

19^o conteúdo

**A diversidade do
mundo: pesquisas
interseccionais e
roteiros de
reconstrução das
ciências humanas**

19 cofres

**A diversidade do mundo: pesquisas
interseccionais e roteiros de
reconstrução das ciências humanas**

Governo do Estado do Amazonas

Wilson Miranda Lima

Governador

Universidade do Estado do Amazonas

André Luiz Nunes Zogahib

Reitor

Kátia do Nascimento Couceiro

Vice-Reitora

*editora***UEA**

Isolda Prado de Negreiros Nogueira Horstmann

Diretora

Maria do Perpetuo Socorro Monteiro de Freitas

Secretária Executiva

Wesley Sá

Editor Executivo

Raquel Maciel

Produtora Editorial

Isolda Prado de Negreiros Nogueira Horstmann
(Presidente)

Allison Marcos Leão da Silva

Almir Cunha da Graça Neto

Erivaldo Cavalcanti e Silva Filho

Jair Max Furtunato Maia

Jucimar Maia da Silva Júnior

Manoel Luiz Neto

Mário Marques Trilha Neto

Silvia Regina Sampaio Freitas

Conselho Editorial

Profa. Dra. Gimima Beatriz Melo da Silva (PPGICH-UEA)

Prof. Dr. João Miguel Teixeira Lopes (UPORTO)

Prof. M.e Rafael Seixas de Amoêdo (UNINORTE)

Organizadores

Profa. Dra. Tatiana de Lima Pedrosa Santos

Editoria-Chefe

Msc Rafael Seixas de Amoêdo

Gerência-Executiva

Aline de Souza Rocha

Lauriane Teixeira de Oliveira

Michel Albuquerque Maciel

Secretários-executivos

Priscila Nunes Duarte de Amorim

Msc Betânia de Assis Reis Matta

Msc Patrícia Torme de Oliveira

Assessoria de Relações Públicas e Comunicação

Claudina Azevedo Maximiano, Doutora em Antropologia Social, Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM

Katiane Silva, Doutora em Antropologia Social, Professora Adjunta da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará

Júlio Cesar Schweickardt, Doutor em História das Ciências, Pesquisador e Professor do Instituto Leônidas e Maria Deane – ILMD/FIOCRUZ Amazonas

Heloisa Correa Pereira, Doutora em Demografia, Pesquisadora do Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá

Nelissa Peralta Bezerra, Doutora em Sociologia, Professora Adjunta da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará

Antonio Carlos Witkoski, Doutor em Sociologia, Professor Titular da Universidade Federal do Amazonas-UFAM
Edma do Socorro Silva Moreira, Doutora em Ciências Sociais, Professora Associada da Universidade do Sul e Sudeste do Pará –UNIFESPA

Carlo Valério Aguiar Gomes, Doutor em Geografia, Professor Adjunto do Instituto Amazônico de Agriculturas Familiares –INEAF-UFPA

Katia Helena Serafina Cruz Schweichardt, Doutora em Sociologia e Antropologia, Professora Adjunta do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Amazonas

Jocilene Gomes da Cruz, Doutora em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia, Professora Adjunta da Universidade do Estado do Amazonas-UEA

Ruth Helena Cristo Almeida, Doutora em Ciências Agrárias, Professora da Universidade Rural da Amazônia

Pedro Henrique Coelho Raposo, Doutor em Sociologia – Desenvolvimento e Políticas Sociais, Professor da Universidade do Estado do Amazonas-UEA

Comitê Científico

André Yukio Tanaka

Erick Cundiff

Giuliana Loureiro

Samara Nina

Silas Menezes

Projeto Gráfico

Carlos Viana

Revisão

Iasmim Rodrigues

Loredane Queiroz

Diagramação

6 – 8

APRESENTAÇÃO

Artigos

9 – 28

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO NA FUNÇÃO PÚBLICA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DO LEGAL À PRÁTICA DOS AVALIADORES DE DESEMPENHO NO GOVERNO DISTRITAL DE NACARÔA

Agostinho Armando

29 – 49

O LUGAR DA CRIANÇA E DA INFÂNCIA NAS OBRAS “VIDAS SECAS” E “INFÂNCIA” DE GRACILIANO RAMOS

Maria Cícera Lopes da Silva

Ana Maria dos Santos

50 – 63

RACISMO E EDUCAÇÃO

Possibilidades (est)ético-políticas

Alex Sander da Silva

Silvana Mazzuquello Teixeira

Guilherme Orestes Canarim

64 – 85

A AUSÊNCIA DE MEMÓRIAS PESSOAIS NOS RELATOS DE BATISMOS DE CATIVOS ADULTOS NA PROVÍNCIA DO ESPIRITO SANTO (SÉCULO XIX)

Laryssa da Silva Machado

86 – 101

A EDUCAÇÃO EM ISTVÁN MÉSZÁROS:

Reflexões por uma prática educacional transformadora

Daniel Silva Brandão

Ernesto Renan Melo de Freitas Pinto

102 – 114

PANDEMIA E COMUNICAÇÃO POLÍTICA EM REDE:

Um estudo das eleições municipais de 2020 e as alterações
legislativas

Pryscila Nunes Duarte de Amorim

Gimima Beatriz Melo da Silva

115 – 129

A TEORIA DA COMPLEXIDADE DE EDGAR MORIN E A IMPORTÂNCIA DA ÓTICA TRANSDISCIPLINAR NA PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Nelma Catulino de Oliveira

Pedro Henrique Coelho Raposo

130 – 147

ANÁLISE DO PERFIL DOS ALUNOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS DA UEA (PPGICH-UEA) 2016-2022

Shirlei Regina Vilar da Costa Piñeiro

148 – 158

**AULA INAUGURAL
DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS
MINISTRADA PELO PROFESSOR JOSÉ ALDEMIR DE
OLIVEIRA (16/08/2016)**

O significado da Pós-Graduação em Ciências Humanas na Amazônia

José Aldemir de Oliveira

Rafael Seixas de Amoêdo

159 – 166

**AULA INAUGURAL
DO PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO
INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS
HUMANAS MINISTRADA PELO PROFESSOR
ERNESTO RENAN MELO FREITAS PINTO
(15/03/2018)**

A situação atual das Ciências Humanas e Sociais na Amazônia

Ernesto Renan Melo Freitas Pinto

Rafael Seixas de Amoêdo

JOÃO TEIXEIRA LOPES

Departamento e Instituto de Sociologia da Universidade do Porto)

Quando falamos da diversidade do mundo, do que falamos nós? De um lado, da inesgotável pluralidade das práticas sociais, das culturas e das visões do mundo, que não se podem reduzir, sob a forma arbitrária de um arbitrário (como diria Pierre Bourdieu), a nenhum colete de forças político ou epistemológico:

O único fundamento universal que pode ser dado a uma cultura reside no reconhecimento do elemento arbitrário que ela deve à sua historicidade: tratar-se-ia, portanto, de pôr em evidência essa arbitrariedade e de desenvolver os instrumentos necessários (os fornecidos pela filosofia, a filologia, a etnologia, a história ou a sociologia) para compreender e aceitar outras formas de cultura¹ (BOURDIEU, 1985).

Contextualizar, relativizar e relacionar são, pois, requisitos básicos de um saber que combate o etnocentrismo. Por outro lado, falamos da identificação das múltiplas formas de desigualdade social que transformam as diferenças em injustiças e que formam, na sua inter-relação, um pesado sistema de dominação no qual dimensões como a classe, o género, a raça, a idade ou a inscrição territorial, entre outros fatores, desempenham um papel relativamente autónomo e profundamente interligado.

Ora, este número da Contracorrentes pretende, precisamente, assinalar pesquisas que, pelo seu objeto e enquadramento teórico, nos levam a perscrutar para além das coutadas essencialistas, seguindo o cariz eminentemente relacional dos fenómenos sociais.

Assim, Agostinho Armando indaga sobre a legalidade das práticas de avaliadores de desempenho no governo do distrito de Nacarôa, enquanto indicador de estratégias organizacionais que valorizam o profissionalismo, indagando sobre descoincidências entre a arquitetura jurídica e a realidade do terreno.

Por seu lado, Ana Maria dos Santos e Maria Cícera Lopes da Silva, cruzando literatura e sociologia da infância, analisam as concepções de criança e de infância nas obras *Vidas Secas* e *Infância*, do escritor alagoano Graciliano Ramos, procurando superar as idealizações etnocêntricas e universalizantes deste ciclo de vida, resgatando a intrínseca pluralidade, agência e a multivocalidade das vivências infantis sob o prisma da ficção literária.

¹Perre Bourdieu (1985), Propositions pour l'enseignement de l'avenir, <https://acireph.org/nos-recherches/regards-historiques/documents-relatifs-a-la-guerre-des-programmes/article/propositions-pour-l-enseignement-de-l-avenir-par-pierre-bourdieu>

A propósito do racismo na educação, Alex Sander da Silva, Silvana Mazzuquello Teixeira e Guilherme Orestes Canarim seguem as pistas do biopoder de Michel Foucault e da generalização da necropolítica, tal como concebida por Achille Mbembe, para analisarem processos de racialização que utilizam o silenciamento, a violência e o controle como imposição de uma hegemonia total que significa, em muitos casos, a morte social.

Laryssa da Silva Machado segue este mesmo caminho de questionamento do silêncio, forma maior de violência simbólica, ao procurar, para além das fontes históricas tradicionais, as experiências quotidianas dos escravos vítimas do tráfico negreiro no litoral brasileiro.

Ainda no domínio da educação, Daniel Silva Brandão e Ernesto Renan Melo Freitas Pinto seguem, em outro estimulante ensaio, o itinerário do filósofo húngaro István Mészáros na procura das condições sociais da emancipação através de práticas educativas que se configurem como o inverso da alienação.

Prosseguindo no terreno da pedagogia, Nelma Catulino e Pedro Rapozo aprofundam as propostas de Edgar Morin no elogio da complexidade, aplicando-a como recurso transdisciplinar ao estudo dos obstáculos e potencialidades presentes na educação escolar indígena.

Finalizando as digressões sobre o campo educativo, desta feita no ensino pós-graduado, Shirlei Regina da Costa Piñeiro analisam o perfil dos alunos que estiveram ou que ainda se encontram vinculados no Mestrado em Ciências Humanas do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas, concluindo por uma sub-representação das populações negra e indígena no corpo discente e, em contracorrente, por uma atenuação das disparidades de género.

Mudando de temática, Pryscila Nunes Duarte de Amorim e Gimima Beatriz Melo da Silva analisam os efeitos da pandemia na comunicação política em rede, através de um estudo das eleições municipais de 2020, tomando como foco as interações entre o sistema jurídico (as resoluções do Tribunal Superior Eleitoral) e o novo espaço público da comunicação digital, com as suas específicas ferramentas e linguagens, reconfigurando as relações de poder num universo híbrido que articula real e virtual.

Uma última parte deste dossiê é dedicado às aulas inaugurais do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. O Professor Ernesto Renan Melo Freitas Pinto realça a importância da constituição de um corpus de pensamento crítico sobre a Amazônia, a partir dos saberes histórico e contextualmente inscritos na matriz das ciências sociais e humanas. Por seu lado, José Aldemir de Oliveira enaltece a interdisciplinaridade enquanto ferramenta que permite pensar a complexidade, estendendo-se para além dos conhecimentos disciplinares, ampliando, assim, os limites da racionalidade científica.

Em suma, estamos na presença de um conjunto de reflexões que nos obrigam a articular perspectivas e a superar lógicas de enclausuramento. A interseccionalidade, aliás, não deve ser reduzida a um mero somatório de diferenças justapostas e essencializadas. O seu propósito é vasto e obriga a cruzar, sob múltiplos ângulos, o que na própria realidade se encontra relacionado. Eis um bom lema: procurar a diversidade do mundo com lentes que privilegiam a complexidade e a relação. Seguindo-o, talvez contribuamos para a renovação das ciências sociais e humanas, tornando-as aptas a captar a pulsante dinâmica da contemporaneidade, preche de contradições, conflitos e esperança.

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO NA FUNÇÃO PÚBLICA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DO LEGAL À PRÁTICA DOS AVALIADORES DE DESEMPENHO NO GOVERNO DISTRITAL DE NACARÔA

Agostinho Armando

Mestre em Formação, Trabalho e Recursos Humanos pela Academia Militar “Marechal Samora Moisés Machel” – Nampula;
Licenciado em Administração Pública pela Universidade Católica de Moçambique;
Tutor das cadeiras de especialidade no Curso de Licenciatura em Administração Pública no Instituto de Ensino a Distância da Universidade Católica de Moçambique (IED-UCM) – Nampula;
Gestor de Recursos Humanos. E-mail: edrisioqueima29@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5048-2023>;

Resumo: A nossa pesquisa científica tem como objetivo analisar a prática da legalidade dos avaliadores de desempenho no Governo Distrital de Nacarôa no processo de avaliação de desempenho na função pública. Quanto à abordagem, a pesquisa é qualitativa com recurso ao estudo de caso. A entrevista foi a técnica usada para recolha de dados, cuja análise e interpretação baseou-se na análise de conteúdos, a partir de categorias pré-definidas. A amostra é constituída por avaliadores de desempenho de cinco instituições públicas. Os resultados da pesquisa indicam que o acompanhamento do plano de atividade anual é o meio que os avaliadores de desempenho usam para comunicar e controlar a execução das atividades, de acordo com as prioridades definidas por cada setor ou repartição, em cumprimento do disposto no artigo 21 do SIGEDAP, que estabelece como deveres dos avaliadores: comunicar os objetivos, políticas, estratégias e planos do órgão ou instituição ao avaliado; fazer o acompanhamento e orientação do avaliado durante a execução das atividades; avaliar o desempenho de boa-fé com justiça, isenção, responsabilidade, transparência e imparcialidade; o processo avaliativo, nas cinco instituições, é eficaz quando comparado com o dispositivo legal, pois os avaliadores acompanham o grau de cumprimento dos planos e metas, mantendo um diálogo permanente entre as partes até à fase final da avaliação feita por meio de entrevista, com vista a assegurar uma gestão eficaz dos recursos humanos na Administração Pública.

Palavras-Chave: Função pública; Avaliação de desempenho; Comunicação; Responsabilidade.

Abstract: Our scientific research aims to analyse the practice of link ability of performance evaluators in the District Government of Nacarôa in the

performance evaluation process in the civil service. As for the research approach, it is qualitative, using the case study. The interview was the technique used for data collection, whose analysis and interpretation is based on content analysis, based on predefined categories. The sample is fixed by performance evaluators from five public institutions. The results of the research indicate that monitoring the annual activity plan is the means that performance evaluators use to communicate and control the execution of activities, according to the priorities defined by each sector or division, in compliance with the provisions of article 21 do SIGEDAP, which establishes the duties of evaluators: communicate the objectives, policies, strategies and plans of the body or institution when evaluating; monitor and guide the supervisor during the execution of activities; evaluate performance in good faith, fairly, stability, accountability, transparency and impartiality; the evaluation process, in the five premises, is effective when compared to the legal provision, as the evaluators monitor the degree of fulfilment of the plans and goals, maintaining a permanent dialogue between the parties until the final stage of the assessment carried out through interviews, with a view to ensuring effective management of human resources in Public Administration.

Keywords: Public service; Performance evaluation; Communication; Responsibility.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa, com tema *O processo de avaliação de desempenho na função pública: uma análise comparativa do legal à prática dos avaliadores de desempenho no governo distrital de Nacarôa (Nampula) em Moçambique*, centra-se no processo da avaliação de desempenho como instrumento de medição do progresso ou retrocesso dos funcionários enquanto servidores públicos. Como tem sido a prática de muitas instituições da Administração Pública, esta medição é feita com recurso às chamadas fichas de avaliação. Para além destas fichas, exige-se, por parte de quem conduz, o domínio dos procedimentos legais a serem observados pelos avaliadores no campo operacional, bem como as ações que se processam de modo que o colaborador trabalhe na direção dos resultados, garantindo o cumprimento dos planos e prazos.

De acordo com o exposto acima, pretendemos compreender de forma comparativa se os avaliadores de desempenho no governo do distrito de Nacarôa obedecem a legalidade no processo de avaliação de desempenho na função pública. É neste contexto que pretendemos aferir a prática da legalidade que os funcionários das instituições do Governo Distrital de Nacarôa têm sobre a avaliação de desempenho, a fim de identificarmos as necessidades do Plano de Desenvolvimento resultante deste processo; compreender as variáveis do ambiente organizacional que podem afetar positiva ou negativamente

o desempenho do avaliado e o feedback¹ dado ao colaborador sobre seu desempenho; e estabelecer uma comparação entre a prática das instituições do Governo distrital de Nacarôa, com o preconizado no Decreto nº 55/2009, de 12 de Outubro, que visa tornar as instituições produtivas e competitivas, permitindo que os funcionários possam ser reconhecidos pelo seu profissionalismo.

Para que este processo de avaliação de desempenho seja eficaz e eficiente, as instituições são chamadas a imprimir ações com vista a criar mudanças, assegurando uma postura que se adeque às exigências do regulamento, procurando, deste modo, melhorar os serviços por si prestadas aos cidadãos. Nesta perspectiva, procuramos também perceber até que ponto o desempenho de cada funcionário é conduzido como mecanismo de gestão de recursos humanos para melhoria da prestação de serviços.

Assim, no âmbito da avaliação dos funcionários, as instituições da Administração Pública do Governo distrital de Nacarôa são chamadas a observar o instrumento legal de avaliação do desempenho, para um processo de retroalimentação, a rever as suas estratégias e métodos de trabalho, de modo que os efeitos da tendência à entropia sejam reciclados, oxigenados e tornados capazes de sobreviver em ambientes turbulentos e mutáveis.

É preciso que, ao avaliar os funcionários, as instituições se libertem das tendências à subjetividade, de modo a afastarem-se do espaço para questionamento na Gestão de Recursos Humanos, ou ainda, do questionamento sobre a preparação profissional dos avaliadores para o correto uso do Decreto nº 55/2009, de 12 de outubro.

DESENVOLVIMENTO TEXTUAL

No desenvolvimento textual, apresentamos o referencial teórico de vários autores que abordaram esta temática sobre a avaliação de desempenho na função pública. A avaliação de desempenho é uma apreciação sistemática do desempenho de cada funcionário ou trabalhador no cargo e o seu potencial de desenvolvimento futuro. Toda avaliação é um processo para estimular ou julgar o valor, a excelência, as qualidades de qualquer pessoa. *É um fato* que quem julga ou avalia pode, naturalmente, não considerar os aspectos negativos da pessoa a ser avaliada. É neste contexto que, nesta pesquisa, nós iremos cingir, de modo especial, no processo da avaliação de desempenho, ou seja, a prática que conduz este processo no governo distrital de Nacarôa.

¹ Feedback é uma palavra inglesa que significa realimentar ou dar resposta a um determinado pedido ou conhecimento. O termo é utilizado em áreas como administração de Empresas e Psicologia, entre outras (FARIA, 2017).

O CONCEITO DE AVALIAÇÃO

Para a definição de avaliação de desempenho na função pública, recorremos a Neto (2014) que refere tratar-se de um domínio científico e uma prática social, cada vez mais indispensável, para caracterizar, compreender, divulgar e melhorar uma grande variedade de problemas que afetam as sociedades contemporâneas, tais como a qualidade da educação e do ensino, a prestação de cuidados de saúde, a distribuição de recursos e a pobreza.

Avaliar é, antes de mais, pôr em prática e fazer funcionar o elemento estrutural constante que permite identificar os fatos de avaliação, porque os caracteriza (NETO, 2014). Pode ser entendida também, como sendo a estratégia que demonstra a realidade de cada instituição no âmbito da realização e prestação de serviço. Acresce ainda que avaliar é enriquecer o trabalho dos funcionários e as instituições da função pública, isto porque, quando forem descobertos os problemas ou satisfações de cada setor, procurar-se-á os mecanismos para solucionar ou engrandecer ainda mais os feitos positivos.

Para Armando (2021), entende que se compreenda a avaliação como o processo de medição do grau de cumprimento do que foi planificado, o nível de execução, os progressos e retrocessos registados, para traçar as melhores estratégias de superação para os planos futuros da instituição, ou seja, o processo de medição dos feitos ou de cumprimento dos objetivos traçados por uma área, instituição e serviços.

Portanto, a avaliação implica, sempre, na relação entre quem avalia (avaliador ou avaliadores) e quem é avaliado, cabendo ao primeiro apreciar, refletir, analisar determinados aspectos – o que será avaliado – considerados como significativos. Se há avaliação, há julgamento, que se processa em um contexto de valorização, o que requer os devidos cuidados com o uso do poder e com a maior ou menor influência da subjetividade no ato de julgar (ARMANDO, 2021).

CONCEITOS DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO: EVOLUÇÃO HISTÓRICA

No decorrer dos anos, inúmeras reflexões têm surgido em torno da avaliação de desempenho na gestão das organizações. De acordo com Grote (2002), as referências sobre a avaliação de desempenho surgiram há mais de cem anos. Existem referências que indicam o ano de 1842, em que o serviço público, nos Estados Unidos, desenvolveu um sistema de avaliação de desempenho para avaliar os seus trabalhadores. No ano de 1918, a *General Motor's* também desenvolveu um sistema de avaliação para avaliar os seus executivos (CHIAVENATO, 1996).

Mas a evolução continua, na década de 70, o choque petrolífero, a globalização e as rápidas mudanças tecnológicas, exigem às organizações,

um planeamento estratégico por forma a promover a eficácia e eficiência organizacional (CUNHA *et al.*, 2010), surgindo então uma nova versão do sistema de avaliação de desempenho, possivelmente, por influência de Peter Drucker com a introdução de uma gestão por objetivos, tendo como pressuposto uma maior participação dos trabalhadores na definição dos objetivos (MARRAS *et al.*, 2012).

No entanto, nos anos 90, começaram a surgir novas direções na investigação sobre avaliação de desempenho, aspectos que até ao momento estavam descurados, tais como: o contexto em que a avaliação ocorria. Esta nova abordagem focava-se na organização enquanto processo social dos trabalhadores (operacionalizado através de relações interpessoais no grupo de trabalho); o momento específico da avaliação (operacionalizado através de reuniões e sessões de informação); e a percepção da avaliação (operacionalizado através da exatidão dos julgamentos emitidos pelos avaliadores) (CAETANO, 1996; RUSSO, 2017).

Portanto, a avaliação de desempenho considerada como uma prática de gestão de recursos humanos faz parte de um ciclo de gestão de desempenho agregada nas demais atividades de uma organização não sendo, por isso, considerada um fim em si mesma, mas um instrumento, um meio, uma ferramenta (MOURA, 2000; CHIAVENATO, 2006; AGUINIS, 2009; SARMENTO, ROSINHA & SILVA, 2015) que envolve atividades de planeamento, acompanhamento e avaliação propriamente dita, permitindo “rever estratégias, objetivos, processos de trabalho e política de recursos humanos, objetivando a correção de desvios” (BRANDÃO & GUIMARÃES, 2001, p. 12) para melhorar os resultados da organização como um todo.

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO NA FUNÇÃO PÚBLICA MOÇAMBICANA

A Resolução do Conselho Nacional da Função Pública (CNFP) nº 11/79 de 29 de julho aprova os modelos da folha de classificação anual dos funcionários do Estado, discriminados da seguinte forma: folha de classificação para funcionários com funções de direção e chefia; folha de classificação para funcionários técnicos e administrativos; e folha de classificação para funcionários de apoio geral e técnico (LEVIEQUE, 2011).

Para Levieque (2011) os modelos aludidos, no seu conjunto, são dignos de análise e comentários dado que constituem pressupostos básicos para a concepção do atual modelo de avaliação de desempenho que entra em vigor na função pública moçambicana a partir de 1 de janeiro de 2010. Contudo, por coerência para a sua designação técnica, em termos de método de avaliação de desempenho, aludiremos ao método de escala forçada. A sua aplicação requer uma multiplicidade de cuidados, a fim de reduzir o maior grau de subjetividade e pré-julgamento do avaliador, dando corpo

a muitas interferências. Utiliza um formulário de dupla entrada no qual as linhas representam os fatores de avaliação de desempenho e as colunas representam os graus de avaliação de fatores.

O Decreto 55/2009 de 12 de Outubro, concernente ao Sistema de Gestão de Desempenho na Administração Pública (SIGEDAP), estabelece que avaliar o desempenho individual dos funcionários e agentes do Estado tem em vista promover a excelência e a melhoria contínua dos serviços prestados aos cidadãos; melhorar o desempenho individual e a qualidade dos serviços prestados pela Administração Pública; elevar o comprometimento e o desenvolvimento das competências dos funcionários e agentes do Estado; contribuir para o desenvolvimento da Administração Pública e para a profissionalização dos funcionários e agentes do Estado; reconhecer e distinguir os funcionários e agentes do Estado pelo desempenho e mérito demonstrados na execução das suas atividades; identificar as necessidades de formação e desenvolvimento profissional adequado à melhoria do desempenho dos funcionários e agentes do Estado; permitir a tomada de decisões relativas à nomeação, promoção, mobilidade, renovação de contratos, premiações, distinções e punições de acordo com a competência e o mérito demonstrados e fortalecer as competências de liderança e de gestão.

NATUREZA DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

A partir do estabelecimento de metas/objetivos para o sistema organizacional e da estipulação de padrões de desempenho, a avaliação de desempenho constitui-se na análise das informações associadas às medições dos custos das atividades e da relação dos mesmos com as ações das pessoas (SILVA, 1999).

O autor acima entende que embora a adoção dos custos das atividades, como indicadores de desempenho, constitua-se numa dimensão da avaliação, a observação/análise dos direcionadores de custos proporcionam outros fatores essenciais para as avaliações de outras dimensões, como por exemplo, qualidade e tempo. Os fatores causadores dos custos das atividades identificam as atividades que consomem recursos enquanto convertem insumos em produtos. Por isso, as organizações procuram desenvolver procedimentos que envolvam e comprometam os colaboradores com os novos desafios. Desta forma, atualmente, a gestão de recursos humanos constitui um fator determinante do sucesso das organizações.

Ao nível da gestão de recursos humanos, a avaliação de desempenho tem tido um papel de destaque na medida em que pode ter consequências significativas sobre a produtividade, quer diretamente, enquanto processo de controle do desempenho, quer indiretamente, através das suas relações com a seleção, formação, desenvolvimento profissional, promoção e remuneração da organização (CAETANO, 1996).

Os Instrumentos Usados na Avaliação de Desempenho

Nesta seção, apresentamos os instrumentos usados na avaliação de desempenho dos funcionários na Administração Pública. Estes instrumentos são referenciados nas abordagens de diversos autores, como apresentamos a seguir.

Bergamini (1992) *cit. in* Silva (1999) apresenta dois grupos de instrumentos: o primeiro grupo é relativo à avaliação direta ou absoluta, em que o indivíduo é considerado o “centro de interesse” do avaliador, sendo observado o seu padrão de desempenho em contraposição ao que é desejável no seu trabalho. O segundo grupo diz respeito à avaliação relativa ou por comparação, em que o indivíduo posicionado num grupo de trabalho (sua equipe) é verificado seu “nível de eficiência”. Eles consideram a escolha de um desses métodos como sendo “parcial e perigosa”, afirmando haver necessidade de uso dos dois grupos.

Para o primeiro grupo, os instrumentos mais conhecidos são:

a) **Relatórios Verbais:** descreve-se o “comportamento” de cada indivíduo no trabalho.

b) **Relatórios Escritos:** descreve-se o “comportamento” de cada indivíduo, sob forma de relatório.

c) **Composição de Gráficos Analíticos:** a partir de um conjunto de critérios pré-estabelecidos, o avaliador apenas identifica onde se enquadra o avaliado. Liga-se os pontos e tem-se uma descrição do perfil do avaliado.

d) **Padrões Descritivos:** a partir de um conjunto de características de cargos específicos, o avaliador deverá apontar a afirmativa que “melhor descreve o avaliado”.

e) **Lista de Verificação:** a partir de uma série de frases, o avaliador deverá identificar as que “melhor descrevem o avaliado”.

Para o segundo grupo, os instrumentos mais conhecidos são:

a) **Sistema de Classificação:** o avaliador terá que identificar, no grupo, o melhor e o pior dos indivíduos, dentro de uma escala.

b) **Comparação Binária ou por Pares:** o avaliador compara o avaliado com outro do grupo, “em cada traço ou característica de desempenho”.

c) **Sistema de Avaliação Forçada:** utilizada especialmente com grandes grupos e pela dificuldade de se usar a Comparação Binária. O avaliador deve agrupar os avaliados em conjuntos semelhantes e, a partir de uma escala, compará-los.

METODOLOGIA

Na metodologia, apresentamos o método que escolhemos para esta pesquisa com vista a ter a resposta da pergunta de investigação. Nesta pesquisa, focalizamos o método comparativo. Fachin (2005) entende que este método consiste em investigar coisas ou fatos e explicá-los segundo suas semelhanças e suas diferenças. Geralmente, o método comparativo aborda duas séries ou fatos de natureza análoga, tomados de meios sociais ou de outra área do saber, a fim de se detectar o que é comum a ambos.

Centrado em estudar semelhanças e diferenças, com este método realiza comparações com o objetivo de verificar semelhanças e explicar divergências. Ao ocupar-se das explicações de fenómenos, o método comparativo, permite analisar o dado concreto, deduzindo elementos constantes, abstratos ou gerais neles presentes (PRODANOV & FREITAS, 2013). Sendo uma pesquisa qualitativa, com recurso ao método comparativo, em que perspectivamos obter as respostas das questões de investigação e das variáveis, naturalmente, utilizamos as técnicas de análise de conteúdo, como instrumento que auxilia nas categorizações das questões enunciadas na entrevista semiestruturada conduzida nas cinco instituições em pesquisa.

TIPO DE PESQUISA

A presente pesquisa é de carácter qualitativo, porquanto procuramos analisar as percepções dos funcionários responsáveis pelo processo de avaliação de desempenho na função pública. Tendo em conta que o método desta pesquisa é comparativo, escolhemos a pesquisa qualitativa, norteada pelo processo interpretativo e as questões de pesquisa e o referencial teórico-metodológico funcionaram como bússola nos momentos de análise e interpretação dos dados, guiando o nosso olhar, orientando-nos para os participantes da pesquisa na qual a interpretação orbitou.

QUANTO À NATUREZA

Esta pesquisa é básica, a qual objetiva gerar conhecimentos novos úteis para servir na análise da percepção dos funcionários responsáveis pelo processo de avaliação de desempenho, como prática de gestão de Recursos Humanos nas instituições de Administração Pública no Governo distrital de Nacarôa. Prodanov e Freitas (2013) definem a pesquisa básica como sendo aquela que objetiva gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais. Ao optarmos pela pesquisa básica, para este estudo, pretendíamos ampliar o conhecimento e a nossa compreensão sobre as práticas conduzidas no processo de avaliação de desempenho no Governo distrital de Nacarôa.

QUANTO AOS OBJETIVOS

O presente estudo tem como objetivo geral analisar as percepções dos funcionários responsáveis pelo processo de avaliação do desempenho dos funcionários na função pública, por isso, quanto aos objetivos, é descritivo. É nesta perspectiva, que Prodanov e Freitas (2013) fundamentam que a pesquisa descritiva se encarrega em observar, registrar, analisar e ordenar dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador. Procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos. Assim, para coletar tais dados, utiliza-se técnicas específicas, dentre as quais se destacam a entrevista, o formulário, o questionário, o teste e a observação.

QUANTO À ABORDAGEM

Quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa. Na abordagem qualitativa, o cientista objetiva aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente ou contexto social – interpretando-os segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito (GUERRA, 2014). Portanto, com este estudo, buscamos conhecimento sobre as práticas dos funcionários responsáveis pelo processo de avaliação de desempenho nas instituições do Governo distrital de Nacarôa, com a finalidade de contribuir para a melhoria da qualidade de gestão de Recursos Humanos da Administração Pública, ou seja, procuramos compreender a forma como está sendo gerido este processo, de modo que pudéssemos trazer respostas aos desafios que lhes são impostos.

QUANTO AOS PROCEDIMENTOS

Quanto aos procedimentos, esta pesquisa é estudo de caso. Prodanov e Freitas (2013) referem que este consiste na coleta e análise de informações sobre determinado indivíduo, uma família, um grupo ou uma comunidade, a fim de estudar aspectos variados de sua vida, de acordo com o assunto da pesquisa. Neste sentido, qualificamos como estudo de caso, porque, a partir das cinco instituições do Governo Distrital de Nacarôa, pesquisamos de forma profunda o processo de avaliação de desempenho, por termos constatado haver uma tendência de incumprimento dos procedimentos avaliativos estabelecidos pelo SIGEDAP. Portanto, essa tendência, por parte dos avaliadores, no processo avaliativo, consubstancia nos procedimentos de pesquisa de estudo de caso.

PARTICIPANTES DO ESTUDO

São participantes desta pesquisa, os diretores de escolas; diretores de serviços distritais; chefes de repartições; chefes dos postos administrativos e de localidades, num total de 18 participantes implicados no processo avaliação de desempenho dos funcionários. A cada participante foi atribuído um código, como forma de salvaguardamos a sua identidade, por questões éticas. As entrevistas realizadas foram consentidas pelos entrevistados por meio de credenciais autorizadas pelas autoridades competentes de cada uma das cinco instituições do governo distrital.

Na Tabela 1, apresentamos a distribuição dos participantes, por cada instituição onde decorreu a pesquisa e os respectivos códigos. Os entrevistados foram classificados como “Avaliadores de Desempenho”, sendo que usamos os seguintes códigos: AD1, AD2, (...) e AD18.

Tabela 1: Atribuição de códigos aos participantes da pesquisa

Instituição	Código atribuído
Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia;	AD1; AD2; AD3; AD4 e AD5.
Serviço Distrital de Saúde, Mulher e Ação Social;	AD6; AD7; AD8; AD9; AD10.
Serviço Distrital de Atividades Econômicas;	AD11; AD12; AD13.
Serviço Distrital de Planejamento de Infraestruturas;	AD14; AD15.
Setor da Secretaria Distrital;	AD16; AD17 e AD18.

Fonte: Elaboração Própria.

ANÁLISE DE CONTEÚDO

A análise de conteúdo é uma técnica de tratamento de informação que permite efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, de mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas, é, portanto, a passagem da descrição à interpretação (VALA, 1987; GUERRA, 2006).

Deste modo, considerando os objetivos da pesquisa e de acordo com a problemática equacionada, ancorarmo-nos em dois instrumentos de análise, nomeadamente: *Análise de conteúdo*, para responder à segunda questão da pesquisa em que se pretendia analisar qual era a prática dos funcionários

responsáveis pelo processo de Avaliação de Desempenho nas instituições do Governo distrital de Nacarôa; e Análise categorial (que consiste em decompor o texto em unidades e categorias) para medir as atitudes do entrevistado, tendo em conta as opiniões, atos ou reações em determinados objetos.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Desenvolvemos este estudo com base em entrevista dirigida aos avaliadores de desempenho para descrever os mecanismos ou instrumentos usados no processo avaliativo dos funcionários nas instituições em que decorreu a nossa pesquisa, em seguida, comparamos para verificar se se enquadram nas práticas legalmente estabelecidas. Quanto aos instrumentos de coleta de dados, nesta pesquisa utilizamos a técnica de entrevista.

ANÁLISE DOS DADOS

Neste subcapítulo, analisamos os dados da entrevista dirigida às 5 instituições do Governo distrital de Nacarôa: SDEJT, SDSMAS, SDAE, SDPI e SSD. Com a entrevista pretendíamos confirmar a ocorrência ou não do problema levantado nesta pesquisa: os funcionários não se preocupam com as suas avaliações de desempenho, muitas vezes, preocupam-se apenas quando estão prestes a ser realizados atos administrativos (promoção, progressão, mudança de carreira, nomeação em comissão de serviço e nomeação definitiva) nas suas instituições. Em seguida, compararmos esta prática com a legalidade estabelecida no SIGEDAP.

Abaixo apresentamos as categorias de análise e os fragmentos de discurso das entrevistas

Tabela 2: Categorias de análise e fragmentação do discurso das entrevistas do AD

Categoria	Fragmentos de Discurso
A prática e o uso do instrumento de avaliação de desempenho	Dos 18 sujeitos de investigação, 17 responderam que já ouviram falar sobre avaliação de desempenho, através das fichas de avaliação, instrumento que serve para medir o grau de cumprimento dos objetivos, planos e metas traçadas na Instituição. (AD2; AD3; ..., AD18).

	AD1, apesar de AD11 entender que a avaliação de desempenho se subdivide em duas partes: a primeira parte em que são avaliadas as instituições de Administração Pública, durante as sessões do Governo distrital, por trimestre; e a segunda parte que é dirigida aos funcionários.
A responsabilidade e a periodicidade da avaliação de desempenho	Os 18 entrevistados responderam que o processo de avaliação de desempenho é da responsabilidade da entidade competente e que os chefes dos subsetores é que avaliam os funcionários subalternos e, por sua vez, eles são avaliados pelos respectivos superiores hierárquicos. Quanto à periodicidade, responderam que a avaliação é feita uma vez por ano (AD1; AD2; ..., AD18).
Apresentação e acompanhamento de plano de atividade anual	Dos 18 entrevistados, 16 responderam que apresentam os seus planos de atividades, segundo o Avaliador de desempenho (AD1; AD2; AD4; AD5; AD6; AD7; AD8; AD9; AD10; AD11; AD12; AD13; AD14; AD15; AD16 e AD18).
	Os entrevistados AD3 e AD17 afirmaram que, nas suas instituições, nem todos os funcionários apresentam os planos anuais de atividades.

A comunicação no processo da avaliação de desempenho	O acompanhamento dos planos anuais de atividades dos funcionários, que é feito trimestralmente e/ou semestralmente para verificar o seu grau de cumprimento, é o que os mantém em comunicação permanente com os avaliados e realçaram, ainda, que em caso de necessidade os planos são reajustados (AD4, AD8, AD9, AD13, AD15 e AD18).
	Os entrevistados AD3 e AD17 responderam que nem sempre isto acontece, pois há funcionários que por não apresentarem os seus planos de atividade, não é possível estabelecer qualquer tipo de diálogo com eles.
A Adequação profissional dos avaliadores no processo de avaliação de desempenho	Os entrevistados AD3 e AD17 responderam que o processo de avaliação de desempenho para gestão de recursos humanos, em vigor nas suas instituições, é ineficaz.
	Os entrevistados AD1, AD2, AD4, AD5 e AD12, durante o processo de avaliação de desempenho, responderam que nem sempre o avaliador está em bom estado para avaliar o funcionário, pois, como qualquer ser humano, pode cometer erros de compreensão.

A eficácia do processo de avaliação de desempenho	Os entrevistados AD3 e AD17, dos 18 participantes entrevistados, assumiram que não têm domínio dos aspectos considerados no processo de avaliação de desempenho no SIGEDAP;
	Os restantes, 16 entrevistados (AD1; AD2; AD4; AD5; AD6; AD7; AD8; AD9; AD10; AD11; AD12; AD13; AD14; AD15; AD16 e AD18), responderam que os mecanismos/aspectos que têm usado/considerado para avaliar o desempenho de funcionários constam no SIGEDAP.

Fonte: Elaboração Própria.

DISCUSSÃO

A primeira categoria de análise de conteúdos (**Domínio do uso de instrumento de avaliação de desempenho**), que usamos, no guião da entrevista, enquanto instrumento de coleta de dados, foi definida, com o propósito sumativo de analisar o processo de avaliação de desempenho na função pública: uma análise comparativa do legal à prática dos avaliadores de desempenho no governo distrital de Nacarôa. De acordo com os resultados, os avaliadores de desempenho revelaram ter a percepção da existência do SIGEDAP, como instrumento usado pelos avaliadores nos setores ou repartições das instituições da Administração Pública.

Nesta categoria, os resultados levaram-nos a concluir que os 18 entrevistados já ouviram falar da avaliação de desempenho e que a mesma é dirigida aos funcionários, com recurso a ficha de avaliação de desempenho, aos chefes das repartições e os superiores hierárquicos das instituições Administração Pública, com a finalidade de medir o grau de cumprimento dos objetivos, planos e metas traçadas na instituição.

Na segunda categoria (**Responsabilidade e a periodicidade da avaliação de desempenho**), pretendíamos analisar a percepção dos avaliadores sobre a sua responsabilidade bem como a periodicidade da avaliação de desempenho nas instituições da Função Pública. De acordo com os resultados, podemos concluir que os entrevistados sabem a quem cabe a responsabilidade de fazer a avaliação de desempenho, assim como a respectiva periodicidade, porque dos

18 entrevistados, 16 responderam que a entidade competente para avaliar o desempenho dos funcionários nas instituições de Administração Pública são os superiores hierárquicos de cada setor e que esta é feita semestralmente, mas a avaliação relativa à verificação do cumprimento dos objetivos, planos e metas a avaliação tem sido trimestralmente, apesar de 2 dos participantes terem respondido que esta avaliação é feita anualmente e, que, esta periodicidade, não tem facilitado fazer o devido acompanhamento das atividades realizadas pelos avaliados.

Através dos resultados, podemos concluir que, para os sujeitos de investigação, avaliar o desempenho dos funcionários, nas instituições da Administração Pública, significa procurar formular juízos sobre a sua competência; e certificar a competência do avaliado, para o exercício da atividade profissional, bem como o seu impacto sobre a progressão na carreira.

A terceira categoria de análise de conteúdos (**Apresentação e acompanhamento de plano de atividade anual**) tinha a finalidade de inferirmos sobre o acompanhamento das atividades e o diálogo entre o avaliador e o avaliado. Do total de entrevistados, 16 Avaliadores de Desempenho declararam que o acompanhamento, aos subordinados, é através de planos de atividades que estes devem apresentar aos seus superiores hierárquicos, como pressuposto do processo de diálogo e comunicação entre ambos. Os restantes dois entrevistados reportaram que não é sempre que todos os funcionários apresentam planos anuais de atividades. Portanto, pode-se concluir que, o processo de avaliação, nas instituições do Governo distrital de Nacarôa, obedece ao estabelecido no SIGEDAP, que recomenda na alínea b) nº 1 e no nº 2 do artigo 10, que os funcionários devem apresentar os seus planos de atividades anuais, que podem, por motivos ponderosos, ser reajustados.

Nesta categoria, os resultados são relativamente controversos, porque uns afirmam que a periodicidade do acompanhamento dos planos de atividades dos funcionários é anual, enquanto outros afirmam que é feito semestralmente. E um terceiro grupo que afirma que, nestas instituições, os funcionários não apresentam o plano de atividades e nem é feito o acompanhamento das atividades dos avaliados.

Na quarta categoria de análise (**Comunicação no processo da avaliação de desempenho**), relativa à comunicação, no processo de avaliação de desempenho, a qual permite que o avaliador faça o acompanhamento dos planos de atividade anual dos avaliados, os objetivos eram: compreender se tem havido comunicação no processo de avaliação de desempenho nas instituições da Administração Pública, no governo distrital de Nacarôa; analisar o nível de execução das atividades programadas, o seu reajuste, quando há desvio dos planos, objetivos e metas, bem como o grau de cumprimento dos prazos estabelecidos; e identificar os mecanismos usados na avaliação dos funcionários nos seus setores/repartições.

Os resultados desta categoria, levam-nos a concluir que, para a efetivação da avaliação, é prática o uso das fichas de avaliação de desempenho. É sabido que o ser humano tem uma capacidade de mudança e de adaptação/desadaptação às funções, como as pessoas são cada vez mais imprevisíveis, por isso, é necessário estabelecer, cada vez mais, meios e instrumentos para monitorar e acompanhar o processo de avaliação ao longo do ano. Portanto, no contexto institucional, a avaliação de desempenho é hoje obrigatória e necessária, e assume uma importância capital, na dinamização e promoção da melhoria do desempenho das pessoas e, conseqüentemente, do sucesso das instituições de Administração Pública.

Na quinta categoria de análise (**Adequação profissional dos avaliadores para o processo de avaliação do desempenho**), relativa à participação dos entrevistados nos processos de indução (formação, treinamento e capacitação) em matérias de avaliação de desempenho nas instituições do governo distrital de Nacarôa, os resultados mostram a existência de uma dicotomia: uma metade dos entrevistados (AD1, AD2, AD8, AD9, AD11, AD14, AD15, AD16 e AD18) declara ter participado em pelo menos uma indução (formação, capacitação ou treinamento), enquanto a outra metade (AD3, AD4, AD5, AD6, AD7, AD10, AD12, AD13 e AD17), declara nunca ter participado. Esta disparidade, sobre o domínio do SIGEDAP, provavelmente, é resultado da falta de leitura frequente do instrumento para a consolidação dos conhecimentos adquirido durante o processo avaliativo.

Nesta categoria, os resultados podem levar-nos a concluir que os avaliadores entendem que as convicções para avaliar o desempenho dos funcionários, nos respectivos setores, podem variar consoante o humor, a disponibilidade, ou o estado de fadiga do avaliador, no momento de avaliação, o que tende, muitas vezes, a ser mais subjetivo que integrado por falta de formação, capacitação ou treinamento, que permitiria o domínio do instrumento que orienta este processo na função pública. Portanto, os avaliadores com formação são os que percebem que o processo de avaliação de desempenho é a expressão daquilo em que cada um é mais sensível, para além da impressão imediatamente produzida (um determinado avaliador pode dar mais importância ao domínio dos objetivos, mesmo que o exercício seja de assiduidade, e o outro à apresentação, por exemplo).

Na sexta categoria de análise (**Eficácia do processo de avaliação de desempenho**), abordarmos a prática que conduz o processo da avaliação de desempenho dos funcionários, nas instituições do Governo distrital de Nacarôa, e o domínio dos avaliadores sobre os mecanismos de avaliação de desempenho, com vista à sua eficácia.

Os resultados obtidos (AD1; AD2; AD4; AD5; AD6; AD7; AD8; AD9; AD10; AD11; AD12; AD13; AD14; AD15; AD16 e AD18) revelam que os mecanismos usados para avaliar o desempenho dos funcionários nas instituições em estudo, de modo particular, nas repartições, são os exigidos aos avaliados, a saber: o

cumprimento dos objetivos e planos, cumprimento das metas, cumprimento dos prazos, qualidade dos resultados, responsabilidade, criatividade, inovação, competência de liderança, comunicação, capacidade de trabalho em equipe, aproveitamento em programas de formação, competências revelados após a formação, dentre outros descritos. É de realçar que tais mecanismos não têm apenas objetivos pedagógicos, pois dão sentido ao propósito dessa avaliação para a eficácia da Administração Pública.

Um processo de avaliação de desempenho justo, de equidade e de responsabilidade, permite às instituições da função pública obter um conjunto de dados que lhes permitem tomar decisões, designadamente: definir o potencial de cada funcionário, fazer um levantamento de necessidades de formação, atribuição de aumentos salariais, entre outros.

CONSIDERAÇÕES

Nas considerações, apresentamos as principais conclusões sobre o processo de avaliação de desempenho na função pública: uma análise comparativa do legal à prática dos avaliadores de desempenho no governo distrital de Nacarôa em relação ao processo de avaliação de desempenho.

