Metafísica, Estética e Filosofia da Religião. É comumente associado ao “naturalismo cultural”, ao “pragmatismo” e ao “instrumentalismo”. Nesse sentido, explica David Hildebrand:

John Dewey (1859–1952) was one of American pragmatism’s early founders, along with Charles Sanders Peirce and William James, and arguably the most prominent American intellectual for the first half of the twentieth century. Dewey’s educational theories and experiments had global reach, his psychological theories influenced that growing science, and his writings about democratic theory and practice helped shape academic and practical debates for decades. Dewey developed extensive and often systematic views in ethics, epistemology, logic, metaphysics, aesthetics, and philosophy of religion. Because Dewey’s approach was typically genealogical, couching his views within philosophy’s larger history, one finds in Dewey a fully developed metaphilosophy. Dewey’s “cultural naturalism” (which he favored over “pragmatism” and “instrumentalism”) is a critique and reconstruction of philosophy within the ambit of a Darwinian worldview (Lamont 1961; MW4: 3). Following William James, Dewey thought philosophy had become overly technical and intellectualistic, divorced from assessing everyday social conditions and values (Hildebrand, 2024).

A respeito da importância de Dewey para o pragmatismo filosófico, argumenta Pogrebinschi:

John Dewey foi também responsável pelo desenvolvimento dos inúmeros desdobramentos do pragmatismo, bem como por ilustrar largamente as suas múltiplas formas de aplicação. Neste sentido, com James e Dewey, o pragmatismo foi ampliado também em seu escopo. Se em Peirce ele parecia ser filosoficamente apenas uma teoria da significação, a partir de James e Dewey o pragmatismo começa a assumir também a forma de uma teoria da verdade (Pogrebinschi, 2005, p. 24).

Um dos aspectos centrais do pragmatismo filosófico reside na defesa do antifundacionalismo. Pogrebinschi explica o modo como Dewey aborda esse postulado:

Se o antifundacionalismo de James pode ser devidamente ilustrado por meio do conflito com o que ele denomina amplamente de racionalismo, também o antifundacionalismo de John Dewey pode ser elucidado através de sua forte oposição ao idealismo, especialmente o idealismo transcendental alemão. Na verdade, o confronto de Dewey com a filosofia predominante em seu tempo se estabelece de uma forma mais generalizada, coincidindo com a recusa de qualquer tipo de pensamento que insista na ideia de certeza, ou, mais especificamente, na ideia de que a segurança filosófica apenas pode ser medida pela certeza do conhecimento, enquanto este, por sua vez, só pode ser medido pela sua aderência a objetos fixos e imutáveis. De acordo com Dewey, os homens historicamente se acostumaram a cultivar tudo aquilo que supostamente poderia lhes trazer a sensação de certeza. Mas apenas a sensação, pois a certeza absoluta é inalcançável. Mesmo enquanto mera sensação isso deu aos homens coragem e confiança bastantes para enfrentar a vida – mas esse fato, afirma ironicamente Dewey, não pode ser seriamente reivindicado como fundação de nenhuma filosofia que se pretenda razoável. Mas o ponto é que os fundamentos surgem justamente como resposta para o brado humano pela segurança, ao se encontrarem os homens desesperadamente vivendo uma vida de incerteza em um mundo em permanente mutação. Os fundamentos, as fundações vêm a substituir os incidentes, os acidentes. Trata-se de uma tentativa de tornar o mundo um lugar mais seguro, menos sujeito às intempéries da vida, mais previsível, sólido...enfim, imutável. De acordo com Dewey, este não é o único rumo que a filosofia pode tomar, aliás, este é meramente um rumo ilusório. A filosofia precisa, portanto, passar por uma mudança profunda e modificar sua atitude depreciativa no que concerne à ideia de prática. É preciso que a filosofia olhe para a prática como o único meio pelo qual tudo o que for julgado como admirável e louvável possa ser mantido na existência experimentável e concreta. E não é apenas a prática e a experiência que devem substituir a ávida busca pela certeza que Dewey tanto critica. A filosofia deve também deixar de ignorar as consequências objetivas e as diferenças que elas acarretam nas relações naturais e sociais; deve deixar de desprezar o valor da ação, deixar de colocá-la em uma posição inferior às outras formas de processos mentais, ao pensamento e ao sentimento (Pogrebinschi, 2005, p. 33-35).

