

☆☆☆☆☆ Coletânea

CONEXÕES

*Inovadoras de*

CONHECIMENTOS

Volume 9  
2023

uniatual  
EDITORA

☆☆☆☆☆ Coletânea

# CONEXÕES

*Inovadoras de*

# CONHECIMENTOS

Volume 9  
2023

uniatual  
EDITORA

© 2023 – Uniatual Editora

[www.uniatual.com.br](http://www.uniatual.com.br)

universidadeatual@gmail.com

**Organizador**

Jader Luís da Silveira

**Editor Chefe:** Jader Luís da Silveira

**Editoração e Arte:** Resiane Paula da Silveira

**Capa:** Freepik/Uniatual

**Revisão:** Respectiveos autores dos artigos

**Conselho Editorial**

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Ricael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C694c Coletânea Conexões Inovadoras de Conhecimentos - Volume 9  
/ Jader Luís da Silveira (Organizador). – Formiga (MG): Uniatual Editora, 2023. 258 p.: il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-86013-54-2

DOI: 10.5281/zenodo.8433381

1. Coletânea. 2. Multidisciplinar. 3. Conexões. 4. Inovação. 5. Conhecimentos. I. Silveira, Jader Luís da. II. Título.

CDD: 001.4

CDU: 001

*Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.*

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Uniatual Editora

CNPJ: 35.335.163/0001-00

Telefone: +55 (37) 99855-6001

[www.uniatual.com.br](http://www.uniatual.com.br)

[universidadeatual@gmail.com](mailto:universidadeatual@gmail.com)

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:

<https://www.uniatual.com.br/2023/10/coletanea-conexoes-inovadoras-de.html>



**AUTORES**

**ÁDRIA GONÇALVES REZENDE  
ANA BEATRIZ BEZERRA TORRES  
ANA PAULA DE BRITTO MOURY FERNANDES  
ANA VALÉRIA DOS SANTOS SILVA  
ANNA BEATRIZ SIQUEIRA LIMA  
ANNA LUIZA CAVALCANTI LOPES TAVARES  
DAVYSON DA SILVA ARECO  
EDIMILSON RODRIGUES  
EDUARDO SALES DE LIMA  
ERICA DA COSTA BARROS  
EVANDRO CARLOS SALERMO  
FRANCISCA CLARA DE PAULA OLIVEIRA  
INGRID GRAZIELLY FELIX ARAUJO  
IRISMAR APARECIDA DO NASCIMENTO  
LEONARDO ANTÔNIO CAVALCANTI LIRA  
LINA FREGONASSI RIBEIRO  
LUIZA CAVALCANTI FARIAS  
MÁRCIA KELMA DE ALENCAR ABREU  
MARIA HELENA QUEIROZ DE ARAÚJO MARIANO  
MARIA JOSÉ BESTETE DE MIRANDA  
MARIA VICTÓRIA COSTA MILITÃO  
MILENA GOUVEIA PAIVA  
PAULO JOSÉ TAVARES DE LIMA  
PAULO RODRIGO PEREIRA DA SILVA  
RANILSON EDILSON DA SILVA  
RENATA MÔNICA PACHECO NICHIO  
ROSANE APARECIDA DOS SANTOS ROCHA  
SÉRGIO RODRIGUES DE SOUZA  
SUIANE COSTA ALVES  
VITOR CÉSAR DOS SANTOS LIMA**

## **APRESENTAÇÃO**

A obra “Coletânea Conexões Inovadoras de Conhecimentos - Volume 9” foi concebida diante artigos científicos especialmente selecionados por pesquisadores da área.

Os conteúdos apresentam considerações pertinentes sobre os temas abordados diante o meio de pesquisa e/ou objeto de estudo. Desta forma, esta publicação tem como um dos objetivos, garantir a reunião e visibilidade destes conteúdos científicos por meio de um canal de comunicação preferível de muitos leitores.

Este e-book conta com trabalhos científicos interdisciplinares, aliados às temáticas das práticas ligadas a inovação, bem como os aspectos que buscam contabilizar com as contribuições de diversos autores. É possível verificar a utilização das metodologias de pesquisa aplicadas, assim como uma variedade de objetos de estudo.