Os resultados das entrevistas foram analisados recorrendo à análise de conteúdo, a partir de seis categorias: a) a percepção e o destino da avaliação; b) a adequação do perfil geral do avaliador (a capacidade e domínio dos procedimentos); c) a adequação do Plano Anual de Atividades dos funcionários; d) a relação direta entre o avaliador e o avaliado; e) a redução da produtividade do avaliado através da avaliação do desempenho inadequado; f) as consequências da falta do domínio do avaliador dos mecanismos usados no processo de avaliação de desempenho, por meio de uma metodologia comparativa.

Os resultados levam-nos a concluir que os avaliadores de desempenho no governo distrital de Nacarôa sabem da existência de avaliação de desempenho, na função pública, dirigida aos funcionários e agentes do Estado, e aos que exercem cargos de direção, chefia e confiança; os funcionários são, normalmente, avaliados pelos seus chefes dos setores/repartições e estes, por sua vez, avaliados pelo superior hierárquico da instituição; e todos os funcionários são avaliados uma vez por ano, apesar de, nem sempre, estas avaliações serem antecedidas de acompanhamento das suas atividades.

Em relação ao domínio dos procedimentos legais a serem observados no processo de avaliação de desempenho, os resultados revelam que a falta de capacitação, formação ou treinamento, por parte de alguns avaliadores de desempenho, provavelmente é razão para a existência, nas instituições, de avaliadores que não dominam os procedimentos legais de avaliação de desempenho. Como consequência, o processo de avaliação de desempenho, nas instituições do governo distrital de Nacarôa nem sempre obedece aos

procedimentos estabelecidos no Decreto nº55/2009, de 12 de Outubro, que dita os critérios a serem seguidos no ato de avaliação de desempenho desde a planificação até à atribuição da nota final.

No que diz respeito ao processo de avaliação de desempenho, como procedimento estabelecido no artigo 11 do SIGEDAP, os resultados levam-nos a concluir que alguns funcionários recebem as fichas de avaliação de desempenho já previamente preenchidas pelo avaliador, sem antes ter havido entrevista entre o avaliador e o avaliado de modo aferir o nível de execução dos planos, dos objetivos, das metas, assim como para verificar o grau de cumprimento das atividades planificadas, dando, desta forma, a oportunidade para o avaliado concordar ou não com a nota atribuída, e, só depois desta fase, a ficha pode ser levada ao superior hierárquico da instituição para a sua homologação.

A falta de realização de entrevista aos funcionários, no processo de avaliação de desempenho, nas instituições da Administração Pública, bloqueia a comunicação entre o avaliador e o avaliado, pois, sendo a função pública um sistema interligado, a falta de comunicação entre os seus colaboradores concorre à uma entropia.

O processo de avaliação serve para conhecer os desvios entre o que se espera e o que se obtém, de igual modo, a necessária transparência e rigor atribuem, ao processo de avaliação, uma singularidade e complexidade acrescidas, afigurando-se como um importante instrumento para a regularização das problemáticas de desempenho e a melhoria da qualidade no trabalho dos funcionários, bem como na vida e nas instituições da Administração Pública.

Quanto à maneira como o processo avaliativo é dirigido, nas cinco instituições, os resultados revelam que é eficaz, por parte daqueles que fazem o acompanhamento dos avaliados sobre o grau de cumprimento dos planos e metas, mantendo um diálogo permanente entre as partes até a fase final da avaliação de desempenho, feita por meio de entrevista, como forma de boa gestão de recursos humanos na Administração Pública.

REFERÊNCIAS

AGUINIS, H. An Expanded view of performance management. *In*: Smither, J. E.; London, M. (eds). **Performance Management: Putting Research into Action**, San Francisco: CA Jossey-Bass/Wiley, p. 1-43, 2009.

ARMANDO, A. (2021). **Avaliação de desempenho na função pública: percepção dos funcionários do Distrito de Nacarôa**. Informe Económico, UFPI, v. 43, n. 2, p. 133-149, 2023.

BERGAMINI, C. W. **Motivação nas Organizações**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992. BRANDÃO, H. P.; GUIMARÃES, T. A. Gestão de competências e gestão de desempenho: tecnologias distintas ou instrumentos de um mesmo constructo? **Revista de Administração de Empresas**, v. 41, n. 1, p. 8-15, 2001.

CAETANO, A. **Avaliação de desempenho: Metáforas, Conceitos e Práticas.** Lisboa: R. H. Editora, 1996.

CHIAVENATO, I. **Recursos Humanos: O capital humano das organizações.** 8. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2006.

CUNHA, M. P.; REGO, A.; CUNHA, R. C.; CARDOSO-CABRAL, C. **Manual de Gestão de Pessoas e do Capital Humano.** 2. ed. Lisboa: Edições Silabo, 2010.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia.** 5. ed. Ribeirão Preto, Brasil: Saraiva, 2005.

GROTE, D. **The performance appraisal question and answer book: a survival guide for managers.** New York: Amacom, 2002.

GUERRA, I. C. **Pesquisa Qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso.** Cascais: Principia Editora, 2006.

GUERRA, E. L. A. **Manual de pesquisa qualitativa.** Belo Horizonte: Grupo Ânima Educação, 2014.

LEVIEQUE, A. **Gestão De Recursos Humanos Na Administração Pública Em Moçambique.** Maputo: Editorial Ndjira, 2011.

MARRAS, J., LIMA, M.; TOSE, S. **Avaliação de desempenho Humano.** Brasil: Elsevier Editora, 2012.

MOURA, E. **Gestão dos Recursos Humanos: Influências e determinantes do desempenho.** Lisboa: Edições Silabo, 2000.

MOÇAMBIQUE. DECRETO 55/2009. **SIGEDAP – Sistema de gestão de desempenho na Administração Pública.** Maputo: Imprensa Nacional De Moçambique, 2009.

MOÇAMBIQUE. RESOLUÇÃO DO CONSELHO NACIONAL DA FUNÇÃO PÚBLICA (CNFP) no11/79 de 29 de Julho, 1979.

NETO, M. **A Avaliação de Desempenho e a Gestão de Qualidade na Instituição.** Dissertação Do Mestrado – Estudo De Caso: Efp – Chimoio: UCM, 2014.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico.** Novo Hamburgo – Rio Grande do Sul: Editora Feevale, 2013.

RUSSO, C. I. R. R. **Avaliação de desempenho: Estudo de caso no sector do papel e dos produtos florestais.** Setúbal: Instituto de Setúbal, 2017.

SARMENTO, M.; ROSINHA, A.; SILVA, J. **Avaliação do Desempenho**. Lisboa: Escolar Editora, 2015. SILVA, M. D. O. **Importância de avaliação de desempenho**. 1999. VALA, J. A. análise de conteúdo. *In*: Silva, A.; Pinto J. (orgs.). **Metodologia das ciências sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 1987, p. 101–128.

O LUGAR DA CRIANÇA E DA INFÂNCIA NAS OBRAS “VIDAS SECAS” E “INFÂNCIA” DE GRACILIANO RAMOS

Maria Cícera Lopes da Silva

Especialista em Psicopedagogia e Educação Infantil pela Universidade Cândido Mendes; Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL/Campus do Sertão); Professora de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Educação de Delmiro Gouveia/AL. E-mail: cycera144@gmail.com; Orcid: 0000-0002-0763-4773

Ana Maria dos Santos

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); Professora Adjunta do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (CEDU/UFAL); Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação, Museu, Cultura e Infância (GEPEMCI/PUC-Rio) e do Grupo de Pesquisas e Estudos Vigotskiano, Arte, Infância e Formação de Professores (GECRIARP/UFSC). E-mail: ana.maria@cedu.ufal.br; Orcid: 0000-0002-6354-9602.

Resumo: Esse artigo tem o objetivo de refletir sobre as concepções de criança e de infância nas obras *Vidas Secas* e *Infância*, do escritor alagoano Graciliano Ramos. Parte-se de uma perspectiva de infância plural, dinâmica, situada sócio-historicamente e culturalmente, rompendo com concepções universais e naturalizantes, em que os contextos nos quais as crianças vivenciam suas infâncias, de modos distintos, são desconsiderados. Propõe-se um diálogo profícuo entre o campo da literatura e da educação a partir de pesquisadores que sustentam a ideia de que as crianças são sujeitos sociais e históricos, que marcam e são marcadas pela cultura, sendo a infância uma categoria social e geracional. Entendemos que as obras literárias selecionadas expressam uma concepção de criança como ser passivo, sem direito à voz e vez, o que se traduz em relações pautadas no silenciamento e embrutecimento das crianças e de seus modos singulares de ser e de viver a infância. Espera-se que as reflexões suscitadas no decorrer do texto contribuam efetivamente com os processos de formação docente, tanto no âmbito da formação inicial quanto da formação continuada.

Palavras-chave: Criança; Infância; *Vidas Secas*; Graciliano Ramos.

Abstract: This article aims to reflect on the conceptions of children and childhood in the works *Vidas Secas* and *Infância*, by the Alagoan writer Graciliano Ramos. It starts from a perspective of plural, dynamic, socio-historically and culturally situated childhood, breaking with universal and naturalizing conceptions, in

which the contexts in which children experience their childhoods, in different ways, are disregarded. A fruitful dialogue between the field of literature and education is proposed, based on researchers who support the idea that children are social and historical subjects, who mark and are marked by culture, with childhood being a social and generational category. We understand that the selected literary works express a conception of the child as a passive being, without the right to a voice and time, which translates into relationships based on the silencing and stultification of children and their unique ways of being and experiencing childhood. It is expected that the reflections raised throughout the text will effectively contribute to the processes of teacher education, both in the context of initial training and continuing education.

Keywords: Child; Childhood; Barren Lives; Graciliano Ramos.

INTRODUÇÃO

É possível analisar as obras *Vidas Secas* e *Infância*, do escritor alagoano Graciliano Ramos com o intuito de conhecer as concepções de criança e de infância nelas expressas, sem incorrer no risco de descaracterizar a dimensão estética que ambas as obras resguardam? Esse artigo tem como objetivo abordar a questão anunciada, afirmando, inicialmente, que o tratamento dado às referidas obras não é alheio à dimensão estética dos textos, pelo contrário, busca compreender o processo de humanização que abriga as dimensões do ético, do estético e do político na formação e construção do humano enquanto ser individual e universal.

O artigo pretende discutir e refletir sobre as concepções de criança e de infância a partir das especificidades e singularidades que perpassam o universo infantil em diferentes perspectivas, e as sutilezas que afetam esses sujeitos de pouca idade e suas experiências infantis com base na ideia de criança enquanto pessoa dotada de sonhos, interesses, vontades, angústias, alegrias, desejos e frustrações e do conceito de infância plural, dinâmica, situada sócio-historicamente e culturalmente, o que implica em uma ruptura com concepções que assumem uma ótica universal e naturalizante que não consideram os diversos contextos em que as crianças vivenciam suas infâncias.

Vidas Secas e *Infância* são duas obras que se diferenciam em sua forma estrutural, sendo a primeira de natureza ficcional, embora, retrate a realidade vivida por sujeitos de uma determina região do nosso país e a segunda, se encontra no campo das memórias, da autobiografia. Portanto, os dois textos se assemelham quanto ao enunciado e ao contexto social que expressam. *Vidas Secas* apresenta várias situações vividas pelos personagens que coincidem com as experiências também vivenciadas pelo escritor quando criança e relatadas em sua obra *Infância*.

Com base nos estudos de Philippe Ariès, em seu livro *História Social da Criança e da Família* (1981), podemos verificar que até a Idade Média a criança não era vista como um sujeito com características e necessidades que as distinguíssem dos adultos, era entendida como um adulto em miniatura, ou seja, diferenciava-se deste apenas pela estatura. O conceito de infância só veio surgir a partir do século XVII, com o início da modernidade, em que ocorreram mudanças no modo de pensar a sociedade e, a partir de então, um outro olhar é lançado sobre a criança, passando a ser caracterizada de modo diferente do adulto, porém, ainda de forma inferiorizada, sendo qualificada como um ser sem razão, sem direito à voz e totalmente subjugada às aspirações de indivíduos adultos.

No contexto educacional brasileiro atual, a concepção de criança como sujeito em desenvolvimento, com singularidades que devem ser respeitadas e garantidas, encontra sustentação em documentos legais, como a Constituição Federal (CF, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394 de 1996 (LDB 9.394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (DCNEI, 2010).

No plano das práticas pedagógicas, a forma de compreender a criança e as infâncias precisa garantir, de acordo com o que estabelecem as DCNEI (2010), a indissociabilidade entre as atividades de cuidar, educar e brincar, como experiências estruturantes do trabalho em espaços extradomésticos de educação, voltados às crianças de 0 a 5 anos e 11 meses.

O texto apresentado tem como fio condutor a busca pela construção de um diálogo profícuo entre os campos da literatura e da educação, recorrendo a pesquisadores que partem do princípio de que as crianças são sujeitos sociais e históricos, que marcam e são marcados pela cultura e que a infância se constitui enquanto uma categoria social e geracional, como Sarmiento (2003), Arroyo (1994), Kramer (2006), Oliveira (2011) e outros.

Parte-se do entendimento de que as obras literárias selecionadas expressam uma concepção de criança a partir de uma visão adultocentrada, como ser passivo, sem direito à voz e vez, o que se traduz em relações pautadas no silenciamento e na invisibilidade das crianças e dos seus modos singulares de ser e de viver a infância.

Diante do exposto, parece-nos instigante conhecer o lugar que a criança e a infância ocupam nas obras *Vidas Secas* e *Infância*, de Graciliano Ramos, um dos mais renomados escritores da literatura em nosso país, que apresentou criticamente as condições degradantes da sociedade brasileira, especialmente ao tematizar a questão da seca e suas implicações para a vida de muitas famílias da região Nordeste do Brasil.

Esperamos, com as reflexões levantadas no decorrer do texto, contribuir efetivamente com os processos de formação docente, tanto no contexto da formação inicial quanto da formação continuada.

A CRIANÇA E A INFÂNCIA NA OBRA VIDAS SECAS

Embora as duas obras se entrecruzem ao longo do texto, optamos por iniciar a discussão voltando o olhar para *Vidas Secas*, romance que apresenta a história de uma família de retirantes nordestinos, castigados pela seca e que vive perambulando de um lugar para outro em busca de sobrevivência, em meio aos períodos de estiagem. A família é composta por Fabiano, o pai, Sinhá Vitória, a mãe, o menino mais velho, o menino mais novo, a cachorra Baleia e o papagaio.

Inicialmente, o escritor relata a trajetória dessa família que peregrina pelas estradas do sertão nordestino, submetida às adversidades que aquele contexto, por vezes inóspito, proporciona. Em meio ao sol escaldante da caatinga, busca-se um lugar seguro para se abrigar, mesmo que por um período curto de tempo, e tentar sobreviver.

Em meados dos anos de 1930, o Nordeste brasileiro foi assolado por uma seca severa, levando várias famílias a se retirarem para outros lugares, onde a ausência de chuvas e de água não pudesse atingi-las tão rigorosamente como ocorria naquela região. Naquele período, Graciliano Ramos e sua família também foram vítimas da seca, tendo que se mudar do sertão de Pernambuco para o Estado de Alagoas. Este acontecimento aparece no relato que ele faz de sua infância.

[...] vivíamos como retirantes que fixam algum tempo e ganham força para seguir caminho. Meu pai, educado no balcão, aceitara os conselhos da sogra, metera-se em pecuária nos cafundós de Pernambuco. Arruinando-se na seca, usara os restos do capital e o crédito, mercadejava com o fim de obter meios para regressar para às Alagoas e à mata (RAMOS, 1994, p. 162).

À medida que nos aproximamos dos dois textos selecionados, percebemos uma íntima relação entre ficção e realidade, apresentada de forma concisa nas duas obras. Contudo, cabe salientar que a situação degradante em que viviam os nordestinos, atingidos por longos períodos de seca, não se constituía no único fator que agredia o espírito e a alma do sertanejo, seu sofrimento não se restringia a esta condição interposta pela natureza, mas a condição social que aquele povo era submetido, caracterizada pela injustiça social, opressão, marginalização e exploração que os ricos proprietários da região causavam, impactava sobremaneira suas vidas e as vidas de futuras gerações.

Em um dado momento da trama, Graciliano conta que a família de *Vidas Secas*, já cansada da longa e dura viagem que havia empreendido e sem ter onde descansar, se deparou com um empecilho gerado por um dos filhos do casal,

denominado de “menino mais velho”, que, deixando-se vencer pelo cansaço e, sem forças para continuar a caminhada, sentou-se no chão e pôs-se a chorar. A atitude do filho não agradou ao pai, que entendia aquele evento como uma perda de tempo, ao forçar a interrupção da caminhada. Através do fragmento a seguir, nos deparamos, provavelmente, com um dos primeiros indícios de desafeto e de brutalidade com que Fabiano tratava os filhos.

- Anda condenado do diabo, gritou-lhe o pai. Não obtendo resultado, fustigou-o com a bainha da faca de ponta. Mas o pequeno esperneou acuado, depois sossegou, deitou-se, fechou os olhos. Fabiano ainda lhe deu algumas pancadas e esperou que ele se levantasse.

- Anda, excomungado.

O pirralho não se mexeu, e Fabiano desejou matá-lo. Tinha o coração grosso, queria responsabilizar alguém pela sua desgraça. A seca parecia-lhe como um fato necessário – e a obstinação da criança irritava-o (RAMOS, 2011, p. 09-10).

Percebe-se que Fabiano trata o filho com bastante dureza de coração, o desejo de matá-lo parece mostrar o quão desprezível era aquele pequeno ser. Expressões como “condenado do diabo” e “excomungado do diabo”, demonstram a falta de afeição do pai para com a criança. Esta passagem do texto traz indícios de que as condições de desumanização às quais os seres humanos são submetidos, carregam consigo uma condição primária que os conduz a atos de violência física, simbólica e psicológica e que marcarão para sempre as vidas das crianças que passam por tais experiências.

A criança representada em *Vidas Secas* não era concebida como ser diferente do adulto, com um tempo próprio, com disposição física e corporal que a impedissem de prosseguir naquela jornada árdua e acima das suas possibilidades de sujeito de pouca idade que era. O cansaço, a fadiga, a fome e a sede que o “menino mais velho” teria suportado até então o levaram à exaustão e o fizeram desmoronar.

As condições físicas de uma criança são limitadas, comparadas as de um adulto, por isso, o menino não poderia acompanhar o mesmo ritmo de seus pais, mas essa compreensão não passava pela consciência de um homem que fora tratado de forma semelhante. Entendemos esse modo de pensar e de se relacionar com seus filhos, quando analisamos que as condições de vida que Fabiano experienciou em sua meninice, adolescência e também na vida adulta, são reproduções de um modelo familiar que se pôs como referência para a forma com que trata a família que construirá.

Como já referido, o panorama apresentado por Graciliano Ramos em *Vidas Secas*, remete aos estudos de Ariès (1981) sobre o sentimento de infância e as representações da criança na Idade Média. Devendo-se resguardar as

devidas proporções pelo contexto sócio-histórico e cultural, em que cenários, personagens, valores e comportamentos não podem ser abordados como uma fiel transposição daquela realidade e analisados sob a mesma perspectiva.

O modo moderno de entender a criança pode ser percebido no episódio de Vidas Secas quando o pai pensa em abandonar o filho, mas ao lembrar que este era símbolo de um ser divino, acaba mudando de ideia, sua cólera desaparece e Fabiano é tomado por um sentimento de dó pela situação daquele momento. “Impossível abandonar o anjinho aos bichos do mato. Entregou-se, agarrou os bracinhos que lhe caíram sobre o peito, moles, finos como cambitos” (RAMOS, 2011, p. 10-11). A mudança de planos de Fabiano não se deu em decorrência de um ato de compaixão e de amor pelo filho, mas por lembrar que ele representava um anjo, cuja condição o tornava superior à própria condição infantil e humana.

Nas condições em que vivia, Fabiano acreditava que não era necessário ter conhecimento, e quando um dos filhos demonstrava interesse em saber alguma coisa essa atitude era vista por ele como um desrespeito e falta de educação.

Uma das crianças aproximou-se, perguntou-lhe qualquer coisa. Fabiano parou, franziu a testa, esperou de boca aberta a repetição da pergunta. Não percebendo o que o filho desejava, repreendeu-o. O menino estava ficando muito curioso, muito enxerido. Se continuasse assim, metido com o que não era da conta dele, como iria acabar? Repeliu-o, vexado: – Esses capetas têm ideias...[...]. Agora queria entender-se com Sinhá Vitória a respeito da educação dos pequenos. [...] E eles estavam perguntadores, insuportáveis. Fabiano dava-se bem com a ignorância [...] (RAMOS, 2011, p. 20-22).

Ao ignorar a curiosidade da criança, Fabiano parece não acreditar na possibilidade de o filho ser capaz de pensar, questionar, raciocinar ou indagar o próprio pai. Acreditava se tratar de ousadia que desmerecia sua autoridade de pai.

Compreender a criança como um sujeito ativo, com potencial criativo e imaginativo, um ser que pensa, que tem curiosidade, que deseja explorar e conhecer o mundo que a cerca consiste em um desafio na atualidade, seja no âmbito da educação doméstica, seja em instituições que cuidam e educam crianças pequenas. Embora, tenhamos avançado muito no modo como concebemos as crianças e seus modos de viver a infância, ainda persiste no imaginário coletivo a ideia daquilo que falta aos pequenos e, nesse sentido, as relações entre adultos e crianças são construídas por meio de projeções de um futuro, da criança como um vir a ser e não do que ela é no presente.

Segundo Arroyo (1994) “a infância não é estática, permanecendo igual para todo sempre, pelo contrário, ela se configura de diferentes formas em uma dada época e sociedade”. Essa premissa apresentada pelo autor nos leva a apreender a importância de pensar a infância sob o prisma da sua pluralidade, sendo assim, falamos em infâncias, vislumbrando as diversas formas como as crianças a vivenciam em contextos sócio-históricos e culturais diversos.

Em consonância com a ideia de Arroyo, encontramos no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) que “a concepção de criança está em constante transformação, pois ela é construída sócio-historicamente e percebida de forma heterogênea no interior de uma mesma sociedade”.

Em Vidas Secas, o casal de retirantes tem outro filho que, assim como o primeiro, não tem um nome próprio, sendo denominado de “menino mais novo”, o que aponta para relações brutalizadas e desumanizadoras das quais as crianças participavam, pois, se não possuímos um nome próprio que nos identifique – marca primeira de nossa identidade – o que pode nos distinguir dos demais?

A falta de um nome pressupõe a sua não existência como sujeito singular que pertence a um grupo e a partir dele se constitui individual e coletivamente. Em contrapartida, quando nos deparamos, na trama, com “Baleia”, o cão de estimação da família, nos parece ainda mais problemático o fato de as crianças não terem um nome próprio enquanto que o animal o possuía.

Com as mudanças no modo de pensar da sociedade e com as lutas dos movimentos reivindicatórios por direitos sociais igualitários no Brasil, a criança passa a ter legalmente seus direitos garantidos, inclusive o direito de possuir um nome próprio. O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e o documento intitulado “Critérios para um Atendimento em Creches que respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) advertem que nos espaços educacionais, o nome deve ser visto como um direito a ser respeitado, portanto, é de suma importância que os adultos com os quais a criança convive, reconheçam que chamá-las sempre pelo nome próprio contribui para o processo de construção de sua identidade.

Em Vidas Secas, o filho mais velho e o filho mais novo de Fabiano e de Sinhá Vitória, além de não possuírem nome próprio, são por vezes chamados e até mesmo xingados por nomes que os caracterizam de forma inferiorizada e depreciativa. Fica evidente no decorrer da obra o uso de algumas expressões utilizadas pelos pais ao se dirigirem aos filhos, tais como, “excomungado”, “capeta bruto” e “capeta comungado”, expressando um modo opressor e cruel de tratar o outro, anulando as possibilidades de constituição de sua humanidade.

Ainda em sua infância, o pequeno Graciliano foi acometido por uma enfermidade nos olhos, causando inchaço nas pálpebras, o que lhe trazia dificuldade para enxergar e, conseqüentemente, sucessivas ausências às atividades escolares. Essa condição o fez experimentar a mesma realidade

que as crianças de sua obra, no tocante às palavras ásperas e desrespeitosas que a ele eram dirigidas. O escritor relembra do apelido “cabra-cega” pelo qual era chamado por sua mãe. “Sem dúvida o meu aspecto era desagradável, inspirando repugnância. E a gente da casa se impacientava. Minha mãe tinha a franqueza de manifestar-me viva antipatia. Dava-me dois apelidos: “bezerro-encourado” e “cabra-cega” (RAMOS, 2011, p. 144).

Esses apelidos abalavam drasticamente sua autoestima, talvez por qualificá-lo de forma tão inferiorizada. Isso contribuiu para a sua baixa autoconfiança e falta de fé em si próprio, sentimentos notadamente presentes em sua vida adulta, especialmente nas reações esboçadas em relação às avaliações que eram feitas por amigos e editores a respeito dos seus textos.

O lugar da criança, tanto em *Vidas Secas* e, como veremos também, em *Infância*, é o lugar da ausência de voz, o que traz implicações para o processo de construção de uma visão positiva de si. De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 30) a autoestima da criança é resultante da estima que se tem por ela, portanto, cabe ao adulto, pais e professores, confiar e acreditar em seu potencial para que se sinta amada, aceita e confiante em si mesma.

A família de *Vidas Secas* vivia em condições miseráveis e muitas de suas necessidades não eram supridas, o sonho também não era possível, como pode-se notar no caso da cama, que Sinhá Vitória tanto desejava. Além disso, Fabiano vivia sendo explorado pelo seu patrão e oprimido pelo Soldado Amarelo. Era um contexto marcado pela exploração, desigualdade e extrema pobreza e, estando as crianças imersas nessa teia de relações, eram por ela fortemente influenciadas.

No contexto de *Vidas Secas*, a criança era vista como um ser sem muita importância, podendo essa condição mudar quando se tornasse um adulto. A tendência natural seria dar continuidade à história de vida do pai e que o próprio Fabiano assim assegurava, “quando crescessem guardariam as reses de um patrão invisível, seriam pisados, maltratados, machucados por um soldado amarelo” (RAMOS, 2011, p. 37).

É fundamental compreender que a curiosidade é uma peculiaridade infantil e é exatamente por causa da capacidade de indagar que a criança constrói um conhecimento sobre si mesma, sobre o outro e sobre o mundo. Em *Vidas Secas*, essa especificidade, própria da criança, é entendida como afronta ao adulto, quando o menino mais velho indaga sua mãe sobre o que seria o inferno.

[...] Sinhá Vitória não conversou um instante com o menino mais velho. Ele nunca tinha ouvido falar em inferno. Estranhando a linguagem de Sinhá Terta, pediu informações. Sinhá Vitória aludiu vagamente a certo lugar ruim demais, e como o filho exigisse uma descrição, encolheu os ombros. [...] O pequeno afastou-se

um pouco, mas ficou por ali rondando e timidamente arriscou a pergunta. Não obteve resposta, voltou à cozinha, foi pendurar-se à saia da mãe:

- Como é? Sinhá Vitória falou em aspectos quentes e fogueiras.
- A senhora viu? [...] aí Sinhá Vitória se zangou, achou-o insolente e aplicou-lhe um cocorote (RAMOS, 2011, p. 55-56).

Por meio da leitura da obra, podemos notar que mesmo a criança apresentando certo medo ou receio em questionar a mãe, o desejo de conhecer e de descobrir é mais forte, mas as suas expectativas são sempre frustradas, do seu ato de atrevimento vem a agressão como resposta.

Graciliano Ramos passou por experiência semelhante, como relata em *Infância*,

De súbito ouvi uma palavra doméstica e veio-me a ideia de procurar a significação exata dela. Tratava-se do inferno. Minha mãe estranhou a curiosidade: impossível um menino de seis anos, em idade de entrar na escola, ignorar aquilo (1994, p. 75).

Mais uma vez encontramos semelhanças entre as experiências do escritor e as dos personagens por ele criados. Talvez isso se deva à vontade de Graciliano expressar criticamente as condições de omissão em que ele e tantas outras crianças viveram naquela época.

O tratamento dado à criança tem uma estreita relação com a concepção que se tem dela. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) assim definem a criança:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos. A criança é um ser plural, a curiosidade e o questionamento são alguns dos muitos aspectos que as caracterizam (BRASIL, 2010, p. 12).

A definição de criança, presente nas Diretrizes, significa uma ruptura com relações pautadas em perspectivas adultocêntricas, requerendo dos adultos um olhar sensível e uma escuta atenta que considerem a participação ativa das crianças, visando o enriquecimento de suas experiências cotidianas a partir das interações construídas com outras crianças e com os adultos.

O filho de Sinhá Vitória, o menino mais velho, depois de ser ignorado pela mãe e pelo pai por causa de sua curiosidade, procura de alguma forma desabafar sua frustração e o ombro amigo em que ele encontra apoio é a da cachorra Baleia. O pequeno assentou-se, acomodou-se a cabeça da cachorra, pôs-se a contar-lhe baixinho uma história. Tinha um vocabulário quase tão minguado como o do papagaio que remoera no tempo da seca. [...] todos o abandonavam, a cadelinha era o único ser vivente que lhe mostrava simpatia (RAMOS, 2011, p. 57).

As crianças de Vidas Secas são solitárias, vivem uma experiência comunicativa precária, sendo caracterizadas como brutas e conhecedoras de poucas palavras, predicados advindos de uma convivência familiar baseada na ausência de diálogo, afeição, aconchego, riso, ou seja, pela falta de laços afetivos, tão necessários à construção de suas histórias individuais, como também de uma memória afetiva que compreenda seu grupo primário, isto é, a família e se alargue para relações mais amplas.

Apesar dessas relações rudes, o escritor nos leva a entender que, por mais que Sinhá Vitória mostrasse comportamento de indiferença em relação aos filhos, não desejava para eles a vida miserável de retirante.

[...] Nossa Senhora os livres de semelhante desgrça. Vaquejar, que idéia! Chegariam a uma terra distante, esqueceriam a catinga onde havia montes baixos, cascalho, rios secos, espinhos, urubus, bichos morrendo, gente morrendo. Não voltaria nunca mais, resistiriam à saudade que ataca os sertanejos na mata. [...] Fixar-se-iam muito longe, adotariam costumes diferentes. [...] Mudar-se-iam depois para uma cidade, e os meninos frequentariam escolas, seriam diferentes deles (RAMOS, 2011, p. 123-127).

No final da trama, Graciliano narra que a família de Fabiano se prepara para uma nova jornada, uma vez que a seca voltara a assolar aquela região e, assim como no início, era acompanhada de sofrimento e de luta constante em busca de sobrevivência. A história dos personagens desta narrativa parecia se repetir e o futuro das crianças tendia a ser semelhante ao de seus pais, alicerçado em uma forma de vida marcada pela miséria.

Embora o escritor de Vidas Secas traduza a realidade em que os sertanejos viviam por ocasião dos longos e constantes períodos de seca, mostrando tristeza, sofrimento, pobreza, opressão e submissão, ele também apresenta, através de seus personagens, a esperança de mudança, de uma nova vida, como é o caso de Sinhá Vitória que sonhava com a educação como o caminho para possíveis transformações no conjunto das condições de vida de seus filhos e da família.

SER CRIANÇA E VIVER A INFÂNCIA NA OBRA INFÂNCIA

O livro *Infância* retrata experiências que ficaram marcadas na memória de Graciliano Ramos no que concerne às suas vivências infantis. A obra, de caráter autobiográfico, foi um dos meios pelos quais o escritor abordou criticamente as condições de opressão das quais ele e outras tantas crianças foram vítimas no período de meninice.

Nesta narração autobiográfica, um dos traços mais característicos é o sentimento de humilhação e de machucamento. Humilhação de menino fraco e tímido, maltratado pelos pais e extremamente sensível aos maus-tratos sofridos e presenciados. Por toda parte, recordações doídas de alguma injustiça, de alguma vitória descarada do forte sobre o fraco. Talvez porque antes a sensibilidade do narrador, as circunstâncias banais da vida avolumassem como outras tantas brutalidades. [...] E sempre – sempre – a punição é gratuita, nascendo daquela desnordeante injustiça com que trava conhecimento certo dia, por causa do cinturão paterno. A consequência natural é o refúgio no mundo interior e o interesse pelos aspectos inofensivos da vida. Inofensivos e, portanto, inúteis. Sonhar, ler, imaginar mundos na escala das baratas (CANDIDO, 2006, p. 71-72).

A convivência em uma família marcada pelo patriarcalismo, a dificuldade em se apropriar das primeiras letras, o trauma de uma educação rígida e seus primeiros passos como leitor, são os principais pontos ressaltados pelo escritor em sua obra e sobre os quais lançaremos nosso olhar com o intuito de identificar a concepção da criança e de infância no contexto em que a obra se inscreve, sem perder de vista a perspectiva de olhar para o contexto atual.

Graciliano Ramos pertenceu a uma família composta por seus pais, Sebastião Ramos e Maria Amélia e seus 15 irmãos, sendo ele o primogênito. A família que inicialmente morou na cidade de Quebrangulo, estado de Alagoas, pertencia à classe média da época. Seu pai, filho de um proprietário de engenho falido, se dedicava ao comércio, sua mãe, filha de um fazendeiro de prestígio, se detinha aos serviços domésticos e à educação dos filhos. Tanto a educação doméstica quanto a escolar, foram marcadas pela repressão e pelo autoritarismo dos pais.

Na época de sua infância, a desobediência às normas vigentes da sociedade, implicava em castigos severos. Graciliano lembra que seus pais eram insensíveis e impacientes, ele conta que em um determinado dia a mãe deu-lhe uma surra que o levou a ficar vários dias em recuperação. Na ocasião sua avó visitava a família e chegou a repreender a ação de sua mãe, Maria Amélia.

Certa vez minha mãe surrou-me com uma corda nodosa que me pintou as costas de manchas sanguentadas. Moído, virando a cabeça com dificuldade, eu distinguia nas costelas grandes lanhos vermelhos. [...] Não guardei ódio de minha mãe: o culpado era o nó. Se não fosse ele a flagelação não haveria causado menor estrago (RAMOS, 1994, p. 31).

A agressão física era vista como forma de disciplinar e, independentemente de seus efeitos, sua aplicação se mostrava necessária no contexto da educação familiar da época, não ficando, contudo, restrita a essa instituição (FREYRE, 2013). Embora a dor causada a Graciliano não atingisse apenas a dimensão físico-corporal, mas também a psicológica, ele buscava absolver a mãe de qualquer culpa.

Muitas vezes o garoto se sentia injustiçado por não saber os motivos dos castigos aos quais era submetido, pois estes eram uma prática considerada natural e rotineira. Em outra ocasião, seu pai o agrediu severamente por pensar que o filho tivesse escondido seu cinturão, quando na verdade o cinturão estava na rede, deixado pelo próprio Sebastião enquanto dormia.

Solto, fui enroscar-me perto dos caixões, coçar as pisaduras, engolir soluços, gemer baixinho e embalar-me com os gemidos. Antes de adormecer, cansado, vi meu pai dirigir-se e logo se levantar; agarrando uma tira de sola, o maldito cinturão, a que desprendera a fivela quando se deitava (RAMOS, 1994, p. 35).

Graciliano considera ter sido este o primeiro ato de injustiça que sofrera, uma vez que o pai, mesmo descobrindo depois que o tinha julgado e condenado injustamente, não lhe pediu desculpas, mantendo o orgulho de pai autoritário.

Em Infância, o escritor enfatiza o sofrimento que passou, como forma de insurgir em sua narrativa as características da família patriarcal da época, em que o pai, chefe de família, tinha absoluta governança sobre todos os membros, e as marcas dolorosas dessas relações travadas no ambiente doméstico, ainda ressoam em sua vida adulta, como assim expõe, “[...] hoje não posso ouvir uma pessoa falar alto. O coração bate-me forte, desanima, como se fosse parar, a voz emperra, a vista escurece, uma cólera doida agita coisas adormecidas cá dentro” (RAMOS, 2011, p. 33).

Segundo Gilberto Freyre (2013), a criança sertaneja, quando ainda muito pequena, era privada de agressões físicas severas, por ser comparada a um anjinho e, por isso, deveria ser protegida e resguardada, mas quando atingisse a idade de seis ou sete anos, idade em que se acreditava que já possuía razão e que era catequizada e escolarizada, passava a ser considerada como um

diabinho, figura considerada desprezível. Por isso, uma das causas da violência e de desprezo, não só por parte dos pais, mas também por outros membros externos à família.

Garoto magro e tímido, Graciliano vivia o reflexo da sociedade patriarcal, na qual os pais reproduziam a tradição rígida da família sertaneja. Comparecer à presença dos pais causava nele muito temor e, como consequência, vivia deprimido e assustado.

As suas recordações abrigam marcas indeléveis relacionadas às punições, privações e embaraços aos quais fora submetido “à bárbara educação nordestina”, dizia ele. “Suas reminiscências trazem fragmentos dessa civilização autoritária e violenta, oligárquica e patriarcal, no agreste nordestino brasileiro” (BASSO, 2010, p. 29).

Essa pedagogia sádica, exercida dentro das casas-grandes pelo patriarca, pelo tio-padre, pelo capelão, teve com a decadência do patriarcado rural seu prolongamento mais terrível nos colégios de padre e nas aulas dos mestres-régios. Mas principalmente nos colégios de padre do tipo do Caraça. Os pais autorizavam os mestres e padres a exercerem sobre os meninos o poder patriarcal de castigá-los a vara de marmelo e à palmatória (FREYRE, 2013, p. 111).

Diferentemente da criança nordestina dos tempos do coronelismo reinante no Brasil, atualmente, e mais precisamente, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), a criança passou a ser reconhecida como sujeito de direitos, e com o ECA (BRASIL, 1990) protegida integralmente. O ECA em seu Art. 5º preconiza que

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (BRASIL, 1990, p. 12).

No que se refere ao cuidado, respeito e proteção às crianças, a legislação no Brasil tem avançado de forma significativa, contudo, do ponto de vista prático, ainda nos deparamos com casos de negligência e de omissão por diferentes atores sociais com os quais elas convivem em seu cotidiano, negando-lhes direitos conquistados como resultado de lutas de movimentos da sociedade civil organizada, inclusive, do movimento feminista.

Retornando às memórias do escritor alagoano, seu pai, Sebastião Ramos, por influência da sogra, resolveu comprar a fazenda Pintadinho no interior

de Buíque, em Pernambuco. Foi nesse cenário que a família Ramos sofreu com a seca, assim como a família de retirantes de Vidas Secas. Diante daquela realidade, a família decidiu se estabelecer na cidade de Viçosa, no estado de Alagoas e ali Sebastião se tornou comerciante de uma loja de especiarias no largo da feira.

Em um dia de inverno, Graciliano observava pela janela a chuva cair, os sons dos animais, como o do sapo-boi e o de um garoto enlameado, brincando na chuva com seu barco de papel. Ele se sentia preso, solitário e desejava imensamente poder brincar do lado de fora. Todavia, seus pais jamais permitiriam que ele fosse brincar na chuva.

A brincadeira na infância do menino Graciliano raramente acontecia, pois, o brincar era visto como traquinagem, como perda de tempo, sendo assim, as crianças deveriam se dedicar aos estudos. “Se eu pudesse correr, sair de casa, molhar-me, enlamear-me, deitar barquinhos no enxurro e fabricar edifícios de areia, com o Sabiá novo, certamente não pensaria nessas coisas. Seria uma criatura viva, alegre” (RAMOS, 1994, p. 63).

Para Sarmiento (2003, p. 15) “brincar é o que as crianças fazem de mais sério”. Nesta mesma linha de pensamento, Barreto (2014, p. 24) afirma que “[...] as brincadeiras ocupam um lugar central na vida das crianças, que não fazem distinção entre brincar e fazer coisas sérias [...]”. Kramer (2006, p. 15), expõe que é preciso reconhecer “o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura”.

Os desejos que o menino Graciliano carregava em seus dias de criança, e que era privado de fazer, como jogar pião, empinar pipa, andar livremente nas ruas e se socializar com outras crianças demonstra o quanto ele almejava por liberdade e esta sensação passava por atos de brincadeira, anseio que permanecia apenas no âmbito do desejo e da imaginação.

Graciliano muitas vezes se sentia inferior às outras crianças pelo fato de que elas faziam coisas que ele não tinha coragem de fazer ou não tinha a oportunidade. Uma dessas crianças era o moleque José, filho de ex-escravizados e recolhido por Sebastião Ramos após sua mãe o abandonar, na época em que os ex-escravizados ainda eram submissos aos seus senhores por não terem condições de se sustentar.

Mesmo morando com a família Ramos, José estava na condição de escravizado e Graciliano tinha o maior respeito pelo moleque, pois ele conhecia vários lugares, pessoas, bichos e plantas (RAMOS, 1994, p. 86), enquanto Graciliano vivia encafurnado em seu pequeno mundo, privado de viver a vida.

A partir do sentimento do menino Graciliano em relação aos saberes dos quais José era portador e ele, ignorante, reconhecemos o quão importante é a premissa assumida por Pieper (2014, p. 07) de que

A história de cada criança vai-se compondo a partir do espaço que vivencia no dia a dia, da imagem do lugar, da experiência sensorial, motora, emocional e social, do aprendizado, da imaginação e da memória, com a percepção diferente da do adulto.

José tinha experiência com a natureza, com o trabalho e com outras crianças. Parecia uma contradição, pois Graciliano, por ser branco e livre, ao mesmo tempo, se reconhecia na condição de escravo, pelas circunstâncias que o impediam de vislumbrar outros horizontes, enquanto o pequeno José vivia livremente e de forma independente.

Certo dia, Graciliano foi ao sítio de seu pai juntamente com José e no caminho teve a oportunidade de entrar em contato com outras crianças.

[...] um se aproximou de mim, puxou conversa usando palavras misteriosas. José interveio: cala a boca. Ele não entende isso. Entristeci, humilhado por anunciarem a minha ignorância. Quis reclamar, fingir-me esperto, mas desanimei, confessei interiormente que eles procediam de modo singular. Afastei-me sério, livre de curiosidade (RAMOS, 1994, p. 82).

É importante observar que as crianças da obra *Infância*, a partir do momento em que interagem, acabavam identificando suas diferenças, não somente de classe, mas suas diferenças individuais, seus modos singulares de conhecer, de pensar, compreender e apreender o mundo e seus elementos naturais e sociais.

O pai de Graciliano acreditava que através dos estudos o filho se tornaria sábio, semelhante ao Padre João Inácio e ao advogado Bento. Na concepção de Sebastião, conhecer as letras possibilitaria o desenvolvimento do seu filho para o futuro, porém, desconsiderava as vontades próprias do pequeno. “Em geral não indagavam se qualquer coisa era do meu agrado: havia obrigações, e tinha de submeter-me” (RAMOS, 1994, p. 103).

Suas primeiras experiências com a alfabetização foram consideradas por ele tarefa odiosa e marcada pelo medo da palmatória, mas, depois de muitos esforços e castigos, conseguiu se familiarizar com as letras, gaguejar sílabas, reuni-las em palavras e, gemendo, engolindo sinais, articular um período vazio.

Depois de conhecer as letras, Graciliano iniciou o processo de leitura que se baseava tão-somente na decodificação de signos, porém, é sabido que essa forma de ensinar a ler não leva a criança a compreender o sentido geral do texto.

Na época de Graciliano Ramos somente quem tinha acesso à escola e, conseqüentemente, à instrução e atos de leitura, eram as crianças pertencentes a famílias que detinham o poder econômico. A educação servia como meio para distinguir social e profissionalmente as pessoas. Pelo fato de pertencer à classe média, Graciliano teve o privilégio de frequentar a escola.

Lavaram-me, esfregaram-me, pentearam-me, cortaram-me as unhas sujas de terra. E, com a roupa nova de fustão branco, os sapatos roxos de marroquim, o gorro de palha, folhas de almagem numa caixa, penas, lápis, uma brochura de capa amarela, saí de casa, tão perturbado que não vi para onde me levaram. [...] Conduziram-me à rua da Palha, mas só mais tarde notei que me achava lá, numa sala pequena. Avizinham-me de uma senhora baixinha, gordinha, de cabelos brancos. Fileiras de alunos perdiam-se num aglomerado confuso. As minhas mãos frias não acertavam com os objetos guardados na caixa; os olhos vagueavam turvos, buscando uma saliência na massa indistinta; a voz da mulher gorda sussurrava docemente. Dias depois, vi chegar um rapazinho seguro por dois homens. Resistia, debatia-se, mordida, agarrava-se à porta e urrava, feroz. Entrou aos arrancos, e se conseguia soltar-se, tentava ganhar a calçada. Foi difícil subjugar o bicho brabo, sentá-lo, imobilizá-lo. O garoto caiu num choro largo. Examinei-o com espanto, desprezo e inveja. Não me seria possível espernear, berrar daquele jeito, exibir força, escoicear, utilizar os dentes, cuspir nas pessoas, espumante e selvagem. Tinham-me domado. Na civilização e na fraqueza, ia para onde me impeliam, muito dócil, muito leve, como os pedaços da carta de ABC, triturados, soltos no ar (RAMOS, 1994, p. 114).

É interessante destacar que as expressões “selvagem” e “domado” – empregadas no texto –, carregam em si a ideia de domesticação, ou seja, a criança precisava ser adestrada, treinada, domesticada. Essa concepção remete à ideia de educação pautada nos princípios europeus, idealizados no Brasil no período da colonização, conforme expõe Barbosa (2006, p. 53), ao afirmar que os europeus consideravam as crianças e os nativos como “selvagens” que deveriam ser domados através das instituições geridas pelos jesuítas, cujo objetivo era ensinar modos de boa conduta.

Na primeira escola frequentada por Graciliano, ele teve contato com uma professora pela qual desenvolveu grande afeição, tendo em vista seu jeito meigo e compreensivo de tratar as crianças e também por não usar a palmatória, instrumento obrigatório nas escolas. Ele a obedecia não por medo, mas por consideração. “O mundo dela era o nosso mundo, aí vivia farejando pequenos mistérios nas cartilhas. Tinha dúvidas numerosas, admitia a cooperação dos alunos, e cavaqueiras democráticas animavam a sala” (RAMOS, 1994, p. 115-117).

Em D. Maria encontramos a figura de uma professora que opta em não usar a força física para educar – prática comum à época – em sua relação com as crianças se mostra sensível e sua brandura levava a criança a desenvolver gosto pelos estudos e a não se sentir obrigada por força do medo. Outra

característica importante, era o fato de que possibilitava a interação entre as crianças, fazendo com que existisse cooperação na sala de aula.

Graciliano teve a oportunidade de estudar com várias professoras e professores, dos quais pode-se destacar em seus relatos a professora Maria do O, sobre a qual o escritor afirma ser “uma das criaturas mais vigorosas que já vi. Esse vigor se manifestava em repelões, em berros, aos setenta ou oitenta alunos arrumados por todos os cantos” (RAMOS, 1994, p. 170).