O antifundacionalismo preconizado pelo pragmatismo filosófico propõe uma reflexão sobre o próprio papel da Filosofia. Pogrebinschi explica o que a Filosofia deve buscar, segundo a visão de Dewey:

O que a filosofia deve buscar não é o ser e o conhecimento em si, mas o estado da existência em momentos e lugares específicos, bem como o estado dos sentimentos, planos e propósitos sob circunstâncias concretas. A filosofia não deve se preocupar em elaborar uma teoria geral da realidade, do conhecimento e do valor, mas sim tentar compreender como crenças autênticas acerca da existência podem operar proveitosa e eficazmente em relação aos problemas práticos que são urgentes na vida real. O antifundacionalismo de Dewey se manifesta, portanto, em sua recusa incessante em torno da certeza e da segurança, não apenas em um nível filosófico, mas enquanto prática de vida. Dewey rejeita todos os tipos de dogmas, valores supremos, autoridades últimas, dualismos, e deseja substituí-los pela incerteza e imprevisibilidade da experiência humana, constantemente mutável e dinâmica. É a prática, a ação prática dos homens, que deve servir de fundamento para a filosofia, fundamento este que nem pode ser denominado como tal, assentado que está nas ideias de variação, de mutação e de incerteza (Pogrebinschi, 2005, p. 37).

Ao propor a “reconstrução” em Filosofia, Dewey faz uma crítica ao que denomina “sistemas do passado”. Afirma o filósofo:

Os sistemas do passado consideraram-se e apresentaram-se ao público como tendo por objeto alguma coisa que alternativamente era designada como Ser, Natureza ou Universo, o Cosmos em sentido lato, Realidade, a Verdade. Quaisquer que fossem as denominações, um traço comum as unia: eram empregadas para denotar algo fixo, imutável, e, portanto, fora do tempo, ou seja, eterno. Igualmente pensou-se que, por ter sido concebido como universal, ou totalmente inclusivo, tal ser eterno estava acima e além de todas as variações do espaço (Dewey, 2011, p. 15).

Registradas estas considerações sobre o pragmatismo filosófico de John Dewey, cumpre passar à análise de seu pensamento pedagógico, que tem íntima relação com a filosofia por ele proposta. Esse é o objeto do tópico seguinte.

O PENSAMENTO PEDAGÓGICO DE JOHN DEWEY

John Dewey é um nome fundamental para o pensamento pedagógico. Sua doutrina, de nítida vocação democrática, influenciou relevantes teóricos da Educação em todo o mundo, incluindo o baiano Anísio Teixeira.

Em Dewey, o pensamento educacional deve ter uma base filosófica. A Filosofia seria, nessa concepção, a “Teoria Geral da Educação”: “Philosophy, he believed, needed to be reconnected with education-for-living (philosophy as the general theory of education)” (Hildebrand, 2024).

No que concerne à trajetória de Dewey como pensador da Educação, é oportuno trazer à baila a lição de Maria Lúcia de Arruda Aranha (2020, p. 294):

Tornou-se um dos maiores pedagogos estadunidenses e contribuiu de forma marcante para a divulgação dos princípios da Escola Nova. Para divulgar essa pedagogia, entre os anos de 1920 e 1940 visitou vários países proferindo palestras ou permanecendo em longas estadas, como na China, em que viveu mais de dois anos. Esteve também no México, na Turquia, no Japão, na União Soviética, em vários países europeus, além de que sua obra foi bastante traduzida, fecundando as mais diversas aplicações práticas de seus princípios. Vários desses seguidores iniciaram os estudos com a pedagogia diferencial – que tem por objeto crianças com algum tipo de deficiência –, e só depois estenderam suas descobertas para um universo maior da educação. Como pedagogo, escreveu *Meu credo pedagógico, A escola e a criança, e Democracia e educação (...)*. Dewey criticou severamente a educação tradicional, sobretudo em razão da predominância do intelectualismo e da memorização. Nesse sentido, rejeitou a educação pela instrução defendida por Johann Herbart, opondo-lhe a educação pela ação.

Com fulcro na ideia de experiência, “Dewey conclui que a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas é a própria vida, por isso, vida-experiência-aprendizagem não se separam” (Aranha, 2020, p. 294). A educação progressiva, defendida por Dewey, “consiste justamente no crescimento constante da vida, à medida que ampliamos o conteúdo da experiência e o controle que exercemos sobre ela” (Aranha, 2020, p. 294).