No período vivido por Graciliano, as escolas em geral tinham um caráter doméstico, as professoras recebiam as crianças em sua própria casa e ali ensinavam noções básicas de leitura, de escrita e de matemática. Alguns pais preferiam deixá-los morando naquelas casas por um determinado tempo para que pudessem ser minuciosamente educados.

Adelaide, sua prima, foi deixada pelo pai com a professora Maria do O para ser instruída. O pagamento se dava por meio da entrega mensal de mantimentos alimentícios. As crianças viviam um verdadeiro inferno na escola daquela professora e, segundo relembra, uma das maiores vítimas era a menina Adelaide que sofria maus tratos.

Entre as vítimas desse diabo, a mais infeliz era minha prima Adelaide. Os pais não queriam se separar dela. E, ricos, podendo confiá-la a estabelecimento que ensinasse línguas difíceis, tinham resolvido instruí-la sem perdê-la de vista. Os colégios mais ou menos europeus ficavam longe. Iriam soltá-la por este mundo, sujeita a inconveniências? Não, a pequena conservaria, perto de casa, todas as suas virtudes: bordaria fronhas, ligar-se-ia no altar, sem namoro, a um rapaz de juízo e fortuna, bem apessoado. E diferenciar-se-ia das mulheres que fumavam cachimbo de barro (RAMOS, 1994, p. 172-173).

O processo educacional pelo qual a menina Adelaide e tantas outras meninas passaram, tinha o objetivo de preparar para a vida adulta e, mesmo sendo de família abastada, essa preparação se voltava para a aprendizagem de trabalhos manuais, caracterizados como tarefas femininas: aprender a bordar, ser letrada, porém, não muito letrada e falar francês, era o que a família almejava e, claro, contrair matrimônio.

Nesse sentido, Oliveira (2011), assevera:

A discussão sobre a escolaridade obrigatória, que se intensificou em vários países europeus nos séculos XVIII e XIX, enfatizou a importância da educação para o desenvolvimento social. Nesse momento, a criança passou a ser o centro do interesse educativo

dos adultos: começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados, situada em um período de preparação para o ingresso no mundo adulto, o que tornava a escola (pelo menos para os que podiam frequentá-la) um instrumento fundamental (OLIVEIRA, 2011, p. 62, grifo do autor).

Ainda de acordo com Oliveira (2011), durante o referido período, alguns autores se posicionaram contra a educação como preparação para o futuro e contra as formas disciplinadoras por meio de punições físicas, como foi o caso de Rousseau, que defendeu a ideia de educação como preparação para o tempo presente, em que a criança pudesse viver plenamente sua condição atual. Ao invés de disciplinamentos rígidos, seria adotado o método da liberdade que respeitasse o ritmo natural do desenvolvimento infantil.

Por muito tempo, algumas crianças brasileiras foram excluídas do acesso à instituição escolar, sendo também tratadas como seres incapazes de pensar. Para Rocha (2002, p. 54) a infância se contrapunha à vida adulta, tendo em vista que os comportamentos considerados “racionais”, ou providos da razão, seriam atributos apenas de indivíduos adultos, identificados como seres capazes de alterar o mundo e sua realidade.

Fato é que o menino Graciliano não tinha nenhuma atração pelo mundo das letras, até que, por incentivo de sua prima Emília, houve uma mudança radical em sua relação com a leitura, o que contribuiu para a sua formação como um dos melhores literatos da história do Brasil. Frustrado por não ter o auxílio do pai na leitura de um livro, não identificado em suas memórias, Graciliano encontra consolo e incentivo em sua “excelente prima” Emília.

Com aproximadamente dez anos de idade e ainda em processo de alfabetização, Graciliano não tinha livros interessantes para ler, apenas pequenos folhetos e cartilhas. Ele sonhava ter acesso a livros e para realizar tal sonho, resolveu ir à biblioteca do tabelião da cidade Jerônimo Barreto. Apesar de sua timidez, conseguiu chegar ao tabelião e pedir emprestado um livro. O primeiro de muitos outros livros apresentados e emprestados por Jerônimo ao pequeno leitor foi O guarani.

O contato intenso e a dedicação às leituras, geraram algumas mudanças de hábito do menino, seu modo sofisticado de falar e de se comportar, começaram a chamar a atenção da família e dos vizinhos, que o diziam estar estranho, porque não largava os livros para brincar. A mudança de comportamento coincide com o novo sentido atribuído ao ato de ler, não mais como mera decodificação de símbolos, mas como possibilidade de ler e compreender o mundo.

É relevante destacar que Nakagome (2014, p. 196) estranha o fato de Graciliano não identificar em seus escritos, os pais, pelos nomes próprios, fazendo apenas menção à relação de parentesco que tinha com eles. A autora considera que esse fato funcionava como uma “espécie de devolução literária

da desumanização que eles infringiram ao garoto e a outros viventes que se encontravam em posição social ou familiar inferior”.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A leitura das obras *Vidas Secas* e *Infância*, de Graciliano Ramos, indica que posturas adultocêntricas sempre assumiram uma centralidade nas relações entre crianças e adultos ao longo da nossa história, se constituindo em estratégia poderosa de atuar sobre os corpos e as mentes infantis e que, embora o olhar voltado para a criança tenha sofrido algumas mudanças importantes, ainda nos deparamos em diferentes espaços institucionais com práticas assentadas no adultocentrismo.

Em pleno século XXI ainda encontramos crianças imersas em contextos sociais que as silenciam, excluem e desrespeitam seu direito de viver a infância enquanto uma etapa singular da vida do ser humano. Dadas as proporções, consideramos se tratar de uma concepção de criança semelhante àquela presente no contexto social, político, cultural e educacional em que Graciliano viveu experiências tão dolorosas e que o escritor apresenta em seus relatos, seja pela via da autobiografia, como é o caso da obra *Infância* ou quando aciona elementos da narrativa ficcional, como em *Vidas Secas*.

Entendemos que lançar um olhar diferenciado sobre a criança, como sujeito imaginativo, afetivo, cognitivo, psicológico, corpóreo, requer, além de outros aspectos, uma formação docente que vislumbre o reconhecimento da criança e das infâncias a partir do processo sócio-histórico e cultural em que estão inseridas e das políticas de atendimento a esses sujeitos em suas singularidades.

Vale ressaltar que a leitura das duas obras selecionadas e as interlocuções com questões específicas do campo da educação e da literatura são fundamentais no contexto da formação docente, tendo em vista a dimensão simbólica que a literatura produz e suscita ao adentrar as experiências subjetivas de cada sujeito, suas memórias e histórias de vida, ao mesmo tempo em que possibilita a ampliação dos repertórios éticos, estéticos, políticos e culturais.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- ARROYO, M. O significado da infância. In: **Anais do Seminário Nacional de Educação Infantil**. Brasil, MEC/SEF/COEDI, 1994; p. 88–96.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARRETO, M. E. S. **Cultura lúdica. II Simpósio Luso- Brasileiro em Estudos da Criança: pesquisas com crianças: desafios éticos e metodológicos.** Porto Alegre, RS, 2014.

BASSO, J. G. **O artesanato da palavra:** Graciliano Ramos, educação, literatura e resistência. 125fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).** 7. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2009.

BRASIL. **Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica, 2006, v.1.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CANDIDO, A. **Ficção e confissão:** ensaios sobre Graciliano Ramos. Ouro sobre Azul: Rio de Janeiro, 2006.

FREYRE, G. **Sobrados e mucambos:** decadência do patriarcado rural e desenvolvimento urbano. São Paulo: Global Editora, 2013.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** MEC/SEB. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006, p. 13-23.

NAKAGOME, P. T. **Memórias de família:** uma leitura das obras autobiográficas de Graciliano Ramos. São Paulo: Todas as Musas. Ano. 05, n. 02, 2014.

OLIVEIRA, Z M. R. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

PIEPER, C. I. **A apropriação dos espaços pelas crianças.** II Seminário Luso- Brasileiro em Estudos da Criança - Pesquisas com crianças: desafios éticos

e metodológicos. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Porto Alegre/RS, 2014.

RAMOS, G. **Vidas Secas**. 115. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2011.

RAMOS, G. **Infância**. 11. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1994.

ROCHA, R. C. L. **História da infância**: Reflexões acerca de algumas concepções correntes. Guarapuava, Paraná, v. 3, n. 2, p. 51-63, 2002.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: M. J. Sarmento; A. B. Cerisara (orgs.). **Crianças e miúdos**. Perspectivas Sócio-Pedagógicas da infância e Educação. Porto: Asa, 2003.

RACISMO E EDUCAÇÃO:

Possibilidades (est)ético-políticas

Alex Sander da Silva

Docente pesquisador no PPGE (Programa de Pós-graduação em Educação) da UNESC (Universidade do Extremo Sul Catarinense)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2850514083704546>; Orcid: 0000-0001-7767-2962

Silvana Mazzuquello Teixeira

Mestra em Educação pelo PPGE (Programa de Pós-graduação em Educação) da UNESC (Universidade do Extremo Sul Catarinense)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3608108834906585>; Orcid: 0000-0002-1243-4266

Guilherme Orestes Canarim

Mestrando em educação pelo PPGE (Programa de Pós-graduação em Educação) da UNESC (Universidade do Extremo Sul Catarinense);

Bolsista CAPES.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9823470495869158>; Orcid: 0000-0002-0945-9075

Resumo: Neste trabalho, propomos uma possível aproximação entre autores como Michel Foucault (1979;1988; 2005; 2008a/b; 2010), Achille Mbembe (2017a/b; 2018), Adorno (1983) e Da Silva (2019, 2021, 2022) entre outros, a fim de discutir alguns aspectos de um entendimento sobre o racismo, enquanto uma tecnologia política de poder e a educação, como forma de subjetivação das relações de poder, tendo em vista nosso contexto contemporâneo. A ideia é integrar os conceitos abordados pelos estudiosos e refletir sobre a situação emergente da educação brasileira, bem como discutir algumas possibilidades teórico-metodológicas e conceituais nesse campo. Buscamos, então, elaborar uma pesquisa qualitativa com caráter bibliográfico, de modo ensaístico, sobre as condições da educação e sociedade brasileira. Nesse sentido, o objetivo desse ensaio é discutir alguns aspectos dos desdobramentos da educação como elemento da necropolítica no Brasil.

Palavras-chave: Racismo; Poder; Educação.

Abstract: In this work we propose a possible approximation between authors such as Michel Foucault (1979;1988; 2005; 2008a/b; 2010), Achille Mbembe (2017a/b; 2018), Adorno (1983) and Da Silva (2019, 2021, 2022) among others, in order to discuss some aspects of an understanding of racism, as a political

technology of power and education, as a form of subjectivation of power relations, in view of our contemporary context. The idea is to integrate the concepts approached by scholars and reflect on the emerging situation of Brazilian education, as well as discuss some theoretical-methodological and conceptual possibilities in this field. We seek, then, to elaborate a qualitative research with bibliographical character, in an essayistic way, about the conditions of Brazilian education and society. In this way, the objective of this essay is to discuss some aspects of the unfolding of education as an element of necropolitics in Brazil.

Keywords: Racism; Power; Education.

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, propomos uma abordagem que busca estabelecer conexões entre autores como Michel Foucault, Achille Mbembe, Adorno e Da Silva, dentre outros, para discutir aspectos relevantes da relação entre racismo, tecnologia política de poder e educação como forma de subjetivação das relações de poder na atualidade.

Essa aproximação teórica nos permite refletir sobre como o racismo se manifesta em diferentes esferas da sociedade contemporânea e como ele está intrinsecamente ligado a mecanismos de poder que atuam em diversas dimensões da vida social, como a educação. Ao analisar esses temas sob uma perspectiva interdisciplinar e crítica, buscamos compreender os processos que subjazem às relações de poder e como eles afetam diferentes grupos sociais.

Muito se fala em crise, mas essas crises não são explicadas, apenas apontadas, diagnosticadas. A crise acontece, por exemplo, quando o Estado já não consegue absorver os conflitos econômicos, e para garantir o espaço mercantil, enxuga direitos sociais e humanos. As políticas públicas tornam-se terreno baldio dos governos.

Como salienta Mbembe (2018), o Estado, que antes suspendia a morte para ter controle da vida, agora simultaneamente se vale da morte para conseguir administrar uma permanente gestão da miséria. O racismo faz parte da biopolítica, e a necropolítica surge como um novo patamar da relação do poder estatal entre a vida e a morte. Nesse contexto, corpos negros são descartáveis. Logo, o direito, que era para ser algo fácil e de graça, torna-se uma luta constante.

Vale ressaltar que, no contexto desse trabalho, o termo negro faz referência ao conceito de devir-negro, do filósofo camaronês Achille Mbembe. Nesse conceito, o autor denuncia um processo global crescente de precarização, empobrecimento e superexploração que vem paulatinamente assemelhando todos os afetados a condição de negros, isto é, um processo que vem imponto

progressivamente a todos os despossuídos as condições de marginalidade, violência e exploração perpetradas contra os negros.

Nesse cenário, a ideia de direitos surge como um doador de sentidos, constituindo identidades aos cidadãos; porém, nem todos conhecem seus direitos. Mesmo um direito básico de todos, como a educação, que é bem documentada e declarada por vários órgãos internacionais e pela Constituição Federal do Brasil, ainda é burlada e retirada de parte da população, sendo esta porcentagem já pré-determinada, pela cor e pela classe. Além disso, o acesso à formação não garante, por si mesmo, a possibilidade educativa. Infelizmente, a educação tem sido apresentada como uma forma de subjetivação das relações de poder.

Com isso em mente, queremos elaborar uma pesquisa qualitativa bibliográfica, voltada para a análise das condições da educação e da sociedade brasileira. Buscamos examinar, de forma ensaística, alguns aspectos dos desdobramentos da educação como elemento da necropolítica no contexto brasileiro.

Compreendemos que a educação é um elemento crucial para o desenvolvimento de uma sociedade justa e igualitária, mas também reconhecemos que ela pode ser utilizada como uma ferramenta de controle e opressão, especialmente quando sequestrada aos interesses de certas burguesias. Nesse sentido, é fundamental investigar como a educação está sendo utilizada no Brasil, em meio a um contexto político e social marcado por desigualdades, violência e exclusão.

Para tanto, nos propomos a realizar uma discussão crítica de diferentes obras e estudos sobre o tema. Por meio dessa pesquisa, esperamos contribuir para a reflexão sobre as relações entre educação e poder, e para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, em que a educação seja um instrumento de transformação e emancipação.

DO QUE FALAMOS QUANDO DIZEMOS EDUCAÇÃO?

A educação, em especial na escola, pode se tornar um palco de crueldades para os estudantes, quando não os prepara para um convívio social com as diferenças, sejam elas raciais, sociais, de gênero ou de classe. Para Carneiro (2015), quando essas diferenças são inferiorizadas por uma instituição do Estado, as consequências podem ser ainda mais intensas, podendo se manifestar a partir de problemas emocionais, profissionais e de relacionamento, inclusive na sua vida adulta.

Dessa forma, de maneira indireta, ela acaba por reforçar o racismo estrutural, quando não apresenta aos estudantes o conhecimento de intelectuais negros, quando os priva do conhecimento decolonial, da história da África e da cultura afro-brasileira e indígena, e apresentando comportamentos racistas que por si só são excludentes (CARNEIRO, 2015).

Considerando tudo isso, a educação é, como apresenta Calheiros (2021), uma instituição social que, num certo sentido, é simultaneamente privilegiada e ambígua. Como ela trabalha no âmbito de produção simbólica, de constituição subjetiva, produção da formação cultural, intelectual, ética, política e estética dos sujeitos, ela tem, então, nas mãos muitas das ferramentas e das tecnologias de poder.

Estas dinâmicas e processos de silenciamento, violência, controle, regulação e de formação das mentalidades, podem ser pensados para favorecer e impulsionar o desenvolvimento de uma consciência antirracista e crítica. Contudo, podem também, em muitos casos, responder simplesmente à lógica política, no sentido do poder da violência e da regulação, da vida e da morte, que só responde ao interesse de uma ética simplesmente econômica, que leva a vida dos sujeitos a uma posição de objeto e de mercadoria (SILVA, 2022).

Essas situações demonstram a importância dos processos e do pensamento antirracista e crítico; entendidos aqui como um conjunto articulado de iniciativas voltadas a facilitar o diálogo social. Por meio do uso consciente de abordagens educativas podemos participar ativamente na construção de uma nova postura frente ao universo educacional. Nesse ínterim, por exemplo, a escola é um lugar em que outro aspecto do racismo floresce e se desenvolve, cresce e contamina muito rápido, é o aspecto do racismo e mortes simbólicas. Essa forma de violência age, sobretudo, no sentido de produzir sofrimento e violência simbólica, matando direta ou indiretamente o ser.

Partindo da desproporção, da assimetria nas relações de poder entre os professores e alunos negros e não negros, e também produzindo sistemas de orientação identitário, em que esses estudantes não conseguem perceber a possibilidade do seu desenvolvimento, o racismo simbólico funciona de modo mais difuso. Elaborado, então, como uma rede de sentidos e significados barrados, interrompidos ou simplesmente negados e silenciados para os negros, em que esse tipo de violência simbólica embota o seu crescimento enquanto seres humanos. Desse modo, em muitos casos, a escola acaba contribuindo com a produção de um círculo vicioso de violência, expropriação, empobrecimento e morte.

EDUCAÇÃO COMO REPRODUÇÃO DO ESTADO DE COISAS

A educação é, assim, o campo por excelência da formação subjetiva, já que aquilo que nos forma é também aquilo que aprendemos ou absorvemos. Dentro das escolas, também é possível observar poucos professores negros, mas muitas servidoras afrodescendentes. E por quê? Devemos questionar a escolaridade e oportunidades acadêmicas da população negra no Brasil. A escravidão deixou marcas, que continuam não cicatrizadas até os dias de hoje. Com a temática da escravidão também podemos refletir sobre os conteúdos passados aos alunos da educação básica.

Não é à toa a necessidade de uma lei que obriga a apresentação de temáticas de história e cultura africana e afro-brasileira de forma transversal (Lei n.º 11.645, de 10 março de 2008) nas disciplinas durante o ano letivo. Pela exclusão dos negros como cidadãos, durante muitos anos, também foi mortificada sua história, em que os resquícios dessa história são contados por brancos. Dessa maneira, vemos muitos heróis caucasianos, e muitos conteúdos focando somente no período escravagista, sem levantar representatividades pretas, heroínas ou independentes/livre; e quando há, são colocados como exceções, como ressalvas (ou, como rebeldes).

Quando o acesso à educação é barrado e as comunidades dessa população pobre e negra é deteriorada, por conta do racismo e exclusão, de forma programada, geram-se falta de conhecimento acerca dos direitos, falta de emprego, discriminação, e também, uma pretensão à criminalidade, tornando essas pessoas favoráveis ao cárcere (DAVIS, 2018). O descaso, o crime de racismo ou injúria racial, consequentemente, tomam conta de todos os espaços sociais, sejam eles virtuais ou face a face, que de alguma forma expressam a ideologia racista.

Outro aspecto vinculado à educação, em relação às instituições, que são resultado de uma estrutura já corrompida pelas tecnologias de poder, como o racismo. Muitas empresas e escolas estão criando ações afirmativas e inclusivas para pessoas negras, como as cotas raciais, para obtenção de bolsa. Porém, essas instituições fazem parte de um sistema no qual o racismo já está imbricado. Naturalizamos a desigualdade, pois somos constituídos para desassociar certos grupos sociais, tendo a normatização da exclusão. Logo, mais do que criar ações de integração, é preciso debater o assunto, tratar conflitos e ser antirracista.

METODOLOGIA

Entendemos que, muito embora em escolas teóricas e em tradições teóricas diferentes, todos esses autores, à sua maneira, têm tratado de uma preocupação com relação à questão do poder. Todos compartilham trabalhos em torno de questões éticas e ético-políticas e também tem se preocupado com os modos pelos quais, na sociedade contemporânea, esses processos de politização, constituição subjetiva, ética e política, têm impactos críticos, especialmente para nossa possibilidade de existência subjetiva.

Desse modo, considerando isso, no contexto desse trabalho pensamos que todos esses autores, de certa maneira, participam do que entendemos como pensamento crítico. Dentro dessa tradição do pensamento crítico, várias outras tradições estão entrelaçadas e envolvidas, articulam-se e tem interlocuções teóricas e teórico conceituais, cada uma, a sua maneira. Respeitamos os elementos conceituais de cada uma dessas tradições, mas, ainda assim, queremos assumir esse risco de propor uma conversa conceitual.

Fazemos isso, pois entendemos que em alguns pontos essas preocupações se aproximam e isso pode nos ajudar a compor uma perspectiva sobre a realidade contemporânea e também a entrever possibilidades que queremos explorar.

Essa é uma pesquisa bibliográfica integrativa (GERHARDT & SILVEIRA, 2009), em que o objetivo central é discutir aspectos dos campos e processos educativos do Brasil. Partimos de um entendimento de que as estruturas da institucionalidade da educação podem ser apropriadas e contaminadas. Essa fragilização e desvio das suas finalidades e responsabilidades sociais podem acabar tornando-a uma instituição que repercute e reproduz discursos e práticas violentas e racistas (SILVA, 2022).

Os principais objetivos deste trabalho são descrever e delinear conceitualmente alguns aspectos de conceitos-chave no pensamento, principalmente, de Foucault (1979;1988; 2005; 2008a/b; 2010), Mbembe (2017a/b; 2018) e Adorno (1982). Explorar o modo como estas interlocuções podem indicar questões sobre a educação no Brasil, elaborar, em alguma medida, um entendimento possível desse panorama, com o qual possamos pensar os desafios futuros e, por fim, mas não menos importante, explorar alguns prismas e vislumbres de possibilidades nesse campo educativo.

Para melhor organização do estudo, criamos algumas seções. Primeiramente, em Educação como forma de subjetivação das relações de poder, apresentamos a conjuntura atual da escola e como ela pode contribuir para a repercussão de discursos de ódio e barbárie. Já na segunda seção, Racismo como tecnologia política, destrinchamos a hipótese elencada e articulamos algumas noções como biopoder em Foucault e necropolítica com Mbembe. Por fim, na terceira divisão deste estudo, Educação (est)ética: imaginar o inimaginável, apresentamos e discutimos algumas perspectivas conceituais, com apoio de Adorno (1983, 2009) e Da Silva (2019, 2021, 2022), sobre o papel de uma educação (est)ética, especialmente no horizonte atual.

ANÁLISE DE DADOS

Racismo como tecnologia política de poder

Para Michel Foucault (2004; 2005; 2008a; 2008b) o poder só pode ser compreendido por meio de relações sociais, pela lente histórico-espacial/temporal. Com visão apurada à realidade e aspectos de poder envolvendo raça e classe, Foucault faz uma explanação geral acerca do tema para melhor entendimento. Nas palavras do filósofo:

[...] tentarei retomar a teoria da guerra como princípio histórico de funcionamento do poder, em torno do problema da raça, já

que é no binarismo das raças que foi percebida, pela primeira vez no ocidente, a possibilidade de analisar o poder político como guerra. E tentarei conduzir isso até o momento em que a luta de raças e luta de classes se tornam, no final do século XIX, os dois grandes esquemas segundo os quais [tenta] situar o fenômeno da guerra e as relações de força no interior da sociedade política (FOUCAULT, 2005, p. 26, grifo do autor).

Como destaca o autor, reconhecer o caráter histórico e político da guerra, como um instrumento de desdobramento e ação política, significa, entre outras coisas, entender o modo como a produção do racismo deixa evidente as estruturas sociais e econômico-políticas e também que a raça e o racismo são ficções e discursos, que funcionam como parte de dispositivos sociais de repressão.

O autor, em *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber* (1988), já identificava que o poder se concretizava por meio do soberano, pelo direito de matar. Esse poder só poderia ser exercido pelo soberano quando sua própria existência fosse, em hipótese, colocada em risco. Assim, ele poderia, legitimamente, determinar o destino das vidas dos súditos para atuar em sua própria defesa (FOUCAULT, 1988, p. 147).

O bipoder tem ação sobre a população por meio de dispositivos de segurança, programados para disciplinar, normalizar e controlar os riscos à população. Logo, esse mecanismo exerce poder à população e “garante segurança”. O racismo, então, se constitui como tecnologia política deste poder exercido, fragmentando a sociedade e diluindo as raças em boas ou ruins.

Não entendemos o racismo sem entendermos a sociedade. Ele é uma forma de discriminação com a raça como alvo, e se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes. Funciona como um conjunto de hábitos, situações ou falas, embutidas em nossos costumes, que promovem direta ou indiretamente o preconceito e a segregação racial. Historicamente, o racismo foi desenvolvido como parte do aparato ideológico, bélico e político da colonização, entre os séculos XVI e XVII. Conforme Mbembe,

O racismo consiste, pois, em substituir aquilo que é por algo diferente, uma realidade diferente. Além de uma força de deturpação do real e de um fixador de afetos, é também uma forma de distúrbio psíquico, e é por isso que o conteúdo recalcado volta brutalmente à superfície (MBEMBE, 2017, p. 69)

Dessa maneira, como salienta Mbembe (2017), o racismo é também, além de uma ferramenta que distorce, modifica e adultera o campo simbólico para produzir essa falsificação da realidade preenchida de uma ideologia, essa função de tecnologia política fundamentada na violência. Não diz respeito

somente a relações de poder, mas a subjetivação dessas relações de poder, ou seja, ele sinaliza alguma coisa mais profunda, mais subterrânea que passa, principalmente, nossa constituição subjetiva do ponto de vista psíquico. Além disso, o racismo também significa a produção de uma forma de doença social, ligada sempre a repressão, recalcamento e ao retorno desse conteúdo recalcado, o que nos dois casos significa exploração, formas de marginalização e violência.

A tecnologia da raça se configura como classificadora do lugar dos indivíduos, dos grupos, de maneira conformar e normatizar a desigualdade. O racismo é uma tecnologia de exercício de poder que decide quem vive e quem morre, feito pelo recorte político e ideológico criado (MBEMBE, 2018). Se apresenta como um mecanismo complexo, que cria vulnerabilidade e poder, sendo um motor de violências.

Dessa maneira, por um processo histórico e estrutural, a negritude é vista como um perigo em geral para a vida da sociedade e, como tal, deve ser controlada, utilizada e, se for o caso, eliminada. Essa construção de um inimigo é que possibilitará sua eliminação, tendo em vista que ele pode representar uma ameaça a determinada raça. Em que “a morte da raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado, ou do anormal), é o que deixará a vida em geral mais sadia. Mais sadia e mais pura” (FOUCAULT, 2010, p. 215).

Nesse sentido, cria-se a possibilidade de eliminar vidas de forma normalizada, sendo o racismo, umas das tecnologias a serviço da biopolítica. O racismo, diz Foucault, “é ligado ao funcionamento de um Estado que é obrigado a utilizar a raça, a eliminação das raças e a purificação da raça para exercer seu poder soberano” (FOUCAULT, 2010, p. 217).

Como Mbembe conceitua:

[...] racismo é acima de tudo uma tecnologia destinada a permitir o exercício do biopoder, “este velho direito soberano de matar”. Na economia do biopoder, a função do racismo é regular a distribuição da morte e tornar possíveis as funções assassinas do Estado. Segundo Foucault, essa é “a condição para aceitabilidade do fazer morrer” (MBEMBE, 2018, p. 18).

O genocídio e extermínio seletivo da população negra são um dos pilares da necropolítica. Essa regulação da distribuição da morte, não apenas coloca as populações mais vulneráveis, no caso do Brasil, pretos e pobres, em situação análoga a de objetos e produtos de uma linha de montagem, mas também evidencia a lógica mercadológica e financeira de fundo na nossa sociedade. Este tipo de morte não se apresenta de forma surpreendente, mas já se tornou comum, normalizada. E, por isso, o poder necropolítico pode rodar ciclos sem fins de mortes de pessoas negras e pobres. Em larga medida, o racismo é o motor do princípio necropolítico (MBEMBE, 2017).

Mbembe vai além dos conceitos Foucaultianos em relação ao poder, sugerindo as noções de Necropoder–Necropolítica. Usa os estudos de Foucault para analisar e complementar, os conceitos já formulados e a realidade cotidiana. Assim, o poder tem ação sobre a vida, é exercido para a morte, também, com a possibilidade de que qualquer um pode ser ou se tornar “soberano” e decidir pela morte do outro; ou permitir uma relação positiva com a morte de outrem.

Nesta discussão, a morte não é colocada somente como física, mas de sentidos, intelectual, oportunidades e uma mortificação do ser, morte de identidades da população negra no processo educacional; uma morte simbólica, que, consequentemente, pode levar à morte real, e também faz parte da necropolítica e das tecnologias de poder. Geralmente, os programas de televisão e desenhos mostram muitos personagens brancos, sendo os protagonistas ou heróis. Esta realidade vem mudando ao longo dos anos, pelos remakes e live actions, mas há ainda um longo caminho a ser seguido. Além disso, a mídia e programas de televisão inserem personagens negros, em sua grande maioria, como marginais ou criminosos. Silvio Almeida em *Racismo Estrutural* disserta sobre essa ação midiática, que gera medo e exclusões:

[...] e o inimigo, aquele que deve ser eliminado, será criado não apenas pelas políticas estatais de segurança pública, mas pelos meios de comunicação de massa e programas de televisão. Tais programas servirão como meio de construir a subjetividade adaptada ao ambiente necropolítico em que impera o medo. (ALMEIDA, 2021, p. 122)

Em meio à essas ações midiáticas e ideológicas, surgem também os estereótipos excludentes. Em um caso de roubo na sala de aula, as suspeitas começam pelas pessoas de cor mais escura, em que os negros e pobres seguem como primeiros investigados e “culpados”. Todas essas situações ocorridas de forma “natural” na sociedade, geram exclusão e racismo. Muitas vezes, interferindo diretamente no ensino, pois estes alunos acabam sendo deixados de lado na formação de grupos e execução de trabalhos acadêmicos.

DISCUSSÃO

Educação (est)ética: imaginar o inimaginável

Até aqui pudemos explorar um pouco um entendimento de que a sociedade tem processos, dinâmicas, redes e estruturas de reprodução e produção da subjetividade. Além disso, sinalizamos que a educação é uma entre várias das instâncias dessas instituições sociais e práticas sociais, na qual a subjetivação das relações de poder se transforma em exercício ético–político concreto.

Seguindo nessa lógica, queremos explorar, ainda que brevemente, algumas possibilidades (conceituais) que entrevemos no campo estético-educativo.

Primeiramente, é importante sinalizar que o campo do estético não diz respeito simplesmente ao âmbito da arte (SATIE, 2014). Muito embora tenhamos consolidado um certo entendimento, mais ou menos de senso comum na academia, da estética como filosofia da arte, na realidade a educação estética pode ser bem mais que isso. Especialmente, quando pensamos nela enquanto uma epistemologia, uma maneira de apreender a realidade, concepção de modos de produção de sentido e processos de elaboração de sentido.

Desse modo, como sugerem (STIE, 2014; SCHAEFER, 2012) a estética vai muito além do campo da arte, se estendendo como algo que faz parte propriamente dos elementos que constituem a nossa percepção, os critérios do desenvolvimento dessas nossas percepções e, portanto, ela é um elemento importante no processo de formação subjetiva. Nesse ínterim, ela é um elemento essencial, pois dentro do estético outros conceitos podem desempenhar um papel chave. Podemos inserir outros conceitos que vão além do campo da arte, que ultrapassam um entendimento interpretativo das obras de arte ou dos processos históricos de produção da arte e o papel propriamente da obra de arte na sociedade, compondo uma epistemologia crítica e dialética que pode ultrapassar esses limites pensando para além desses elementos, pensando outras questões no campo da percepção e da própria produção subjetiva.

Nesse espectro, em torno do sujeito, essa atmosfera do campo de produção e da tópica subjetiva, diz respeito às vivências e as experiências perceptivas, que são como núcleos da própria constituição, e da própria consolidação da base do que são os processos de formação subjetiva na nossa sociedade contemporânea. Dessa forma, esse é o primeiro elemento a se destacar: que a estética significa pensar a experiência, a vivência e a expressão subjetiva (DA SILVA, 2019; LASCH, 2021). Pensar essa dialética de experiência e expressão como um núcleo essencial da formação subjetiva, que diz respeito não só as imagens cognitivas, ou seja, não se trata apenas de cognição, mas também, das imagens psicológicas, afetivas, emocionais, entre outras e, portanto, ético-políticas.

Por isso é importante salientar que a educação esteticamente orientada é pensada a partir de uma racionalidade estético-educativa; compreendendo um arco que vai desde a experiência estética, passando pelas implicações epistemológicas e, portanto, pelos impactos e transformações éticas e, finalmente, as consequências políticas, político-sociais, socioeconômicas e sócio-históricas, que vão retornar de para a constituição dessa atmosfera de base para alimentá-la com novas formas de possibilidades de um imaginário ético-político, dando a tônica de novas experiências e vivências, reinscrevendo e reiniciando o ciclo de processos de formação subjetiva.

É necessário entender a estética para além daquilo que seria, propriamente, a poética ou a mimética, para além daquilo que são os tópicos usualmente entendidos como os tópicos da arte na cidade. Nessa ampliação, vamos articular então

elementos da psicanálise e da sociologia, da filosofia, da política, entre outros, os elementos que são entrelaçamentos, atravessamentos e relações complexas. Relações, conexões e encadeamentos, que ligam as instituições sociais, as práticas sociais e o campo social como uma dinâmica intersubjetiva com a dimensão mais interna da formação do sujeito, como um processo análogo à própria sociedade.

De certa maneira, entre outras coisas, significa entender outra noção de sujeito, uma teoria social diferente, baseada no pensamento crítico. Contudo, também significa entender outra terminologia, epistemologia e metodologias novas. Basicamente começando por reconhecer a demanda estética, epistêmica, na qual o sujeito, enquanto tal, se dá como um processo de evanescimento e de resistência a essa de subjetivação ou transubstanciação na forma de seus processos de consolidação de elementos de produção sentido. Ou seja, o sujeito enquanto tal é uma dinâmica que diz respeito ao retorno desse processo e dessa dialética da experiência da expressão subjetiva, como dimensões, relações todas entrelaçadas.

Podemos então propor eixos, que sinalizam o modo como essas dinâmicas se inter-relacionam, sinalizam para o que pode ser um entendimento da subjetividade e dos processos sociais e, portanto, do que seria uma educação voltada a orientada esteticamente. Pensada a partir de uma racionalidade estética, de uma epistemologia que lide com certos elementos da possibilidade, da necessidade e das condicionalidades, que possa lidar com às três dimensões, sem perder nada dos seus elementos metodológicos.

Isso significa, entre outras coisas, que essa (est)ética pode criticar-se a si própria, coligar e constelar os processos necessários para a construção de critérios conceituais e metodológicos. Ela não perde nada, em seriedade ou rigor, porque considera a imanência do objeto (nesse caso o sujeito), pois opera sem desconsiderar aspectos importantes dos processos por meio dos quais o sujeito se constitui e também através dos quais ele vai então se reproduzir socialmente.

Como descreve Adorno (1982), a experiência estética desmonta e desfaz o feitiço (ideológico) da autoconservação e assim, entre outros motivos, ela pode ser modelo de um “estado de consciência em que o eu deixaria de ter a sua felicidade nos seus interesses, por fim, na sua reprodução” (ADORNO, 1982, p. 525). De certa forma, aquilo que a experiência estética prepara é o momento da sua autossuperação. Como aquilo de que ela trata se transmuda no processo de experimentação e necessariamente se transfere para outro plano na forma de implicações epistemológicas, a própria experiência anuncia suas limitações e seu modo de funcionamento, indicando que a transcendência, dos elementos miméticos, é forma da aparência, para a consciência dos sujeitos, da sua imanência, como conteúdo de verdade, por meio do qual ela se restabelece.

Partindo desse entendimento Adorniano, podemos perceber um certo elemento, digamos assim, um certo aspecto ou caráter crítico e dialético da

estética. A experiência estética tem o seu potencial dialético. Por consequência, uma educação esteticamente orientada pode ter um aspecto crítico, dialético e negativo. Um caráter que demanda sempre uma certa abertura, uma autoconsciência do seu inacabamento, do desconhecido e para uma negatividade fundamental de ambos: sujeito, sociedade e experiência.

Essa negatividade imanente da contradição, do próprio movimento dialético, pode ser muito benéfica para o processo educativo e para própria formação subjetiva, orientando reflexivamente seu próprio desenvolvimento. Nesse sentido, a experiência estética tem esse potencial, a possibilidade de manutenção, mas também de autossuperação subjetiva.

Desse modo, como tratado por Silva *et al.* (2021) o potencial educativo dela não se limita só aos aspectos epistêmicos. Ela é importante não só porque pode colocar uma modalidade nova de aprendizagem ou de produção do conhecimento. Esse é um potencial que pode ser explorado, mas a questão, no contexto desse texto deste trabalho, são principalmente os aspectos das consequências éticas e ético-políticas que podem advir desse tipo de experiência numa educação dentro desse registro estético.

“A importância de analisar a “estética de nossa formação” é que ela nos forma esteticamente. Quer dizer, forma uma determinada consciência e sensibilidade através das imagens, das performances e dos discursos que articula” (FARINA, 2011, p. 101, grifo do autor). Ou seja, no ponto em que todos nos tornamos consumidores e produtores de conteúdo, podemos provocar um curto-circuito. Paradoxalmente, aqueles esquemas que capitalizam, de diversas formas, nossos desejos, libido, punções etc., tornaram-se também os mecanismos por meio dos quais podemos experienciar nossa outridade e vivenciar esteticamente a possibilidade de um entendimento autorreflexivo da nossa própria subjetividade. Nesse sentido, a estética pode ser um meio, um caminho, isto é, veículo e repositório dos desenvolvimentos de uma experiência estética ou educativa esteticamente orientada, o que, dessa maneira, teria então um cenário favorável para o desenvolvimento de processo de imanência crítica e de uma autoconsciência subjetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão central nesse escrito foi o problema do racismo enquanto tecnologia política de poder e suas interlocuções com o campo educativo. Mostramos alguns aspectos de noções como biopoder e poder no pensamento de Foucault e o conceito de necro-poder e necropolítica por Achille Mbembe, tentando entender de que modo as articulações e o diálogo entre esses autores podem contribuir para um entendimento do racismo. Mais particularmente como essa interlocução pode nos ajudar a entender de que maneira a educação, e a escola, pode ter um papel de protagonismo no sentido de solapar a lógica do racismo estrutural e simbólico mobilizando abordagens esteticamente orientadas.

Buscamos desenvolver e explorar uma leitura e um entendimento que aumente simultaneamente o aprofundamento no tema e permitindo a abertura dialética para entrever outros contrastes, especialmente no que diz respeito à escola e sua contribuição na luta antirracista. No contexto atual, o que vem acontecendo é exatamente o perscrutamento dessa violência; aumento do risco da violência e do empobrecimento, o avanço de uma brutal concentração de renda e de riqueza acompanhados da segregação social, baseada, entre outras coisas, sobre essa tecnologia do racismo.

Nesse âmbito, ele é uma tecnologia política, que se fundamenta não só nos processos históricos, sociais, econômicos e políticos – estruturais, mas também em outros aspectos, mais culturais, simbólicos e discursivos, que dizem respeito à produção de mentalidades, de discursos e de possibilidades de ter voz. Além de mitigar a possibilidade de contar a própria história e construir a própria identidade. O racismo também funciona dentro desse campo do poder por meio da negação, desse interdito do discurso e das possibilidades subjetivas.

Dito isso, é muito importante que possamos tentar entender e elaborar estratégias para experimentar as interlocuções conceituais teórico-metodológicas, para tentar compreender de que maneira a sociedade funciona, especialmente nesse sentido da violência, das relações de poder, no racismo e da exploração.

Como mostramos, com o apoio de grandes autores, e também com o subsídio de pesquisas que vimos desenvolvendo nos últimos anos, a estética pode ser um caminho, uma abordagem teórico-metodológica e conceitual que auxilia na elaboração e no desenvolvimento de práticas educativas. Com ela podemos pensar em experiências educativas com um grande potencial transformativo, produtivo, criativo e pode auxiliar uma educação antirracista, antifascista, mas sobretudo fortalecimento das bases para o exercício do pensamento crítico. No nosso entendimento, esses são elementos fundamentais para resistência e reelaboração da possibilidade da formação subjetiva.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Notas sobre Literatura**. Obra completa. Madrid: Ediciones Akal, S. A, 2009.

ADORNO, T. W. **Teoría estética**. Madrid: Ed. Orbis, 1983.

ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

CALHEIROS, V. C.; FERREIRA, L. S. A educação física e a pedagogia histórico-crítica: aproximações. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 21, p. e021028–e021028, 2021.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. Selo Negro, 2015.

- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 23. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.
- FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2005.
- FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- FOUCAULT, M. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.
- FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**; tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Rio Grande do Sul: Editora UFRGS, 2009.
- LASCH, M. Sobre a atualidade de uma categoria estética: considerações a partir do estatuto de tragédia e trágico em Adorno. **Remate de Males**, v. 41, n. 1, p. 61-76, 2021.
- MBEMBE, A. **Políticas da inimizade**. Lisboa: Antígona, 2017a.
- MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. Lisboa: Ed. Antígona, 2017b.
- MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- SATIE, L. Campos de força da estética de Theodor Adorno. **Philosophos-Revista de Filosofia**, v. 19, n. 1, p. 131-169, 2014.
- SCHAEFER, S. **A teoria estética em Adorno**. Tese de Doutorado em Literatura Brasileira - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.
- SILVA, A. S.; CANARIM, G. O.; CIPRIANO, K. Expressividades estéticas e decomposições imagéticas na educação. **Anais... Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos**, v. 3, 2019.
- SILVA, A. S. *et al.* A Experiência Estética na formação docente: Reflexões a partir de Theodor W. Adorno. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 16, p. 10206, 2021.
- SILVA, A. S. Um olhar de classe, “raça” e democracia para a educação em tempos difíceis. **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 16, n. 29, p. 258-274, 2022.

A AUSÊNCIA DE MEMÓRIAS PESSOAIS NOS RELATOS DE BATISMOS DE CATIVOS ADULTOS NA PROVÍNCIA DO ESPÍRITO SANTO (SÉCULO XIX)

Laryssa da Silva Machado

Doutoranda em História (UFES);

Bolsista Fapes;

Professora da Rede Municipal de Educação (Marataízes)

Resumo: É sabido por todos que, por cerca de trezentos anos, africanos de inúmeras origens étnicas desembarcaram no que hoje representa o litoral brasileiro a fim de servirem de mão de obra escrava para a economia das colônias portuguesas na América, depois do Império Brasileiro. Milhares de seres humanos, desde sua captura na África até sua morte no Brasil vivenciaram experiências chocantes e traumáticas. Porém, tanto a literatura historiográfica sobre o assunto, quando obras literárias, teatrais e cinematográficas ignoram as tais vivências ocorridas durante o tráfico e cativeiro. Este trabalho pretende questionar os silêncios existentes na historiografia sobre a escravidão. Como ponto de partida será analisado os registros de batismos de cativos adultos nas paróquias de Itapemirim e Vitória, ambas na província do Espírito Santo, região sudeste do Brasil. É certo que a ausência de fontes dificulta esse trabalho, visto que as mesmas foram escritas pelas autoridades da época. Porém, é importante questionar o silêncio, tanto no passado como no presente.

Palavras-chave: Escravidão; Esquecimento; Espírito Santo.

Abstract: It is known by all that, for about three hundred years, Africans of countless ethnic origins disembarked in what today represents the Brazilian coast in order to serve as slave labor for the economy of the Portuguese colonies in America, after the Brazilian Empire. Thousands of human beings, from their capture in Africa to their death in Brazil, have experienced shocking and traumatic experiences. However, both the historiographical literature on the subject, and literary, theatrical and cinematographic works ignore such experiences that occurred during trafficking and captivity. This work intends to question the existing silences in the historiography about slavery. As a starting point, the records of baptisms of adult captives in the parishes of Itapemirim and Vitória, both in the province of Espírito Santo, southeastern region of Brazil, will be analyzed. It is true that the absence of sources makes this work difficult, since they were written by the authorities of the time. However, it is important to question the silence, both in the past and in the present.

Keywords: Slavery; Oblivion; Espírito Santo.

INTRODUÇÃO

“O mundo histórico é como um oceano onde afluem todas as histórias parciais” (HALBWACHS, 1990). Mas nem todas essas histórias parciais ocupam espaço na memória dos homens, conforme afirma Halbwachs. “O passado transforma-se em memória coletiva depois de ter sido selecionado e reinterpretado segundo as sensibilidades culturais, as interrogações éticas e as conveniências políticas do presente” (TRAVERSO, 2012, p. 10). Mas, por que algumas memórias são mais lembradas que outras?

Este trabalho pretende analisar esquecimentos a respeito das memórias relacionadas a escravidão no Brasil, principalmente dos milhares de seres humanos desembarcados nos inúmeros portos brasileiros durante os quase quatro séculos de tráfico negreiro. Irei falar sobre esquecimentos e silêncios porque, segundo Manolo Florentino (2014, p. 177),

Embora nenhuma outra área no Novo Mundo tenha dependido tanto do tráfico de escravos quanto a América Portuguesa, a história do comércio negreiro para o Brasil é, talvez, a menos conhecida dentre os grandes tráficos da Época Moderna.

A ausência de fontes sobre o assunto é um dos empecilhos para que se conheça e esclareça certos aspectos desse nefasto evento da história brasileira. Em relação à escravidão, em geral, obtêm-se informações por meio de vários documentos, como os eclesiásticos (registros de batizados, casamentos, óbito), as listagens nominais, os mapeamentos populacionais (FARIA, 1998, p. 39); os registros cartoriais (inventários *post-mortem* e testamentos) (FURTADO, 2009, p. 112), além de fontes alfanegárias e censos demográficos, dentre outros (FLORENTINO, 2014, p. 177).

Apesar da variedade de fontes, as mesmas não são específicas sobre o assunto, o que dificulta as análises. Manolo Florentino e José Roberto Góes, ao falarem das fontes usadas em na pesquisa (1997, p. 43), observam que o manejo dos documentos “é um exercício acerca das possibilidades de determinado tipo de fonte”. Assim, é necessário que historiadores interessados no assunto façam um verdadeiro exercício de investigação ao coletar e remontar pistas avulsas sobre o tema.

Como exemplo de trabalho que analisa fontes diversas na tentativa de reconstruir a realidade do tráfico de cativos estão os trabalhos de Jaime Rodrigues, *O Infame Comércio* (2000) e *De Costa a Costa* (2005). O autor se preocupou em não repetir dados estatísticos e rotas de negreiros, mas enfatizou as relações cotidianas do tráfico negreiro, na qual se debruçou sobre as possíveis experiências vividas por africanos (visto a ausência de fontes específicas), autoridades políticas, judiciais, policiais, traficantes e a população comum. A rede de tráfico de pessoas

era complexa, com participação ou convivência de boa parte da sociedade. As relações coloniais e comerciais portuguesas e brasileiras estabelecidas na África demonstram como africanos, europeus e brasileiros enriqueceram com a prática. Fome e seca nas terras africanas, doenças em terra e no mar, o cotidiano nos navios e das viagens, naufrágios, motins e mortes naturais ou por suicídios que afetavam tripulantes e prisioneiros do tráfico, foram descritos e analisados.

É intrigante observar que os cativos, africanos ou crioulos, foram personagens fundamentais na formação da sociedade brasileira, e ainda assim, durante décadas, os trabalhos historiográficos descartaram a importância dos mesmos. João Reis e Flávio Gomes (2016, p. 9), apontam que os mesmos constituíram a principal força de trabalho no Brasil e, além disso, a escravidão penetrou em cada um dos aspectos da vida brasileira, com marcas próprias sobre a cultura material e espiritual, agricultura, religião, culinária, língua, música, arte, arquitetura e outros aspectos cotidianos.

Segundo Florentino e Góes (1997, p. 1), com o uso das novas fontes a partir da década de 1970, historiadores brasileiros observaram que os cativos eram capazes de “criar e viver sob normas intrínsecas ao humano”. As pesquisas sobre escravidão ganharam fôlego e se multiplicaram por vários lugares do Brasil. Escravarias grandes e pequenas passaram a serem estudadas e aspectos do cotidiano desses cativos ganharam destaque. Porém, ainda assim, tais personagens e detalhes de suas vidas são pouco abordados ou negligenciados pela historiografia. É o caso do tráfico negreiro e daqueles milhares de pessoas que desembarcaram nos portos brasileiros por quase quatro séculos.

A ideia de escrever sobre os silêncios da escravidão surgiu em atividades confluentes. Como aluna do curso de doutorado na UFES, realizei a disciplina *História, Memória e Política* com o professor Julio Bentivoglio, no qual analisamos uma série de textos sobre memória e esquecimentos. Junto a isso, para refazer meu projeto de pesquisa orientado pela professora Adriana Pereira Campos, li inúmeras obras sobre tráfico negreiro. Esse conjunto de leituras despertou em mim alguns questionamentos: por que alguns genocídios históricos são tão bem estudados e lembrados pela memória coletiva e outros não?

O ápice dos meus questionamentos sobre certos silêncios históricos surgiu com a análise do capítulo *Usos políticos do passado*, do livro *O passado, modos de usar: história, memória e política*, do autor italiano Enzo Traverso (2012, p. 109-128). Traverso questiona o destaque que se dá ao Holocausto ao mesmo tempo em que a humanidade se esquece ou silencia outras tragédias históricas. Massacres coloniais europeus, guerras e conflitos em outros continentes além da Europa e da América do Norte, são minimizados e apagados das memórias sobre grandes os genocídios da História da Humanidade. O mesmo ocorre com a escravidão americana, principalmente a brasileira.

A maioria das obras sobre tráfico negreiro aborda números estatísticos, rotas utilizadas pelos traficantes e os lucros obtidos pelos mesmos, mas poucos descrevem as mazelas enfrentadas por aqueles seres humanos vítimas do

nefasto comércio de almas. As abordagens utilizadas nesses trabalhos são de fundamental importância para a historiografia. Porém, é preciso avançar e começar a pensar no cotidiano dessas pessoas capturadas e transportadas para vários lugares na América. Os maus tratos sofridos desde a captura na África até a chegada ao Brasil, as condições sub-humanas que desembarcavam na costa brasileira, e outros assuntos do cotidiano das relações escravistas ainda são pouco estudados e abordados na historiografia.

Decerto, a escassez de fontes que revelem esses detalhes são um obstáculo considerável aos historiadores. Porém, o exercício de coletar fontes diversas e trabalhar com as possibilidades que as mesmas oferecem são pontos de partida para se levantar as memórias do tráfico e da escravidão brasileira. Esses silêncios são vistos não apenas na historiografia, mas também na cultura e nas artes. Poucas obras literárias, teatrais, cinematográficas ou televisivas descrevem com fidelidade as mazelas das viagens negreiras. Ainda nos recordamos dos clássicos produzidos no século XIX como o poema de Castro Alves, *O Navio Negreiro* e os clássicos desenhos e pinturas de Debret e Rugendas.

Meu desejo inicial era escrever sobre as memórias esquecidas do tráfico negreiro, mas ainda não me sinto segura para isso. A escassez de fontes, visto que estou na fase inicial da pesquisa, apresenta-se como um obstáculo nesse momento. Assim, escolhi trabalhar com um conjunto de documentos já catalogados e analisados, que se enquadram como parte dos documentos sobre o tráfico negreiro e diz muito (em seus silêncios) sobre os escravizados desembarcados no Brasil: os registros de batismos de cativos adultos realizados na Província do Espírito Santo.

Como corpo documental, utilizei os assentos de batismo de duas paróquias capixabas: Itapemirim, sul da província, e Vitória, região central e capital do Espírito Santo. Essas duas regiões destacaram-se no século XIX e apresentam registros de batismo de adultos em seus documentos paroquiais. Além de levantar dados estatísticos, que são importantes para se entender o perfil dos cativos dessas localidades, também pretendo analisar os silêncios e ausências presentes nessa documentação.

SOBRE LEMBRANÇAS E ESQUECIMENTOS HISTÓRICOS: O SILÊNCIO DA ESCRAVIDÃO BRASILEIRA

O capítulo *Usos políticos do passado* (2012, p. 109–128) do autor Enzo Traverso levanta a memória da Shoah e como Auschwitz se transformou em uma religião civil na Europa e no restante do mundo capitalista liberal. Para ele, o Ocidente trata o Nazismo como algo oposto a esse sistema, como se o liberalismo tivesse sido o responsável por libertar a humanidade da barbárie e a conduzido ao melhor dos mundos (TRAVERSO, 2012, p. 110–111).

Mas, para o Traverso,

o totalitarismo nasceu do seio da própria civilização, é seu filho. Essa civilização continua a ser a nossa e nós continuamos a viver num mundo em que Auschwitz delimita um horizonte de possibilidades, ainda que essa violência possa assumir outras formas e outros alvos (2012, p. 112-113).

Ele defende, ao contrário da memória coletiva ocidental, que o Nazismo é fruto de uma série de fatores e eventos ocorridos na sociedade europeia: “o colonialismo, o racismo e o antissemitismo moderno. Foi um filho da história Ocidental. E a Europa liberal do século XIX foi a sua incubadora” (TRAVERSO, 2012, p. 113). Atrevo-me a acrescentar a essa lista o colonialismo e o racismo europeus ocorridos a partir do século XVI, no período pré-capitalista.

A colonização americana realizada pelas potências europeias modernas, ainda que tenha ocorrido em séculos anteriores ao período defendido por Traverso, podem ser acrescentados ao contexto nefasto de ideologia e violência cometidos pela sociedade Ocidental. O autor cita o uso da memória do Holocausto como história pública, e destaca exemplos de massacres e atrocidades que ocorreram em outros lugares do mundo, mas que não ganharam o mesmo destaque no nazismo.

Um dos exemplos utilizados é do africanista Jean-Pierre Chrétien, que publicou em abril de 1994 um artigo no *Libération* em que denunciou os crimes de um “nazismo tropical” em Ruanda. Os conflitos ocorridos naquele local são caracterizados pelo Ocidente como “conflitos tribais”, mas a tragédia ocorrida naquele ano, com 800 mil mortes, foi tão cruel e grave quanto a Shoab. Assim, o autor concorda com o uso público da história do “nazismo tropical”, apesar dos contextos e naturezas dos regimes políticos serem diferentes (TRAVERSO, 2012, p. 119).

Como Jean-Pierre Chrétien, que precisou recorrer a memória política do nazismo para denunciar o massacre em Ruanda, outros genocídios históricos ficam encobertos ou são tratados como crimes menos graves e cruéis que o Holocausto pela memória coletiva. O massacre indígena realizado por conquistadores e colonos europeus de várias nacionalidades, de norte a sul do continente americano desde o século XVI, é um exemplo de genocídio que não ganhou a mesma proporção de crime contra a humanidade que a memória da Shoab. Outra atrocidade cometida pela humanidade foi a escravização de africanos e o envio através de viagens pelo Oceano Atlântico para a América por quase quatro séculos.

Poderia citar aqui várias outras tantas tragédias humanitárias ocorridas ao longo da história, mas não é esse o objetivo. Meu questionamento ao escrever esse texto, como já citado, é colocar em debate o porquê um crime humanitário como a escravidão africana, desde o tráfico transatlântico até os maus tratos nas

inúmeras colônias e países americanos, não consegue ter o mesmo destaque que o Holocausto, por exemplo. Ou, porque não nos sensibilizamos com as memórias da escravidão como fazemos com as vítimas de Auschwitz. A escravidão foi um crime contra a humanidade tão cruel e pernicioso quanto o nazismo alemão, e as mazelas vividas pelos milhões de africanos nos quase quatro séculos de existência desse sistema precisam ser rememoradas.

No caso do tráfico de cativos e das relações sociais estabelecidas por suas vítimas no Brasil, local que mais recebeu africanos escravizados, faço aqui algumas críticas, ainda que de forma superficial. A maioria dos trabalhos que tratam do assunto analisa apenas as questões econômicas e estatísticas do tema. Escrevem-se sobre as rotas estabelecidas pelos traficantes, os custos da captura e da viagem, com os riscos de mortes e doenças já era acrescido aos cálculos de lucros. Também apresentam números, quantidades, estatísticas, porcentagens, mas se esquecem que essas “mercadorias lucrativas” eram seres humanos.

A falta de sensibilidade por parte de muitos pesquisadores faz com que o tráfico e desembarque de cativos seja visto como algo comum na sociedade brasileira. E era para aquela sociedade, mas não pode ser para nós. O professor Júlio Benthovoglio (2014, p. 382-383) fala sobre como a Europa conheceu no nazismo o ponto nodal para se pensar no trauma e como no Brasil estabelecem-se operações semelhantes, dadas as devidas proporções a alguns temas, porém, esquecem-se outros. Ele questiona, porém, os imperativos políticos e morais que se incidem sobre o ofício do historiador e acabam conduzindo-o a produção do esquecimento. O esquecimento do passado é orientado por avaliações realizadas no presente, e ao historiador, cabe avaliar os usos do passado e da memória associados ao esquecimento: “quando este é deliberado, quando é útil e quando ele se faz necessário [...]. Enquanto alguns fatos são raramente mencionados, outros estão condenados se lembra[r] [...] a todo instante” (BENTIVOGLIO, 2014, p. 382-383, grifo do autor).

No caso das memórias da escravidão é basicamente isso que acontece. É de ciência geral que seres humanos foram transportados de forma desumana da África até o Brasil e o destino dos mesmos era a escravidão. Na atualidade, a maioria dos brasileiros são contrários a escravização de pessoas e reconhecem as mazelas cometidas com esse povo no Brasil. Muitos desses, porém, são contrários as políticas afirmativas de reparação histórica e promoção de justiça e democracia racial. O problema da escravidão ainda se faz presente no cotidiano brasileiro, visto que inúmeras denúncias e apreensões de trabalhadores análogos a escravidão ainda ocorrem na atualidade.

Porém, muitas memórias desse período são apagadas, ou completamente esquecidas. Observamos as mazelas da escravidão e do tráfico negreiro apáticos diante da violência cometida, assim como normalizamos a violência que o Estado brasileiro comete com a população periférica, muitos deles descendentes desses escravizados. Essas inquietações geram questionamentos: porque a lembrança de Auschwitz choca a humanidade, e a tragédia do tráfico negreiro é vista com

apatia? Porque os 15 milhões de homens e mulheres arrancados de suas terras na África e transferidos compulsoriamente para as Américas (REIS & GOMES, 2012, p. 9) não ganham o mesmo destaque na mídia e na memória coletiva? A quem interessa o esquecimento dessa página nefasta da história mundial?

Luciana Ciríaco Souza (2022), líder do Coletivo de Fortalecimento e empoderamento da População Negra do Sul do Estado do ES, apresenta um relato carregado de indignação sobre as negações que o povo negro sofreu e sofre até os dias de hoje. Para ela, o esquecimento ou apagamento desses relatos são estratégias para silenciar a população negra, fortalecer o racismo estrutural e impedir que os descendentes dos milhares de escravizados, que são a maior parcela da população brasileira, se organizem e busque seus direitos.

Negar a escravidão é um processo lucrativo, é um processo de negação que fortalece o racismo estrutural, o racismo velado, e sobretudo que não dá o direito de ressarcimento a descendência africana, por tudo aquilo que eles perderam, por tudo aquilo que eles construíram e por tudo aquilo que eles nunca foram reconhecidos [...] porque se a gente fala que você foi cerceado de utilizar o seu nome e que isso te fortaleceria ou fortalecerá enquanto descendência, enquanto origem, é muito fácil pra você dominar, esse é o poder da dominação, o outro não sabe quem é então eu consigo domina-lo, então é uma estratégia mais ou menos nesse sentido[...] E como que a gente vai fazer, essa negrada toda que é a maior população do Brasil, não cobraram esses direitos. A gente vai esconder esses atos, a gente vai apagar todos esses relatos, a gente vai jogar esses corpos em lugares onde ninguém possa identificar, alcançar. A gente vai continuar negando para eles a educação, para que eles não saibam ler e escrever e não se articulem para falar de si e das suas dores, a gente vai pegar um ou outro e vai colocar como se fosse um prêmio ou num lugar de privilégio e dizer que nós estamos reconstruindo, mudando ou ressarcindo, de todas essas problematizações, de todas essas torturas, de todas essas demonizações que eles fizeram, e aí nós viemos com essa violência em todos os aspectos. Todo o seguimento da população negra, o religioso, o gastronômico, a medicina, é demonizado. Então, foram muitas torturas, foram muitas violações. Não se aceita.

É inegável que a violência cometida contra os africanos vai muito além daquilo que se é conhecido, além de ser uma permanência social brasileira. As 15 milhões de pessoas desembarcadas nos portos americanos por quatro séculos não chegam perto do total do número real de indivíduos que tiveram suas vidas destroçadas pela escravidão. Robert Conrad, relata que é impossível saber quantos foram os africanos escravizados, visto que as estatísticas não levam em consideração os milhares de mortos desde o processo de captura na África até o desembarque na América (CONRAD, 1985, p. 34-43).

Porém, ainda que essas mazelas sejam imensuravelmente e impossíveis de serem resgatadas em sua complexidade, é preciso que algo seja feito para se romper o silêncio e o ciclo de violência e negação presentes na sociedade brasileira desde o início de sua colonização. Para Halbwachs (1990) um dos

objetivos da História é “lançar uma ponte entre o passado e o presente e reestabelecer essa continuidade interrompida”. Ele continua sua ideia ao afirmar que, através do trabalho do historiador, fatos grandes e pequenos que julgamos perdidos, podem ser recontados, principalmente se memórias inéditas forem descobertas.

Como os personagens envolvidos nesse sistema escravista já estão mortos a muitos anos, cabe aos historiadores da escravidão revirar arquivos, públicos ou pessoais, em busca de fontes que tragam à tona o máximo de informações possíveis. Florentino e Góes (1997, p. 41-42) apontam que existem meios melhores e mais eficazes de investigação do passado, no qual se podem analisar as fontes de forma mais explicativa que descritiva e que os métodos de investigação histórica estão se aprimorando ao longo do tempo.

Ainda assim, analisamos o passado do ponto de vista do presente e, para nossa sociedade, a “escravidão tornou-se, para sempre, tecido morto, irreconhecível” (FLORENTINO & GÓES, 1997, p. 42). Ao mesmo tempo, esse sistema nefasto foi abolido da sociedade brasileira a pouco mais de cem anos e ainda oprime as mentes dos vivos. Nenhum historiador brasileiro, no passado ou no presente, escapou a esse sistema. Sua permanência por quatro séculos supera em muito o período de trabalho livre. Trabalhos sobre o assunto se fazem necessários, dentre eles, os que questionam os esquecimentos e silêncios nas fontes. Márcia Peixoto, pesquisadora de *Ensino de Africanidades Brasileiras*, em entrevista concedida relata que a história oficial não revela o cotidiano, as vivências e relações sociais dos escravizados pelo ponto de vista dos mesmos. É sabido que as fontes dão conta, de forma objetiva, de números, localização geográfica, quantitativos de escravizados, entre outros elementos, que se traduzem em uma estatística objetificada dos seres humanos escravizados. Resultados acadêmicos, artigos e estudos revelam esses números. Quanto as experiências e vivências dessas pessoas, suas relações humanas, sociais, psicológicas e tudo que compõem a perspectiva humana, são irrelevantes nesses resultados. Por isso quando, por meio da oralidade, reconstruímos as memórias de nossos avós, bisavós e ancestrais escravizados, podemos nos aproximar de suas histórias do dia a dia, do trabalho, dos afetos e tragédias marcadas pela escravização. A despeito dos silenciamentos presentes nas tabulações, aferições presentes nas análises dos documentos ‘oficiais’. Não se trata de dar voz aos relatos, diários, contos, canções etc., se trata de ouvir as vozes que ainda estão presentes em nós.

Resgatar a oralidade, e buscar analisar as fontes de forma explicativa, não apenas descritiva ou com tabulações, são caminhos possíveis para se iniciar a reversão desse quadro de esquecimento, que não é ingênuo, e não acontece por falta de lembranças. “A despeito da importante doutrinação ideológica, essas lembranças durante tanto tempo confinadas ao silêncio e transmitidas de uma geração a outra oralmente, e não através de publicações, permanecem vivas” (POLLAK, 1989, p. 5). Esquecer o passado escravista é proposital e serve como mecanismo de dominação aos que sempre lucraram com esta prática. A esse esquecimento proposital e seus agentes, Paolo Rossi

chama de “assassinos de memória” enquanto Michael Pollak fala sobre “enquadramento da memória”.

Pollak analisa esse enquadramento como um mecanismo de se escrever uma história oficial. Historiadores oficiais escolhem-se testemunhas autorizadas, que se enquadram no discurso organizado. Porém, algumas memórias podem “sobreviver ao seu desaparecimento [...] Observou-se a existência numa sociedade de memórias coletivas tão numerosas quanto as unidades que compõem a sociedade” (POLLAK, 1989, p. 11-12). Em outro trecho, quando fala sobre a memória em disputa, o autor cita as memórias subterrâneas, que geralmente são abafadas, mas quando conseguem invadir o espaço público trazem à tona inúmeras reivindicações (POLLAK, 1989, p. 5).

A fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, separa [...], uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada [...] de uma memória coletiva organizada que resume [...] o Estado desejam passar e impor (POLLAK, 1989, p. 8).

Quanto aos assassinos de memória, Rossi defende que existem muitas razões para o esquecimento.

Apagar também tem a ver com esconder, ocultar, despistar, confundir os vestígios, afastar a verdade, destruir a verdade. Com frequência se pretendeu impedir que as ideias circulem e se afirmem, desejou-se (e se deseja) limitar, fazer calar, direcionar para o silêncio e o olvido (ROSSI, 2010, p. 32, grifo do autor).

A história está cheia de censuras, apagamentos, ocultações, conforme afirma Rossi (2010, p. 33). Assassinar memórias da escravidão se enquadra nesse contexto.

Esse trabalho, como tentativa de colaboração na construção de uma história coletiva, pretende analisar de forma explicativa, e também quantitativa, os documentos de batismo de adultos nas Paróquias de Itapemirim e Vitória, Província do Espírito Santo, visto que a maioria desses personagens vivenciaram o tráfico de almas para a América. Apesar das limitações das fontes, alguns detalhes importantes desse evento podem ser resgatados em uma análise minuciosa e cuidadosa.

O ESPÍRITO SANTO NO OITOCENTOS

Até meados do século XIX, a economia do Espírito Santo baseava-se na produção de alimentos, principalmente na região de Vitória, que seriam

exportados para localidades da província capixaba e para outras províncias brasileiras, e no cultivo da cana-de-açúcar, na região de Itapemirim. José Teixeira de Oliveira classifica a transição da primeira para a segunda metade do século XIX como o “início de uma nova era” (OLIVEIRA, 2008, p. 354). Após 1822, houve melhorias estruturais no território provincial, mas foram as lavouras de café as responsáveis pela transformação desse quadro de dificuldades.

Introduzido em meados de 1815 (ROCHA & COSSETTI, 1983, p. 15-18), o café tornou-se a cultura dominante no Espírito Santo por volta de 1840 e substituiu, gradualmente, o cultivo de cana-de-açúcar. Entre 1856 e 1872, houve grande expansão da cafeicultura na região sul dessa província, especificamente nos Vales dos Rios Itapemirim e Itabapoana. Tal expansão vincula-se diretamente à decadência da produção do Vale do Paraíba, no Rio de Janeiro e nas Minas Gerais (ROCHA & COSSETTI, 1983, p. 19), quando mineiros e fluminenses vieram atraídos pelas “terras virgens” capixabas. Constituiu fator determinante nesse processo migratório o baixo preço de venda das terras capixabas (ROCHA & COSSETTI, 1983, p. 21-23).

O vale do Itapemirim, cindiu-se em duas regiões. No interior, a adaptação do café concretizou o sonho dos recém-imigrados. No litoral, no entanto, as lavouras cafeeiras não obtiveram idêntico sucesso, mantendo-se o cultivo da cana (ROCHA & COSSETTI, 1983, p. 35). O café trouxe aumento significativo da receita provincial e a paisagem humana também sofreu mudanças consideráveis no Oitocentos, relacionada diretamente com as transformações econômicas. É importante ressaltar que o contexto econômico do século XIX produziu marcante diversidade populacional nas regiões capixabas. Enquanto a economia da região central era voltada para a produção de alimento e abastecimento interno, a região sul produzia e exportava açúcar e café, produtos com grande valor comercial no exterior.

A escravidão, entretanto, era o ponto comum a todas as regiões da província. A população capixaba como um todo, durante o século XIX, era bastante reduzida, equivalente a pouco menos de um por cento dos habitantes do Brasil. Apesar disso, o crescimento populacional registrado na província durante o Oitocentos foi interessante. De acordo com dados expostos por Adriana Campos (2011, p. 85-86), em finais do Setecentos, a população total era de 22.493 habitantes e aumentou para 82.137 em 1872, de acordo com o Censo oficial. Também merece destaque o aumento do número de escravizados na província: em 1790 eram 6.834 e passou a 22.659 em 1872.

O maior incremento de cativos na província não ocorreu no primeiro quartel do século XIX. O movimento de expansão aconteceu após 1856. Embora reduzida, a proporção de escravizados no total de residentes provinciais alcançava grande significação (CAMPOS, 2011, p. 86). As mudanças econômicas e populacionais resultaram no aumento do número de habitantes livres e cativos. A proporção livre-escravo se manteve numa média de 31,5%. A tabela 01 apresenta os valores referentes ao período estudado.

TABELA 1: População Livre e Cativa do Espírito Santo (1790–1872)

ANO	LIVRES		CATIVOS		TOTAL
	Nº	%	Nº	%	
1856	36.793	75,3	12.100	24,7	48.893
1861	42.217	69,5	18.485	30,5	60.702
1870	51.825	73,4	18.772	26,6	70.597
1872	59.478	72,4	22.659	27,6	82.137

Fontes: Relatórios dos Presidentes da Província do Espírito Santo, Censo de 1872.

Apesar de ser uma província pequena e com poucos habitantes, havia diferenças gritantes entre as regiões centrais e sul da província. Tanto a economia quanto a composição da mão de obra cativa distinguiam as duas regiões, conforme observou Rafaela Lago (2013, p. 34), uma vez que o Sul destinava-se a produção de açúcar e café e havia presença de africanos enquanto que a região central, produtora de alimentos, concentrava grande quantidade de crioulos.

SOBRE OS DOCUMENTOS BATISMAIS E OS BATISMOS NA PROVÍNCIA CAPIXABA

A pia batismal foi cenário de muitos momentos protagonizados por cativos no Brasil e de maneira geral, os registros eclesiásticos oferecem detalhes do cotidiano dos escravizados, infantes ou adultos, constituindo-se em excelente campo de estudo, pois cabia a Igreja Católica o registro de episódios relevantes da vida e das sociabilidades entre pessoas livres ou escravizadas (FARIA, 1998, p. 305). A união entre Coroa Portuguesa e Igreja fez com que os registros civis passassem a ser de alçada da última. “Dessa maneira manteve-se a prática dos livros eclesiásticos em que, desde o período colonial, assinalavam-se nascimentos, casamentos e óbitos em volumes distintos, de acordo com a condição livre ou cativa dos indivíduos [...]” (CASTRO, 1997, p. 339).

Esses registros trazem aspectos do cotidiano nos períodos colonial e imperial, tanto dos livres quanto dos cativos, e demonstra o domínio católico sobre a população, uma vez que os principais eventos da vida social estavam sob a direção da Igreja. Por meio dos registros de nascimentos, casamentos e mortes, o catolicismo perpetuava seu domínio e, portanto, tornava o indivíduo parte da sociedade. A ausência de material censitário em quase toda a América Portuguesa até o fim do século XIX torna os documentos eclesiásticos fontes valiosíssimas para os estudos historiográficos, uma vez que permitem a realização de análises de variáveis sociodemográficas da sociedade (GRAÇA FILHO & LIBBY, 2016, p. 11–37).

Por meio do batismo, principal rito do cristianismo, o sujeito inseria-se na sociedade católica. “No contexto do catolicismo, o batismo era a principal maneira de tornar qualquer indivíduo, escravo ou livre, membro da sociedade

cristã” (SCHWARTZ, 2001, p. 267). Para os cativos, especificamente, o batismo era ministrado a adultos e crianças, obrigando o senhor a prática desses sacramentos.

A integração para o cativo era importante, pois representava quesito básico de sobrevivência, já que negar o domínio do senhor e de suas instituições representava confronto que causaria mais dano que benefício (FARIA, 1998, p. 306). Tanto os cativos que chegavam aos portos brasileiros quanto os que nasciam nessas terras, se tornavam parte da sociedade através do sacramento batismal. Aos senhores cabia a obrigação de batizar seus cativos, adultos ou crianças, correndo o risco de sofrerem com as maldições do mundo espiritual. “Considera-se responsabilidade de todos os senhores o batismo dos escravos, já que uma das principais justificativas da escravatura era a conversão dos pagãos e a salvação das almas” (SCHWARTZ, 2001, p. 268).

A Igreja era a instituição que conseguia se infiltrar em assuntos considerados privados, inclusive em como deveriam ocorrer às relações entre senhores e cativos. Os benefícios do batismo cristão seriam inúmeros, além de ser o caminho para a inserção do cativo na sociedade. “A pia batismal é um dos espaços mais loquazes que se possa citar na formação de solidariedade” (ENGEMANN, 2006, p. 133). Apesar disso a documentação eclesiástica também pode apresentar hipóteses inseguras, uma vez que, em muitos casos, é extremamente lacunar (AGUIAR & GUEDES, 2016, p. 87-120). Tais lacunas colaboram na produção do esquecimento e do apagamento das memórias sobre escravidão.

No Espírito Santo, são poucas, porém relevantes, as pesquisas que utilizam fontes batismais para análise da população cativa. A pesquisadora Rafaela Lago (2013) utilizou fontes batismais de duas regiões distintas do Espírito Santo no século XIX: Vitória, região central e capital da província, e Cachoeiro de Itapemirim, região sul e a mais ativa economicamente no período. Dentre os dados analisados destaca-se a presença de africanos no Sul e crioulos na região Central. Outro trabalho, realizado pela autora desse artigo, pesquisa as fontes batismais de Itapemirim, também localizada na região sul capixaba, e as compara com os resultados obtidos em Vitória e Cachoeiro. Tanto em Itapemirim quanto em Cachoeiro a presença de africanos chama a atenção. Em relação ao batismo de adultos, as pesquisas citadas apontam que apenas Itapemirim e Vitória apresentam registros.

Antes de ser iniciada a análise dos registros de batismo de cativos adultos, se faz necessário entender um pouco dos batismos realizados na província do Espírito Santo ao longo do século XIX. Como os laços entre a Igreja Católica e o Estado Brasileiro eram estreitos, os relatórios dos Presidentes Provinciais apresentam o quantitativo de batizados realizados na Província. Essas informações são eficientes indicadores sobre a reprodução endógena da população, tanto livre quanto escravizada. Entende-se que a quantidade batizada se refere a infantes. Mas como se perceberá ao longo do trabalho, uma parcela pequena desses batismos era de adultos. A tabela 02 contém os batismos na Província do Espírito Santo entre os anos de 1842-1858.

TABELA 02: Número de Batismos na Província do Espírito Santo (1842-1858)

LIVRES						CATIVOS				
BRANCOS		DE COR		TOTAL	%	PARDOS		PRETOS		TOTAL
N	%	N	%			N	%	N	%	
329	20,6	725	45,6	1.054	66,2	192	12	346	21,8	538
319	18	804	45,6	1.123	63,6	218	12,4	423	24	641
365	22	728	44,1	1.093	66,1	197	11,9	363	22	560
260	18,3	555	39,2	815	57,5	255	18	348	24,5	603
326	17,8	822	45,1	1.148	62,9	236	13	439	24,1	675
280	18,5	708	46,9	988	65,4	153	10,1	369	24,5	522
354	20,4	723	41,8	1.077	62,2	227	13,2	425	24,6	652
296	20,3	643	44	939	64,3	176	12,1	344	23,6	520
388	22,1	866	49,6	1.254	71,5	143	8,1	358	20,4	501
280	15,8	806	45,4	1.086	61,2	128	7,2	264	14,9	392
215	14,3	728	48,3	943	62,6	133	8,8	206	13,7	339
3.412	19	8.113	45	11.525	64,0	2.058	11,4	3.885	21,6	5.943

Fontes: Relatórios dos Presidentes da Província do Espírito Santo.

Como visto, a tabela acima não apresenta números consecutivos para os anos de 1842-1858. Não foram encontrados registros referentes ao período de 1848-1850, 1852 e 1854, nem após 1858. Ainda assim pode observar oscilações no crescimento do número de batismos de um ano para o outro. O nascimento de livres em todos os anos foi superior ao nascimento de crianças cativas. A quantidade de infantes escravizados ultrapassa os 30%, em quase todos os anos registrados e chega a 42% em 1845. Segundo Lago (2013, p. 51), a taxa de nascimento de cativos superior a 30% demonstra a manutenção da população cativa capixaba através da reprodução endógena. Para cada dois batismos de crianças livres se batizava um cativo. A maioria das crianças escravizadas foi designada como “preta” (3.885 crianças), na proporção de 65% das crianças cativas e 21,6% dos nascimentos gerais.

Outro aspecto interessante sobre a tabela é a quantidade de crianças “livres de cor” em comparação aos livres brancos nascidos neste período. Foram cerca de 64% de infantes livres batizados, em que 19% eram brancas e 45% de cor. A informação revela a miscigenação da população capixaba. Adriana

Campos (2003, p. 95–96) e Patrícia Merlo (2008, p. 111), ao pesquisarem a população cativa de Vitória, detectaram a predominância de pardos e elevado número de mestiços. Isso dificultava a aparente distinção entre livres e cativos. A conclusão das pesquisadoras, para Vitória, foi aplicada para a Província como um todo, ao menos no que se refere aos registros de batismo. Os estudos de Rafaela Lago (2013) e Geisa Ribeiro (2012) ampliam essas conclusões. Boa parte desses batismos ocorreu em Itapemirim, uma das regiões mais populosas da província. A tabela a seguir apresenta comparação entre o número de batismos em Vitória e Itapemirim.

TABELA 03: Comparativo do Número de Batismos nas Paróquias de Vitória e Itapemirim (1842-1855)

ANO		VITÓRIA							ITAPEMIRIM							TOTAL ES
		LIVRES			CATIVOS			TOTAL GERAL	LIVRES			CATIVOS			TOTAL GERAL	
		BRANCOS	DE COR	TOTAL	PARDOS	PRETOS	TOTAL		BRANCOS	DE COR	TOTAL	PARDOS	PRETOS	TOTAL		
1842	N	84	225	309	52	91	143	452	56	55	111	50	81	131	242	1.592
	%	18,6	49,8	68,3	11,5	20,1	31,7	28,4	23,1	22,7	45,8	20,6	33,6	54,2	15,2	
1843	N	92	306	398	44	129	173	571	53	50	103	60	87	147	250	1.764
	%	16,1	53,6	69,7	7,7	22,6	30,3	32,3	21,2	20	41,2	24	34,8	58,8	14,2	
1844	N	68	249	317	36	110	146	463	48	29	77	48	87	135	212	1.653
	%	14,7	53,8	68,4	7,8	23,7	31,6	28	22,6	13,7	36,3	22,6	41,1	63,7	12,8	
1845	N	81	192	273	30	120	150	423	52	29	81	34	46	80	161	1.418
	%	19,1	45,4	64,5	7	28,5	35,5	29,8	32,3	18	50,3	21,1	28,6	49,7	11,3	
1846	N	74	280	354	28	124	152	506	106	68	174	45	85	130	304	1.823
	%	14,6	55,4	69,9	5,5	24,5	30,1	27,7	34,9	22,4	57,2	14,8	27,9	42,8	16,6	
1847	N	85	248	333	59	81	140	473	38	66	104	20	98	118	222	1.510
	%	18	52,4	70,4	12,5	17,1	29,5	31,3	17,1	29,7	46,8	9	44,2	53,2	14,7	
1851	N	55	150	205	29	74	103	308	69	32	101	64	128	192	293	1.729
	%	17,8	48,7	66,5	9,5	24	33,5	17,8	23,5	10,9	34,4	21,8	43,8	65,6	16,9	
1853	N	47	93	140	16	43	59	199	101	81	182	34	95	129	311	1.459
	%	23,6	46,7	70,3	8,1	21,6	29,7	13,6	32,5	26,1	58,5	10,9	30,5	41,5	21,3	
1855	N	72	51	123	16	36	52	175	51	51	102	23	23	46	148	1.755
	%	41,1	29,1	70,3	9,1	20,7	29,7	9,9	34,4	34,4	68,9	15,6	15,6	31,1	8,4	
TOTAL	N	658	1.794	2.452	310	808	1.118	3.570	574	459	1.033	378	732	1.110	2.143	14.703
	%	18,4	50,2	68,7	8,7	22,7	31,3	24,3	26,8	21,4	48,2	17,6	34,2	51,8	14,5	

Fontes: Relatórios dos Presidentes da Província do Espírito Santo.

De maneira geral, nos anos analisados, Vitória batizou mais crianças que em Itapemirim: foram 24,3% na Capital contra 14,5% no Sul. Apenas no ano de 1853, o número de batizados itapemirinoses foi maior que os de Vitória. No que diz respeito à miscigenação da população, os dados para Vitória são muito semelhantes aos encontrados em toda a Província. As crianças livres de cor representavam 50,2% dos batizados, enquanto as brancas eram 18,4%. Conforme Merlo e Campos analisaram, a mestiçagem em Vitória era elevada. Em Itapemirim, por sua vez, o número de mestiços livres e cativos era bem inferior ao da Capital (21,4% de livres de cor e 17,6% de pardos cativos). Lago (2013, p. 53-54), ao analisar os mesmos dados, observa que eles podem indicar menor intensidade nas relações entre diferentes grupos sociais em Itapemirim.

Além disso, a maior quantidade de batismos de brancos sobre os de cor sugere uma sociedade mais heterogênea, devido sua ocupação recente. Outro aspecto relevante é que, 31,3% dos batismos em Vitória eram de cativos, enquanto em Itapemirim esse número foi de 51,8%, o que comprova que um dos mecanismos de manutenção das escravarias da região Central e Sul era a reprodução endógena.

Analisar os dados provinciais de batismo é importante para se ter ideia da quantidade de nascimentos que ocorriam na província e qual a participação de Itapemirim nesses batismos. As tabelas acima demonstraram que havia quantidade expressiva de infantes cativos que foram levados a pia batismal de Itapemirim e de Vitória, mas não destaca os números referentes aos adultos. Esses números serão destacados a seguir.

SOBRE O BATISMO DE ADULTOS EM VITÓRIA E ITAPEMIRIM

Muitos foram os cativos batizados no Espírito Santo. Lago levantou para Vitória 1.809 registros de batismo de cativos entre 1845-1871 (2013, p. 61), enquanto que minha pesquisa encontrou 1.838 assentos entre 1840-1888, divididos em três livros. A tabela a seguir compara os dados referentes ao batismo de ingênuos/inocentes e adultos em Vitória e Itapemirim.

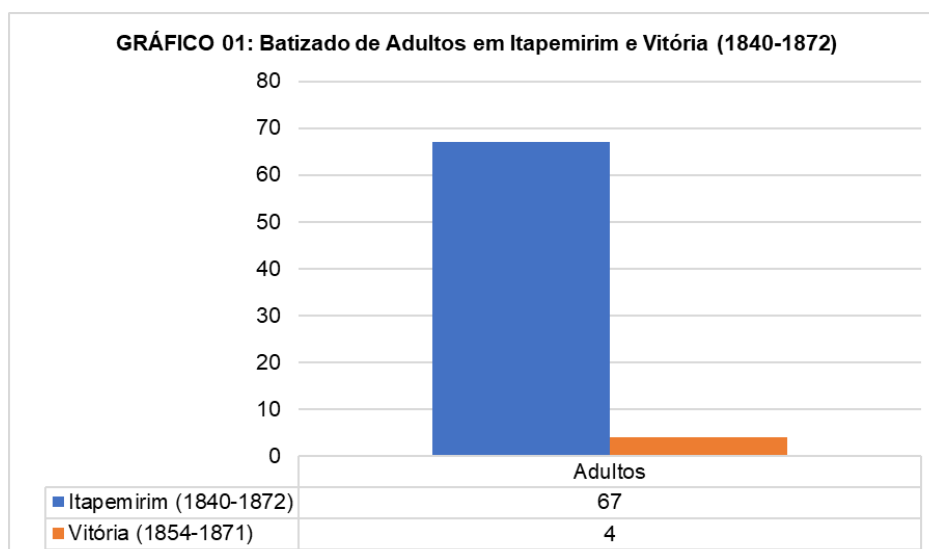
TABELA 04: Idade dos Batizados Cativos em Vitória e Itapemirim-ES (1840-1888)

IDADE DOS BATIZANDOS	VITÓRIA		ITAPEMIRIM	
	N	%	N	%
ADULTO	4	0,2	67	3,7
INOCENTE/ INGÊNUO	1.802	99,6	1.554	84,5
SEM INFORMAÇÃO	3	0,2	217	11,8
TOTAL	1.809	100	1.838	100

Fontes: LAGO, 2013, p. 69; Livros de Batismos de Escravos 1, 2 e 3.

O número de adultos levados a pia batismal em Itapemirim é muito superior ao de Vitória. Em toda a amostra, 71 cativos adultos passaram pelo sacramento, porém apenas quatro obtiveram a benção na pia batismal na região central capixaba. O gráfico 01 apresenta essa diferença.

GRÁFICO 01 – Batizado de Adultos em Itapemirim e Vitória (1840–1872)



Fonte: Livros de Batismos de Escravos 1, 2 e 3; LAGO, 2013, p. 69.

O alto índice de adultos em Itapemirim caracteriza a região com forte influência do tráfico que ultrapassa o período de seu impedimento legal. Inúmeras denúncias envolvendo grandes fazendeiros de Itapemirim ocorreram após 1850 e a promulgação da Lei Eusébio de Queirós¹. Segundo Walter Pereira (2013, p. 2), em alguns locais do litoral brasileiro, o tráfico chegou ao fim, entretanto, na região compreendida entre o norte da província fluminense e o sul da província capixaba as tentativas de desembarque continuaram por alguns anos após 1850. Fontes relatam que após a data oficial do fim do tráfico entraram no Brasil aproximadamente de 8.812 africanos², e boa parte desses cativos pode ter chegado pelo sul do Espírito Santo.

Fato curioso e desafiador, constituindo também pista sobre a permanência do tráfico após 1850, são os batismos de quatro africanos adultos no ano de 1864, isto é, 14 anos após o fim legal do comércio. Em 21 de setembro, Manoel Ferreira dos Santos levou três cativos africanos adultos (“De Nação”) à pia batismal. Eram esses: Manoel, com 39 anos, Luiz com 28 anos e Luiza com 20 anos. No mês seguinte, no dia 9, José Joaquim Marvila levou outro cativo adulto, africano “De Nação”, à pia batismal. Dessa vez era André, sem idade identificada.

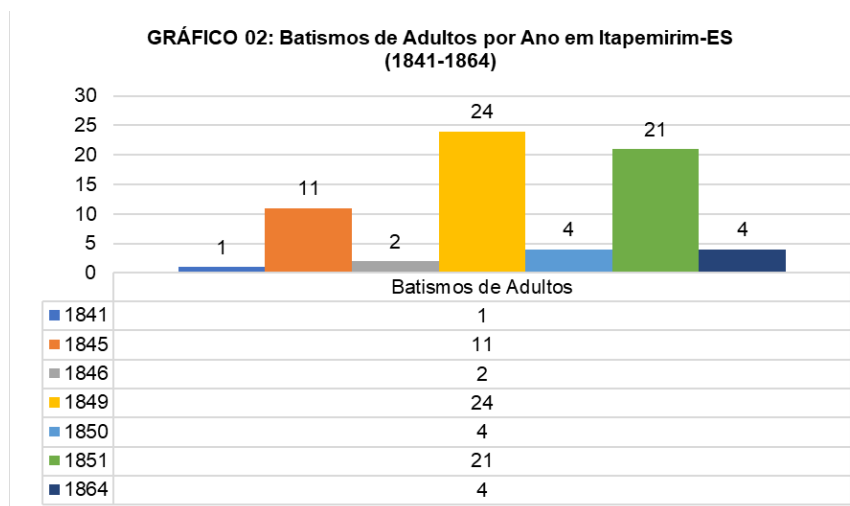
2 Arquivo Público do Estado do Espírito Santo. Série Accioli, livro 66. (manuscritos). Disponível em: <http://www.slavevoyages.org>. Acesso em: 24 nov. 2017.

Esses quatro batismos aumentam as suposições sobre a permanência do tráfico durante toda a década de 1850. Porém, se os mesmos chegaram até 1850 e estavam em consonância com a Lei Eusébio de Queirós, as idades que os cativos possuíam no momento do desembarque eram: Manoel 25 anos, Luiz 14 anos e Luiza 6 anos de idade. É mais provável que os quatro sejam evidências da permanência do tráfico ilegal, porém não se pode deixar de questionar o transporte de crianças e adolescentes vítimas do tráfico negreiro.

Dos 67 registros de batismo de adultos realizados em Itapemirim, 10 apresentam a idade dos mesmos. Além dos três cativos com a idade descrita acima, João foi batizado em 1845 com 26 anos. Já Manoel, Antônio, João e Agostinho tinham mais ou menos 20 anos no ano do batismo (1845/1846), enquanto Maria e Constância foram batizadas com apenas 14 anos de idade. A maioria dos registros deixam ausentes informações importantes sobre essas pessoas. Por 13 vezes o padre registra vários adultos no mesmo assento e com isso falta acuidade nas anotações, o que colabora com as ausências e silêncios.

É interessante observar também em que anos aconteceram a maioria dos batismos de adultos. Através desses dados pode-se medir a influência do tráfico transatlântico nos batismos de Itapemirim. O gráfico a seguir apresentará a quantidade de batismos de adultos por ano.

GRÁFICO 02 – Batismos de Adutos por Ano em Itapemirim-ES (1841-1864)

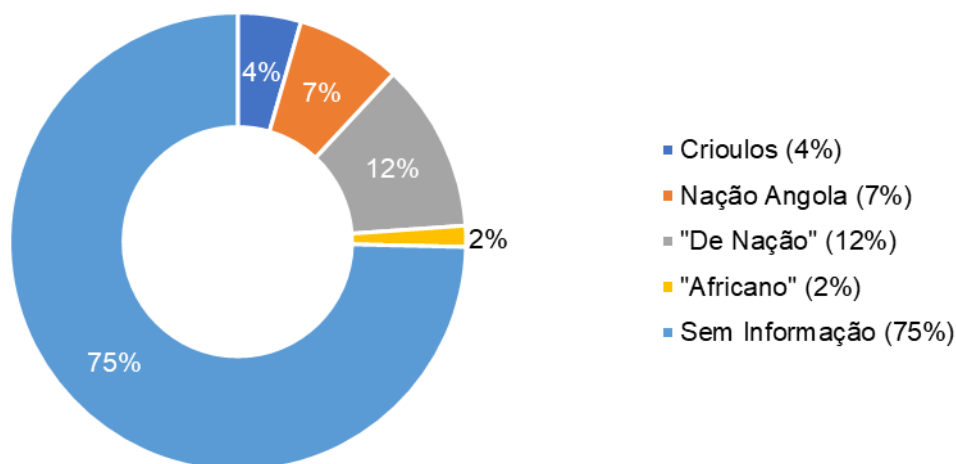


Fonte: Livros de Batismos de Escravos 1, 2 e 3.

O ano anterior à proibição do tráfico internacional de almas foi o que mais apresentou batismos de adultos. Foram 24 registros em 1849 seguidos de 21 assentos em 1851, um ano após a proibição do tráfico. Naquele ano, os proprietários que mais batizaram cativos adultos nesse período foram: João Marques Pereira (7), Francisco José Alves e Silva (5) e Luiz José Alves e Silva (4). Já em 1851, Victorino Joaquim da Rocha levou a pia batismal os 21 adultos batizados, todos no dia 28 de dezembro, ou seja, após a lei que proibia o

tráfico. Dos 67 adultos, 50 (75%) não apresentam informação de procedência, três eram crioulos (4%), cinco eram de Nação Angola (7%), além de oito com origem “De Nação” (12%) e um designado apenas como “africano” (2%). O gráfico 03 ilustra a origem dos adultos batizados em Itapemirim.

GRÁFICO 03 – Origem dos Cativos Adultos Batizados em Itapemirim-ES (1840-1872)



Fonte: Livros de Batismos de Escravos 1, 2 e 3.

Tentei através da análise dos dados de batismo de adultos nas cidades capixabas reconstruir, ainda que de forma deficitária, um pouco do perfil daqueles que provavelmente desembarcaram nesse litoral durante o século XIX. A ausência de dados impede que análises mais profundas sejam feitas, mas já colaboram para romper os silêncios sobre escravidão.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, J. R.; GUEDES, R. Pardos e pardos forros: agentes da escravidão e da mestiçagem (São Gonçalo do Amarante, Rio de Janeiro, século XVIII). In: GUEDES, R.; FRAGOSO, J. (org.). **História Social em registros paroquiais**: (Sul-Sudeste do Brasil, séculos XVIII-XIX). Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Série Accioli**, livro 66. (manuscritos).

BENTIVOGLIO, J. Os pontos cegos da história: a produção e o direito ao esquecimento no Brasil – breves notas para uma discussão. **Opsis**, v. 14, n. 2, p.378-395, jul./dez., 2014.

CAMPOS, A. P. Escravidão, reprodução endógena e creolização: o caso do Espírito Santo no Oitocentos. **Topoi**, v. 12, n. 23, p. 84-96, 2011.

CAMPOS, A. P. **Nas barras dos tribunais: direito e escravidão no Espírito Santo do século XIX**. 2003. Tese (Doutorado em História) – IFCS, UFRJ, Rio de Janeiro, 2003, p. 95–96.