A pedagogia de Dewey foi fundamental para a divulgação das ideias da Escola Nova, não obstante a existência de outros teóricos relevantes dessa corrente, cujos precursores são pedagogos como Feltre, Basedow e Pestalozzi. Conforme preleciona Arruda Aranha, “na Europa, o movimento escolanovista configurou-se definitivamente no final do século XIX e início do XX, tendo como pioneira a escola de Abbotsholme, na Escócia, Reino Unido, em 1889, para em seguida replicar pela França, Alemanha, Bélgica, Itália e Estados Unidos” (Aranha, 2020, p. 295).

Em que pese o reconhecimento de muitos méritos da Escola Nova, conhecidas críticas são dirigidas a essa corrente. Muitos consideram os postulados escolanovistas desprovidos de um engajamento crítico e verdadeiramente libertador, razão pela qual classificam essa tendência como “liberal”.

Nessa linha de intelecção, é oportuno registrar a síntese que Luckesi faz da chamada “tendência liberal renovada progressivista”. Sobre o papel da escola e os conteúdos de ensino, o pensamento escolanovista ficou marcado pela máxima “aprender a aprender”, como bem coloca o autor:

Papel da escola – A finalidade da escola é adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, ela deve se organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida. Todo ser dispõe dentro de si mesmo de mecanismos de adaptação progressiva ao meio e de uma conseqüente integração dessas formas de adaptação no comportamento. Tal integração se dá por meio de experiências que devem satisfazer, ao mesmo tempo, os interesses do aluno e as exigências sociais. A escola cabe suprir as experiências que permitam ao aluno educar-se, num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente. Conteúdos de ensino – Como o conhecimento resulta da ação a partir dos interesses e necessidades, os conteúdos de ensino são estabelecidos em função de experiências que o sujeito vivencia frente a desafios cognitivos e situações problemáticas. Dá-se, portanto, muito mais valor aos processos mentais e habilidades cognitivas do que a conteúdos organizados racionalmente. Trata-se de “aprender a aprender”, ou seja, é mais importante o processo de aquisição do saber do que o saber propriamente dito (Luckesi, 1994, p. 57-58).

Sobre a questão do método de ensino, explica Luckesi (1994, p. 58):

Método de ensino – A ideia de “aprender fazendo” está sempre presente. Valorizam-se as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social, o método de solução de problemas. Embora os métodos variem, as escolas ativas ou novas (Dewey, Montessori, Decroly, Cousinet e outros) partem sempre de atividades adequadas à natureza do aluno e às etapas do seu desenvolvimento. Na maioria delas, acentua-se a importância do trabalho em grupo não apenas como técnica, mas como condição básica do desenvolvimento mental. Os passos básicos do método ativo são: a) colocar o aluno numa situação de experiência que tenha um interesse por si mesma; b) o problema deve ser desafiante, como estímulo à reflexão; c) o aluno deve dispor de informações e instruções que lhe permitam pesquisar a descoberta de soluções; d) soluções provisórias devem ser incentivadas e ordenadas, com a ajuda discreta do professor; e) deve-se garantir a oportunidade de colocar as soluções à prova, a fim de determinar sua utilidade para a vida.

Quanto ao relacionamento entre professor e aluno, a tendência pedagógica em comento tem o mérito de retirar a centralidade do docente e atribuir ao estudante um papel ativo. Cumpre ressaltar que a defesa do protagonismo discente não constitui exclusividade do escolanovismo, sendo pauta, igualmente, de outras tendências pedagógicas.

Não há lugar privilegiado para a figura do docente, de acordo com a perspectiva renovada. Afirma Luckesi:

Relacionamento professor-aluno – Não há lugar privilegiado para o professor; antes, seu papel é auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo da criança; se intervém, é para dar forma ao raciocínio dela. A disciplina surge de uma tomada de consciência dos limites da vida grupal; assim, aluno disciplinado é aquele que é solidário, participante, respeitador das regras do grupo. Para se garantir um clima harmonioso dentro da sala de aula é indispensável um relacionamento positivo entre professores e alunos, uma forma de instaurar a “vivência democrática” tal qual deve ser a vida em sociedade (Luckesi, 1994, 58).