CASTRO, H. M. M. **Laços de Família e Direitos no Final da Escravidão**. In: NOVAIS, F. A. (coord.); ALENCASTRO, L. F. (org.) **História da Vida Privada no Brasil: Império**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ENGEMANN, C. **De laços e de nós: constituição e dinâmica de comunidades escravas em grandes plantéis do sudeste brasileiro do Oitocentos**. Tese de doutorado ao Programa de Pós-graduação em História Social. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Presidentes de Província (1833–1888). Relatórios de Presidentes da Província do Espírito Santo**. Disponível em: http://www-apps.crl.edu/brazil/provincial/esp%C3%ADrito_santo.

FARIA, S. C. **A Colônia em Movimento: fortuna e família no cotidiano colonial**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

FLORENTINO, M. **Aspectos sociodemográficos da presença dos escravos moçambicanos no Rio de Janeiro (1790–1850)**. In: FRAGOSO, J., et al. (org.). **Nas Rotas do Império: eixos mercantis, tráfico e relações sociais no mundo português**. Vitória: EDUFES, 2014.

FLORENTINO, M.; GÓES, J. R. **A paz nas senzalas: famílias escravas e tráfico atlântico, Rio de Janeiro c. 1790–c. 1850**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

FURTADO, J. F. **A morte como testamento da vida**. In: PINSKY, C. B.; LUCA, T. R. (org.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.

GRAÇA FILHO, A. A.; LIBBY, D. C. **As diversas fontes documentais das alforrias: as alforrias batismais, as alforrias notariais, as alforrias em sisas e as testamentárias em São João del Rei, séculos XVIII e XIX**. In: GUEDES, R.; FRAGOSO, J. (org.). **História Social em registros paroquiais: (Sul–Sudeste do Brasil, séculos XVIII–XIX)**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo; Vértice, 1990.

LAGO, R. D. **Sob os olhos de Deus e dos homens: escravos e parentesco ritual na Província do Espírito Santo (1831–1888)**. Dissertação (Mestrado em História) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2013.

MERLO, P. M. S. **O Nó e o Ninho**: Estudo sobre a família escrava em Vitória, Espírito Santo, 1800–1871. Tese (Doutorado) apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.

OLIVEIRA, J. T. **História do Estado do Espírito Santo**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2008.

PARÓQUIA Nossa Senhora do Amparo. **Livro de Batismo de Escravos 1, 2, 3**. Itapemirim, 1840–1855, 1859–1872, 1882–1888.

PEREIRA, W. L. C. M. Tráfico Ilegal de Africanos ao Sul da Província do Espírito Santo, depois da Lei de 1850. **6º Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional**. Florianópolis: SC, 15–18 Maio. 2013. Disponível em: <http://www.escravidaoeliberdade.com.br/site/images/Textos.6/walterpereira.pdf>.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, v. 2, n. 3, p. 3–13, 1989.

REIS, J. J.; GOMES, F. S. Uma história da liberdade. In: REIS, J. J.; GOMES, F. S. **História dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Claro Enigma, p. 2012.

RIBEIRO, G. L. **Enlaces e Desenlaces**: Família escrava e reprodução endógena no Espírito Santo (1790–1871). Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

ROCHA, H. C.; COSSETTI, M. P. **Dinâmica cafeeira e constituição de indústrias no Espírito Santo, 1850/1930**. Vitória: Departamento de Economia, NEP/UFES, 1983.

RODRIGUES, J. **De costa a costa**: escravos, marinheiros e intermediários do tráfico negreiro de Angola ao Rio de Janeiro (1780–1860). São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

RODRIGUES, J. **O Infame Comércio**: propostas e experiências no final do tráfico de africanos para o Brasil (1800–1850). Campinas-SP: Editora da UNICAMP/CECULT, 2000.

ROSSI, P. **O passado, a memória, o esquecimento**: seis ensaios da história das ideias. São Paulo: UNESP, 2010.

SCHWARTZ, S. B. **Escravos, Roceiros e Rebeldes**. Bauru-SP: EDUSC, 2001.

TRAVERSO, E. Usos políticos do passado. In: **O passado, modos de usar**: história, memória e política. Lisboa: Edições Unipop, 2012.

FONTES ORAIS

Entrevistada: PEIXOTO, Márcia Maria Silva, 40 ano, 17 de junho de 2022.

Entrevistada: SOUZA, Luciana Ciríaco, 48 anos, 18 de junho de 2022.

A EDUCAÇÃO EM ISTVÁN MÉSZÁROS:

Reflexões por uma prática educacional transformadora

Daniel Silva Brandão

Pós-Graduando no Curso de Especialização em Estado, Trabalho e Políticas Públicas – PPGE-TPP/UFAM.

Mestre em Ciências Humanas pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas – PPGICH/UEA.

Graduado em Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia – ICSEZ/UFAM.

Graduando em Bacharelado em Turismo pela Escola Superior em Artes e Turismo – ESAT/UEA.
<https://orcid.org/0000-0001-8413-0651>
E-mail: dsb.mic20@uea.edu.br

Ernesto Renan Melo de Freitas Pinto

Pós-Doutor em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo – USP.

Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP.

Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Professor Titular na Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

Pesquisador Visitante Nacional Sênior Amazônia (CAPES) no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas – PPGICH/UEA.
E-mail: erfpinto@gmail.com

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo analisar a concepção de educação de István Mészáros a partir de suas teorizações, concepções e compreensões educacionais em *A educação para além do capital* (2005), afim de refletir acerca da construção de uma prática educacional transformadora, tal como uma alternativa sustentável. Parte da necessidade em perceber uma urgente mudança na estrutura social hegemônica a partir da educação. Considera neste debate amplo o estado, a função e a busca teórico-educacional por postular uma concepção autêntica, distante dos limites coercitivos do capital, bem como que cumpra com os objetivos históricos atribuídos à educação, seja ela formal, informal ou não-formal. Entende nesse embate que, para instituir uma mudança radical, é necessário refletir sobre a crítica ao organismo sociometabólico do capital, além de construir uma crítica que busque romper com a incorrigível lógica do capital, tendo em vista os objetivos reais da educação: a emancipação humana.

Palavras-chave: Educação; Mészáros; Emancipação; Capital.

Abstract: The present work aims to analyze the conception of education of István Mészáros from his theorizations, conceptions and educational understandings in *Education beyond capital* (2005), in order to reflect on the construction of a transformative educational practice, such as a sustainable alternative. It starts from the need to perceive an urgent change in the hegemonic social structure based on education. Considers in this broad debate the state, function and theoretical-educational search for postulating an authentic conception, far from the coercive limits of capital, as well as fulfilling the historical objectives attributed to education, whether formal, informal or non-formal. In this conflict, he understands that to institute a radical change, it is necessary to reflect on the critique of the socio-metabolic organism of capital, in addition to building a critique that seeks to break with the incorrigible logic of capital, bearing in mind the real objectives of education: human emancipation.

Keywords: Education; Mészáros; Emancipation; Capital.

INTRODUÇÃO

Nos últimos séculos, a história do ser social ressalta a urgência em instituir uma radical mudança estrutural na ordem social hegemônica (MÉSZÁROS, 2008). Entretanto, tal fato só pode ser realizado a partir do que se compreende como prática transformadora (MARX & ENGELS, 1977), uma vez que o principal objetivo desta seria o de superar os sinuosos meandros e graves antagonismos estruturais engendrados pela sociabilidade capitalista; logo, toda e qualquer ação que busque romper com tal, tem sobre si o autêntico sentido, e objetivo, de ir para além do capital.

É desta forma que pensando na construção de uma crítica que tenha como premissa a concepção e proposta de romper com a incorrigível lógica do capital, István Mészáros reflete nas páginas de *A educação para além do capital* (2005), *Para além do capital* (2011) e *A montanha que devemos conquistar* (2015), bem como outros títulos, sobre algumas questões de primeira ordem, e a partir destas questionamo-nos também: Qual o papel da educação na construção de uma outra sociabilidade autenticamente possível? Como construir um modelo educacional ou prática educativa cuja referência seja o ser humano? Como se constitui uma educação que realize as transformações políticas, econômicas, culturais e sociais necessárias ao ser social?

Ao compreender o tamanho dos obstáculos e desafios que esses questionamentos impõem a todos os sujeitos preocupados com a humanidade, entende-se que propor uma reestruturação no modelo educacional não é possível sem a completa mudança política, social e econômica, visto que no modelo de sociabilidade capitalista as práticas educativas devem cumprir as funções sociais que lhe são atribuídas. Assim sendo, ante os antagonismos engendrados pela ordem social hegemônica, do sucateamento da educação, da

precarização das instituições de ensino e do processo de reprodução e produção capitalista, busca-se urgentemente pensar um novo modelo educacional tendo em vista a autorrealização e emancipação do ser social. Isto é, têm-se a necessidade em estruturar uma nova concepção de educação: uma que tenha sobre si a primazia do objetivo de emancipar o homem para além do capital.

Diante desse contexto, salienta-se que o papel da educação não poderia ser outro, nem menos importante, do que assegurar a transformação socialista de forma plena e sustentável (MÉSZÁROS, 2005). Contudo, ressalta-se que tal mudança só é possível com o afastamento, ou rompimento total, das práticas educacionais – fazendo ênfase às modalidades formais, informais e não-formais –, com as ideologias dominantes da ordem social hegemônica, uma vez que este reconhece que a educação durante os últimos cento e cinquenta anos (MÉSZÁROS, 2008) vem servindo apenas para cumprir com os ideais mercadológicos propagados pela sociedade capitalista, e além desta concepção vêm sendo utilizada para os fins de dominação pelas classes hegemônicas, em sua reprodução e em sua legitimação na história das sociedades humanas. De toda forma, é mais que urgente contrapor toda e qualquer ideário que se pautar numa ausência de consciência e/ou concepções que alienem o ser social em um modelo social que negue sua própria autorrealização enquanto sujeito. Partindo em contraposição desta ótica ressalta-se que “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica” (ADORNO, 1995, p. 55).

Tendo como base a concepção educação e emancipação humana, é que a presente pesquisa funda-se, abrangendo sobre si os mais legítimos e fidedignos sentidos e objetivos de teóricos, reformadores e educadores, tais como Theodor Adorno, Paulo Freire, Miguel Arroyo e tantos outros que preocupavam-se, preocupam-se e põem-se na luta contra a incorrigível lógica do capital. Fazendo uso das palavras de Freire em Educação como prática de liberdade (1967), compreendemos o homem como um ser que transcende e tem em sua própria essência o ideal de libertação, ao passo que salientamos que este jamais será de dominação ou domesticação. De tal forma, esta concepção de libertação – na qual entende-se por emancipação – dar-se-á com a formação humana, isto é, com a educação. Entretanto, deve ser ressaltado que o simples acesso às escolas não é suficiente para emancipar as minorias relegadas às marginalidades políticas, sociais e econômicas imbuídas pela ordem social altamente excludente, pois o processo de exclusão social é mantida subordinada aos interesses coercitivos da ordem social hegemônica, isto é, ocorre dentro dos espaços formais das instituições de educação (MÉSZÁROS, 2005), embora seja postulado, do ponto de vista teórico e estrutural, que os processos educativos autênticos possam ser considerados uma “saída dos homens de sua auto-inculpável menoridade” (ADORNO, 1995, p. 168).

Este trabalho volta-se primariamente para a concepção de educação em István Mészáros, expostas principalmente no livro *A educação para além do capital* (2005), entretanto vista também em *Para além do capital* (2002), *O poder da ideologia* (2004), *A montanha que devemos conquistar* (2015) e outros títulos que aqui não foram citados, e a partir desta argumentar com outras concepções que se fazem necessárias para empreender uma síntese educacional, tal como compreendida por Marx e Engels (1977), isto é, uma prática educacional transformadora.

Tomando assim como base os pressupostos e as concepções teóricas de Karl Marx, Lenin e Antonio Gramsci, e tendo esse trabalho aportado nas teorizações educacionais de Freire, Adorno e István Mészáros, apresenta-se num momento de constantes transformações políticas, sociais e econômicas – e em consequências destas: crises na educação –, bem como compreendendo o sistema sociometabólico do capital, sua incorrigível lógica e seu impacto na vida humana, este estudo abstrai a compreensão de educadores e teóricos das ciências humanas, com ênfase na educação, em propor reformas significativas no sistema educacional com base nas teorizações meszarianas, visto que compreendemos que a educação deve guiar uma mudança essencial, autêntica e sustentável, isto é, para além do capital.

SOLUÇÕES FORMAIS X SOLUÇÕES ESSENCIAIS

Em todas as ordens sociais nos diferentes contextos históricos, a educação sempre ocupou um espaço central e de extrema importância, seja do ponto de vista do desenvolvimento econômico, social, cultural e humano, seja do ponto de vista da hegemonização das classes dominantes e da reprodução de suas lógicas. Compreende-se que a educação que deveria humanizar o ser social, é o objeto e ferramenta de sua alienação. Pela qual este sistema educacional formativo tem não somente o propósito de fornecer “os conhecimentos e pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Salientamos que o presente tópico deste trabalho tem como pretensão debruçar-se sobre a afirmação de José Martí: “As soluções não podem ser apenas formais: elas devem ser essenciais”, utilizada por István Mészáros para ilustrar a segunda parte teórico-discursiva de *A educação para além do capital* (2008), tendo a finalidade de compreender a educação e suas funções: seja do viés mercadológico, adotado pela ordem sociometabólica do capital, seja do viés humanizador, abarcando suas funções vitais; afim de contrapor à incorrigível lógica do capital. E é sobre esta segunda concepção que o referido autor pauta esse debate, na qual entende que as propostas educacionais emancipadoras, as reformas educacionais e as “concepções contra-hegemônicas” não podem

se limitar e/ou se re confortar aos limites coercitivos da lógica do capital, no entanto devem buscar alternativas autênticas, capaz de responder as necessidades e problemáticas sociais. Salienta-se que a compreensão para além, consiste em a partir de soluções que sejam não somente formais, contudo essenciais ao ser social.

Ressalta-se que, “Naturalmente, as instituições de educação tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivistas em mutação do sistema do capital” (MÉSZÁROS, 2008, p. 42). Basta olharmos para a história do desenvolvimento das instituições educacionais, na qual os castigos e punições físicas – compreendidas como reforços negativos e ferramenta de ensino –, foram substituídos por outras formas de controle social. No entanto, vale considerar que tais métodos foram abandonados não por conta de sua efetividade, mas porque mostrou um desperdício econômico, do ponto de vista da ordem sociometabólica do capital (MÉSZÁROS, 2008). Isto porque:

As determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se tiverem em sintonia com as determinações gerais da sociedade como um todo (MÉSZÁROS, 2008, p. 43).

Ao compreendermos a dualidade dos sistemas educacionais, suas funções sociais na contemporaneidade, ressaltamos que a educação, para MéSZáros (2005), é compreendida enquanto um ponto de internalização. Isso significa que enquanto uma ferramenta de domínio do capital, faz com que os sujeitos adotem como suas: a lógica, as perspectivas e as metas de reprodução da ordem social hegemônica. Considera-se que uma vez que as ferramentas violentas de controle social tenham sido relegadas para um segundo plano – embora de fato nunca abandonadas –, cabe “[...] a internalização fazer o seu bom trabalho, assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital [...]” (MÉSZÁROS, 2008. p. 44). Em outras palavras, aos sistemas de educação formal é incorporada a função de gerar e transmitir um quadro de valores aos sujeitos, bem como de fornecer conhecimentos necessários à maquinaria capitalista. Entretanto, vale salientar que embora os sistemas educacionais sejam uma parte de extrema importância para a reprodução sociometabólica do capital, como advogado pelo referido autor, elas são apenas uma parte do complexo sistema de internalização.

Todavia, ao internalizar as onipresentes pressões externas, eles devem adotar as perspectivas globais da sociedade mercantilizada

como inquestionáveis limites individuais a suas aspirações pessoais. *Apenas a mais coerente das ações coletivas* poderá livrá-los dessa grave e paralisante situação (MÉSZÁROS, 2008, p. 45, grifo do autor).

Diante desta faceta educacional, ao serviço do ideário capitalista, é então possível compreender a impossibilidade na formação de uma alternativa emancipadora radical do ponto de vista da educação, uma vez que “[...] a educação formal não é a força ideologicamente primária que consolida o sistema do capital”. Cabe-nos aceitar dessa forma que, por si só, a educação não se constitui como uma ferramenta de emancipação. Fato comprovado ao observarmos as tentativas de reformas ou soluções educacionais formais na história global, uma vez que “mesmo quando são sacramentadas por lei, podem ser completamente invertidas, desde que a lógica do capital permaneça intacta no quadro de referências orientador da sociedade” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45). Assim sendo, por quanto as tentativas de romper com a incorrigível lógica do capital não se afastarem dela mesma, ou seja, do viés formal da educação, será inconcebível que as instituições educacionais abracem a tarefa histórica de “romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana”.

Ao analisarmos a ideia de soluções formais x soluções essenciais, nosso objetivo está pautado em reafirmarmos a concepção de que é impossível postular uma alternativa educacional emancipatória do ponto de vista de reformas formais, isto é, de utopias educacionais que considerem apenas o lado formal do sistema. Tanto Martí quanto Mészáros compreendem a frustrabilidade de tais utopias e reformas, uma vez que se baseiam num confronto institucional isolado contra a própria lógica autoritária global do sistema sociometabólico do capital. Logo, cedo ou tarde elas hão de ruir, uma vez que esta lógica, por mais antagonica que seja, por mais desumana que seja, é irreformável.

Sabendo disso, ao tomarmos como ponto de exemplificação episódios de contraposição, manifestos e protestos contra os meandros políticos, sociais e econômicos engendrados pela lógica do capital nas sociedades do Século XXI, ressalta-se que as mesmas “clamam por mudanças substantivas fundamentais” (MÉSZÁROS, 2015, p. 34), no entanto, salienta-se que estas não buscam apenas minimizar os piores efeitos da personificação do ideário capitalista, mas de fato instituir uma mudança substancialmente humana e possível.

Muito longe disso. Na verdade, eles exigem uma mudança radical do no âmbito estrutural do exercício do poder em si – incluindo o Estado moderno – e, assim, por uma mudança substancial da hierarquicamente enraizada e imposta dominação da classe trabalhadora pela ordem social e política do capital para uma ordem alternativa de autodeterminação genuína (MÉSZÁROS, 2015, p. 34).

Mészáros compreende nesse embate que o que precisa ser confrontado é nada mais nada menos que “todo o sistema de internalização” (2008, p. 47), isto é, todo o conjunto educacional, formal, informal e não-formal. Contudo, ante a esse desafio histórico, põe-se também o obstáculo da crise estrutural política e das soluções adotadas e defendidas pelo Estado democrático, na qual, apenas remediaram os piores efeitos da lógica. Ou seja, “para onde quer que olhemos e quaisquer soluções que nos sejam oferecidas, suas características definidoras comuns sempre mostram as contradições e limitações dos Estados-nações historicamente constituídos” (MÉSZÁROS, 2015, p. 35).

Este são os obstáculos postos no caminho daqueles que lutam contra os meandros e intempéries desta ordem social hegemônica. Ao mesmo passo em que se buscam urgentemente instituir soluções essenciais, os Estados democráticos e a estrutura econômica dominante advogam que esta é a “única estrutura possível de gestão social em geral” (MÉSZÁROS, 2015, p. 35). No entanto, não se deve conformar com esta justificativa do ponto de vista das instâncias de dominação, do contrário, carece-se de buscar postular e estabelecer alternativas educacionais que contraponham essa concepção e viabilizem a função histórica da educação: a emancipação humana.

EDUCAÇÃO: DA JUVENTUDE ATÉ A VELHICE

“Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital”.

István Mészáros em *A educação para além do capital* (2008).

Os sistemas de educação formal na contemporaneidade obedecem a etapas, regras e períodos determinados de acordo com o desenvolvimento cognitivo, social e cultural do ser social, bem como são planejados por organismos institucionais responsáveis pelo planejamento, gerenciamento e manutenção do sistema e das modalidades de educação. Embora estes sistemas formais correspondam a uma mínima parte da vida do ser social, não podemos ignorar que a educação é algo maior e natural ao homem, bem como expressado por Mészáros (2005) com a paráfrase de Paracelso: “A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender”.

Bem como o trabalho é concebido por Marx como o fundamento ontológico do ser social (TONET, 2016), a educação corresponde à vida do mesmo. Isso porque compreendendo o seu sentido amplo, sua função autêntica e objetivos históricos atrelados a ela, o sujeito é um ser que educa ao mesmo tempo que é educado. Da mesma forma que os aspectos de internalização estão intimamente ligados a todos os momentos e processos da vida humana.

Diante do exposto, nos questionamos se essa educação ou se esses sistemas educacionais conduzem a autorrealização do ser social, ou como fora questionado por Mészáros (2008, p. 47): se “[...] ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital?” Para além deste questionamento, será essa mesma educação o elemento basilar para a concretização da emancipação humana, ou será ela o elemento fundante na reificação da perpetuação da incorrigível lógica do capital?

O sentido de educação para além do capital em István Mészáros não está pautado, tampouco limitado, a uma concepção utópica e esperançosa de vislumbrar uma sociabilidade autenticamente humana, mas garante o êxito na contraposição a reformas formais presas aos limites coercitivos do capital. Fato compreendido quando o mesmo chama atenção para que não se caia “na tentação de reparos institucionais formais” (MÉSZÁROS, 2008, p. 48), pois estes, enquanto uma lógica dominante e que se expressa através da reprodução e dominação de uma ordem hegemônica, representam “permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada do capital” (MÉSZÁROS, 2008, p. 48). Embora tais reformas reivindiquem certas mudanças, elas sempre se darão diante dos limites do capital, em outras palavras, apenas remediaram os piores efeitos e personificações carinhosas desta sociabilidade. O que reproduz e gera novos meandros políticos, sociais, culturais e econômicos, pois tratam-se de soluções formais difundidas e propagandeadas como reais, isto é, do ponto de vista da lógica do capital, enquanto as alternativas essenciais e genuínas são desqualificadas e ignoradas pelas políticas de formalidades.

Enquanto a educação for concebida do ponto de vista de uma ferramenta de internalização e reprodução da lógica dominante, em detrimento de uma atividade intelectual de formação e emancipação humana, ela continuará sendo compreendida como uma ferramenta de preservação de “padrões civilizados” distante daqueles objetivos e funções históricas que deveriam educar, formar e autorrealizar o ser social. Ou seja:

[...] ela exclui a esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação como sujeitos, e condena-os, para sempre, a serem considerados como objetos (e manipulados no mesmo sentido), em nome de sua posta superioridade da elite: “meritocrática”, “tecnocrática” e “empresarial”, ou quer que seja (MÉSZÁROS, 2008, p. 49, grifo do autor).

A questão central do presente debate, e que devemos nos atentar, trata-se da educação enquanto um objeto de manutenção do sistema sociometabólico do capital. Tal concepção faz com que as forças sociais, embora conflitantes,

“[...] se confrontam e defendam seus interesses alternativos importantes” (MÉSZÁROS, 2008, p. 50). Entretanto, deve-se esclarecer que estes não são ligados a vida humana, ao trabalho, a educação, a saúde ou outro aspecto essencial do ser social, mas pautam-se na reprodução da ordem social hegemônica e antagônica. Diante desses termos, deve-se então buscar uma abordagem mais ampla da concepção de educação e, sucessivamente, das práticas educacionais.

Um processo coletivo inevitável não pode ser expropriado definitivamente, mesmo pelos mais espertos e generosamente financiados pelos agentes políticos e intelectuais. Não fosse por esse inconveniente “fato brutal”, posto tão em evidência por Gramsci, o domínio da educação institucional formal e estreita poderia reinar para sempre em favor do capital (MÉSZÁROS, 2008, p. 50, grifo do autor).

Quer queiramos ou não, os processos sociais mais abrangentes determinam a visão geral de mundo, com base nos interesses particulares e hegemônicos, de forma que tornam os objetivos educacionais mais autênticos tal como irreconciliáveis do ponto de vista do “dispositivo homogêneo e uniforme, que funcione como um promotor permanente da lógica do capital” (MÉSZÁROS, 2008, p. 51). Isso significa que o sistema de internalização e reprodução do ideário da ordem social hegemônica, compreendido pelos sistemas de educação formal, sempre irão cumprir com as funções que lhe foram atribuídas, uma vez que a manutenção tem racionalidade e lógica própria, bem como os problemas externos não a afetam, tampouco representam um perigo à sociabilidade hegemônica. De todo modo, o compromisso daqueles que lutam contra o capital, está pautado inicialmente pela tarefa de ir contra as soluções formais, que geram consenso e manutenção, afim de postular uma solução essencial que vá contra a concepção dominante de mundo (MÉSZÁROS, 2005).

Portanto, seja em relação à “manutenção”, seja em relação à “mudança” de uma dada concepção de mundo, a questão fundamental é a necessidade de modificar, de uma forma duradoura, o modo de internalização historicamente prevalecente. Romper com a lógica do capital no âmbito da educação é absolutamente inconcebível sem isso. E, mais importante, essa relação pode e deve ser expressa também de uma forma concreta. Pois através de uma mudança radical no modo de internalização agora opressivo, que sustenta a concepção dominante de mundo, o domínio do capital pode ser e será quebrado (MÉSZÁROS, 2008, p. 52-53, grifo do autor).

A concepção de educação em Mészáros, pauta-se principalmente na ótica de que os processos educativos – formais, informais e não-formais – devem acompanhar todas as fases da vida humana, daí o apego teórico à paráfrase paracelsiana de que a aprendizagem é a nossa própria vida. Contudo, sabendo que a grande parte do processo formativo está situada fora do domínio das instituições formais, permite que não sejam “manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada” (MÉSZÁROS, 2008, p. 53). Embora este percurso educacional formal esteja relegado a uma mínima parte da vida do ser social, com a principal função de fornecer conhecimentos necessário, consenso e insumos humanos à maquinaria capitalista, salientamos que somente uma parte – concernente a arte, cultura, política, música, e outros aspectos essenciais e necessários ao sujeito – estarão disponíveis à educação institucionalizada. Entretanto, ressalta-se que não para a humanização ou emancipação do ser social, porém para amenizar os piores efeitos da incorrigível lógica do capital bem como manter os sujeitos nas rédeas, visto que a manutenção tem de se manter ativa para continuar como benéfica ao capital.

Contudo, os processos acima descritos têm uma enorme importância, não só nos nossos primeiros anos de formação, quando tanto deve ser reavaliado e trazido a uma unidade coerente, orgânica e viável sem a qual não poderíamos adquirir uma personalidade, e nos fragmentaríamos em pedaços sem valor, deficientes mesmo a serviço de objetivos sociopolíticos autoritários (MÉSZÁROS, 2008, p. 53).

Esta é a função e o objetivo das instituições formais de educação, tendo seu funcionamento na base da manutenção, do controle e da coerção social; de tal forma que não nos resguardaríamos em compactuar com a afirmação de Martí em considerar as escolas como “formidáveis prisões”. No sentido literal da assertiva, estas instituições formativas produzem grilhões (MÉSZÁROS, 2005) que alienam e prendem o homem em um modelo social que nega sua própria humanidade. No entanto, para além desta concepção antagônica, ressalta-se que a educação tem sua tarefa, e um compromisso histórico, para com a emancipação humana.

Mas para tornar essa verdade algo óbvio, como deveria ser, temos de reivindicar uma educação para toda vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical. Isso não pode ser feito sem desafiar as formas atualmente de dominantes de internalização, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal (MÉSZÁROS, 2008, p. 55).

A tarefa em nosso caminho não é fácil, tampouco deve-se salientar não ser impossível. No entanto devemos compreender que o trabalho da educação, diante de uma sociabilidade que tem por objetivo a acumulação financeira e exploração do homem pelo homem, é a de “agir como um cão de guarda ex-officio e autoritário para induzir o conformismo generalizado em determinados modos de internalização, de forma a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida” (MÉSZÁROS, 2008, p. 55). Próximo à conclusão deste tópico, faz-se uma analogia à assertiva de Theodor Adorno em Educação e Emancipação (1995) – um dos autores utilizados neste trabalho como pilar teórico do próximo capítulo –, na qual, se não quisermos a destruição da humanidade, a primeira exigência é a educação. Isso porque embora sendo utilizada para determinado fim em determinada ordem social, sua função histórica é para com o ser social e sua autorrealização enquanto sujeito.

O fato de a educação formal não poder ter êxito na criação de uma conformidade universal não altera o fato de, no seu todo, ela estar orientada para aquele fim. Os professores e alunos se rebelam contra tal desígnio fazem-no com a munição que adquiriram tanto dos seus companheiros rebeldes, dentro do domínio formal, quanto a partir da área mais ampla da experiência educacional “desde a juventude até a velhice” (Idem, p. 56).

Nossa tarefa enquanto educadores, pesquisadores, teóricos da educação e sujeitos preocupados com o futuro está exposta, sempre esteve, na urgente necessidade de empreendermos uma “atividade de “contrainternalização”, coerente e sustentada” (Idem, ibidem, p. 56), de forma com que esta não somente defina os objetivos fundamentais da luta contra a incorrigível lógica do capital como também seja concebida enquanto uma alternativa autêntica e sustentável. A construção, e/ou organização, de um novo sistema educacional parte da premissa de compreender os impactos da internalização sobre a consciência global dos sujeitos, bem como entender que a emancipação humana não deve se limitar ao caráter formal das utopias educacionais.

Em outras palavras, a abordagem educacional defendida por ele tinha de adotar a totalidade das práticas político-educacional-culturais, na mais ampla concepção do que seja uma transformação emancipadora. É desse modo que uma contraconsciência, estrategicamente concebida como alternativa necessária à internalização dominada colonialmente, poderia realizar sua grandiosa missão educativa (Idem, p. 58, grifo nosso).

Diante de tudo que fora exposto acerca d'A educação em István Mészáros, romper com a incorrigível lógica do capital significa caminhar contra uma perspectiva de alternativa e/ou sociabilidade hegemônica, de forma que toda e qualquer reforma/utopia educacional não se limite a própria condição de solução formal, mas que abranja os aspectos totais da educação, historicamente definidos, e da sociedade. A concepção de educação tal como a nossa própria vida é uma condição necessária às “aspirações emancipadoras” (Idem, ibidem, p. 59). Embora compreendendo os limites coercitivos do capital e o desumanizante processo de alienação, deve-se confrontá-los, uma vez que “o processo de educar deveria ser feito sob todos os aspectos, do começo até um fim sempre aberto, de modo a transformar a “formidável prisão” num lugar de emancipação e realização genuína” (Idem, ibidem, p. 58, grifo do autor). Tornemos nossos olhos a uma discussão a ser contemplada futuramente: a educação enquanto fundamento de libertação.

As páginas que intercorrem os próximos capítulos, contemplam discussões de suma importância para a consecução dos objetivos propostos no plano de trabalho desta pesquisa, trazendo dessa forma o diálogo entre as compreensões de educação em Adorno e as de Mészáros, correlacionando-as na busca de uma alternativa sustentável. Enquanto um capítulo introdutório, nosso objetivo até aqui fora inserir o leitor à concepção e teorização educacional de István Mészáros exposta em *A educação para além do capital* (2005). Compreender estas perspectivas torna-se o primeiro passo para a construção de uma prática educacional transformadora – tal qual advogada por Marx.

Partindo das problemáticas, pressupostos educacionais e objetivos realizáveis apresentados, este é o desafio que temos de confrontar, em palavras utilizadas por Mészáros: *A montanha que devemos conquistar*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos aproximarmos do encerramento deste trabalho, tendo como panorama teórico central a discussão da educação para além do capital, compreende-se em primeira ordem a percepção de que ainda temos um longo caminho para percorrer na construção de uma crítica educacional transformadora, autêntica e sustentável, bem como na ruptura com o sistema sociometabólico do capital, afim de ser instituída uma ordem social autenticamente humana. No entanto, ao dar o primeiro passo, que é a construção de um estudo acerca da concepção educacional de István Mészáros em correlação com a concepção de outros teóricos e educadores, vê-se a necessidade na continuidade da presente pesquisa em outras esferas de formação humana, assim como destacamos a necessidade de ampliação de diálogos com outros teóricos e outros pesquisadores das ciências humanas, tendo como principal área de atuação na educação.

O ponto de partida para este estudo deu-se nos pressupostos teóricos de István Mészáros, na qual, a partir de análises em suas produções, buscou-se compreender a sua concepção de educação em meio a elas, considerando o fato de que seu trabalho não foi exclusivamente voltando a esta temática, mas percorreu toda sua vida-obra como um elemento basilar e de extrema importância na instituição de uma prática-transformadora, bem como principalmente na tarefa de emancipação humana. Desta forma, com base na percepção do que é ser social e em seu fundamento ontológico, fora possível tecer a compreensão de um modelo educacional autêntico ao homem a partir da ótica meszariana, isto é, uma alternativa de educação pautada no compromisso histórico da emancipação humana.

Tomando como base o que fora dialogado nos capítulos anteriores, na qual compreende-se a educação, no âmbito da sociabilidade capitalista, como um objeto para qualificação da força de trabalho para a maquinária capitalista – em Mészáros (2008), logo esta teria a irrestrita função de formar insumos humanos para o capital. Assim, sendo, o sistema educacional para promover mudanças estruturais do ponto de vista qualitativo deve, desta forma, compreender a relação do trabalho, como fundamento ontológico do ser social, com a educação, como ordem social de primeira ordem, e somente a partir disto postular a ruptura com a lógica do capital.

A uma certa época, salientava-se que era simplesmente inconcebível postular a educação como uma ferramenta de transformação qualitativa, autêntica e sustentável, da mesma forma que se propagava a assertiva de ser impossível romper com a incorrigível lógica do capital por meio dela ou como um objeto primário de análise para a construção de uma crítica autêntica e sustentável à lógica do capital, uma vez que é o trabalho o responsável pelo salto ontológico deste, pois, possui os objetos e os elementos necessários para a mediação entre o homem e a natureza e, desta forma, permite ao ser social humanizar-se e fundar-se como ser social. No entanto, com o decorrer da construção deste estudo, bem como com às discussões incorporadas pelos diversos teóricos presentes, percebeu-se a necessidade em repensar os objetos de análise, as discussões e as concepções que se têm sobre os mesmos, visto que, apesar da elaboração de críticas reais à lógica do capital, e a ordem social regida por ele, esta subsumi toda e qualquer contraproposta, tornando-a parte de si, e reproduzindo-se sobre esta (MÉSZÁROS, 2006; 2011).

Percebeu-se que este ideário continuou e continua a se reproduzir e perdurar historicamente no quadro geral das sociabilidades. Enquanto o objetivo fundamental de uma prática-transformadora em romper com a incorrigível lógica e ir para além do capital não se tornar uma realidade, os meandros e antagonismos políticos, sociais, culturais e econômicos engendrados na ordem social capitalista continuará presente. Posto de outro modo, o presente trabalho buscou, de maneira incansável, reafirmar que é preciso romper com a incorrigível lógica do capital para contemplarmos uma sociabilidade autenticamente humana.

Destacamos que não se pode mais aceitar modelos educacionais que apenas contribuam com a manutenção e reprodução da ordem social hegemônica, visto que a real função da educação é outra – para Mészáros (2008), como vimos anteriormente, trata-se de dar condições para que os sujeitos sociais vivam à altura dos desafios e condições sociais históricas e em formação contínua e plena. Deve-se, a todo custo, romper com os sistemas educacionais que engendrem no ser social os perversos ideais e valores educacionais da incorrigível lógica do capital. Isso coloca em voga não somente os sistemas educacionais que personificam as mais carinhosas manifestações do capital, seus métodos e processos, políticas e óticas de formação humana, bem como tudo aquilo que contribua para a reprodução da ordem social do capital.

Como resposta as ofensivas mercadológicas orientadas pela lógica do capital, este estudo percebeu a necessidade em construir um sistema educacional autêntico ao ser social, isto é, tendo como ponto de partida a proposta de ir para além do capital. Sabe-se que a tarefa de romper com a incorrigível lógica do capital, ora é difícil, no entanto, ao passo que a história do homem e das sociedades desvelam a crise estrutural do capital, torna-se possível a viabilização de um novo modelo de sociabilidade.

Sabendo que todas as reformas educacionais, assim como as alternativas que são instituídas – tais concebidas como humanizadoras –, têm senão o objetivo ir contra o capital, são subsumidas pelas forças hegemônicas e ideológicas da incorrigível lógica do capital, nossa tarefa educacional, na contemporaneidade, recai sobre construir um caminho para a instituição de um sistema educacional, ou uma teoria educacional, pautada no “caráter vital do conceito de mudança” (MÉSZÁROS, 2008 p. 85), postulados por Marx, Gramsci, Mészáros e tantos outros teóricos que tomaram sobre si esta luta.

Sabe-se que a crítica do romper com o sistema sociometabólico do capital e a tarefa de postular um modelo de sociabilidade autenticamente humano é o desafio tomado em vida por Mészáros (2006; 2008; 2011). Para este, sua assertiva não se limitou a crise educacional, mas fora ampla, contemplando as mazelas políticas, sociais e econômicas, bem como a estrutura social da sociedade das mercadorias. No âmbito desses meandros, ressaltamos que a educação deve ser compreendida como objeto fundamental para a transformação socialista qualitativa, em contraponto a lógica do capital, em que é utilizada para os fins mercadológicos da reprodução capitalista enquanto ordem social hegemônica. Ora sabendo que o papel da educação, neste embate, não seria menor, o presente estudo percorreu o caminho das discussões teóricas postuladas por Mészáros, Marx, Gramsci, Adorno e outros teóricos, na finalidade de assinalar uma crítica emancipatória para o contínuo desenvolvimento da consciência socialista e da educação contra-hegemônica, isto é, a tarefa essencial de ruptura da lógica do capital para contemplarmos “uma alternativa educacional significativamente diferente”. Compreendem que a educação deve ser entendida para além da ordem social hegemônica e comprometida com a tarefa de promoção da transformação

qualitativa dos sujeitos sociais e da realidade social a qual são imbuídos pela lógica do capital. Em Gramsci, ao postular um modelo educacional que propunha romper as ideologias e teorias dominantes, abre-se o caminho para Mészáros (2008; 2011) postular a educação para além do capital, na qual, direcionado pela proposta gramsciana, analisa a educação com a função de subsidiar a consciência do sujeito contra a lógica do capital, e assim emancipar-se.

Nos aproximando do encerramento deste estudo, ressaltamos outra vez que embora não seja possível a consecução de nosso objetivo hoje, cabe à nossa geração o trabalho de postular a construção de uma educação emancipadora, que seja suficiente para formar uma consciência contra-hegemônica e se firme como uma alternativa educacional autêntica e sustentável, isto é, uma prática-transformadora. Cabe-nos entender que a sociabilidade que vivemos não é justa, tampouco humana, e que a mercantilização das coisas e do ser social não é natural. Cabe a nós, professores, educadores, teóricos, pesquisadores e sujeitos compromissados com a educação, a construção deste caminho para a montanha que devemos conquistar, e, somente desta forma, será possível visualizar a educação para além do capital.

O caminho percorrido até hoje não fora fácil, as crises estruturais e econômicas instituíram novas facetas as personificações do capital, bem como continuamente engendram sua incorrigível lógica à educação, contudo, bem como salientado por Mészáros e destacado para o Freire, ainda há esperança, e sobre ela é que continuamos na luta por emancipação humana.

Compreende-se, ao final deste estudo, que não se pode mais se contentar em viver dentro das margens corretivas do capital, muito menos deve-se limitar a mudança educacional às mesmas, pois, deixaríamos de lado o objetivo fundamental da transformação. Desta forma, urgentemente é preciso que rompamos com a lógica do capital para contemplarmos uma ordem social qualitativamente diferente e autêntica ao ser social.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
-

MARX, K.; ENGELS, F. **Teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1977.

MÉSZÁROS, I. **A montanha que devemos conquistar: reflexões acerca do Estado**. Trad. Maria Izabel Lagoa. São Paulo: Boitempo, 2015.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. Trad. Ana Cotrim e Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. Trad. Francisco Raul Cornejo *Et al.* 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria de transição**. Trad. Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2012.

PANDEMIA E COMUNICAÇÃO POLÍTICA EM REDE:

Um estudo das eleições municipais de 2020 e as alterações legislativas

Priscila Nunes Duarte de Amorim

Advogada;
Especialista em Gestão Pública (UFAM) e em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho (Faculdade Damásio);
Mestra pelo Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas.
[https://orcid.org/número\(0000-0003-1115-5473\)](https://orcid.org/número(0000-0003-1115-5473))

Gimima Beatriz Melo da Silva

Pós-Doutorado em Sociologia pela Universidade do Porto;
Doutorado em Antropologia pela UFF;
Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia pela UFAM, líder do Laboratório de Pesquisa em Ciências Sociais da Amazônia (LAPECSAM);
Professora Adjunta do quadro permanente do PPGICH-UEA.
[https://orcid.org/número\(0000-0003-3904-1451\)](https://orcid.org/número(0000-0003-3904-1451))

Resumo: Em decorrência da pandemia da Covid-19, emergiu a necessidade de rever o calendário das eleições municipais de 2020 bem como de se estabelecer regras que permitissem a realização da campanha eleitoral respeitando o distanciamento social. Este estudo tem o objetivo de investigar as alterações legislativas eleitorais decorrentes do cenário imposto pela pandemia da Covid-19. Como metodologia, aporta-se em pesquisa bibliográfica e documental ao analisar as resoluções do Tribunal Superior Eleitoral que viabilizaram a realização do pleito. Conclui-se que essas alterações legislativas impostas pelas resoluções examinadas possibilitaram a execução do calendário eleitoral com adiamentos e intensificaram a utilização das redes sociais pelos candidatos no período de campanha.

Palavras-chave: Eleições municipais 2020; Brasil; Calendário eleitoral; Adiamento das eleições; Alterações legislativas; Resoluções do TSE.

Abstract: As a result of the Covid-19 pandemic, there was a need to review the 2020 municipal election calendar. Rules that would allow the election campaign to be held, respecting social distancing. This study aims to investigate the electoral legislative changes resulting from the scenario imposed by the Covid-19 pandemic. Based on bibliographic and documentary research, this article analyzes the resolutions of the Superior Electoral Court that enabled

the election to be held. It is concluded that the legislative changes imposed by the resolutions examined enabled the implementation of the electoral calendar with postponements and intensified the use of social networks by candidates during the campaign period.

Keywords: Municipal elections 2020; Brazil; Election calendar; Postponement of the elections; Legislative changes; TSE resolutions.

INTRODUÇÃO

Em março de 2020³, o surto pandêmico da Covid-19 alterou a conjuntura mundial, impôs o isolamento social e trouxe instabilidade para a agenda eleitoral brasileira no que tange às eleições municipais (SILVA, 2020, p. 191).

Nesse novo cenário, em virtude da necessidade de respeito às normas sanitárias, em especial ao isolamento social, surgiu o debate acerca do adiamento e até mesmo da unificação das eleições que estavam inicialmente previstas para outubro de 2020 (SANTANO, 2020). A ideia de realizar a presente investigação científica surgiu diante da constatação de que os debates que antecederam as alterações na legislação tiveram relevante contribuição no processo democrático, pois envolveram juristas, parlamentares e cientistas políticos.

Nesse sentido, houve grande movimentação no meio parlamentar com o intuito de proporcionar legalidade à realização do pleito em período diverso do já estabelecido no calendário eleitoral. Dessa forma, evidenciada a existência de situação excepcional, foi promulgada pelas Mesas da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, nos termos do §3º do art. 60 da Constituição Federal, a Emenda Constitucional nº 107⁴, em cujo cumprimento posteriormente o Tribunal Superior Eleitoral emitiu as resoluções nº 23.624/2020 e 23.627/2020⁵. Logo, o problema desta pesquisa consiste no amplo debate acerca da revisão do calendário eleitoral e das normas que surgiram a partir dele, sendo objetivo deste estudo é analisar essas alterações legislativas.

Traremos inicialmente da contextualização para as condições da pandemia da Covid-19. Evidentemente, a pandemia da Covid-19 foi um fator agravante a todos os setores da sociedade e prejudicou também a realização do processo eleitoral, porque, em virtude das determinações sanitárias referentes ao distanciamento social e à limitação de eventos em ambientes fechados, o adiamento da realização da campanha e da votação se tornaram inevitáveis.

Para viabilizar essas adaptações legais, houve a promulgação da Emenda Constitucional nº 107 e o Tribunal Superior Eleitoral emitiu as resoluções nº

3 Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em 26 de junho de 2022 às 21:55 horas.

4 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc107.htm. Acesso em 27 de junho de 2022 às 20:05 horas.

5 Disponível em: <https://www.tse.jus.br/eleicoes/eleicoes-2020/normas-e-documentacoes>. Acesso em 10 de junho de 2022 às 17:32 horas.

23.624/2020 e 23.627/2020, que serão analisadas neste artigo. Note-se que, como frisam Sorj e Fausto (2016, p. 12):

O impacto do novo mundo virtual não pode ser dissociado dos processos sociais mais amplos na sociedade e no sistema político, que, por sua vez, são afetados pelas novas formas de comunicação. Por exemplo, as transformações sociais – no mundo do trabalho e do consumo, os processos de individualização, a crise dos marcos ideológicos que estruturaram a vida política no século XX, o enfraquecimento dos partidos políticos – são anteriores ao surgimento da comunicação via internet, que é influenciada por essas tendências preexistentes, ao mesmo tempo em que as modifica.

No presente estudo, nos concentraremos na análise das transformações das relações de poder em conjuminância com as mudanças recentes no sistema de comunicação social. O presente artigo propõe o exame das três normas supramencionadas com o objetivo de averiguar se atenderam satisfatoriamente às demandas para as quais foram criadas, assim como observar as eventuais consequências do adiamento do calendário eleitoral no comportamento dos candidatos durante o período de propaganda eleitoral, no tocante especialmente à utilização das redes sociais como instrumento de campanha.

A hipótese consiste na verificação das normas analisadas como elementos norteadores da eleição 2020 em contexto pandêmico. Trata-se, portanto, de estudo de natureza documental e bibliográfica, cujo corpus de análise são as seguintes normas: Emenda Constitucional nº 107 e as resoluções nº 23.624/2020 e 23.627/2020 do Tribunal Superior Eleitoral. Vale destacar que o conteúdo educativo e informativo publicado no site do Tribunal Superior Eleitoral será utilizado para fundamentar e dar base à formulação de conceitos acerca do sistema eleitoral brasileiro⁶.

Ademais, o trabalho tem a intenção de fazer análise crítica, na qual serão abordadas questões relevantes relacionadas ao comportamento dos candidatos e dos eleitores no âmbito virtual. Almejamos contribuir com a compreensão da temática, já que tem sido a cada eleição mais explorada pelos candidatos, expondo o eleitorado a uma dinâmica intensa de captação de votos e consumo de conteúdo ideológico-partidário.

A estrutura deste trabalho subdivide-se numa primeira seção, na qual abordaremos as mudanças trazidas pela Emenda Constitucional nº 107. Na segunda seção, analisaremos as resoluções nº 23.624/2020 e 23.627/2020 do TSE. A terceira seção, mostraremos os resultados da pesquisa bibliográfica acerca da comunicação política em rede. E, por fim, teceremos as considerações finais.

⁶ Disponível em: <https://www.tse.jus.br/>. Acesso em 05 de junho de 2022 às 23:45 horas.

MUDANÇAS FUNDAMENTAIS: A EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 107

As eleições municipais estão previstas no art. 29, incisos I e II da Constituição Federal de 1988⁷. De acordo com tais dispositivos constitucionais, o Prefeito, Vice-Prefeito e Vereadores serão eleitos para mandato de quatro anos, mediante o pleito direto e simultâneo realizado em todo o País.

O inciso II do art. 29 estabelece ainda que a eleição do Prefeito e do Vice-Prefeito será realizada no primeiro domingo de outubro do ano anterior ao término do mandato dos que devam suceder. Haja vista a incerteza advinda da pandemia da Covid-19 e o crescente número de casos de infectados, mostrou-se impossível a realização da eleição na data determinada pela Constituição Federal, o que motivou a promulgação da Emenda Constitucional nº 107, em 02 de julho de 2020.

Frise-se que somente por emenda à Constituição seria possível a alteração da data da eleição, por se tratar de matéria prevista por dispositivo constitucional. Assim, o principal objetivo da emenda constitucional nº 107 foi o adiamento das eleições para o dia 15 de novembro de 2020, em primeiro turno, e o dia 29 de novembro de 2020, em segundo turno.

Consequentemente, o texto da emenda estabeleceu outras datas que normalmente são fixadas pelo Tribunal Superior Eleitoral com base na data da eleição e respeitando os prazos mínimos determinados em leis específicas.

Destaque-se que o art. 1º, § 1º, IV estabelece que o início da propaganda eleitoral ocorrerá após 26 de setembro, inclusive pela internet, conforme disposto nos arts. 36 e 57-A da Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997, e no caput do art. 240 da Lei nº 4.737, de 15 de julho de 1965.

Nesse sentido, evidencia-se a preocupação em incentivar a utilização da internet como meio hábil para a realização da propaganda eleitoral no contexto pandêmico então vivenciado. Com efeito, a internet modificou a comunicação e, consequentemente, a relação entre as pessoas nas mais diversas instâncias da sociedade.

Ao promover a instantaneidade da circulação de conteúdos e ampliar a interatividade nos vínculos sociais, a rede mundial de computadores criou mecanismos que potencializaram a disseminação de informações: as mídias sociais (GOMES, 2014, p. 27). Pode-se dizer que as mídias sociais são o gênero do qual as redes sociais são espécies.

Ademais, a Emenda Constitucional nº 107 autorizou em seu art. 1º, § 3º, III, os partidos políticos a realizarem, por meio virtual, independentemente de qualquer disposição estatutária, convenções ou reuniões para a escolha de candidatos e a formalização de coligações, bem como para a definição dos critérios de distribuição dos recursos do Fundo Especial de Financiamento de Campanha, de que trata o art. 16-C da Lei nº 9.504, de 30 de setembro de

⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 20 de junho de 2022 às 15:36 horas.

1997. Trata-se da flexibilização de uma norma já existente, para possibilitar a realização daqueles eventos mencionados, na modalidade virtual.

Desse modo, o texto da Emenda Constitucional nº 107 respeitou a periodicidade, que consiste na ocorrência das eleições a cada período de tempo previamente determinado, assim como observou o prazo para a posse dos eleitos, qual seja 1º de janeiro de 2021. Cumpre ressaltar que a emenda analisada é fundamental pois possibilitou ao Tribunal Superior Eleitoral a determinação das resoluções nº 23.624/2020 e 23.627/2020 que regularam detalhadamente a realização do pleito eleitoral e serão examinadas a seguir.

AS MUDANÇAS NA PRÁTICA: RESOLUÇÕES Nº 23.624/2020 E 23.627/2020 DO TSE

A promulgação da Emenda Constitucional nº 107 tornou necessária a elaboração de outras normas por parte do Tribunal Superior Eleitoral a fim de viabilizar a realização da eleição, estabelecendo não somente novas datas como também as condições nas quais, ainda na permanência do cenário pandêmico, seriam executadas todas as etapas da disputa eleitoral.

Logo, o Tribunal Superior Eleitoral publicou as Resoluções nº 23.624/2020 e 23.627/2020. As informações, data de publicação e dispositivos normativos correlacionados constam no quadro abaixo, extraído do site do Tribunal Superior Eleitoral.

A Resolução nº 23.624/2020 ajusta resoluções anteriores que regem as eleições ordinárias no que cabe às regras constitucionais introduzidas pela Emenda Constitucional nº 107. No art. 2º, porém, resguarda as resoluções de caráter permanente editadas pelo Tribunal Superior Eleitoral para reger as eleições ordinárias, pois não sofrerão alteração em seu texto.

Além disso, a resolução traz regras sobre pesquisas eleitorais; procedimentos de fiscalização e auditoria do sistema eletrônico de votação; gestão e distribuição dos recursos do Fundo Especial de Financiamento de Campanha; arrecadação e gastos de recursos por partidos políticos e candidatos e da prestação de contas nas eleições; representações, reclamações e pedidos de direito de resposta previstos na Lei nº 9.504/1997; escolha e registro de candidatos; propaganda eleitoral, utilização e geração do horário gratuito e das condutas ilícitas em campanha eleitoral.

Certamente, um dos regramentos mais importantes diz respeito à propaganda eleitoral que, de acordo com o art. 11, inciso I da Resolução nº 23.624/2020 do TSE⁸, foi permitida a partir de 27 de setembro de 2020. Em seguida, no inciso II, o texto dá ênfase na possibilidade de realização da propaganda eleitoral na internet. Inegavelmente, nesse ponto a norma pretende sanar as dificuldades encontradas pelos candidatos para a produção de uma dinâmica de propaganda eleitoral eficaz diante da situação de pandemia que impôs inúmeras limitações.

8 Sigla para Tribunal Superior Eleitoral.

Dessa maneira, ao utilizar o termo internet o Tribunal Superior Eleitoral propositalmente deu amplitude à permissão, o que abrangeu as redes sociais, as quais se mostraram não apenas uma alternativa, mas praticamente o principal meio de veiculação de conteúdo de campanha.

É dentro da perspectiva indicada que a participação cada vez mais ativa do público permite vislumbrar uma construção social diferenciada dentro do espaço virtual. Nesse contexto, a mobilização social e a oportunidade de verbalizar e se engajar em uma causa é muito mais ampla e rápida se comparada ao processo de comunicação nas mídias tradicionais como o rádio e a televisão.

A Resolução nº 23.627/2020 do TSE, por sua vez, instituiu o calendário eleitoral obedecendo às determinações da Emenda Constitucional nº 107 no tocante às datas e referências para contagem de prazos.

AS COMUNICAÇÃO POLÍTICA EM REDE

Nesse contexto de profundas mudanças, as mídias sociais deixam de ser apenas uma forma de entretenimento e ganham status de ferramenta de comunicação institucional (LOVELUCK, 2018, p. 245), que permite uma amplitude no alcance das informações com interesses e motivações. É sob este cerne que as redes sociais avançam no campo da atividade político-partidária. Assim, Gomes (2014, p. 29) afirma que:

Os ambientes digitais funcionam hoje como as arenas da esfera pública funcionavam em outros momentos, no sentido de que permitem o exercício concomitante de uma dupla atividade política e social, a saber, o consumo de informação e a discussão em público que daí decorre.

Nessa perspectiva, Castells (2015, p. 284) enfatiza que:

Uma dimensão cada vez mais importante das campanhas políticas é o uso da internet para gerenciar a campanha e se relacionar com eleitores. (...) Além disso, hoje em dia os candidatos usam a internet para coordenar atividades, fornecer atualizações e receber sugestões de cidadãos interessados. Fóruns de debate e redes de informação na internet passaram a ser ferramentas organizacionais essenciais para as campanhas da política contemporânea. A atratividade e a funcionalidade dos sites se tornaram uma marca registrada para projetos políticos bem sucedidos, tanto em termos de seu efeito sobre a condução da

campanha como na projeção de uma imagem de modernidade, interatividade e eficácia em nome do candidato.

A transformação dessa paisagem socioespacial nas interrelações que vão sendo construídas e alteradas a partir da popularização das redes sociais serve para incorporar formas eficientes de conquistar e lidar com os públicos (CASTELLS, 2015, p. 29). Nesse contexto Castells (2015, p. 113) observa que:

A difusão da internet, da comunicação sem fio, da mídia digital e de uma variedade de ferramentas de softwares sociais estimularam o desenvolvimento de redes horizontais de comunicação interativa que conectam o local e o global em um momento determinado. Com a convergência entre a internet e a comunicação sem fio, junto à difusão gradual da maior capacidade de banda larga, o poder comunicativo e informacional da internet está sendo distribuído para todas as esferas da vida social, exatamente como a rede elétrica e o motor elétrico distribuíram a energia na sociedade industrial.

Por sua característica influenciadora de opiniões e concomitantemente mobilizadora de nichos, as redes sociais enquanto espaços de interação virtual, como *Facebook* e *Instagram*, tornam-se instrumentos relevantes para serem explorados pelo meio político. Ou seja, o foco da nossa investigação situa-se na sociedade em rede, a qual, de acordo com Castells (2015, p. 22) define-se como:

A estrutura social que caracteriza a sociedade no início do século XXI, uma estrutura social construída ao redor das redes digitais de comunicação, embora não determinada por elas. Afirmando que o processo de formação e exercício das relações de poder é transformado de forma decisiva no novo contexto organizacional e tecnológico que se origina no surgimento de redes digitais globais de comunicação como o sistema fundamental de processamento de símbolos da nossa era. Portanto, a análise das relações de poder exige uma compreensão da especificidade das formas e processos da comunicação socializada – o que na sociedade em rede significa tanto a mídia de massa multimodal e as redes de comunicação horizontais e interativas, que têm como base a internet e a comunicação sem fio.

Como podemos refletir, a sociedade em rede como conhecemos hoje é fruto de um longo e complexo processo de transformações no sistema comunicacional que acompanhou a dinâmica da globalização. Dessa forma, evidencia-se que o crescente uso das redes sociais digitais proporcionou o surgimento de um

novo espaço de conexão e interação social. Como denominado por Bosco (2017, p. 65), trata-se no “novo espaço público”.

Além disso, observamos que o aparecimento do novo espaço público trouxe como consequência uma mudança na dinâmica dos movimentos sociais uma vez que passaram a se organizar primeiramente na internet para, após, manifestarem-se nas ruas.

No Brasil, essa mudança observou-se já nas chamadas jornadas de junho de 2013, ocorridas em São Paulo, acerca das quais Bosco (2017, p. 67, grifo do autor) destaca que:

No Brasil, já vinha ocorrendo um crescimento da base de usuários das redes sociais digitais. Na época dos protestos, o país contava com cerca de 76 milhões de pessoas registradas no *Facebook* (dos quais 47 milhões a usam todos os dias). Um ano antes dos protestos, o *Twitter* já contava com mais de 40 milhões de usuários brasileiros. Os protestos a partir de junho foram, via de regra, convocados por redes sociais digitais; pode-se identificar uma homologia entre as formas de organização e ação dos movimentos sociais protagonistas daquele momento (do Movimento Passe Livre aos *blackblocs* e Mídia NINJA) e as características das redes (ambos horizontais, desierarquizados, descentralizados).

Outrossim, Bosco (2017, p. 70) chama atenção para algumas peculiaridades inerentes às redes sociais que possivelmente atraíram a sua utilização pelos candidatos e partidos políticos:

As redes sociais digitais, contudo, reúnem, ao mesmo tempo, pessoalidade e coletividade. Nelas, o destinatário é múltiplo, mas esse múltiplo é formado por um conjunto de indivíduos concretos. Como no espaço público tradicional, uma intervenção pode atingir milhões de pessoas; mas, diferentemente do que se passa naquele, essas pessoas estão ali, presentes, se não empiricamente, imaginariamente, com seus narcisismos sempre a postos.

Percebe-se que, em consequência desse uso interpelativo massivo, os conteúdos geridos pelos gabinetes partidários chegam ao público em geral nesses espaços virtuais com alta carga passional, opinativa ou apelativa, embora travestidos muitas vezes de informação jornalística. Geralmente disposto à leitura aberta, estas publicações disseminam as ações e propostas, ideologias e posicionamentos sociais, éticos e partidários, em conformidade ao que o candidato e sua legenda defendem.

Notadamente, com essa facilidade interativa que os ambientes virtuais proporcionaram, os candidatos não precisam mais se deslocar até o eleitor, eles já o fazem por meio de suas páginas oficiais. É nesse ínterim que se estabelece um vínculo comunicacional importante entre quem pleiteia o cargo eletivo e o cidadão comum, incidindo no relacionamento entre candidato e correligionários, aproximando atores sociais numa via de mão dupla.

Dessa maneira, as redes sociais alteram a forma de relacionamento entre eleitores e candidatos, reduzindo a distância geográfica entre eles e abrindo espaço para um feedback concernente aos conteúdos publicados, haja vista que os cidadãos expõem seus pensamentos e opiniões sobre as postagens dos candidatos e os mesmos analisam o que está sendo veiculado com o propósito de promover as mudanças para atender ao seu público.

Ao acabar com fronteiras geográficas e burocráticas (GOMES, 2014, p. 93), estabelecendo a comunicação de maneira ágil, com baixos custos, as mídias sociais vêm sendo utilizadas pelos candidatos a fim de conquistar o maior número de eleitores. A crescente presença de agentes políticos, partidos e movimentos sociais nas redes sociais digitais denotam um momento diferenciado no que diz respeito à comunicação eleitoral em ambientes online.

Levando para o diálogo das novas formas de realizar campanhas eleitorais, poderíamos classificar os meios de comunicação convencionalmente utilizados, como o rádio, a televisão e os comícios, no entanto, com a facilidade de acesso permitida pela Internet, a dinâmica utilizada para chegar até os eleitores vem se modificando, tornando as redes sociais uma ferramenta política para promover campanhas, seja por meio da publicidade contida em suas páginas, ou mesmo através da transmissão de pronunciamentos feitos pelo candidato ao cargo de vereador ou prefeito. Portanto, cabe refletirmos sobre o papel social dessas propagandas.

“A ideia de rede está associada às noções de descentralização, circulação, fluxo, emergência ou ainda complexidade que se opõem à rigidez centralizadora das entidades sociais e políticas” (LOVELUCK, 2018, p. 198).

Podemos compreender as interações sociais como o processo através do qual os indivíduos agem e reagem, na sua vida cotidiana, em relação uns aos outros. Nesse sentido, as conexões interpessoais estabelecidas nas redes sociais configuram atualmente o que Goffman⁹ denominou de interações focalizadas, vez que implicam na definição de marcadores que, de alguma forma, determinam as pessoas que participam, assim como o espaço e o período em que ocorrem.

9 Ver Goffman, Erving (1985), *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*, Petrópolis, Vozes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de um entendimento acerca da dimensão comunicacional na qual se inserem as redes sociais remonta à ideia de que, na contramão das sociedades pré-modernas onde o espaço e o lugar eram amplamente coincidentes, uma vez que a vida social era marcada pela presença de uma atividade localizada, a modernidade distancia gradativamente o espaço e o lugar, ao reforçar relações entre atores que estão ausentes, ou seja, distantes em termos de local, de qualquer contato face a face (GIDDENS, 1990, p. 18).

Trata-se da flexibilização da distância proporcionada pela relativização do espaço presente no ambiente virtual. Quando tratamos deste ambiente, temos de abandonar a ideia de espaço e tempo como antigamente conhecíamos. Precisamos pensar o espaço reconfigurado pela internet. Como bem ensina Freixo (2019, p. 21):

A atual crise política e econômica em que o país se encontra resultou, desde as jornadas de junho de 2013, num envolvimento maior da população no debate político, por meio de manifestações espontâneas do povo nas ruas e do ativismo virtual nas redes sociais.

Nesse sentido, vale destacar a teoria do espaço de fluxos, que vislumbra o espaço como expressão da sociedade e descarta qualquer definição do conceito que não faça referência às práticas sociais. De acordo com Castells (2019, p. 27):

A principal característica espacial da sociedade em rede é a conexão em rede entre o local e o global. A arquitetura global de redes globais conecta seletivamente os lugares, de acordo com seu valor relativo para a rede. Pesquisas urbanísticas recentes, como as de Peter Taylor e dos pesquisadores da Loughborough University, demonstram a importância da lógica de formação de redes globais para a concentração de atividades e população nas regiões metropolitanas.

Sob este enfoque, o espaço é considerado um produto material em relação a outros produtos materiais – inclusive as pessoas – as quais se envolvem em relações sociais determinadas que dão ao espaço uma forma, uma função e um sentido social (CASTELLS, 2019, p. 493).

É dentro desse contexto que Castells observou uma mudança que teve origem na influência de movimentos sociais

sobre a mentalidade das pessoas, individual e coletivamente, seja articulando o que elas sentem e pensam, seja criando a possibilidade de resistência à ordem atual, ou apresentando projetos alternativos em termos de vida e democracia (CASTELLS, 2017, p. 239).

Nesta lógica, as redes sociais desempenham um papel importante na definição do comportamento político, de modo que se as pessoas encontrarem atitudes agradáveis em sua rede social, elas serão mais ativas politicamente, enquanto ideias contraditórias na rede social reduzem a sua participação. Consequentemente, “partidários fortes tendem a fazer parte de redes políticas homogêneas” (CASTELLS, 2015, p. 203). No mesmo sentido, destaca Rancière (2014, p. 80):

É isso que implica o processo democrático: a ação de sujeitos que, trabalhando no intervalo das identidades, reconfiguram as distribuições do privado e do público, do universal e do particular. A democracia não pode jamais se identificar com a simples dominação do universal sobre o particular.

Considerando que a pandemia da Covid-19 limitou bastante a possibilidade de realização da campanha eleitoral nos moldes tradicionais, que é repleta de compromissos externos, passeatas, visitas, comícios, entrevistas e outros compromissos que necessitam do contato direto dos candidatos com os eleitores, acabou por intensificar a utilização das redes sociais pelos candidatos e, por isso, acreditamos que oportunizou um momento propício para a análise pretendida.

Notadamente, é possível afirmar que direta e indiretamente, as normas analisadas intencionalmente incentivaram a utilização do ambiente virtual, sobretudo das redes sociais, como instrumento de campanha eleitoral.

Assim, a exploração do espaço virtual mostrou-se uma solução viável para a impossibilidade temporária de realização da campanha eleitorais no seu formato tradicional porque permitiu, de forma rápida e a baixo ou nenhum custo financeiro, a comunicação entre candidatos e eleitores. Destacamos, ainda, os ensinamentos de Castells (2015, p. 104):

Esses atores estão cada vez mais conscientes do papel crucial do novo sistema multimídia e de suas instituições reguladoras para a cultura e para a política da sociedade. Assim, testemunhamos em algumas partes do mundo, especialmente nos Estados Unidos, mobilizações sociais e políticas cujo objetivo é estabelecer um grau de controle dos cidadãos sobre os controladores da comunicação e garantir seus direitos à liberdade no espaço da comunicação.

Salientamos como resultado que a hipótese que deu origem ao presente estudo confirmou-se pois, conforme assinalamos, as normas analisadas adequaram os prazos eleitorais de maneira a possibilitar a realização do pleito preservando os princípios fundamentais e, especialmente, permitiram, mesmo com o adiamento, a votação e conclusão do processo eleitoral ainda no ano de 2020.

REFERÊNCIAS

BOSCO, F. **A Vítima tem Sempre Razão**: Lutas identitárias e o novo espaço público brasileiro. 1. ed. São Paulo: Todavia, 2017.

CASTELLS, M. **A era da informação**: economia, sociedade e cultura. A sociedade em rede. Tradução de Roneide Venancio Majer. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

CASTELLS, M. **O poder da comunicação**. Tradução de Vera Lúcia Mello Joscelyne. 1. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

CASTELLS, M. **Redes de indignação e esperança**: movimentos sociais na era da internet. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

FREIXO, E. C. **Polarização Política Brasileira**: ideologia e discurso na cena política nacional. Curitiba: Juruá, 2019.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GOFFMAN, E. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1985.

GOMES, W. **A Política na Timeline**: crônicas de comunicação e política em redes digitais. Salvador: EDUFBA, 2014.

LOVELUCK, B. **Redes, Liberdades e Controle**: uma genealogia política da internet. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 2018.

RANCIÈRE, J. **O Ódio à Democracia**. Tradução Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

SANTANO, A. C. O debate sobre as eleições municipais de 2020 no Brasil e a pandemia da Covid-19. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, DF, v. 57, n. 226, p. 29-48, 2020. Disponível em: http://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/57/226/ril_v57_n226_p29 Acessado em: 04/06/2022.

SILVA, J. J. As eleições municipais em tempos de pandemia. **Revista do TRE-RS**, v. 25, n. 48, 2020. Disponível em: <http://www.oabpi.org.br/2019/wp-content/uploads/2020/09/Artigo-Cient%C3%ADfico-Revista-Eletr%C3%B4nica-do-TRE-RS.pdf> Acessado em: 24/07/2021.

SORJ, B.; FAUSTO, S. (orgs.). **Ativismo Político em Tempos de Internet**. São Paulo: Edições Plataforma Democrática, 2016.

REFERÊNCIAS DE SITES

<https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>, Acesso em 27/06/2022, às 21:55.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm, Acesso em 20 de junho de 2022 às 15:36 horas.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc107.htm, Acesso em 27 de junho de 2022 às 20:05 horas.

<https://www.tse.jus.br/eleicoes/eleicoes-2020/normas-e-documentacoes>, Acesso em 10 de junho de 2022 às 17:32 horas.

A TEORIA DA COMPLEXIDADE DE EDGAR MORIN E A IMPORTÂNCIA DA ÓTICA TRANSDISCIPLINAR NA PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Nelma Catulino de Oliveira

Mestre em Ciências Humanas pela Universidade do Estado do Amazonas, no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas-PPGICH (2022);
Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM (2016);
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4066-2036>
e-mail: ncdo.mic20@uea.edu.br

Pedro Henrique Coelho Rapozo

Professor da Universidade do Estado do Amazonas/UEA;
Professor do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas - PPGICH/UEA;
Professor do Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais PROFCIAMB;
Doutor em Sociologia - Desenvolvimento e Políticas Sociais pela Universidade do Minho/UM;
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3843-5811>
e-mail: phrapozo@uea.edu.br

Resumo: Este artigo foi construído a partir de uma pesquisa empírica e das leituras e discussões no decorrer do curso de mestrado. Ele tem como objetivo discorrer sobre as contribuições de Edgar Morin com a teoria da complexidade para os estudos sobre a Educação escolar indígena, tentando compreender qual a importância da transdisciplinaridade neste processo, como forma de produção e organização do conhecimento. Utiliza-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, a partir principalmente do livro de Edgar Morin, *Introdução ao pensamento complexo* (2005), e de outros autores que tratam da transdisciplinaridade, como Hilton Japiassu e Ivani Fazenda. Apoia-se no trabalho de pesquisa realizado na comunidade indígena Porto Praia de Baixo, município de Tefé/AM, no ano de 2020 a 2021, assim como em textos da Legislação sobre Educação escolar indígena. Verifica-se que uma pesquisa sobre educação escolar indígena as reflexões sobre a epistemologia da complexidade são necessárias.

Palavras-Chave: Complexidade; Transdisciplinaridade; Educação Escolar Indígena.

Abstract:

This article was built from an empirical research and the readings and discussions during the master's course. It aims to discuss the contributions

of Edgar Morin with the theory of complexity for studies on indigenous school education, trying to understand the importance of transdisciplinarity in this process, as a form of production and organization of knowledge. It is used as methodology the bibliographical research, mainly from the book of Edgar Morin, *Introduction to complex thinking* (2005), and other authors dealing with transdisciplinarity, such as Hilton Japiassu and Ivani Fazenda. It is based on the research work carried out in the indigenous community of Porto Praia de Baixo, municipality of Tefé/AM, in the year 2020–2021, as well as on texts of the legislation on indigenous school education. It appears that a research on indigenous school education reflections on the epistemology of complexity are necessary.

Keywords: Complexity; Transdisciplinarity; Indigenous School Education.

INTRODUÇÃO

A educação escolar indígena é um tema muito abordado enquanto objeto de pesquisa, quando buscamos o estado da arte deste conteúdo muitas contribuições importantes estão disponíveis. No entanto, o nosso questionamento para elaboração deste trabalho é sobre como a *Teoria da complexidade* de Edgar Morin, pode contribuir no processo de pesquisa sobre a educação escolar indígena. Para isso, uma das primeiras questões abordada neste artigo é como poderíamos pensar uma maneira “ideal” para pesquisarmos sobre educação escolar indígena, com as contribuições de Edgar Morin sobre a transdisciplinaridade.

Entendendo que a Educação Escolar Indígena tem suas normas e seus princípios, mas que a população indígena no Brasil passou por diferentes realidades históricas, em que atualmente encontramos povos que optaram por viverem isolados, povos que vivem em territórios demarcados pelo Estado Brasileiro, e povos que buscam o reconhecimento étnico e territorial que lhes foram “furtados”.

Apresenta-se nesta introdução o local de realização de pesquisa que serviu para as reflexões do artigo.

Figura 1: Comunidade Porto Praia de Baixo



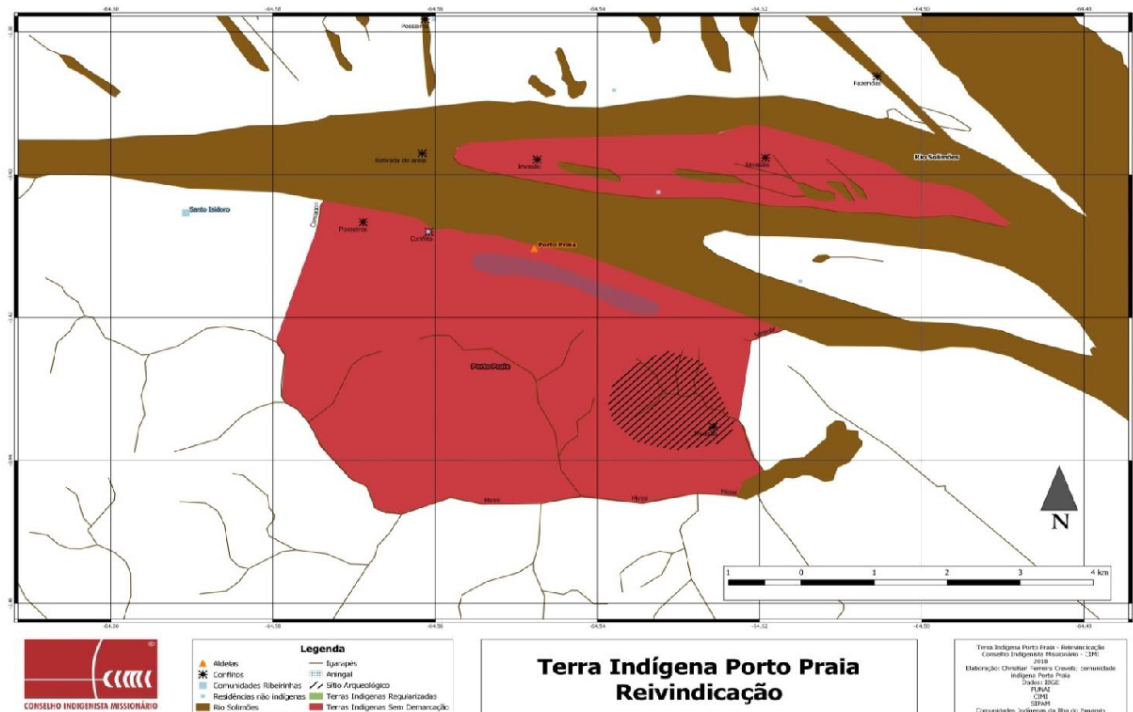
Fonte: Autora, 2021

Como descrito na dissertação Oliveira (2022), Porto Praia de Baixo é a única comunidade indígena dentro do território reivindicado com o mesmo nome. Segundo o *Relatório em Prol da Demarcação da Terra Indígena Porto Praia de Baixo, município de Tefé, AM*, elaborado pelo CIMI em 2019 e com informações coletadas durante a dissertação, o território reivindicado limita-se ao norte com o sítio Ilha Nova, ao sul com a Comunidade Mirini, ao leste com a propriedade Centenário e a oeste com a Fazenda Santa Adriana. Localiza-se em uma área de várzea, que sofre os impactos das cheias e secas do rio Solimões, mas conta com uma área de terra firme a algumas horas da comunidade. O território indígena possui também uma ilha em frente a comunidade, conhecida pelos moradores como Ilha Nova, sendo uma fonte muito importante de pesca para a população.

De acordo com Oliveira (2012), o levantamento realizado pela Secretaria Especial de Saúde Indígena – SESAI, em 2021, a população da comunidade Porto Praia de Baixo é composta por 115 famílias, no ano de 2021, em torno de 400 pessoas, a maioria deles se identificam como pertencentes ao grupo étnico Kokama, alguns como Ticuna e outros como não indígenas. No local é possível encontrar uma ou duas pessoas do povo Mayoruna (Matsés), Kambeba entre outros povos, isso ocorre pelas relações de casamento e a formação da comunidade.

A partir do relatório do CIMI 2019, foi elaborado mapas, com informações detalhadas sobre o território reivindicado. Sendo que o processo oficial de identificação e delimitação de Terra indígena, com o *Relatório Circunstanciando de Identificação e Delimitação* ainda não foi realizado pela FUNAI, até o final deste trabalho. Com isso, a reivindicação do território pelos indígenas segue sem providências.

Figura 3: Área reivindicada pela comunidade Porto Praia de Baixo



Fonte: Arquivo do CIMI, 2019

Segundo o *Relatório em Prol da Demarcação da Terra Indígena Porto Praia de Baixo, município de Tefé, AM*, realizado pelo CIMI em 2019, este território indígena possui pouco mais de três mil hectares e a Ilha Nova são mais 600 hectares. Não faz limites com outras Terras Indígenas já reconhecidas e não é sobreposta a Unidades de Conservação, no entanto, é sobreposta a Cadastros Ambiental Rural. Alguns desses cadastros são muito antigos principalmente onde está localizada a comunidade, e os possíveis donos já faleceram e não se tem uma reivindicação por parte dos herdeiros. Na entrevista com o Agente de Saúde Indígena (AIS) e liderança Alexandre, em dezembro de 2021, relata que apenas a propriedade do Centenário está gerando uma disputa da comunidade com os proprietários. É uma área muito usada pelos moradores para a coleta da castanha.

O artigo é organizado com esta introdução, o desenvolvimento textual com metodologia, análise de dados, discussão e finalizado com as considerações, trazendo as principais questões sobre a teoria da complexidade, os princípios da transdisciplinaridade abordada tanto por Morin (2005) e Fazenda (2012), quanto por Japiassu (1986), trazendo os conceitos mais importantes sobre a transdisciplinaridade. Logo mais, são organizados os princípios da educação escolar indígena por meio das regulamentações formais sobre educação escolar e uma discussão de como a teoria da complexidade poderia estar contribuindo para os estudos e análises sobre educação escolar indígena.

DESENVOLVIMENTO TEXTUAL

Edgar Morin e a teoria da complexidade.

Edgar Morin (1921) é um autor Francês que desde sua formação caminha por diversas áreas do conhecimento como Direito, História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Epistemologia e uma das suas principais contribuições, enquanto teórico, é a teoria da complexidade.

Em seu livro *Ciência com consciência* (2005), Morin aborda algumas questões sobre a trajetória da ciência, e para ele o conhecimento científico está em renovação desde o começo do século XX e podemos pensar que as novas descobertas realizadas dentro das ciências físicas, biológicas e antropológicas, prepararam uma transformação no nosso modo de ver e interpretar o real.

É importante salientar neste artigo que após muitos anos de colonização e tentativas de negação dos povos indígenas no Brasil, a Constituição Federal de 1988 passa a reconhecer no artigo 231, por meio de muita luta dos movimentos indígenas no Brasil, alguns direitos a estes povos, como sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam.

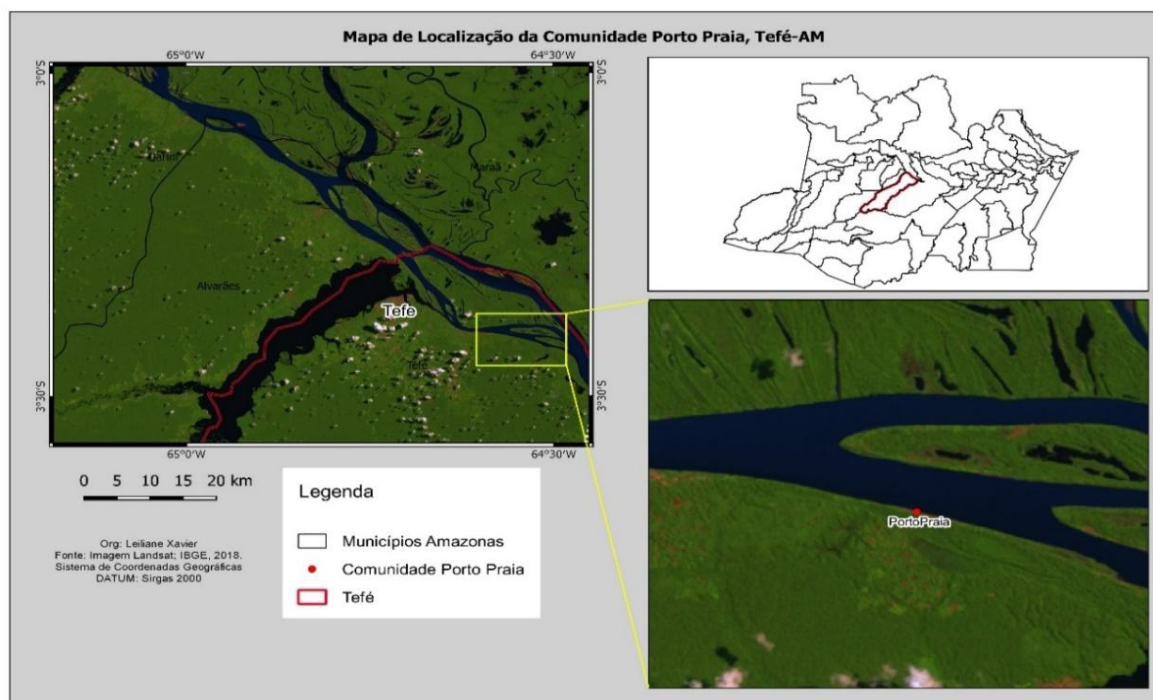
METODOLOGIA

Para a organização deste artigo nos debruçamos sobre o levantamento bibliográfico, principalmente o livro de Edgar Morin, *Introdução ao pensamento complexo* (2005), e de outros autores que tratam da transdisciplinaridade, como Hilton Japiassu e Ivani Fazenda, a contribuição de textos da legislação sobre educação escolar indígena, e ao trabalho de pesquisa realizado, nos anos de 2020–2021, na comunidade indígena de Porto Praia de Baixo, do povo Kokama, localizada no município de Tefé, estado do Amazonas, à margem direita do rio Solimões, no Paraná¹⁰ – São Francisco, médio rio Solimões. O acesso a cidade mais próxima (Tefé) é por via fluvial, em canoas com motor rabeta¹¹ (meio mais usado pelos moradores), o trajeto demora cerca de 1 a 2 horas.

10 Paraná: Braço de rio separado deste por uma série de ilhas.

11 Embarcação de pequeno porte usada pelos indígenas e ribeirinhos em Tefé, acoplado em uma canoa de tamanho variável, os mais usados os tamanhos de cinco a dez metros.

Figura 1: Localização da comunidade indígena Porto Praia de Baixo



Fonte: Imagem Landsat; IBGE, 2018.

De acordo com Andrade (2006), a pesquisa bibliográfica é fundamental nos cursos de graduação, pois constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Na qual uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar.

O artigo está relacionado com os estudos e discussões dos componentes do curso de mestrado e a fase preliminar da dissertação, e foi inicialmente desenvolvido no período da epidemia da COVID-19, na qual as pesquisas de campo em comunidades estavam suspensas, por causa da emergência sanitária que se instalou no Brasil e no mundo no ano de 2020.

ANÁLISE DE DADOS

Dentro das discussões sobre o conhecimento científico Edgar Morin desenvolve a Teoria da complexidade, tenta-se aqui, trazer algumas questões principais para entender essa ideia de Morin. Um dos pontos que o autor chama a atenção ao apresentar a teoria da complexidade é a confusão com a ideia de que seja algo complexo, difícil de apreender.

O autor destaca as más interpretações sobre a concepção do que seja a complexidade, o primeiro de acordo com ele:

Consiste em conceber a complexidade como receita, como resposta, em vez de considerá-la como desafio e como uma motivação para pensar. Acreditamos que a complexidade deve ser um substituto eficaz da simplificação, mas que, como a simplificação, vai permitir programar e esclarecer (MORIN, 2005, p. 176).

Já o segundo mal-entendido para o autor consiste em confundir a complexidade com a completude (Morin, 2005). Com estas colocações de Morin, do que não seria a complexidade, em seu livro *Introdução ao pensamento complexo* (2005), ele traz o conceito da mesma:

...a complexidade é de maneira inicial, um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterógenas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem fenomênico (MORIN, 2005, p. 13, grifo do autor)

Ou seja, ele nos propõe com essa teoria “sensibilizar para as enormes carências de nosso pensamento, e compreender que um pensamento mutilador conduz necessariamente a ações mutilantes” (MORIN, 2005, p. 15).

São essas questões, que devem está clara para o pesquisador ao fazer uma pesquisa, não se atentar somente as coisas que estão fechadas em um conteúdo, pois o pensamento complexo abre para a necessidade de unir vários conhecimentos. O pensamento complexo, nas ideias de Edgar Morin é o que vai nos permitir uma visão mais ampla da realidade.

No livro *A introdução ao pensamento complexo* (2005), Edgar Morin traz para a teoria da complexidade três bases iniciais de algumas concepções teóricas: dos sistemas, da informação e da cibernética, pois para ele,

O conhecimento não se reduz a incerteza, é a incerteza no seio de sistemas radicalmente organizados;

Compreende as incertezas, indeterminações e fenômenos aleatórios. A complexidade num certo sentido sempre tem relação com o acaso (sistema aberto);

O sujeito e o mundo interagem e se desenvolvem. Reconhecem-se como um sistema aberto de interações e revitalizações.

Dentro da abordagem sobre a epistemologia da complexidade, Morin destaca um dos problemas do conhecimento científico que é o caminho que ela percorreu para a hiperespecialização do conhecimento, algo que para ele não contribui com a ciência, com isso:

[...] a hiperespecialização dos saberes disciplinares reduziu a migalhas o saber científico (que só pode ser unificado em níveis de elevada e abstrata formalização), sobretudo nas ciências antropológicas, que têm todos os vícios da sobreespecialização sem ter suas vantagens (MORIN, 2005, p. 119, grifo do autor).

Um cuidado muito importante que a teoria da complexidade traz ao conhecimento científico e que podemos trazer para a prática do pesquisador, e para fugir dessa hiperespecialização, pois “é preciso notar que a hiperespecialização das ciências humanas destrói e desloca a noção de homem; as diferenças sociais, a demografia e a economia não precisam mais da noção de homem” (MORIN, 2005, p. 129). A hiperespecialização é algo presente na comunidade estudada, em que os professores contratados precisam preencher algumas exigências para ministrarem aula e os saberes tradicionais são desconsiderados.

A teoria da complexidade, acrescenta Morin (2005, p. 103),

não é apenas a união da complexidade com a da não-complexidade (a simplificação): a complexidade está no coração da relação entre o simples e o complexo porque uma tal relação ao mesmo tempo antagônica e complementar.

O pensamento de Morin nos permite entender a escola da comunidade indígena Porto Praia de Baixo, sendo um espaço que vai além da educação escolar, é também o ambiente de encontro da comunidade para as reuniões de avaliação, eleição e formação para os moradores, e é um local muito celebrado por ser uma conquista da comunidade como relata o morador da comunidade “aqui tivemos que lutar muito para sair essa escola, e quando começou a ser construída foi outra “briga”, porque as obras paravam e não sabíamos quando ia voltar, então a gente participava dos movimentos e cobrava”¹².

Não só o ambiente que envolve a educação escolar indígena é complexo, mas sim toda a formação da comunidade, a maneira como o povo teve que se organizar, os diversos povos que “perderam” sua identidade e foram se juntando em um mesmo local tendo que “criar” uma identidade coletiva. É preciso levar em consideração fatores além da educação para compreendê-la, em Porto Praia de Baixo e nos diversos estudos sobre o tema.

12 Informação verbal do morador da Comunidade indígena Porto Praia de Baixo (ALEXANDRE, AIS, 2021).

DISCUSSÃO

A transdisciplinaridade como caminho

Edgar Morin defende com a teoria da complexidade a conexão entre os saberes, que seria a transdisciplinaridade, a superação da fragmentação das disciplinas e a hiperespecialização para o qual a ciência estava caminhando, no século XX, e essa conexão entre os saberes são fundamentais para formação do conhecimento. Assim como as demais discussões epistemológicas a transdisciplinaridade tem a sua discussão relacionada à prática.

Para ele, uma teoria se faz necessário que o conhecimento supere a fragmentação das disciplinas, pois “como sempre, uma teoria que se quer fundamental escapa ao campo das disciplinas, atravessa-as, como o fizeram, mas cada um com sua própria cegueira e sua própria arrogância, o marxismo, o freudismo, o estruturalismo” (MORIN, 2005, p. 51).

Para Ivani Fazenda (2012, p. 39),

há uma necessidade do diálogo, a adoção de um olhar transdisciplinar, as questões relativas à complexidade, auto-formação, eco-formação, heteroformação que ganham destaque cada vez maior entre os estudiosos da transdisciplinaridade.

Um dos princípios que nos traz o espírito transdisciplinar, para Japiassu, é o de que a finalidade da ciência não é a ampliação ilimitada da esfera tecnológica e que é preciso renunciar à “manipulação totalitária do discurso da disciplina” (JAPIASSU, 2006, p. 31).

A interdisciplinaridade vem sendo abordada como uma grande contribuição para educação como prática pedagógica. No campo normativo da educação escolar indígena ela está presente, mas um ponto interessante que vai além da interdisciplinaridade é a transdisciplinaridade que pode ser usada como metodologia de pesquisa, pois de acordo com Morin:

[...] situar-se a um nível transdisciplinar, que permita ao mesmo tempo conceber a unidade da ciência e a diferenciação das ciências, não apenas segundo a natureza material de seu objeto, mas também segundo os tipos e as complexidades dos fenômenos de associação/organização. Neste último sentido, o campo teoria dos sistemas é não apenas mais amplo que o da cibernética, mas de uma amplitude que se estende a todo o conhecimento (MORIN, 2005, p. 20).

E para Fazenda (2012), há uma síntese necessária para pensar a transdisciplinaridade nas pesquisas, que vejo como fundamentais em uma pesquisa sobre educação escolar indígena, que seriam a espera, coerência, humildade, respeito, desapego, sob a um olhar multifacetado e atento. Acrescentamos mais o ato de ouvir, e o cuidado ao falar, pois as palavras são acompanhadas com muito detalhe.

Japiassu (1986) defende dentro do campo da filosofia o uso da transdisciplinaridade, mas ela pode ser inserida em pesquisa de diversas áreas do conhecimento pois:

Trata-se, isto sim, de mostrarmos a importância que não somente pode, mas deve ter, na pesquisa interdisciplinar, uma filosofia, em trabalho, uma filosofia que, sem renunciar ao seu método próprio, procure penetrar no espírito científico a fim de que, justamente com os especialistas, e enquanto estes constroem criticamente suas ciências, possam ser elaborados conceitos transdisciplinares (JAPIASSU, 1986, p. 180).

Para a Antropologia, Japiassu (1986) afirma que seria fundamental que ela agrupasse os dados fornecidos pelas disciplinas particulares. Assim sendo, para ele o saber reflexivo, pretende reconstruir a unidade da imagem quebrada, fragmentada ou dissolvida pelo homem, para que este possa tomar consciência de si mesmo, como um ser de identidade pessoal.

Fazenda (2012, p. 40) reúne dez campos principais de projeção transdisciplinar, destaca-se: 1. *Pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos de olhares transdisciplinares*; 2. *Projeções tecno-científicas no campo da religião de saberes*; 3. *Projeção nas reformas educativas onde se busca formar cidadãos na sociedade do conhecimento* e 4. *Projeção na educação, dar respostas a uma formação integradora, sustentável e feliz*.

Portanto, o que propõe a transdisciplinaridade e é muito importante em um trabalho de pesquisa, ou seja, a integração dos estudos de um objeto em sua totalidade.

TEORIA DA COMPLEXIDADE E A PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Figura 3: Escola da comunidade Porto Praia de Baixo



Fonte: Autora, 2021.

No artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que trata sobre o ensino, estabelece no inciso dois que o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Portanto, nesta norma ficam assegurados a população indígena seus próprios mecanismos para o ensino e aprendizagem na educação escolar, isso pode ser considerado o reconhecimento do Estado de uma educação transdisciplinar nos territórios e comunidades indígenas, pois o envolvimento de outros saberes é evidente.

Dentro de uma abordagem de pesquisa sobre educação escolar indígena seria muito interessante um olhar atento do pesquisador para a compreensão do que Edgar Morin considera como, transdisciplinaridade, e tentar enxergar suas práticas dentro das escolas indígenas para entender e refletir sobre essas práticas. Mesmo que em muitas escolas as garantias institucionais não são postas em prática, e isso envolve diversos fatores. Na comunidade estudada, por exemplo, o território não é demarcado e isso muitas vezes serve como justificativa para os governantes locais negarem direitos e políticas públicas destinadas a população indígena.

A ideia de uma ciência que esteja atenta às diversas conexões de saberes é ressaltada por Morin, na obra *Ciência com consciência* (2005) que

[...] é evidente que a ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento. De fato, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional (MORIN, 2005, p. 176).

Na resolução Nº 5, de 22 de junho de 2012 se define diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação escolar Indígena na Educação Básica. Trago aqui alguns pontos do Artigo três, sobre os objetivos da educação escolar indígena, primeiro a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências.

Brandão (2007) defende em sua obra *O que é educação* que a educação indígena é uma fração do *modo de vida* dos grupos sociais que criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Segundo suas colocações a educação indígena é uma troca constante, como deixa claro a seguir:

Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da “tribo”, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar – às vezes a ocultar, às vezes a inculcar – de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem (BRANDÃO, 2007, p. 10, grifo do autor).