Por fim, acerca dos pressupostos de aprendizagem e das manifestações na prática escolar, arremata Luckesi:

Pressupostos de aprendizagem — A motivação depende da força de estimulação do problema e das disposições internas e interesses do aluno. Assim, aprender se torna uma atividade de descoberta, é uma auto-aprendizagem, sendo o ambiente apenas o meio estimulador. É retido o que se incorpora à atividade do aluno pela descoberta pessoal; o que é incorporado passa a compor a estrutura cognitiva para ser empregado em novas situações. A avaliação é fluida e tenta ser eficaz à medida que os esforços e os êxitos são pronta e explicitamente reconhecidos pelo professor. Manifestações na prática escolar – Os princípios da pedagogia progressivista vêm sendo difundidos, em larga escala, nos cursos de licenciatura, e muitos professores sofrem sua influência. Entretanto, sua aplicação é reduzidíssima, não somente por falta de condições objetivas como também porque se choca com uma prática pedagógica basicamente tradicional. Alguns métodos são adotados em escolas particulares, como o método Montessori, o método dos centros de interesse de Decroly, o método de projetos de Dewey. O ensino baseado na psicologia genética de Piaget tem larga aceitação na educação pré-escolar. Pertencem, também, à tendência progressivista muitas das escolas denominadas “experimentais”, as “escolas comunitárias” e mais remotamente (década de 60) a “escola secundária moderna”, na versão difundida por Lauro de Oliveira Lima (Luckesi, 1994, 58-59).

Pesem embora as ressalvas que os comentadores dirigem às premissas da concepção renovada, deve-se reconhecer o papel essencial de seus teóricos na construção do pensamento educacional. Cabe destacar a importância de John Dewey como um filósofo da educação fundamental para o caráter democrático do ensino e da escola.

Dewey aduz que “a educação é para a vida social aquilo que a nutrição e a reprodução são para a vida fisiológica” (Dewey, 1979, p. 10). Acresce o filósofo:

A educação consiste primariamente na transmissão por meio da comunicação. A comunicação é o processo da participação da experiência para que se torne patrimônio comum. Ela modifica a disposição mental das duas partes associadas. Fato que mais facilmente se reconhece em se tratando com os imaturos, é que a importância de todos os modos de agremiação humana está na proporção com que ela contribui para a melhoria da qualidade da experiência. É o mesmo que dizer-se que, embora toda a organização social produza efeito educativo, esse efeito começa a tornar-se parte importante dos fins sociais, quando se tem em vista a associação dos elementos mais velhos com os mais novos. À proporção que a sociedade se torna mais complexa em estrutura e recursos, aumenta a necessidade do ensino e aprendizado formais ou intencionais. E quando progridem o ensino e aprendizado formais, surge o perigo de criar-se indesejável separação entre a experiência adquirida em associações mais diretas e a adquirida nas escolas. Este perigo nunca foi maior do que nos tempos atuais, em vista do rápido desenvolvimento, nos últimos poucos séculos, dos conhecimentos e espécies de aptidões técnicas (Dewey, 1979, p. 10)

É fácil perceber como o olhar de Dewey, além de descrever fielmente o contexto social de seu tempo, vai além, na medida em que a preocupação revelada pelo autor com o perigo da exacerbação do tecnicismo conserva-se atual. Eis a importância de colocar em pauta a doutrina de um autor desse quilate. Com efeito, os clássicos pensam para além de seu tempo e seus ensinamentos permanecem vivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo investigou as ideias de Filosofia e Educação no pensamento de John Dewey. Na perspectiva sustentada pelo filósofo pragmático, há um liame que conecta essas duas áreas do conhecimento. O pensamento educacional encontraria suas bases no pensamento filosófico, de tal maneira que Dewey chega a propor a Filosofia como uma Teoria Geral da Educação.

O campo da Filosofia da Educação possui vocação interdisciplinar. Ao colocar em diálogo duas complexas áreas epistemológicas – a Filosofia e a Educação –, a temática deste estudo logra relevância e enseja proíficas ponderações.

Os grandes teóricos do pensamento pedagógico devem ser sempre colocados em pauta. John Dewey é um verdadeiro “clássico”, na acepção laudatória do termo. Seu pensamento está imortalizado, por transcender seu tempo. Com efeito, os ensinamentos desse grande teórico estadunidense influenciaram decisivamente a teoria pedagógica brasileira e continuam a inspirar importantes reflexões entre os estudiosos e pesquisadores da área da Filosofia da Educação e de outros campos do saber.