No que tange este princípio da educação escolar indígena, uma contribuição muito importante da teoria da complexidade de Edgar Morin é não fazer uma pesquisa generalizando estes pontos. Em muitas comunidades indígenas, como é o caso da região do Médio Solimões no Amazonas, onde as comunidades indígenas passaram por grandes modificações históricas, muitos desses aspectos presentes na legislação não vão ser encontrados nas comunidades indígenas que se reconhecem como tal, assim como os indígenas que vivem na cidade. E, estamos sujeitos a generalizações na análise sobre educação escolar indígena e Morin nos atenta que:

Não devemos eliminar a hipótese de um neo-obscurantismo generalizado, produzido pelo mesmo movimento das especializações, no qual o próprio especialista torna-se ignorante de tudo aquilo que não concerne a sua disciplina e o não-especialista renuncia prematuramente a toda possibilidade de refletir sobre o mundo, a vida, a sociedade, deixando esse cuidado aos cientistas, que não têm nem tempo, nem meios conceituais para tanto (MORIN, 2005, p. 17).

Há várias outras normas e princípios que regem a educação escolar indígena, mas presumo que esses resumem o que se entende por educação escolar indígena, e se ressalta que ao analisar essa abordagem é muito importante as reflexões de Edgar Morin.

Considerando que as comunidades indígenas enfrentam diversas realidades no Brasil, e que as comunidades formadas a margem do médio rio Solimões passam por processos diversos de reconhecimento étnico e territorial apoiar-se nas ponderações do pensamento complexo permite aos pesquisadores uma leitura “mais ampla da realidade”.

Para Fazenda (2012, p. 41, grifo do autor) o território da interdisciplinaridade está ligado aos estudos transdisciplinares, pois

o cuidado construído arduamente nos dois territórios precisa ser devidamente respeitado em suas limitações, mas principalmente nas inúmeras possibilidades que se abrem para uma educação diferenciada onde o caráter **humano** se evidencia.

Considerações

Os textos de Edgar Morin *Introdução ao pensamento complexo* e *Ciência com consciência* nos leva a refletir sobre o trabalho do pesquisador e como dentro de uma pesquisa pode-se usar os apontamentos do autor. É muito importante que a pesquisa seja abordada de uma maneira transdisciplinar, mas é formidável que se entenda bem este conceito.

Em uma pesquisa sobre educação escolar indígena as reflexões sobre a epistemologia da complexidade são necessárias. Uma teoria, um conceito ou uma mesma abordagem não conseguem contribuir para uma análise que envolva diversos atores, diversos processos históricos e realidades diferentes. Com isso, a teoria da complexidade vem contrapor o pensamento fragmentado das disciplinas e nos propõe a transdisciplinaridade como forma de integrar os estudos de um objeto em sua totalidade.

Enquanto sujeito, não podemos apenas apresentar uma pesquisa transdisciplinar, é necessário entender a transdisciplinaridade e contribuir, para uma ciência transdisciplinar e uma educação transdisciplinar. Pois a ciência,

de acordo com Morin (2005), tem necessidade não apenas de um pensamento apto a considerar a complexidade do real, mas desse mesmo pensamento para considerar sua própria complexidade e a complexidade das questões que ela levanta para a humanidade fazendo desta maneira uma revolução das estruturas de pensamento. Pois, para Morin “a ciência nunca teria sido ciência se não fosse transdisciplinar” (MORIN, 2010, p. 135).

Assim como, Crenshaw (2015) defende que “A interseccionalidade é uma sensibilidade analítica, uma forma de pensar sobre identidade e a sua relação com o poder”, na qual para defender uma causa se faz necessário ir além da compreensão, por exemplo, da classe social, é preciso entender todas as intersecções que envolvem o grupo e a transdisciplinaridade pode contribuir neste processo. E são nesses pensamentos que se devem inserir os estudos sobre educação escolar indígena.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 7. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2006.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007. Coleção primeiros passos.

Brasil (1988). **Constituição**. República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico.

CRENSHAW, K. **Porque é que a interseccionalidade não pode esperar**. Tradução de Santiago D’Almeida Ferreira. 2015. Disponível em: <https://apidentidade.wordpress.com/2015/09/27/porque-e-que-a-interseccionalidadenao-pode-esperar-kimberle-crenshaw/> Acesso em: 22 set. 2022.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade – Transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas e as condições de produção**. Revista Ideação, v. 10, n. 1, 2008.

JAPIASSU, H. P. **1934 – Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: F. Alves, 4. ed., p. 202, 1986.

JAPIASSU, H. P. **O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006. 237p.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Tradução do francês: Eliane Lisboa – Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005. 120 p.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Ed. revista e modificada pelo autor. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand. Brasil, 2005.

OLIVEIRA, N. C. **Educação escolar indígena**: processos de implementação e efetividade das políticas educacionais na comunidade Porto Praia de Baixo (Tefé-Am). Manaus/ AM, 2022.

Relatório em Prol da Demarcação da Terra Indígena Porto Praia de Baixo, município de Tefé, Manaus 2019. **Elaboração**: Comunidades Indígenas Terra Indígena Porto Praia de Baixo, Christian Ferreira Crevels (CIMI) Colaboração: Equipe da Pastoral Indigenista de Tefé (CIMI), Fábio Pereira (CIMI) Pesquisa: Christian Ferreira Crevels (CIMI), Equipe da Pastoral Indigenista de Tefé (CIMI), comunidade indígena Porto Praia de Baixo; Texto: Christian Ferreira Crevels (CIMI), Revisão: Adriana Maria Huber (CIMI)

Resolução CNE/CEB 5/2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 jun. 2012, Seção 1, p. 7.

ANÁLISE DO PERFIL DOS ALUNOS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS DA UEA (PPGICH-UEA) 2016-2022

Shirlei Regina Vilar da Costa Piñeiro

Master en Administration de Entreprises pela UNIVERSITÉ DE POITIERS – França;
Mestre em Gestão e Negócios pela UNISINOS – RS;
Especialista em Gestão da Administração Pública pela UCB – RJ;
Graduada em Administração de Empresas pela FAPCCA – RS;
Pesquisadora do Consórcio Humanitas – UEA;
Colaboradora da Universidade Estadual do Ceará – UECE;
Secretária do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas – PPGICH;
Servidora da Universidade do Estado do Amazonas – UEA;
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3291291446405110>.

Resumo: A pesquisa teve por objetivo analisar o perfil dos alunos que estiveram ou que ainda se encontram vinculados no Mestrado em Ciências Humanas (MCH) do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Trata-se de um estudo de caso de caráter exploratório descritivo, de abordagem quantitativa, realizado em 2022, a partir de múltiplas fontes de evidências como forma de chancelar as premissas destacadas. O PPGICH até 2022 entregou à sociedade 91 mestres em Ciências Humanas, com Tempo Médio de Titulação (TMT), classificado pela área de avaliação da CAPES – Interdisciplinar (Área 45), como “Muito Bom”. Verificou-se que, das 129 matrículas institucionais criadas para o corpo de alunos, o gênero feminino sobressaiu em participação, que a média de idade dos alunos no ingresso do curso é inferior à média de idade de ingresso em cursos stricto sensu auferida pela CAPES, que há maior representação de estudantes autodeclarados pardos, solteiros, de naturalidade amazonense e que mais da metade dos acadêmicos do PPGICH receberam bolsas de estudos para possibilitar dedicação exclusiva durante a sua jornada acadêmica. Embora exista desigualdade de participação de gêneros, há sutil tendência de homogeneização e equilíbrio entre eles, a longo prazo; há sub-representação das populações negra e indígena no corpo discente do Programa, sinalizando a carência de políticas públicas para inserção destas comunidades, em nível stricto sensu e que mesmo considerando as limitações de acesso ao Estado, a nucleação do PPGICH em Manaus e, sobretudo em Tefé, permitiu o alcance da educação em nível stricto sensu, a partir da mobilidade de alunos advindos de 70% das microrregiões do Amazonas, refletindo diretamente na estratégia de interiorização da Pós-Graduação stricto sensu no Estado, proposta pela Universidade do Estado do Amazonas.

Palavras chave: Pós-Graduação; Perfil alunos mestrado interdisciplinar; Mestrado em Ciências Humanas.

Abstract: The research aimed to analyze the profile of students who have remained or are still linked to the Master's Program in Human Sciences (MCH) of the Interdisciplinary Postgraduate Program in Human Sciences (PPGICH) at the Amazonas State University (UEA). This is a descriptive exploratory case study, with a quantitative approach, conducted in 2022, based on multiple sources of evidence to support the highlighted assumptions. Until 2022, PPGICH had conferred to society 91 Masters in Human Sciences with *Average Degree Time* (ATM), classified by the CAPES – Interdisciplinary (45 Area) evaluation area as “Very Good”. It was found that: from the 129 institutional enrollments created for the student body, the female gender is noteworthy in participation; the average age of students when entering the course is lower than the average age for entering *Stricto Sensu* courses measured by CAPES; there is a greater representation of self-declared brown-skinned students, unmarried, native from the Amazon, and more than half of the PPGICH academics received scholarships to provide studies in exclusive dedication during their academic journey. Although there is inequality in gender participation, there is a subtle trend towards homogenization and balance between them in the long term; there is under-representation of black and indigenous populations in the Program's student body, signaling the lack of public policies for the insertion of these communities, at the *Stricto Sensu* level; and that even considering the limitations of access to the State, the nucleation of the PPGICH in Manaus and, above all, in Tefé allowed the achievement of education at the *Stricto Sensu* level from the mobility of students coming from 70% of the micro-regions of Amazonas, directly reflecting on the strategy of interiorization of the Post-graduation *Stricto Sensu* in the State proposed by the State University of Amazonas.

Keywords: Post-graduation; Interdisciplinary master's student profile; Master program in Human Sciences.

INTRODUÇÃO

O Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas (PPGICH/UEA), que congrega o Mestrado Acadêmico em Ciências Humanas (MCH), foi avaliado e reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), conforme Portaria nº 259, publicada no D.O.U. de 16/02/2017, e deu início às atividades acadêmicas em 15 de agosto de 2016.

O Programa é derivado da articulação dos Grupos de Pesquisa (GP), de áreas de conhecimento distintas preexistentes na UEA, que isoladamente ganharam grifos no contexto universitário (RIOS *et al.*, 2020).

A missão do PPGICH está pautada na formação de profissionais aptos à docência, em todos os níveis do ensino e à atuação em empresas e órgãos públicos, além de promover a educação, construir conhecimento científico e fomentar a inovação tecnológica para atender a demandas e se integrar à sociedade de forma a superar o desafio de desenvolver a Amazônia com sustentabilidade (RIOS *et al.*, 2020).

O PPGICH é permanentemente sediado em Manaus, sendo nucleado na Escola Superior de Artes e Turismo (ESAT) e na Escola Normal Superior (ENS). Porém, desde seu nascimento, caracteriza-se como Programa multicampi, já que o Centro de Estudos Superiores de Tefé (CEST) é o polo fixo do Programa no interior do Estado para a efetiva interiorização da pós-graduação *stricto sensu* no Amazonas.

O Mestrado em Ciências Humanas, único curso *stricto sensu* vinculado ao PPGICH, tem natureza pedagógica interdisciplinar com foco na área de concentração *Teoria, História e Crítica da Cultura*, permitindo pluralizar o objeto de análise – a CULTURA.

A partir desta óptica, segundo o Projeto Político Pedagógico do Curso de Mestrado em Ciências Humanas (2016), as abordagens investigativas devem permear as áreas disciplinares comuns que compõem o diversificado campo das humanidades, com vistas para a observação da realidade Amazônica, até então apreciada empiricamente. Para tanto, três linhas de pesquisa são ofertadas pelo MCH, a saber: 1) *Capital Imaterial: produção e circulação de saberes – a dimensão cognitiva da cultura*; 2) *Crítica, Interpretação e História das Formas da Arte – a dimensão estética da cultura*; e 3) *Espaços, Memórias e Configurações Sociais – a dimensão identitária da cultura*.

O grau de Mestre em Ciências Humanas é alcançado após o cumprimento de 52 créditos, sendo 24 (vinte e quatro) integralizados em disciplinas obrigatórias, 08 (oito) integralizados em disciplinas eletivas, 04 (quatro) integralizados em atividades complementares e 16 (dezesseis) previstos para a elaboração e para a Defesa da Dissertação.

Com formação multidisciplinar, o corpo docente do Programa, até dezembro de 2022, constituiu-se por 21 professores – sendo 19 (dezenove) permanentes e 02 (dois) colaboradores – com expertises que perpassam pela Área de Concentração, refletindo nas linhas de pesquisa e, conseqüentemente, no balizamento os projetos de pesquisa.

A adaptação ao *novo normal* durante o isolamento social no mundo entre 2020 e 2021, causado pela pandemia da Coronavírus, foi bastante desafiadora ao Programa. No entanto, com o intuito de se reinventar, o PPGICH investiu, progressivamente, nas formas digitais já constituídas (*Facebook, Instagram*; site institucional do PPGICH) e, de forma mais abrangente, objetivou o alcance da comunidade acadêmica e da sociedade, inaugurando o Canal TVPPGICH UEA, na plataforma *Youtube*.

Todas as características e pontos positivos do PPGICH e, conseqüentemente, do Mestrado em Ciências Humanas até aqui abordados traduzem os esforços do coletivo na construção participativa e bem-sucedida do instrumental pedagógico. Embora a experiência seja bem-sucedida, o aprimoramento deve ser constante, pois a sociedade hoje possui natureza dinâmica e distinta do passado, e percebe-se que a busca pela pós-graduação, em especial por cursos *stricto sensu*, tem sofrido relevante aceleração nos últimos anos.

Diante desta constatação, surge a preocupação de compreender qual público-alvo o Programa deseja atender e qual público está sendo atendido. Estes são questionamentos pertinentes, uma vez que o curso vem sendo procurado por segmentos profissionais diversos, seja para melhorar a sua capacidade intelectual, seja para adquirir credenciais ao avanço da carreira.

Neste sentido, este estudo tem o objetivo de analisar o perfil do aluno do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, a fim de conhecer o público que está sendo selecionado ao curso de Mestrado Acadêmico em Ciências Humanas da UEA e de contribuir com a formulação do Planejamento Estratégico do quadriênio CAPES 2021-2024.

METODOLOGIA

Esta investigação se classifica como estudo de caso, de caráter exploratório descritivo, de abordagem quantitativa, realizada em 2022. No entanto, para proporcionar maior robustez e uma visão mais abrangente à pesquisa, foi realizada a coleta de informações estatísticas em bases de dados de grandeza estadual e nacional de domínio público.

O universo da amostra contemplou 129 alunos do Curso de MCH do PPGICH da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), que estiveram ou que estão vinculados aos polos de Manaus e Tefé, sendo 91 egressos e 38 alunos regulares com matrícula ativa até 2022.

Limitação dos sujeitos da pesquisa

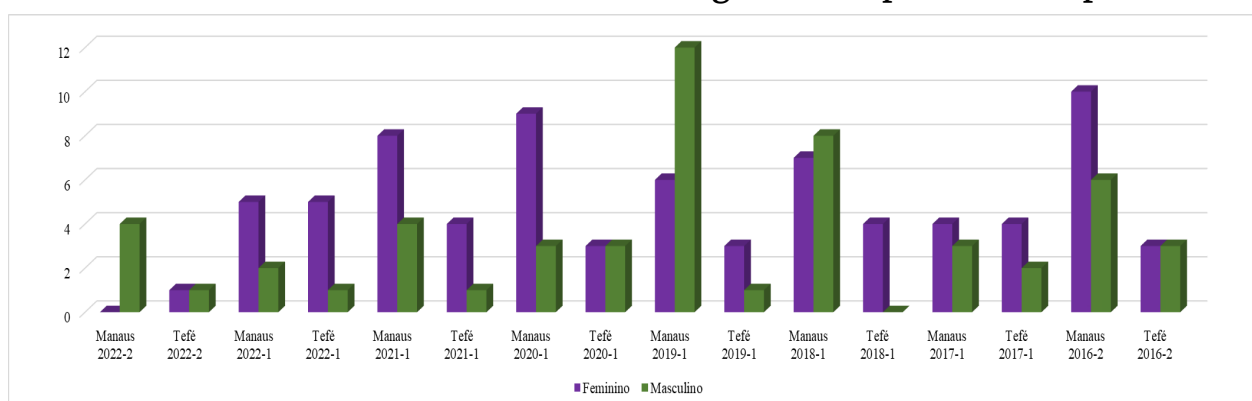
Para alcançar este universo da amostra, foi necessária a identificação dos alunos que ingressaram no MCH através dos:

Processos Seletivos-UEA (PS-UEA) regidos pelos Editais Nº 013/2016-GR/UEA; 057/2017-GR/UEA; 072/2017-GR/UEA; 075/2018-GR/UEA; 097/2019-GR/UEA; 091/2020-GR/UEA; 064/2021-GR/UEA e 048/2022-GR/UEA para seleção de 140 alunos, distribuídos entre os polos de Manaus e Tefé.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dados primários estratificados Sistema Acadêmico Lyceum.

Os dados relativos ao gênero dos alunos matriculados no Programa acompanham as informações disponibilizadas em 2018 pela CAPES, sinalizando que a participação feminina no campo da pesquisa supera a marca dos 50%. No entanto, conforme a análise realizada por polo de atuação do PPGICH, apresentada no Gráfico 1, identificou-se que o PPGICH em Manaus recebeu, atipicamente, em 2018, 2019 e 2022, maior quantidade de matrículas de estudantes do gênero masculino.

Gráfico 1 – Gênero alunos PPGICH segmentado por turma e polo



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados primários do PPGICH.

Contudo, este desvio padrão sugere que o interesse por cursos ligados às relações humanas, que em tempos pretéritos, predominantemente, foi preenchido por mulheres, pois tais carreiras seriam consideradas extensão das atividades desenvolvidas no lar (BARROS & MOURÃO, 2018 *apud* BERTOLINI, 2002; GUEDES, 2016; PRADO & FLEITH, 2012), atualmente, não se restringe ao universo feminino. Este fenômeno sugere, também, uma sutil ruptura no paradigma abordado pelos autores, que está ligado às causas comportamentais e culturais de gênero ainda perceptíveis na atualidade.

A média de idade de todos os alunos do PPGICH, ao ingressar no Mestrado em Ciências Humanas, revelou-se inferior à média de idade de ingresso de alunos de cursos *stricto sensu*, assinalada no estudo realizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 (PNPG), sendo 31 anos e 5 meses contra 34 anos, respectivamente. O grupo de alunos do gênero feminino ganha destaque, uma vez que é responsável direto pelo resultado abaixo da média revelada pela CAPES, ao apresentar média de idade de ingresso no MCH de 29 anos e 9 meses, como apresentado na Figura 1.

Até agosto de 2022, o PPGICH entregou à sociedade 91 Mestres em Ciências Humanas (sendo que 60% deste universo pertence ao gênero feminino), dos quais 65 titulados foram qualificados na capital do Amazonas e 26 titulados no interior do Amazonas (Tefê).

O Tempo Médio de Titulação (TMT) das cinco turmas ingressantes no PPGICH, entre os anos de 2016-2020, foi de aproximadamente 26 meses (ou, dois anos e dois meses), como apresentado na Tabela 3. A relevância do TMT está associada à eficiência acadêmica dos programas de pós-graduação, pois, quanto menor o tempo de formação de mestres e doutores, menor será o dispêndio com insumos e recursos para manutenção dos alunos de *stricto sensu*. Ademais, este indicador compõe o arranjo que fundamenta a avaliação periódica da CAPES, expresso em escala de 3 à 7, a obtenção da renovação de reconhecimento para continuidade de funcionamento do(s) programa(s) para o quadriênio seguinte.

Tabela 3 - Tempo Médio de Titulação (TMT) das cinco primeiras Turmas PPGICH

Variável Turma/ polo	Titulados	Tempo Mínimo (meses)	Tempo Máximo (meses)	Tempo Médio (meses)	Desvio Padrão	TMT (meses)	TMT (anos)*
Turma 2020-1 (Manaus e Tefê)	18	24	26	24,94	1,66	26,60	2,2
Turma 2019-1 (Manaus e Tefê)	21	24	27	24,61	1,02	25,63	2,1
Turma 2018-1 (Manaus e Tefê)	17	24	27	24,65	1,28	25,93	2,2
Turma 2017-1 (Manaus e Tefê)	13	24	31	26,38	2,14	28,53	2,4
Turma 2016-2 (Manaus e Tefê)	22	23	29	24,68	1,29	25,97	2,2
TOTAL - TMT PPGICH GERAL	91			25,05		26,53	2,2
Turma 2020-1 (Manaus)	13	24	26	24,31	0,63	24,94	2,1
Turma 2019-1 (Manaus)	17	24	27	24,47	1,01	25,48	2,1
Turma 2018-1 (Manaus)	13	24	28	26,08	1,12	27,20	2,3
Turma 2017-1 (Manaus)	7	24	31	26,85	2,34	29,19	2,4
Turma 2016-2 (Manaus)	16	23	29	24,93	1,44	26,37	2,2
SUBTOTAL 1 - TMT PPGICH MANAUS	66			25,33		26,63	2,2
Turma 2020-1 (Tefê)	5	24	29	26,60	2,41	29,01	2,4
Turma 2019-1 (Tefê)	4	24	26	25,25	0,96	26,21	2,2
Turma 2018-1 (Tefê)	4	24	27	25,38	1,29	26,67	2,2
Turma 2017-1 (Tefê)	6	24	29	25,83	1,94	27,77	2,4
Turma 2016-2 (Tefê)	6	24	24	24,00	0,00	24,00	2,0
SUBTOTAL 2 - TMT PPGICH TEFÊ	25			25,41		26,73	2,2

Fonte: elaborado pela autora, a partir dos dados estratificados do Sistema Acadêmico *Lyceum*.

* Os algarismos após a vírgula >50 foram arredondados para cima, enquanto os algarismos após a vírgula <49 foram arredondados para baixo.

A partir da Tabela 4, observou-se maior oscilação do TMT PPGICH Geral entre as turmas de 2016-2, 2017-1 e 2018-1, com incremento em dois meses para os titulados pertencentes à turma 2017-1 e recuo da permanência, na mesma proporção de meses, destacado pelos titulados da turma 2018-1.

Ressalta-se que as turmas 2019-1 e 2020-1 foram diretamente acometidas pelos fatores decorrentes da COVID-19. No entanto, não

sucumbiram aos prazos de qualificação e conclusão de curso disciplinados no Regimento Interno do Programa, no Regimento Geral da Pós-Graduação stricto sensu da UEA e nas diretrizes da CAPES, uma vez que foram adotadas ações estratégicas pela Coordenação do PPGICH, para acompanhamento de todo o corpo discente, passando a exigir:

A participação obrigatória dos alunos nas atividades virtuais promovidas pelo PPGICH ou oficialmente indicadas pelo Programa;

O registro compulsório, em relatório mensal, da participação do discente em cursos, palestras e outras atividades on-line, promovidas pela UEA ou outras instituições;

A entrega compulsória, ao final de cada mês, de um relatório detalhando as atividades realizadas durante o período, enviado para o e-mail do Programa com cópia para o orientador(a).

A estratégia de acompanhamento das atividades discente refletiu diretamente no tempo permanência do aluno no Programa, uma vez que o Tempo Médio de Titulação (TMT) auferido pelas turmas ingressantes em 2019 e 2020 foi de aproximadamente 26 meses (Plataforma Sucupira, 2023).

Levando em conta a métrica de TMT convencionalizada pela área de avaliação da CAPES – Interdisciplinar, que classifica os cursos de mestrado como: “Muito Bom” (TMT ≤ 26 meses); “Bom” (TMT ≤ 28 meses); “Regular” (TMT ≤ 30 meses); e “Fraco” (TMT > 30 meses), entende-se que Manaus e Tefé têm apresentado TMT classificados como “Muito Bom”.

Figura 2 – Total de Bolsas de Mestrado PPGICH – 2016-2022

Turma 2022 16 BOLSISTAS
Turma 2021 13 BOLSISTAS
Turma 2020 16 BOLSISTAS
Turma 2019 12 BOLSISTAS
Turma 2018 13 BOLSISTAS
Turma 2017 5 BOLSISTAS
Turma 2016 10 BOLSISTAS

Fonte: Elaborado pela autora

Há entendimento na literatura de que o financiamento eleva a expectativa de redução no tempo de permanência e titulação nos cursos stricto sensu (COLOMBO, 2019), pois a dedicação exclusiva à investigação proposta –

exigência das agências de fomento – permite que os mestrandos convirjam seus esforços às tarefas acadêmicas, aumentando o seu nível de integração e engajamento, reduzindo a probabilidade de abandono ou desligamento.

Desde o início de funcionamento do PPGICH em 2016, a CAPES e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) financiaram 85 estudantes por meio da concessão de Bolsa de Mestrado, beneficiando cerca de 65% do corpo discente total, conforme apresentado na Figura 1.

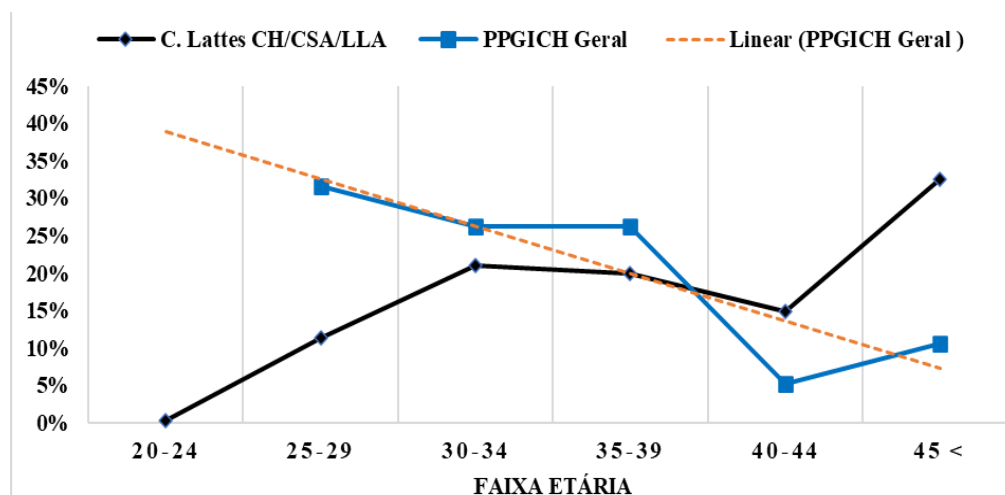
Neste sentido, o TMT do Programa classificado como “Muito Bom”, também pode ser justificado, entre outros fatores, ao suporte financeiro oferecido pela CAPES e pela FAPEAM aos acadêmicos do MCH com melhores rendimentos e que não possuam vínculo empregatício.

A fim de alcançar resultados mais apurados no que tange à idade dos profissionais que serão entregues pelo PPGICH ao mercado de trabalho nos próximos anos, foi realizada uma análise comparativa dos dados dos currículos de cadastrados na Plataforma *Lattes* de mestres titulados nas Grandes Áreas do Conhecimento: i) das Ciências Humanas (CH), ii) das Ciências Sociais Aplicadas (CSA) e iii) da Linguística, Letras e Artes (LLA), segmentada por faixa etária, em intervalos de 5 anos, e nível de formação exclusivamente de mestrado. Destaca-se que as áreas de conhecimento antes mencionadas, além de congregarem o Colégio da Humanidades, conjugam a interdisciplinaridade desenvolvida como pilar pedagógico do Mestrado em Ciências Humanas.

Paralelamente, de posse dos dados dos alunos com matrícula institucional ativa (Turmas 2021-1, 2022-1 e 2022-2), estratificados do Sistema Acadêmico *Lyceum* – data de nascimento e data de matrícula institucional – e, do atual TMT PPGICH GERAL (em anos), 2 anos e 2 meses, foi possível estimar a idade que o acadêmico alcançará a titulação de mestre, classificando-o segundo a faixa etária resultante, segmentada em intervalo de 5 anos. O objetivo desta análise foi compreender se o PPGICH entregará mestres jovens, mestres com idade avançada ou mestres em faixa de idade que acompanha a tendência nacional.

O Gráfico 2 apresenta a estimativa da faixa etária para titulação dos alunos com matrícula ativa no curso MCH (PPGICH-Geral), em comparação aos mestres titulados nas Grandes Áreas CH, CSA e LLA, por faixa etária, segundo a base de Currículos da Plataforma *Lattes*, que já estão no mercado de trabalho.

Gráfico 2 – Estimativa da faixa etária para titulação dos alunos PPGICH versus faixa etária dos mestres que já estão no mercado de trabalho



Fonte: Estatísticas da Base de Currículos da Plataforma *Lattes*/ CNPq e Sistema Acadêmico *Lyceum*.

De acordo com os dados da Plataforma *Lattes*, a faixa etária que reúne maior quantidade de mestres já titulados pelas Grandes Áreas CH/CSA/LLA está compreendida entre 30 e 39 anos.

O estudo intitulado *BRASIL: Mestres e Doutores 2019*, realizado pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE) – Organização Social supervisionada pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), corrobora com as informações extraídas da Plataforma *Lattes*, indicando que a idade média dos titulados em programas interdisciplinares, em 2017, foi de 35 anos.

Direcionando o olhar para os estudantes com matrícula ativa no PPGICH, estima-se que quase 60% do corpo de alunos (com idade entre 25–34 anos), conclua o curso antes da idade média auferida pelo CGEE. E, considerando que o PPGICH apresenta este indicador abaixo da média nacional, além de concluirmos que a transição direta da graduação para a pós-graduação tem sido mais frequente, conclui-se que o PPGICH está contribuindo com a introdução de profissionais mais jovens no mercado de trabalho. Destaca-se ainda a linha de tendência do Gráfico 2, que aponta para queda na idade de titulação dos alunos do PPGICH.

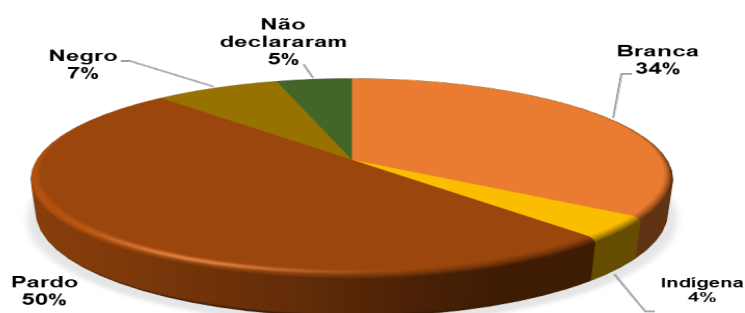
No que tange à cor/raça dos alunos PPGICH, de acordo com consolidação das respostas, 50% se autodeclarou pardo, 34% branco, 7% negro, 5% não declarou e 4% indígena. A opção oriental não foi escolhida.

Embora os grupos minoritários configurem menor expressividade entre o número de alunos no PPGICH, em 2022, foram empreendidos esforços para reversão deste quadro, com a oferta de 11 (onze) vagas destinadas a atender

à Política de Indução de Ações Afirmativas, através do Processo Seletivo (PS 2022-1) regido pelo Edital nº 064/2021 – GR.

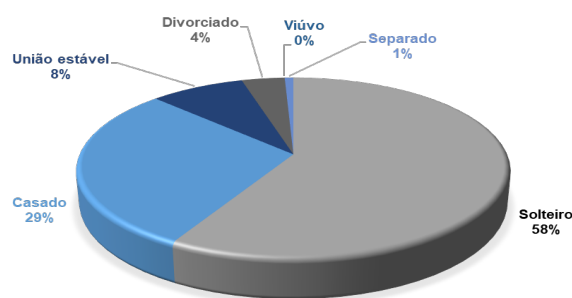
A realização de Processo Seletivo Suplementar de alunos regulares, para ingresso no ano e período acadêmico 2022-2, visando à ocupação de vagas remanescentes do PS 2022-1, aliado aos objetivos do Consórcio *Humanitas*¹³, converteram-se em ação estratégica aderente às políticas afirmativas da UEA, com a indução do desenvolvimento de projetos de pesquisa por e para os grupos minoritários. O PS 2022-2, regido pelo Edital nº 048/2022 – GR/UEA, que ofereceu 7 vagas, selecionou 6 novos alunos, sendo três indígenas das etnias: Kambeba, Tupinambá e Baniwa, dois negros e um pardo.

Gráfico 3 – Cor/raça alunos PPGICH



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 4 – Estado Civil alunos PPGICH



Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro que compara o perfil dos alunos PPGICH 2016-2019 e 2020-2022 (antes e após a instituição do Consórcio *Humanitas*, em 2020) e a cartografia que apresenta o alcance de público no PS 2022-2, ambos desenvolvidos por Piñeiro

¹³ O Consórcio *Humanitas* UEA objetiva a produção e a difusão de conhecimento para o fortalecimento de políticas públicas para o desenvolvimento sustentável, o bem viver, a promoção humana e outras epistemes emancipatórias em áreas protegidas para povos indígenas e comunidades tradicionais. Em termos geográficos, a atuação do Consórcio ocorre em 2 regiões do Estado do Amazonas: a) Alto e Médio Solimões, com destaque para o entorno das cidades de Tabatinga e Tefé; e b) Alto e Baixo Rio Negro e Região Metropolitana de Manaus, com destaque para o entorno das cidades de São Gabriel da Cachoeira e Manaus (CONSÓRCIO HUMANITAS UEA, 2022).

(2022), refletem de forma detalhada os resultados positivos colhidos da estratégia, consolidada no *Gráfico 3*.

Cerca de 60% dos alunos do PPGICH indicaram o estado civil solteiro, conforme apresentado no *Gráfico 4*. Este indicador, corrobora a premissa de que uma parcela significativa dos alunos do PPGICH fez a transição direta da graduação para a pós-graduação, muitas vezes sem a experiência e o contato com a realidade profissional das áreas das quais fazem parte.

A tendência de adensamento do capital intelectual no Estado do Amazonas evidencia-se pela vinculação de 96 dos 129 alunos, que declararam ser oriundos de municípios pertencentes a nove das treze microrregiões amazonenses, representando 74,4% do corpo discente total do Programa, conforme apresentado na *Tabela 4*.

Tabela 4 – Origem dos alunos do Mestrado em Ciências Humanas – PPGICH (2016–2022)

Origem - País/ Estado/ Cidade (129 alunos)	Quant.	%
Brasil/ Amazonas/ Amazonas	96	74,4%
Brasil/ Amazonas/ Manaus	54	41,9%
Brasil/ Amazonas/ outros municípios do Amazonas	28	21,7%
Brasil/ Amazonas/ Tefé	14	10,9%
Brasil/ Outros Estados da Federação	28	21,7%
Outros Países	5	3,9%
TOTAL	129	100,0%

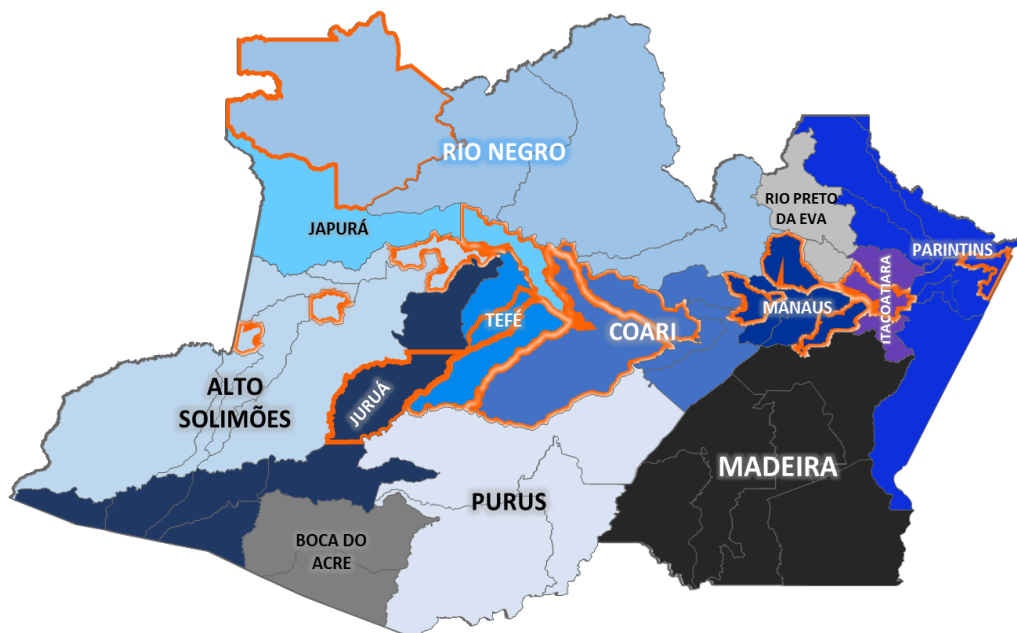
Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados primários dos Processos Seletivos PPGICH 2016–2022.

O polo de Manaus, situado na capital do Estado do Amazonas, acolhe estudantes oriundos da capital e de municípios que ficam no entorno, como: Autazes, Itacoatiara, Manacapuru, Manaus e Parintins, totalizando 41,9% dos alunos.

O polo de Tefé segue a destacar-se como um divisor de águas no avanço da educação em nível *stricto sensu*, por atrair pela proximidade estudantes dos municípios vizinhos, a exemplo de: Alvarães, Amaturá, Carauari, Coari, Codajás, Maraã, Fonte Boa, São Gabriel da Cachoeira, Tabatinga e Tefé. Ao todo, 44 pessoas integram o grupo de estudantes do PPGICH no interior, congregando 32,6% do total.

A interiorização do Programa se reflete a partir da mobilidade discente para os polos de oferta do curso, alcançando cidades situadas em 70% das microrregiões. O Mapa 1 apresenta o Estado do Amazonas, subdividido por microrregiões, com o espelhamento do alcance do PPGICH, considerando os municípios de origem dos estudantes, que estão grifados na cor laranja.

Mapa 1 – Alcance do PPGICH no Amazonas, segmentado pelas cidades e microrregiões do Estado



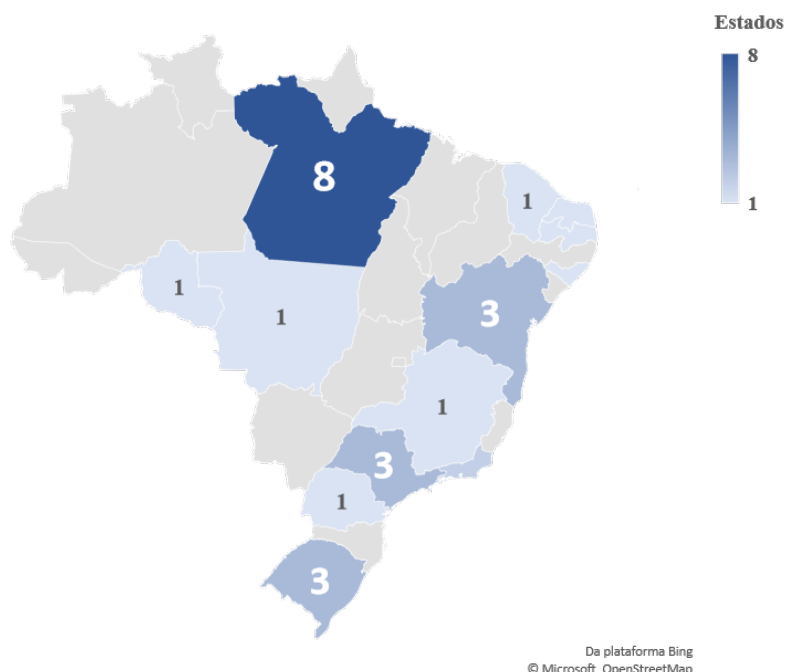
Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados primários dos Processos Seletivos PPGICH 2016-2022.

Os 28 acadêmicos do MCH advindos de outros quatorze estados do brasileiros, que se fixaram no Amazonas (Manaus ou Tefé) ou que estão em situação transitória (como é o caso de dependentes de militares), integram 20,9% do corpo discente total do Programa, conforme apresentado no Mapa 2, destaque para o Estado do Pará, pela proximidade de fronteira com o Amazonas.

Por fim, três alunos estrangeiros selecionados no Programa do Grupo de Cooperação Internacional de Universidades Brasileiras de Mobilidade Internacional (GCUB-Mob), juntamente com uma estudante argentina e um estudante peruano, ambos naturalizados brasileiros, integralizam o percentual de alunos de origem estrangeira, representando 4% do total.

O PPGICH, pela terceira vez consecutiva, participou do Programa GCUB-Mob, através dos Editais Nº 001/2018, 001/2019 e 001/2020. Ao todo foram recebidas 31 inscrições, de interessados da Colômbia (16), do Haiti (07), do México (04), da Argentina (01), do Equador (01), de Honduras (01) e do Peru (01). A resultante destas participações foi a aprovação de três candidatos que, na qualidade de estudantes estrangeiros intercambistas, que integraram as Turmas 2019-1, 2020-1 e 2021-1 (um hondurenho e duas colombianas).

Mapa 2 – Alcance do PPGICH nos Estados Brasileiros



Fonte: elaborada pela autora a partir dos dados primários dos Processos Seletivos PPGICH 2016–2022.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou conhecer o perfil de 129 alunos (titulados e alunos com matrícula ativa) que passaram pelo Mestrado em Ciências Humanas (MCH) do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas (PPGICH/UEA), no período de 2016 a 2022.

Ao todo foram analisadas informações referentes a 91 egressos (titulados entre os anos de 2018 e 2022) e a 38 alunos regulares com matrícula institucional ativa (turmas 2021-1, 2022-1 e 2022-2), revelando que: i) o universo do corpo discente constituiu-se, majoritariamente, pelo gênero feminino (59,7%), que possuía média de idade, quando do ingresso no MCH, de 29 anos e 9 meses; ii) 31 anos e 5 meses foi a média geral (feminino e masculino) de idade de ingresso dos alunos no MCH; iii) 2 anos e 2 meses foi o Tempo Médio de Titulação (TMT) no MCH; iv) estima-se que 57,9% dos estudantes com matrícula ativa concluirão o curso com idade entre 25 e 34 anos; v) estima-se que 84,2% dos estudantes com matrícula ativa, considerando o TMT PPGICH Geral, concluirão o curso de MCH antes dos 40 anos de idade; vi) 50,4% do conjunto dos estudantes autodeclararam-se pardos; vii) 7,8% do universo dos estudantes autodeclararam-se negros; viii) 3,9% do somatório dos estudantes autodeclararam-se indígenas;

ix) 58,1% do montante dos estudantes autodeclararam-se solteiros; x) 74,4% do universo dos estudantes declararam origem amazonense; xi) 32,6% do total dos alunos declararam origem do interior do Estado do Amazonas; xii) 4% do montante dos estudantes declararam origem estrangeira; xiii) 2% dos alunos de mobilidade acadêmica originaram-se de países da América Latina; e, xiv) 65% dos universos de mestrandos receberam financiamento público para os estudos.

A conclusão das cinco primeiras turmas e a titulação de 91 mestres, até agosto de 2022, gerou ao Programa o índice denominado Tempo Médio de Titulação (TMT) de 26 meses (2 anos e 2 meses). A partir do conhecimento do TMT, estimou-se que 31,5% dos estudantes com matrícula institucional ativa concluirão o curso de mestrado antes de completarem 30 anos de idade; 26% antes dos 34 anos de idade e que 26% concluirão antes dos 39 anos de idade. O dado, além de evidenciar maior frequência de transição direta da graduação para pós-graduação, revela que o PPGICH promoverá a entrega de mestres mais jovens ao mercado de trabalho, quando comparada a idade média dos titulados em PPGs interdisciplinares (35 anos), no âmbito nacional, presente em estudos realizados pela organização social CGEE em 2019. Este perfil também aponta para um contingente cada vez mais jovem que tem buscado a especialização.

A investigação revelou que, embora a participação do gênero feminino no Programa seja dominante, sutilmente, a “seleção natural” para qualificação em Áreas do Conhecimento, com estereótipo aproximado às funções do lar, tem sido desprezada pelo gênero masculino (destacado pelo ingresso de alunos do gênero masculino nos anos 2018, 2019 e 2022-2), o que pode indicar uma leve tendência de homogeneização e equilíbrio entre os diferentes gêneros no curso, a longo prazo.

Há sub-representação das populações negra e indígena no corpo discente do Programa, sinalizada por 7,8% e 3,9% do universo respectivamente, contra 50,4% autodeclarado pardo e 33,3% autodeclarado branco. Embora a instituição do Consórcio *Humanitas* UEA para pesquisa aplicada com povos e comunidades tradicionais, em 2020, e a oferta de vagas para o MCH no Processo Seletivo Suplemente em 2022-2, tenha introduzido o desenvolvimento de projetos de pesquisa por e para os grupos minoritários o Programa, ainda carece de desenvolvimento de políticas mais agressivas voltadas às populações segregadas e à hegemonia de cor/raça.

As limitações de acesso a maior parte das regiões do Estado do Amazonas é uma, entre outras, justificativas à escassez de recursos humanos qualificados. Porém, a bem-sucedida estratégia de nucleação do Programa em Tefé tem promovido a formação de profissionais altamente qualificados, pertencentes a municípios situados em 9 das 13 microrregiões do Estado. Portanto, corroborando com Rios *et al.* (2020), entende-se que o Programa impactou positivamente em termos de inserção local e regional, ganhando visibilidade ao se mostrar: i) atraente a pessoas com limitação geográfica que constituem barreiras ao acesso à educação de alto nível; ii) positiva, pela possibilidade

de formação de profissionais altamente qualificados e prontos para atuarem como docentes, em todos os níveis, e em setores públicos ou privados; e iii) inclusiva, por permitir a dissolução da assimetria educacional no Estado do Amazonas (RIOS *et al.*, 2020).

A participação do PPGICH em programa de bolsas para estudantes estrangeiros e o acolhimento de três alunos por mobilidade acadêmica, oriundos de países da América Latina (Colômbia e Honduras), compõe as ações que visam alcançar internacionalização exigida pela CAPES aos Programas do Pós-graduação.

A pesquisa revelou a importância de refletir sobre o perfil do estudante que está sendo atendido pelo Programa, pois a partir do conhecimento das especificidades do público que está sendo gerido é possível ser mais eficiente no Planejamento Estratégico previsto para o quadriênio CAPES 2021-2024 e mais efetivo no direcionamento das ações ao alcance dos objetivos.

Seguindo esta esteira, os apontamentos derivados deste trabalho sugerem a abertura de agenda para elaboração de estudos que abordem temas marginais, a exemplo: razões para a transição direta da graduação para a pós-graduação, contribuição da pós-graduação na vida profissional dos egressos do Mestrado em Ciências Humanas, expectativa para a atuação profissional, entre outros.

REFERÊNCIAS

BARROS, S. C. V.; MOURAO, L. Panorama da Participação Feminina na Educação Superior, no Mercado de Trabalho e na Sociedade. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 3, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-71822018000100214&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. Brasília, DF. 2010, v. 2. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgveterinaria/files/2015/09/Livros-PNPG-Volume-II-2011-2020.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (2015). **Censo da Educação Superior 2014 – Notas Estatísticas**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf. Acesso em: 01 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **A trajetória dos estudantes de pós-graduação Stricto Sensu no Brasil: atrito e tempo para conclusão nos cursos**

de mestrado e doutorado. 2019. Disponível em: <http://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/3996>> Acesso em: 15 ago. 2022.

CÂMARA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO DA UEA (CPPG/UEA). **Resolução Nº 002/2019 – CPPG/UEA, de 05 de abril de 2019.** Aprova o Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. Manaus, AM: CPPG, 2019. Disponível em: <https://pos.uea.edu.br/data/area/regimento/download/15-1.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação (DAV). **Relatório Técnico da DAV Egressos da Pós-Graduação: Áreas Estratégicas.** 2016. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/19122018_Cartilha-DAV-Egressos.pdf. Acesso em: 02 jun. 2022.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS (CGEE). **Brasil: Mestres e Doutores 2019.** Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2019. Disponível em: <https://mestresdoutores2019.cgee.org.br>. Acesso em: 02 jun. 2022.

COLOMBO, D. G. A trajetória dos estudantes de pós-graduação Stricto Sensu no Brasil: atrito e tempo para conclusão nos cursos de mestrado e doutorado. In: MORAES; G. H.; ALBUQUERQUE; A. E. (orgs.). **Caderno de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: Pesquisa em educação e transformação.** 1. ed. Brasília: Inep, 2019, v. 3, p. 191-234.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). **Informações Gerais.** 2022. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/>. Acesso em: 10 set. 2022.

FERREIRA, R. E. *et al.* O perfil dos alunos do mestrado profissional no ensino da saúde. **Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental**, Online [en linea]. 2015, v. 7, n. 4, p. 3554-3562. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=505750948028>. Acesso em: abril 2022.

GRUPO DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL DE UNIVERSIDADES BRASILEIRAS DE MOBILIDADE INTERNACIONAL (GCUB-Mob). **Objetivos.** Manaus, AM. 2022. Disponível em: <https://www.gcub.org.br/programas/segunda-edicao-do-programa-gcub-de-mobilidade-internacional-gcub-mob-edital-gcub-mob-no-001-2023/>. Acesso em: 23 jun. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Questionário do Estudante.** 2022. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/questionario-do-estudante>. Acesso em: Abr. 2022.

MACCARI, E. A.; RODRIGUES, L. C.; ALESSIO, E. M.; QUONIAM, L. M. **Sistema de avaliação da pós-graduação da Capes: pesquisa-ação em um programa de**

pós-graduação em Administração. Revista Brasileira de Pós-Graduação, v. 5, n. 9, p. 11.

Moreira, N. P.; Cunha, N. R. S.; Ferreira, M. A. M.; Silveira, S. F. R. Fatores determinantes da eficiência dos programas de pós-graduação acadêmicos em administração, contabilidade e turismo. **Avaliação**: Revista Da Avaliação Da Educação Superior, n. 16. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/889>. Acesso em: abr. 2022.

PIMENTA, L. B. **Processo decisório na universidade multicampi**: Dinâmica dos conselhos superiores e órgãos de execução. 2008. 212 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, Bahia, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/11342/1/Lidia%20Pimenta.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

PIÑEIRO, S. R. V. C. **Mapa do Amazonas demonstrando o alcance de candidatos ao Curso de Mestrado em Ciências Humanas do PPGICH, em relação às microrregiões do Estado – Processos Seletivos 2020 a 2022**. Manaus, AM: 2022. Disponível em: <https://pos.uea.edu.br/data/area/propesquisa/download/21-8.pdf>. Acesso em: 30 out. 2022.

PIÑEIRO, S. R. V. C. **Perfil aluno PPGICH antes (2016–2019) e depois (2020–2022) da instituição Consórcio Humanitas/UEA**. Manaus, AM: 2022. Disponível em: <https://pos.uea.edu.br/data/area/propesquisa/download/21-8.pdf>. Acesso em: 30 out. 2022.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS. **Processos Seletivos PPGICH**. Manaus, AM. UEA, 2022. Disponível em: <https://pos.uea.edu.br/cienciashumanas/categoria.php?area=PSL>. Acesso em: 20 abr. 2022.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS. **Projetos de Pesquisa**. Consórcio Humanitas UEA para pesquisa aplicada com povos e comunidades tradicionais do Amazonas. Manaus, AM. UEA, 2022. Disponível em: <https://pos.uea.edu.br/cienciashumanas/categoria.php?area=PRP>. Acesso em: 20 abr. 2022.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Mestrado em Ciências Humanas**. Manaus, AM, 2015. Dados da Proposta de Programa/Curso Novo. Disponível em: <https://pos.uea.edu.br/data/area/documento/download/32-1.pdf>. Acesso em 15 nov. 2020.

RIOS, O. *et al.* **Relatório de autoavaliação 2017–2020 PPGICH**: Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. Manaus: Universidade

do Estado do Amazonas, 2020. Disponível em: <https://pos.uea.edu.br/data/area/autoavaliacao/download/6-1.pdf> Acesso em: 13 out. 2022.

SILVA, A. S.; Cunha, N. R. S.; Silveira, S. F. R.; FERREIRA, M. A. M. Análise do Desempenho da Pós-Graduação da UFV após o seu Ingresso no Programa de Fomento PROF/CAPEs. *In: Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul*, 9, 2009, Florianópolis. Expansão da Educação Superior: Experiências e perspectivas, 2009. v. 1. p. 1-16.

SILVA, T. C.; BARDAGI, M. P. O aluno de pós-graduação Stricto Sensu no Brasil: revisão da literatura dos últimos 20 anos. **RBPG. REVISTA BRASILEIRA DE PÓS-GRADUAÇÃO**, v. 12, p. 683-714, 2016.

SILVA, T. C. **Razões para a transição graduação/pós-graduação**: um estudo com mestrandos de diferentes áreas. 2016. 232 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/167858/340500.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 mai. 2022.

SOARES, H. **Uma avaliação do desempenho da pós-graduação das universidades federais com uso de metodologias DEA**. 2017. 314 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Economia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/24817>. Acesso em: 15 jul. 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA). Resolução Nº 056/2017 – CONSUNIV/UEA, de 25 de setembro de 2017. **Aprova a alteração da Resolução nº 30/2013 – CONSUNIV que dispõe sobre o Regimento Geral da Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade do Estado do Amazonas**. Manaus, AM: UEA, 2017. Disponível em: <https://xfiles.uea.edu.br/data/legislacao/ato/p3650.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA). **Resolução Nº 7/2016 – CONSUNIV/UEA, de 17 de fevereiro de 2016**. Dispõe sobre a criação do Curso de Mestrado Acadêmico em Ciências Humanas. Manaus, AM: UEA, 2016. Disponível em: <https://pos.uea.edu.br/data/area/documento/download/34-1.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA). CONSÓRCIO HUMANITAS UEA para pesquisa aplicada com povos e comunidades tradicionais do Amazonas. *In: Site PPGICH*. Amazonas, [S.l.], 2022. Disponível em: <https://pos.uea.edu.br/cienciashumanas/categoria.php?area=PRP>. Acesso em: 21 nov. 2022.

AULA INAUGURAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS MINISTRADA PELO PROFESSOR JOSÉ ALDEMIR DE OLIVEIRA (16/08/2016)

O significado da Pós-Graduação em Ciências Humanas na Amazônia

José Aldemir de Oliveira
Conferencista

Rafael Seixas de Amoêdo
Revisor
Transcritor

AGRADECIMENTOS

Ao professor Cleinaldo, pela homenagem.

Ao professor Valteir Martins, Pró-reitor de pesquisa e pós-graduação e à professora Samara Menezes, Pró-reitora de interiorização.

Aos professores Otávio Rios e Veronica Prudente, coordenadores desse programa.

À professora Gimima Beatriz, a qual foi portadora do convite.

Destaco a presença de ex-alunos, os quais fazem parte do quadro do programa, entre eles: professora Edilza, a qual foi minha aluna durante a graduação, professora Lúcia Purga e professor Alison. Além desses, há outros que foram alunos em Sociedade e Cultura ou em Ciências Ambientais.

À professora Francisca de Lourdes, o qual divido a alegria de um projeto que fazemos por amor ao conhecimento, cujo objetivo é a junção de literatura e geografia.

Aos alunos da capital e do interior, sejam bem-vindos a esse programa.

Nossa conversa será dividida em três níveis:

- A questão da interdisciplinaridade no contexto das ciências;
- A formação, a pesquisa e o ensino de pós-graduação;
- Os desafios de um curso de pós-graduação interdisciplinar em Ciências Humanas; e as Considerações Finais.

INTRODUÇÃO

Entretanto, quero fazer uma breve introdução para externar meu sentimento perante esse curso, pois é dessas coisas meio escritas, meio faladas, ainda em elaboração, mas que gostaria de introduzir aquilo que quero transmitir a vocês, professores, gestores e, especialmente, aos alunos desse curso. Logo, vou ler para ser o mais fiel possível àquilo que quero expressar:

Não sei direito o que fazer, mas, com certeza, não quero ministrar uma aula no sentido de transmitir conhecimento. Também não quero fazer um discurso. O que farei aqui é o que tenho tentado fazer nesses mais de 20 anos de magistério ligado a pós-graduação: falarmos da vida social que se desenrola na Amazônia, falar de ciência como arte e como poesia, como o cantor Pablo Milanês, quisera mesmo era saber fazer uma canção de amor para lhes dedicar nesse momento.

De amor a quem vai à luta à procura da essência das coisas e da explicação do mundo. De amor aos que querem compreender o mundo pelas complexidades das relações sociais. Amor aos que procuram pelo saber por meio da poesia, como quem semeia uma planta na terra. Amor aos que questionam e com isso tentam corrigir as injustiças. Amor aos que buscam no aprender a sensibilidade da arte, da cultura, do não racional como possibilidade do devir. Amor aos que constroem o tempo e compreendem o presente que contém o passado e o futuro. Amor a vocês que fazem acontecer, apesar dos obstáculos e das dificuldades. Por fazer ciência na Amazônia, criando um curso interdisciplinar quando todas as perspectivas apontam para as dificuldades. O tempo que vivemos, meus caros, é único e concomitantemente compõem-se de vários tempos que só é rigorosamente semelhante a si mesmo.

Jamais tivemos tantas oportunidades de desenvolver tantas técnicas. Entretanto, como anteviu Euclides da Cunha no início do longo século XX que se foi – “Temos tudo e falta-nos tudo, porque falta-nos os desdobramentos dos acontecidos”. Nesse início de século XXI, em que vivemos a um ritmo que aniquila o tempo e os espaços, colocando em xeque as verdades e as dúvidas da ciência, com um todo e das ciências humanas em particular. Poderia nesse tempo que vocês me concedem para proferir essa primeira aula neste curso falar da crise de paradigmas, das universidades, da violência, do financiamento para a pesquisa de pós-graduação, ou da crise da sociedade contemporânea e da brasileira em particular, ou de tantas outras crises que desejasse, pois crise é o que não nos falta. Todavia quero lhes falar de

esperança, de utopia, porque só os medíocres não são utópicos. E por que falar de esperança e ver a esperança em um curso interdisciplinar que se inicia? Porque é necessário que nos agarremos no tempo que foi vivido naquilo que ele tem de positivo. Recorro aqui a Drummond, ao poema *Memórias* que diz que as coisas tangíveis se tornam insensíveis à palma da mão. Mas as coisas findas muito mais que lindas, essas ficarão.

E ficará para vocês esse esforço que vocês estão fazendo como ficou para nós que fazíamos, como apontou a professora Lúcia Puga em 1998 quando iniciávamos o curso de Sociedade e Cultura e um pouco antes em 1996 quando iniciávamos o Programa Interdisciplinar de Ciências do Ambiente, o qual hoje se chama *Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia*.

Naquela época, assim como hoje, a caminhada que fazemos abate-se sobre nós a sensação de não temos certeza das coisas mais simples, isso não significa muito. Também se abate sobre nós, muitas vezes, não sabermos para onde ir, mas perder-se na cidade, na floresta, nos rios, na ciência é coisa que se deve aprender a fazer e como já recomendava Walter Benjamim, é preciso duvidar das certezas.

Eu diria a vocês que é preciso duvidar das certezas da ciência e isso é um passo importante para aqueles que querem ser um grande pesquisador e intelectual.

Existe um lugar de destino, mas não há um caminho que nos leve até ele. Muitas vezes o que chamamos de caminho é apenas a indecisão. Ainda, recorrendo a Clarice Lispector: “É preciso querer a harmonia secreta da desarmonia e não o que está feito, mas o que tortuosamente ainda se faz”.

Vocês terão, principalmente me dirigindo aos alunos, as ferramentas que lhes possibilitará a análise da vida que se desenrola na Amazônia. São vocês, pesquisando as gentes, as coisas, a natureza da Amazônia que se confunde com a vida de cada um de vocês. Somos nós desvendando a nós mesmos. Isso não nos garante que faremos uma ciência melhor ou pior do que os outros, mas nos garante que nós poderemos se desapropriar das ferramentas metodológicas e teóricas, desvendar não apenas o que é, mas o que poderia ter sido. Disso, pode-se concluir eu, vocês poderão, se assim desejarem, compreender as paisagens de onde brota relações sociais que não se tornaram vencedoras e muitas vezes nem se tornarão, mas que revelarão o virtual que se transforma em real, e se coloca em determinado período histórico como possibilidade de outras temporariedades e espacialidades, que não coincidem com o inventário dos objetos no espaço nem sobre o discurso de representação que fazemos e queremos da Amazônia.

Fiz esta breve introdução para chegarmos naquilo que preparei para falar para vocês.

A QUESTÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE NO CONTEXTO DAS CIÊNCIAS: Os primeiros passos

Compreender a interdisciplinaridade necessita que demos os primeiros passos. Pressupõe que eu diga qual meu entendimento acerca da interdisciplinaridade, embora isso não seja novidade para a maioria de vocês, mas possivelmente será para os 23 alunos que iniciam hoje sua caminhada.

Logo, inicialmente, é preciso demarcar alguns aspectos e vou me utilizar fundamentalmente de um escrito de Caldencio Frigotto de 2008, chamado *A Interdisciplinaridade como necessidade, como um problema nas ciências sociais*, em que ele aponta a necessidade da interdisciplinaridade ao mesmo tempo que ela se coloca também como um problema. Necessidade como algo historicamente a impo como imperativo e o problema como algo que se impõe como desafio a ser enfrentado.

A questão da interdisciplinaridade, ao meu juízo, não é uma questão de método ou técnica didática, mas que nos coloca na contemporaneidade como necessidade e como problema – no plano histórico cultural ou plano epistemológico – trata de concebermos o conhecimento através de outras dimensões e significados e isso não tira nem a especificidade do conhecimento, tão pouco a cientificidade. Pois ao entrarmos em uma pós-graduação, queremos desvendar problemas, portanto, gerar conhecimento, e gerar conhecimento pressupõe para nós, que estamos na academia, fazer ciência. Ou seja, a interdisciplinaridade nem nos impossibilita de desvendarmos as questões específicas que vocês vão se colocar, e que se colocam diante de nós que estudamos a Amazônia, nem tampouco significa que deixamos de fazer ciência. Ela nos aponta e apresenta processos complexos ligados a complexidade da Amazônia e, portanto, qual é o pressuposto inicial que nos coloca tudo isso?

Ao meu juízo, primeiro é preciso conhecer e em segundo, analisar.

É preciso conhecer para analisar novos problemas com níveis de complexidade que emerge no mundo contemporâneo e, em especial, para uma região como a nossa. Pois, às vezes, o grande problema que temos é que a solução desses problemas decorre de conhecimentos estabelecidos a partir de parâmetros científicos e tecnológicos que foram baseados numa matriz de pensamento que é marcadamente disciplinar. Ou seja, gerar um conhecimento a partir de novos paradigmas partindo muitas vezes de um referencial que não é interdisciplinar.

Esse conhecimento interdisciplinar é uma herança da modernidade estruturada a partir da ciência moderna que se colocou de modo privilegiado como para o conhecimento da realidade. Logo, todos nós das ciências humanas e das outras áreas de conhecimento aprendemos muito cedo a compreender a

ciência moderna a partir do positivismo, o que privilegiava o conhecimento a partir de uma matriz cartesiana e como tal a explicação da realidade era dada através de duas vertentes:

1. *A natureza e o sentimento das transformações do mundo são operados pela ciência;*
2. *A validade do conhecimento científico que legitima a compreensão das transformações da realidade.*

Portanto, só era considerado como conhecimento o que fosse adquirido através do conhecimento científico que era marcadamente disciplinar.

Por que é importante a compreensão acerca disso?

1. *O pensamento disciplinar conferiu avanços às ciências e tecnologias, ao desdobrá-lo de modo interdisciplinar, sem necessariamente o negando, mas pode ser gerador de diferentes níveis de explicação da complexidade contemporânea;*

Sou geógrafo e estudo as cidades, dito isso, é impossível compreender as cidades através exclusivamente da Geografia. Hilary Febré aponta, sem falar de interdisciplinaridade, que era necessário pensarmos não nas ciências que se chamam “parceladas” – o arquiteto compreende a forma, o sociólogo as relações sociais, o geógrafo as relações espaciais – pois essas, no máximo, dariam condições de entendermos partes da cidade de forma fragmentada. Logo, não nos possibilitaria compreender a cidade como uma totalidade.

Esse exemplo que apresento acerca da cidade, poderia ser pensado igualmente a vários temas que, com certeza, vocês irão se debruçar no campo, durante o curso.

1. *A complexidade dos problemas do nosso agora impõe diálogos não só entre disciplinas na mesma aérea do conhecimento, mas de aéreas diferentes;*

Nesse sentido, não se trata só de pensarmos uma interdisciplinaridade das ciências humanas – é entendido que ciências humanas seja a grande área do conhecimento – mas compreendermos a interdisciplinaridade em várias dimensões. Vejo que vocês avançaram quando apontam, por exemplo, a parceria com o Instituto Mamirauá, que, com certeza, uma parte dos seus estudos estão muito focados na compreensão da natureza.

1. *Articulação entre saberes disciplinares e saberes não disciplinares – saberes não disciplinares podem revelar a complexidade do fenômeno do objeto a ser tratado;*

Recorrendo a Milton Santos, esses fenômenos são ligados à natureza e aos objetos ligados à sociedade, ou seja, como tratamos da sociedade e da natureza, especialmente porque fazemos ciência em algum lugar e o lugar onde o curso está inserido é a Amazônia.

1. *Novas formas de produção do conhecimento enriquecem e ampliam o campo da ciência moderna, impondo racionalidade que ultrapassa o pensamento disciplinar e compartimentado.*

O que se propõe é uma nova forma de conhecimento holístico e que seja capaz de compreender as várias dimensões que a sociedade nos coloca.

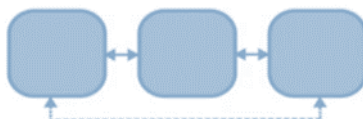
Nesse sentido, rapidamente quero estabelecer algumas **diferenças** entre:

1. **Multidisciplinaridade:** Em que existe uma temática comum, mas não existe uma relação, nem cooperação, entre as disciplinas. Cada área preserva sua metodologia e independência.



1. **Pluridisciplinaridade:** Em que existe uma temática comum, mas com relação e cooperação entre as disciplinas.

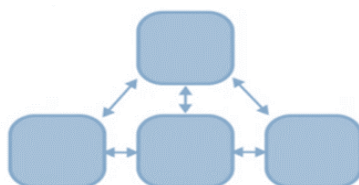
- ✓ Há cooperação, mas sem coordenação;
- ✓ Há troca, ainda que não seja organizada;
- ✓ Estuda o mundo objeto em várias disciplinas ao mesmo tempo.



- **Interdisciplinaridade:** Existe cooperação e diálogo entre as disciplinas e uma ação coordenada.

- ✓ Troca e interação de diversos conhecimentos;
- ✓ Metodologia comum;

- ✓ Integra resultados;
- ✓ Permanecem os interesses de cada disciplina;
- ✓ Soluções dos problemas por meio da articulação das disciplinas.

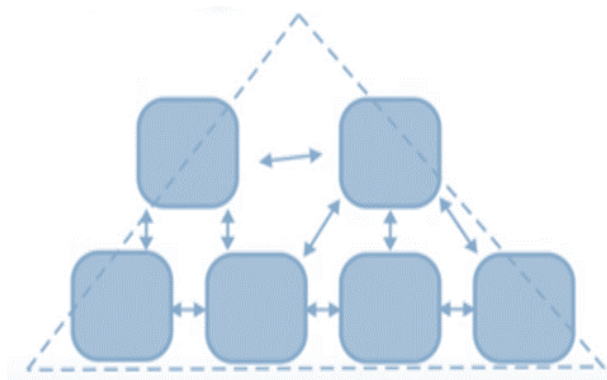


Um exemplo de interdisciplinaridade é a estrutura do curso de vocês. Logo, há uma área de concentração com linhas de pesquisa que se articulam a essa área com troca de interação de diversos conhecimentos. Possuindo metodologia comum e integração de resultados, mas com permanência de interesses de cada disciplina.

Costumo dizer aos meus alunos que não deixei de ser geógrafo por participar de cursos interdisciplinares e que também eles não precisam deixar de ser historiadores, literatos, sociólogos e entre outros. Entretanto, o tratamento de seu objeto de pesquisa tem que buscar formas diferenciadas do conhecimento específico de sua área. Por conta disso, desde que criamos o curso de geografia, eu não oriento mais geógrafos no Mestrado de Sociedade e Cultura. Pois, em via de regra, o que se pensa ser um trabalho interdisciplinar, na realidade é um trabalho disciplinar com diálogos entre outras áreas do conhecimento.

1. Transdisciplinaridade: É a cooperação entre todas as disciplinas e interdisciplinas.

- ✓ Etapa superior a interdisciplinaridade;
- ✓ Situa as relações como totalidade;
- ✓ Interação global das várias ciências - inovador – não separa as disciplinas.



Enfatizando, que não precisamos deixar de ser quem somos. Logo, cada um de nós somos marcadamente formados interdisciplinarmente. É muito

importante que se trabalhe aqui nessa instituição – aqui é o primeiro curso interdisciplinar, mas na Universidade Federal do Amazonas já há dois mais antigos – pois quando chega na hora de fazer um concurso, pouco se valoriza os cursos interdisciplinares. Então, qual o motivo de se oferecer os cursos interdisciplinares? Para os professores é interessante, mas, e para os alunos?

A universidade, especialmente a pós-graduação, não tem que ter como objeto a preocupação em formar pessoas para o mercado de trabalho, mas a preocupação em formar pessoas que sejam portadoras de inovação do conhecimento. Porém só o conhecimento não é suficiente, é necessário que essas pessoas se insiram no mercado de trabalho.

Logo, tem-se que lutar na instituição para que os alunos egressos do programa tenham direito de concorrer a qualquer área do conhecimento, especialmente nas ciências humanas, porque se isso não for feito entende-se que nós não valorizamos o nosso próprio curso.

Portanto, do ponto de vista cultural e epistemológico, a interdisciplinaridade aparece como processo, pois é historicamente produzido através da ciência moderna, por mais contraditório que isso pareça. Logo, a interdisciplinaridade não é algo novo, e sim algo da modernidade.

A interdisciplinaridade também é um movimento, este aponta para a ruptura, superação da fragmentação do conhecimento. Embora não deixe de ser continuidade, assim sendo o que é, pois não deixamos de ser quem somos e o nosso também não deixará de ser quem é, mas terá uma visão de mundo diferenciada. Além disso:

- *Traduz a tentativa de conhecer as interações entre os fenômenos da natureza e os objetos da sociedade;*
- *Totalidade, o que pressupõe processos de interação entre as várias áreas do conhecimento.*
- *É necessário entender a interdisciplinaridade na dimensão política e ética, ou seja, primeiro na ação e segundo na produção ética do conhecimento;*
- *Integração entre diferentes áreas indissociáveis que dão sentido à produção do conhecimento científico.*

A FORMAÇÃO, A PESQUISA E O ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO

Os primeiros cursos de pós-graduação surgem no final da década de 1970. Aqui, na Amazônia, nós temos um dos primeiros cursos interdisciplinares do Brasil que é o NAIA, Programa de Desenvolvimento da Amazônia, e era um curso patrocinado pela organização dos estados americanos na perspectiva de formar pessoas para os países panamazônicos. Nesse período, não se tinha uma área específica para onde os cursos fossem enviados.

A área multidisciplinar foi criada em 1999, mas passou a ser designada Área Interdisciplinar em 2008, integrando-se a Grande Área Multidisciplinar, pois há aqueles do ponto de vista do conhecimento que não abrem mão e entendem ser interdisciplinar.

Entre 1996 e 2004, a evolução do número de cursos de mestrado e doutorado avaliados pela área multidisciplinar se deu em ritmo intenso: 25 mestrados e 7 doutorados em 1996 e 130 mestrados e 32 doutorados em 2004. Observa-se assim um crescimento significativo.

Na época, ainda se começava cursos sem credencial na CAPES e tinha uma discussão que lembro no *Sociedade e Cultura*, pois no ICHL, núcleo de efervescência política dos anos 90, havia pessoas que julgavam não terem que se submeter à CAPES. Lembro que a última diligência que veio, fui para a reunião com várias pastas embaixo dos braços e já sabia o discurso que me esperava, preferi pedir para alguém assumir pois estava fora daquilo e não queria participar de um curso que não fosse credenciado, pois eu sabia que havia muitas pessoas para discutir e dar sugestões e poucas para pôr a mão na massa, então pedi que fizéssemos como deveria ser feito. Depois de cerca de 3 a 4 meses, o curso de Sociedade e Cultura estava credenciado e todos comemorando com intensidade.

No começo, não havia câmaras temáticas, uma hora era avaliada por um oceanógrafo e ele dava várias instruções, depois ia para um antropólogo que contrariava as instruções anteriores e tínhamos que voltar ao início. Em 1999, passou a ter câmaras temáticas: I) Meios ambiente e Agrárias; II) Sociais e Humanidades; III) Engenharia, Tecnologia e Gestão; IV) Saúde e Biológicas. Em 2004: I) Desenvolvimento e Políticas Públicas; II) Sociais e Humanidades; III) Engenharia, Tecnologia e Gestão; IV) Saúde e Biológicas.

Observem o número de cursos até 2012, pois em 2013, 2014, 2015 e 2016 é o quadriênio de avaliação e ainda não tenho esses dados. Mas em 1999, tínhamos 46 cursos na área interdisciplinar e 297 em 2012, acredito já termos chegamos em mais de 300 atualmente. Entre 2011 e 2012, há uma diminuição, pois sai a área de ciências ambientais.

OS DESAFIOS DE UM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS

Primeiro, parece que o “privilegio epistemológico que a ciência moderna se arroga pressupõe que a ciência é feita no mundo, mas não é feita de mundo”. Ou seja, quando discutimos ciência, discutimos ciência pela ciência e nos esquecemos que a ciência não é neutra, que é socialmente produzida, que o conhecimento científico é um processo e que, portanto, a ciência é produzida por pessoas para pessoas, em determinados lugares e tempos.

Nesse sentido, é necessário pensar o conhecimento e como o processo se estabelece como ciência, e leva em consideração a tradição e o que já se

produziu, estabelece novidades e relações dialeticamente estabelecidas entre o que já está e a novidade e a ciência socialmente se produz gerando conhecimento para gerar novos tipos de conhecimentos e interpretações e assim sucessivamente, como um ciclo.

E nesse processo se dá a importância de se pensar o conhecimento na Amazônia, não apenas o conhecimento científico deve ser interdisciplinar, mas as várias formas de conhecimentos, pois se de um lado não há ignorância tampouco há um saber em geral, visto que ambos são relativos. Me apropriando, nesse sentido, de uma perspectiva de Boaventura de Sousa Santos no livro *A gramática do tempo* em que ele aponta a *ecologia dos saberes*. Logo, para além do conhecimento que geramos na universidade é necessário, especialmente, em um curso de ciências interdisciplinares e ciências humanas que levemos em conta o conhecimento milenar das populações que moram na Amazônia.

Portanto, há dois caminhos:

- *Pluralidade das práticas científicas;*
- *Pluralidade dos saberes.*

Que levem em conta, não apenas o conhecimento científico, mas as várias formas de conhecimento da sociedade.

A importância de se considerar essa prática se dá por:

- *Conceitos explicativos da realidade;*
- *Não separação dos valores cognitivos éticos e políticos que norteiam nossas ações;*
- *Integração entre os saberes diferentes e indissociáveis que dão sentido à vida;*
- *Cultura como uma parte do processo havendo a necessidade de reconhecer-se outras explicações da realidade. Pois a ciência não explica tudo, mas faz parte da explicação da realidade.*

O pressuposto da ciência é universal e livre de subjetividades, mas é necessário se ter clareza, é necessário fazer ciência para a concretude das pessoas. Isso não significa que renunciaremos aos paradigmas da ciência que são universais, mas significa compromisso ético de fazer ciência que melhore a vida das pessoas.

Isso é importante, pois para além das espacialidades, há mulheres e homens para os quais a história e a geografia “das Amazônicas” devem ser feitas e não esperadas. É necessário que se dê conta dos cotidianos, das coisas simples do dia a dia, que, muitas vezes, passa despercebido pela banalidade do sempre existir. Além disso, numa região como a nossa há outro jeito de se fazer e outro modo de criar, outros tempos-espacos mediados por outra ordem, outra razão e sentimentos.

É necessário, pois é preciso atravessar o rio, pois do outro lado há sempre esperança. Esses 23 alunos e os seis professores possuem muita responsabilidade, não perderam sonhos e utopias e sobretudo suas raízes. Não significa que terão que continuar do jeito que estão, mas que precisam mudar para ser quem são, pois, as vezes o rio seca ou enche muito, mas a vida renasce depois. O simbolismo da igreja alagada é importante, pois em uma região como a Amazônia não são os santos que nos protegem, algumas vezes somos nós que protegemos os santos.

Gostei do título, pois vocês não caíram em um lugar comum, pois sempre se dá um jeito de incluir a Amazônia no nosso programa e não vejo necessidade, já que fazemos ciência universal e isso não significa dizer que ela não esteja entranhada nas coisas da Amazônia. Não é poesia sobre a Amazônia só porque se inclui o tucumã, o pirarucu, muito pelo contrário pode-se haver uma literatura que inclua Amazônia sem cair nesse lugar comum dos estereótipos, que nos prejudica na compreensão da nossa realidade.

Logo, mais do que o fatalismo de uma vida influenciada pela natureza, há cultura amazônica que se estrutura como lógica e como razão, mas também como sonho e resistência. Será que isso é possível? Eu continuo sonhando, porque o menor fio de esperança dói menos do que a resignação.

AULA INAUGURAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS MINISTRADA PELO PROFESSOR ERNESTO RENAN MELO FREITAS PINTO (15/03/2018)

A situação atual das Ciências Humanas e Sociais na Amazônia

Ernesto Renan Melo Freitas Pinto
Conferencista

Rafael Seixas de Amoêdo
Revisor
Transcritor

INTRODUÇÃO

O pensamento social sobre a Amazônia que antecede as ciências sociais é representado por figuras que não tem formação sistemática, como é aplicado nos cursos de Antropologia, Sociologia ou Ciência Política. Em geral, era apoiado pelos cursos de Direito, Medicina e Engenharia. Benedito Nunes, a exemplo, grande intelectual amazonense, formado em direito, seguiu pela vertente da filosofia e crítica literária, pesquisas apoiadas em Michel Foucault e grandes filósofos, além disso era grande estudioso na Hermenêutica, que é muito aplicada na vida jurídica.

Outra questão inerente é a influência nos estudos sociais que ainda pode ser percebido pelos intelectuais de origem religiosa que trabalham com a exegese dos textos sagrados e que são utilizados não apenas como leitura “ao pé da letra”, mas sim para análise de cada obra, e são exemplos que antecedem a hermenêutica no seu sentido literal.

Assim, verifica-se o papel de estudos que fomentam as ciências humanas inerente as diversas áreas.

A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO PENSAMENTO SOBRE A AMAZÔNICA QUE ANTECEDE AS CIÊNCIAS SOCIAIS

Para trazer o debate da situação das ciências humanas na Amazônia é necessário partir da ideia da formação. O pensamento social implica em um processo de formação histórica para entender em que ponto chegamos como tratado na sociologia ou antropologia, sendo estudado de forma sistemática pelos cientistas dessas áreas.

Anteriormente, o que se tinha eram ciências de outras áreas, como da medicina e direito que fomentaram o pensamento social para as ciências humanas. Exemplifica-se o caso celebre no Brasil de Euclides da Cunha, engenheiro militar que entrou em contato com o nordeste para fazer uma cobertura jornalística da guerra de canudos que resultou em sua obra máxima *Os Sertões* e logo trabalha sobre as condições de limites na Amazônia que resulta em uma obra inacabada *À margem da história*, produzindo um conhecimento significativo sobre o tema, sendo o primeiro “cientista social” com um parecer para denunciar as inequidades do seringal que, segundo suas próprias palavras, “o seringueiro trabalha para se escravizar” relatando situações de violência, traduzindo a riqueza do ciclo da borracha e a tragédia humana, influenciando posteriormente novas literaturas e cientistas sociais, ganhando assim lugar importante na formação do pensamento social.

Há de se considerar o papel dos pensadores sociais que antecedem as ciências humanas como se conhece na academia, como exemplo o que é visto nas áreas da história e geografia, transgredindo suas áreas de conhecimento e formação contribuíram para a formação do pensamento social.

A exemplificar no cenário local, cita-se André Araújo que foi um jurista e o primeiro juiz de menores do Amazonas que escreveu a primeira obra, *Sociologia de Manaus e Introdução à Sociologia*, com contribuição fundamental às ciências sociais. Assim, distingue-se o pensador social, ou seja, que é responsável pela formação do pensamento social.

Além disso, a exemplo, Curt Nimuendajú, autor alemão, ao chegar ao Brasil se transforma gradualmente em um antropólogo estudando sozinho vários povos indígenas, em especial na Amazônia, estendendo sua atividade até construir um mapa das sociedades indígenas no Brasil. Esse autor chegou a trabalhar com Nunes Pereira na organização do livro chamado *Moronguetá*, uma coleção de histórias eróticas, e tinha como objetivo romper com uma antropologia calvinista ou puritana, mostrando que os povos indígenas, especialmente na região do Rio Negro, possuíam um vasto repertório de histórias libidinosas, chegando a ser comparado com a obra *Decamerão*.

Curt Nimuendajú teve uma participação fundamental na formação da antropologia brasileira e em especial a da Amazônia. Colaborava com outros antropólogos, brasileiros e alemães, que estavam radicados no Brasil e que foram responsáveis pela formação do núcleo de antropologia da USP e da Universidade de São Paulo num sentido amplo.

Outro exemplo, é o professor Leandro Tocantins, advogado que contribuiu para a história do Acre, mas, sobretudo, para os estudos de lusotropicalismo, pois fazia parte de um pensamento que teve sua origem na obra de Gilberto

Freire sobre o luso-tropicalismo, com a ideia que Portugal construiu na Amazônia uma civilização com características especiais, plenamente adaptadas aos trópicos, fomentando um debate com seus para os e contras desse processo, validando e fomentando um pensamento lusotropical.

Hegel, em sua obra *Filosofia da História*, descreve uma compilação de três cursos proferidos por ele na Alemanha em 1822, 1824 e 1828. Nesse processo, por meio das aulas, há anotações dos alunos e do próprio Hegel e dentre elas há a afirmação que os portugueses se adaptaram melhor a região equatorial e tratavam seus escravos de uma forma mais amena que outros povos. Esses estudos ocorreram 100 anos antes de Gilberto Freire publicar *Casa Grande Senzala*, que tinha como um de seus objetivos tratar da escravidão, mas também o processo civilizatório a ponto de ser responsável pelo estado que se estabeleceu no Brasil, patrimonial e patriarcal, do cenário de colônia e escravista.

Gilberto Freire sempre defendeu que o Brasil é uma democracia racial, e que a escravidão no Brasil teve benefícios civilizatórios evidentes. De outro ponto teórico, tem-se Roger Bastide e Florestan Fernandes que conduziram uma pesquisa em função dessas afirmações de Freire para pesquisar de âmbito nacional para atestar ou não essa afirmação. A conclusão desses autores é negar afirmação do Brasil ser democracia racial.

O Brasil nunca foi uma democracia racial, muito pelo contrário, até hoje continua sendo um país racista, e a prova mais evidente segundo Florestan, são as piadas que se contam sobre negros. Contam-se essas piadas, logo isso significa que o racismo, o preconceito e a discriminação estão profundamente arraigados no nosso inconsciente, no nosso senso comum. Os próprios negros, contam essas piadas, esse é um dos argumentos, mas há outros que Florestan usa para derrubar a crença do Brasil como democracia racial.

Além disso, o autor Peter Frey, antropólogo inglês radicado no Brasil, afirma que o país tem todas as condições de se tornar uma democracia racial, resta então seguir a ideia de transformar em sociedade democrática para que no dia que o país seja uma democracia verdadeira o racismo esteja isolado e perdendo força.

Na Amazônia, quando em encontros informais sociais mencionam-se terminologias como “caboclo” ou “índio”, o conhecimento de senso comum da população não revela tal sentimento, considerando como não possuidor de influência indígena pessoal ou do próprio estado com influências indígenas, revelando assim um sentimento racista.

Termos como “caboco” ou “coisa de caboco” usado de forma pejorativa introduz dessa maneira um elemento de separação entre o que “eu sou eu e o outro caboclo” tratados então como indivíduos distintos.

Antes das ciências humanas se constituírem como campo de investigação com métodos específicos, havia estudiosos autodidatas que se interessavam pelo caminho da compreensão de certos fatos.

O que se chama de pensamento social não é um estágio que antecede apenas as ciências sociais e humanas, é um estágio que acompanha essas ciências. Por exemplo, como Weber afirma, a economia tem um significado que pode ser utilizado para entender estudos de religião de uma época como em sua obra *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. O inverso também pode ocorrer, estudos de religião ou étnicos que explicam aspectos econômicos, os fatos seguem um significado principal, mas transcendem seu campo de origem demográfico e etnológico.

Atualmente, o serviço social tem uma contribuição imprescindível a sociologia, pois muitos concluintes em serviço social possuem trabalho consolidados na área das ciências sociais. Há esse pensamento social em estágios diferentes e em campos diferentes.

O pensamento das ciências humanas e das ciências sociais são dois campos que se entrelaçam e se relacionam de várias formas.

Esse conjunto de conhecimento e tentativas de compreensão recebeu a denominação de pensamento social e em sua perspectiva histórica de pensamento social brasileiro se estende ao pensamento social das regiões do país. O processo de formação desse pensamento envolve a participação de intelectuais e pensadores de diferentes regiões mesmo considerando o fato que certas regiões se impõem, por vários motivos, sobre as demais com tendências hegemônicas, como é o caso do pensamento social de São Paulo, que ocorre não apenas por universidades, mas por um conjunto de participações de autores diversos que fomentam esse pensamento e tiveram origem nesse estado irradiando para outros estados.

Para compreender a amplitude e o alcance da diversidade desse pensamento devem-se considerar suas manifestações regionais e locais, pois só se pode possuir uma visão do arquipélago incluindo nela as ilhas maiores e menores, e é assim com essa percepção integrada que se é possível verificar a formações da inteligência de um povo.

Um aspecto a ser considerado é verificar nas ruas, praças e edificações na cidade grande homenagens que a sociedade reconhece das figuras que foram significativas para o local e que fomentaram a inteligência do estado. Manaus por exemplo, presta seu reconhecimento a nomes como Djalma Batista, André Araújo, Mário Ypiranga e Samuel Benchimol.

O reconhecimento mais profundo e objetivo ao legado produzido é transmitido por esses pensadores e criadores no estudo sistemático que a nova geração de cientistas sociais e os que exercitam as ciências humanas realizam.

EFEITOS DAS UNIVERSIDADES E CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO E SUA INFLUÊNCIA SOCIAL

A ampliação de cursos de graduação e pós-graduação aumenta a produção de estudos das populações indígenas, inclusive nos aspectos linguísticos que são muito ricos, além de processos demográficos e migratórios, marginalidade urbana e rural, tornando a Amazônia mais desenvolvida e conhecida respeitando os direitos dos cidadãos e administrando os recursos naturais e culturais. Para Djalma Batista, o desenvolvimento da Amazônia é atribuído a educação em sentido amplo, desde os níveis mais básicos até a pós-graduação, que gera mais publicações na cidade e em áreas rurais inclusive com alunos indígenas que falam sobre seus próprios problemas gerando soluções sustentáveis e democráticas na Amazônia.

Não se pode desenvolver aquilo que não se conhece, o desvendamento é um processo ainda em curso. Deve-se perguntar ainda no que tange a realidade local, o que significa para o Amazonas e a Amazônia, a universidade, em particular a UEA, levando em conta que:

Representa o acontecimento mais importante nos últimos 20 anos em especial com seu processo de interiorização. Deve-se considerar que a graduação e a gradativa implantação de nossas instituições públicas ocorreram de forma tardia em relação a outros estados devido ao subdesenvolvimento da Amazônia que não podia ter um padrão de educação com o desenvolvimento da época.

O projeto pioneiro da universidade livre de Manaus apesar de seu impulso inicial foi atingido fortemente pela crise econômica que se instalou logo após a fundação (início em 1909 e declínio histórico do comércio da borracha em 1912). Desse projeto que se desfez aos poucos, restaram apenas a faculdade de Direito, Serviço Social e Enfermagem que seriam posteriormente incorporadas à Universidade do Amazonas (hoje UFAM). Os cursos de pós-graduação ocorreram de forma tardia e com bases frágeis, havia resistência em relação a pós-graduação já que para algumas pessoas afirmavam que ainda não havia graduação plena, passaram anos até a implantação dos cursos de pós-graduação.

A ideia de universidade esteve por muito tempo ligada à graduação e às licenciaturas, esse fato se compreende pela busca pelo diploma de ensino superior e na formação de professores. A universidade pública na Amazônia, tanto federais como estaduais, ao criarem consolidarem curso de pós-graduação estavam promovendo mudança radical na produção do conhecimento.

Antes do conhecimento produzido de forma sistemática, por meio de pesquisas prolongadas via programas de pós-graduação, o conhecimento e concepções eram fornecidos por observadores e exploradores estrangeiros que tratavam sobre a região norte da América do Sul em parte integrante das ciências em seu sentido universal.

A Amazônia foi fundamental para a fundação de estudos na botânica, da zoologia, da hidrologia, cartografia graças a esses cientistas que produziram os primeiros grandes inventários sobre a fauna, flora, povos indígenas, dentre outros.

A Amazônia forneceu grandes possibilidades de descobertas e conhecimento ao mundo ocidental assim começou a ser percebida sua biodiversidade étnica e paisagística, inclusive pelos próprios residentes fomentado pelas produções universitárias e que ainda está em plena continuidade, contribui para enxergar melhor a Amazônia.

Assim, a universidade brasileira passou a incluir cada vez mais a Amazônia como fonte de estudo em diversas esferas como as populações indígenas do Rio Negro, por exemplo, a Unicamp e a universidade latino-americana são exemplos de instituições que contribuem na formação desses estudos.

As desigualdades em termos de pós-graduação em relação às regiões expressam os desníveis e distâncias entre universidades do centro sul e de regiões como norte e nordeste.

Essas diferenças ajudam a compreender que as reduções das desigualdades regionais podem ser suplantadas e corrigidas com o fortalecimento de sistemas universitários das regiões menos desenvolvidas, fortalecendo a educação em todos os níveis.

Após a UFAM e a UEA aumentarem sua presença nas sub-regiões do Amazonas, a qualidade de vida e a situação cultural e financeira dos municípios desenvolveram-se gradativamente. Por exemplo, agora esses locais possuem um corpo docente consolidado.

Além disso, a presença da universidade revelou a precariedade de serviços e setores diversos como o de transportes, abastecimento, comunicação, saneamento básico e outros serviços inerentes à vida urbana, já que os serviços acadêmicos demandam tais serviços para suprir as necessidades das novas conjunturas criadas pela universidade.

A presença da educação em todos os níveis e em todos os municípios requer a implantação de novas políticas públicas e novos investimentos para completar a obra das universidades, que apesar de sua presença ainda percebe a carência de serviços. A universidade força o município a mudar seu perfil por meio de seu papel transformador de desenvolver região local.

Várias experiências em âmbito mundial atestam que a educação voltada para a formação plena, pesquisa na área de tecnologia e inovação trazem mais resultados que a industrialização, sobretudo, em regiões subdesenvolvidas e periféricas nas quais a chegada da indústria significava o aproveitamento da força de trabalho estagnada com alguma especialização da classe trabalhadora. Por outro lado, as regiões mais desenvolvidas reservam para si o conhecimento da inovação em tecnologia.

Esse é o caso do polo industrial de Manaus que não detém tecnologia, mas aproveita a mão de obra mais barata que no Japão e Europa, sem, no entanto, transportar o conhecimento de alto nível para essas regiões, os polos indústria mundo a fora.

Nas últimas décadas, vem crescendo na consciência brasileira o atraso do conhecimento cultural, educacional e tecnológico. Esse fato é verificado pelos indicadores, por exemplo, dos jovens em idade escolar sendo uma grande maioria fora da escola e os que estão dentro tem ensino precário além do baixo ingresso de jovens no ensino superior.

Nos EUA e na Coreia, cerca de 80% da população em idade de entrar na universidade de fato estão nessas instituições, já, no Brasil, esse número é de 18%. Outro índice alarmante é que metade dos jovens em idade de educação universitária estão submetidos ao processo de semiformação, ou seja, recebem um diploma, mas sua formação é precária, e precisa ser complementada.

A SITUAÇÃO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS NA AMAZÔNIA

Quando abordamos a Amazônia nesse contexto, devemos considerá-la como parte fundamental da América Latina e do Brasil. Quando nos referimos às ciências humanas, pensamos no ensino e na pesquisa em nível de pós-graduação, ao qual se deve considerar estar em atraso em relação à implantação de programas de pós-graduação em relação a América Latina e ao Brasil.

Tomando como base um estudo da Unicamp que compara 6 centros de estudos amazônicos e ambientais, reunindo a Universidade Estadual de Campinas, Universidade Nacional de Brasília, Faculdade Latino-Americana do Equador, Núcleo de Alto Estudos Amazônicos (NAEA) na Universidade Federal do Pará, Universidade Nacional da Colômbia, e a Universidade Federal do Rio de Janeiro. Esse quadro envolve seletivamente 6 centros de pós graduação com pesquisa sistemática sobre a Amazônia e a questão ambiental, cita-se a situação do (NAEA) que desde a

década de 80 vem produzindo em níveis semelhantes ou mesmo acima de reconhecidos núcleos de pesquisa em pós graduação.

O NAEA no âmbito das pesquisas sobre a Amazônia e a questão ambiental vem produzindo em grande escala em comparação a outros centros de pesquisa, com 198 dissertações defendidas, 57 teses e a publicação de 101 livros.

Dados como esses corroboram em tirar a ideia de desvantagem em relação à produção acadêmica, ajudando a verificar o potencial transformador via educação. Sabe-se que muitos fatores atuam historicamente contra a Amazônia entre eles a distância cultural apesar de todo avanço prometido pela cultura da internet e outros meios digitais.

O desenvolvimento das ciências humanas deve, portanto, se comprometer em conhecer todos os problemas e fornecer caminhos e soluções por meio de novas políticas públicas com emergência nas necessidades reais dos cidadãos.