Este estudo não teve, obviamente, a pretensão de exaurir o complexo e extenso pensamento de Dewey sobre Filosofia da Educação. O desiderato é modesto, não obstante legítimo: criar no leitor o interesse de continuar pesquisando sobre os aspectos temáticos que foram aqui abordados.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. 4 ed. São Paulo: Moderna, 2020.

CRETELLA JÚNIOR, José. **Novíssima História da Filosofia**. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

DEWEY, John. **Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação**. 4 ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. **Reconstrução em Filosofia**. Trad. Marsely Dantas. São Paulo: Ícone, 2011.

HILDEBRAND, David, “John Dewey”, **The Stanford Encyclopedia of Philosophy** (Summer 2024 Edition), Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.), forthcoming URL = <<https://plato.stanford.edu/archives/sum2024/entries/dewey/>>.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

POGREBINSCHI, Thamy. **Pragmatismo: teoria social e política**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena Introdução à Filosofia da Educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. 6 ed. Vol. 5. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

Organizadores

Ednan Galvão Santos

Advogado e Professor universitário. Graduado em Direito. Licenciado em Filosofia. Investigador do Instituto Jurídico da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. Mestre em Direito Constitucional pela Universidade de Coimbra (Portugal). Doutorando em Direito Público pela Universidade de Coimbra (Portugal). Doutorando em Filosofia pela Universidade do Porto (Portugal). Membro do Instituto Brasileiro de Direito Constitucional – IBDC.

Karine Chaves Pereira Galvão

Graduada em Enfermagem/Universidade Presidente Antônio Carlos/Campus Ubá, MG (2009). Mestre em Enfermagem, Linha de Pesquisa: Saúde Coletiva/Universidade Federal de Minas Gerais (2016). Formação em Tutoria Pedagógica de Educação a Distância/UFMG (2016). Enfermeira da Universidade Federal de Viçosa (UFV), preceptora e supervisora de estágio do curso de Enfermagem da UFV, entre 2010 e 2022, vínculo efetivo. Professora do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, vínculo temporário (atual).

Índice Remissivo

A

abordagem antropológica 148
administração 35, 52, 82, 84
alimentação 133, 161, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 184, 186, 187
ambiente de trabalho 129, 131, 132, 137, 139
ambiente escolar 169, 171
ambiente organizacional 131
análises processual 123
antropólogos 60, 61, 62, 65, 66, 67, 69, 70
aprendizagem 76, 77
arqueologia 42, 43, 45, 57
arte barroca 26, 27
artes brasileiras 24
assistência social 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95,
autista 208, 209, 212
avanço tecnológico 143, 150

B

biodiversidade 32, 33, 36, 39

C

ciências sociais 65, 98
civilização 35, 60, 61, 62, 63, 66
clima na empresa 132
clima organizacional 129, 130, 131, 132, 133, 135, 139, 140
colonialismo 24, 25, 27
comida 122, 165, 175, 176, 177, 178, 180, 184, 185
comunicação digital 149
conflitos 13, 14, 15, 17, 20, 22, 23
culinária 174, 175, 176, 178, 179, 180, 185, 186
cultura 23, 24, 25, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 99, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 128
cultura brasileira 24, 25, 29, 30

D

decisões estratégicas 142, 143, 151, 152
democrática 14, 165, 171, 188
desenvolvimento 21, 26, 34, 38, 51, 56, 60, 65, 66, 72, 75, 76, 77, 78, 84, 85, 86, 88, 97, 98, 101, 108, 110, 111, 112, 118, 123, 131, 135, 137, 143, 146, 147, 148, 152, 160, 166, 170, 171, 172, 175
desenvolvimentos históricos 98
difusionismo 60
direitos sociais 88
discurso materno 208, 209, 211, 214, 216
diversidade cultural 38

E

educação 85, 96, 108, 148, 154, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 173, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 204, 205, 206, 213, 218, 221, 226
educação física 218, 221, 226
educação inclusiva 169, 170, 171, 172
ensino 76, 82, 113, 155, 156, 159, 162, 164, 169, 170, 171, 172, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 204, 205, 206, 218, 219, 225, 226, 227
escola 14, 65, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 165, 166, 169, 170, 171, 172, 173, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 204, 205, 206, 207
espaço sociocultural 172
estratégia 80, 87, 89
estratégias 32, 38, 43, 73, 130
estratégias de resiliência 163
estratégias militares 143, 149, 150, 151
evolucionismo 60, 62, 63, 64, 66, 67, 69
exercícios físicos 218
experiência divina 99

F

ferramenta 34, 40, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85
ferramentas estratégicas 149

filosofia 61, 83, 96, 98, 103, 114, 187, 192, 196, 197, 200
formação 13, 14, 16, 20, 21, 24, 28, 29, 32, 33, 35, 36,
40, 43, 46, 57, 61, 68, 108, 112, 121, 165, 169, 170,
171, 172

G

gestão 35, 82, 84, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95
gestão de risco 148
gestão escolar 154, 156, 166, 167
grupos raciais 17

H

habilidades intelectuais 218, 225
hipsterismo 117, 118, 120, 122, 123, 127
história indígena 42, 43, 44, 45, 49, 58
historiografia 13, 14, 20, 22

I

igualdade 169
imprensa 228, 229, 230, 231, 234, 235
inclusão 44, 69, 169, 170, 171, 172
indústria de alimentos 129, 131, 133, 140
influência portuguesa 33, 34, 40
inovação 83, 146, 149, 179, 188
instituições públicas 73
instrumento 57, 68, 90, 91, 93, 94, 95
instrumento racional 144, 148
instrumentos 83, 143
inteligência artificial 72, 73, 74, 76, 78, 80, 82, 86
inteligência humana 64, 73, 76, 77, 85
interações sociais 32, 35, 36, 40
intencionalidade 97
investigação 32

J

juízo 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 419, 420, 421, 422, 423, 424, 425, 426, 427, 428, 429, 430, 431, 432, 433, 434, 435, 436, 437, 438, 439, 440, 441, 442, 443, 444, 445, 446, 447, 448, 449, 450, 451, 452, 453, 454, 455, 456, 457, 458, 459, 460, 461, 462, 463, 464, 465, 466, 467, 468, 469, 470, 471, 472, 473, 474, 475, 476, 477, 478, 479, 480, 481, 482, 483, 484, 485, 486, 487, 488, 489, 490, 491, 492, 493, 494, 495, 496, 497, 498, 499, 500, 501, 502, 503, 504, 505, 506, 507, 508, 509, 510, 511, 512, 513, 514, 515, 516, 517, 518, 519, 520, 521, 522, 523, 524, 525, 526, 527, 528, 529, 530, 531, 532, 533, 534, 535, 536, 537, 538, 539, 540, 541, 542, 543, 544, 545, 546, 547, 548, 549, 550, 551, 552, 553, 554, 555, 556, 557, 558, 559, 560, 561, 562, 563, 564, 565, 566, 567, 568, 569, 570, 571, 572, 573, 574, 575, 576, 577, 578, 579, 580, 581, 582, 583, 584, 585, 586, 587, 588, 589, 590, 591, 592, 593, 594, 595, 596, 597, 598, 599, 600, 601, 602, 603, 604, 605, 606, 607, 608, 609, 610, 611, 612, 613, 614, 615, 616, 617, 618, 619, 620, 621, 622, 623, 624, 625, 626, 627, 628, 629, 630, 631, 632, 633, 634, 635, 636, 637, 638, 639, 640, 641, 642, 643, 644, 645, 646, 647, 648, 649, 650, 651, 652, 653, 654, 655, 656, 657, 658, 659, 660, 661, 662, 663, 664, 665, 666, 667, 668, 669, 670, 671, 672, 673, 674, 675, 676, 677, 678, 679, 680, 681, 682, 683, 684, 685, 686, 687, 688, 689, 690, 691, 692, 693, 694, 695, 696, 697, 698, 699, 700, 701, 702, 703, 704, 705, 706, 707, 708, 709, 710, 711, 712, 713, 714, 715, 716, 717, 718, 719, 720, 721, 722, 723, 724, 725, 726, 727, 728, 729, 730, 731, 732, 733, 734, 735, 736, 737, 738, 739, 740, 741, 742, 743, 744, 745, 746, 747, 748, 749, 750, 751, 752, 753, 754, 755, 756, 757, 758, 759, 760, 761, 762, 763, 764, 765, 766, 767, 768, 769, 770, 771, 772, 773, 774, 775, 776, 777, 778, 779, 780, 781, 782, 783, 784, 785, 786, 787, 788, 789, 790, 791, 792, 793, 794, 795, 796, 797, 798, 799, 800, 801, 802, 803, 804, 805, 806, 807, 808, 809, 810, 811, 812, 813, 814, 815, 816, 817, 818, 819, 820, 821, 822, 823, 824, 825, 826, 827, 828, 829, 830, 831, 832, 833, 834, 835, 836, 837, 838, 839, 840, 841, 842, 843, 844, 845, 846, 847, 848, 849, 850, 851, 852, 853, 854, 855, 856, 857, 858, 859, 860, 861, 862, 863, 864, 865, 866, 867, 868, 869, 870, 871, 872, 873, 874, 875, 876, 877, 878, 879, 880, 881, 882, 883, 884, 885, 886, 887, 888, 889, 890, 891, 892, 893, 894, 895, 896, 897, 898, 899, 900, 901, 902, 903, 904, 905, 906, 907, 908, 909, 910, 911, 912, 913, 914, 915, 916, 917, 918, 919, 920, 921, 922, 923, 924, 925, 926, 927, 928, 929, 930, 931, 932, 933, 934, 935, 936, 937, 938, 939, 940, 941, 942, 943, 944, 945, 946, 947, 948, 949, 950, 951, 952, 953, 954, 955, 956, 957, 958, 959, 960, 961, 962, 963, 964, 965, 966, 967, 968, 969, 970, 971, 972, 973, 974, 975, 976, 977, 978, 979, 980, 981, 982, 983, 984, 985, 986, 987, 988, 989, 990, 991, 992, 993, 994, 995, 996, 997, 998, 999, 1000

juízo 111, 112, 113
juízos de punição 111, 112

jurídica 99, 161

L

laudo diagnóstico 208, 211, 214, 216
lógica neoliberal 88, 94

M

memória 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 83, 174, 175,
177, 178, 179, 180, 185, 187
mistura cultural 33
moralidade 97, 98, 102, 103, 108
motivação emocional 143
movimentos sociais 188, 189, 190, 191

N

narrativas 14, 20, 22, 32, 34, 36, 37, 38, 40

O

ordem democrática 14
organizações públicas 72, 84

P

patrimônio cultural brasileiro 36
pensamento pedagógico 170
pintura de teto cristã 29
planejamento 87, 89, 90, 93
política 17, 41, 44, 88, 89, 90, 91, 94, 95
política global 152
políticas e estratégias 143
políticas públicas 20, 69, 88, 90
povos indígenas 13, 20, 22
práticas legais 97, 98
processo 13, 14, 15, 19, 22, 23
processo de escrita 162

processo de independência 13, 14, 15, 22, 23
processo de operacionalização 91
processo educacional 192, 193, 195, 198, 200, 201
processos 14, 16, 36, 42, 45, 49, 53, 55, 60, 62, 65, 66,
72, 73, 74, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 106, 107,
111, 129, 133, 137, 139, 143, 156, 158, 162, 164
processos de comunicação 133
processos de independência 14, 16
processos pedagógicos 169
processos produtivos 129, 139
processos psicológicos 111
produtividade 73, 74, 85, 130, 131, 132
proteção social 88, 90, 92
proteções sociais 89, 90

R

racismo 21, 60, 69
recursos públicos 159
responsabilidade 5, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103,
104, 111, 112, 113
ressocializadora 154, 166
riqueza sociocultural 37

S

seguridade social 88, 89
serviço de qualidade 90
serviços 21, 47, 72, 74, 75, 78, 80, 81, 82, 84, 87, 89, 90,
91, 92, 93, 94
serviços públicos 21, 74, 75, 78, 81, 82, 84
sistema 5
sistemas de ensino 170
sistemas inteligentes 76, 77
sociedade 5, 20, 21, 25, 32, 34, 35, 36, 38, 39, 43, 44,
45, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 68, 69, 70, 86, 88,
97, 108, 110, 112, 113, 116, 117, 118, 119, 122,
123, 125, 143, 148, 152, 154, 157, 160, 161, 162,
164, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 175, 176,
177, 179, 186, 188, 190, 191
socioassistenciais 87, 89, 90, 91, 92, 94
socioeconômica 21, 75
socioeconômico 35
sociologia 22, 192, 196, 197
supervisão de humanos 77

T

tecnologia 16, 72, 73, 75, 76, 78, 80, 81, 83, 84, 86,
142, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152

tecnologia digital 75

tecnologias avançadas 145, 149, 150, 151

trabalhador 80, 132, 228, 231, 232, 233, 235

V

vigilância socioassistencial 87, 88, 89, 90, 92, 94

vulnerabilidades 87, 88, 89, 90, 91



AYA EDITORA
2024