## SUMÁRIO

<b>Capítulo 1</b> <b>A WEB COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL: A INTEGRAÇÃO DE RECURSOS DIGITAIS NAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO REMOTA</b> <i>Evandro Carlos Salermo; Maria José Beteste de Miranda; Sérgio Rodrigues de Souza</i>	<b>9</b>
<b>Capítulo 2</b> <b>ENTRE INVISIBILIDADE E PROTAGONISMO: PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DE MANINHA XUKURU KARIRI NO MOVIMENTO INDÍGENA (1988-2006)</b> <i>Ana Valéria dos Santos Silva</i>	<b>20</b>
<b>Capítulo 3</b> <b>O PROJETO NACIONAL CRIOULO E A SEGREGAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS: CONFLUÊNCIAS LITERÁRIAS NOS TEXTOS FUNDADORES LATINO-AMERICANOS DO SÉCULO XIX</b> <i>Paulo Rodrigo Pereira da Silva</i>	<b>35</b>
<b>Capítulo 4</b> <b>PSICÓLOGA(O) NA EDUCAÇÃO: ESTUDO REALIZADO NO MUNICÍPIO DE CEDROPE A PARTIR DA LEI 13.935/2019</b> <i>Irismar Aparecida do Nascimento; Francisca Clara de Paula Oliveira; Márcia Kelma de Alencar Abreu</i>	<b>48</b>
<b>Capítulo 5</b> <b>A CHAPADA DO ARARIPE/BRASIL E AS ESTRATÉGIAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL</b> <i>Suiane Costa Alves</i>	<b>68</b>
<b>Capítulo 6</b> <b>COMENTÁRIO BÍBLICO DECOLONIAL: PAULO, A TEOLOGIA DE FRONTEIRA E A COLONIALIDADE BRASILEIRA</b> <i>Eduardo Sales de Lima</i>	<b>83</b>
<b>Capítulo 7</b> <b>CONSIDERAÇÕES EMPÍRICAS SOBRE O MITO</b> <i>Sérgio Rodrigues de Souza</i>	<b>98</b>
<b>Capítulo 8</b> <b>CRIANÇAS SUPERDOTADAS: QUAL O SEU LUGAR NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO?</b> <i>Sérgio Rodrigues de Souza; Ranilson Edilson da Silva; Rosane Aparecida dos Santos Rocha; Lina Fregonassi Ribeiro; Erica da Costa Barros</i>	<b>121</b>
<b>Capítulo 9</b> <b>UMA APROXIMAÇÃO A UM ENTENDIMENTO PEDAGÓGICO SOBRE A RESISTÊNCIA DE ESTUDANTES À APRENDIZAGEM</b> <i>Sérgio Rodrigues de Souza; Rosane Aparecida dos Santos Rocha; Ranilson Edilson da Silva; Erica da Costa Barros; Lina Fregonassi Ribeiro</i>	<b>135</b>

<b>Capítulo 10</b> <b>NEUROCIÊNCIA COGNITIVA: SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM</b> <i>Maria José Bestete de Miranda; Sérgio Rodrigues de Souza</i>	<b>159</b>
<b>Capítulo 11</b> <b>REFLEXÕES SOBRE PEDAGOGIA E PEDAGOGOS: INTERMITÊNCIAS PRÁTICAS E TEÓRICAS</b> <i>Renata Mônica Pacheco Nichio; Sérgio Rodrigues de Souza</i>	<b>171</b>
<b>Capítulo 12</b> <b>SALA DE RECURSOS: IMPLICAÇÕES EM DIREÇÃO AOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS</b> <i>Maria José Bestete de Miranda; Ádria Gonçalves Rezende; Sérgio Rodrigues de Souza</i>	<b>197</b>
<b>Capítulo 13</b> <b>A CASA, DE CONCEIÇÃO LIMA – SINÉDOQUE DE MEMÓRIA FRATERNA NA LITERATURA AFRICANA</b> <i>Edimilson Rodrigues</i>	<b>210</b>
<b>Capítulo 14</b> <b>EFECTO DEL SUSTRATO DE ROSA ALBA L EN LA CALIDAD DE LA APRENDIZAJE</b> <i>Suiane Costa Alves</i>	<b>227</b>
<b>Capítulo 15</b> <b>POLIARTERITE NODOSA: UMA REVISÃO DE LITERATURA</b> <i>Milena Gouveia Paiva; Anna Beatriz Siqueira Lima; Anna Luiza Cavalcanti Lopes Tavares; Maria Helena Queiroz de Araújo Mariano</i>	<b>239</b>
<b>Capítulo 16</b> <b>MANIFESTAÇÕES CARDÍACAS DA ESPONDILITE ANQUILOSANTE</b> <i>Ingrid Grazielly Felix Araujo; Davyson da Silva Areco; Luiza Cavalcanti Farias; Ana Beatriz Bezerra Torres; Leonardo Antônio Cavalcanti Lira; Maria Helena Queiroz de Araújo Mariano</i>	<b>244</b>
<b>Capítulo 17</b> <b>ANÁLISE DO USO DA TERAPIA COGNITIVO-COMPORTAMENTAL NO TRATAMENTO DE PACIENTES COM DEPRESSÃO: UMA REVISÃO DE LITERATURA</b> <i>Ana Paula de Britto Moury Fernandes; Maria Victória Costa Militão; Vitor César dos Santos Lima; Paulo José Tavares de Lima</i>	<b>249</b>
<b>AUTORES</b>	<b>253</b>

**Capítulo 1**  
**A WEB COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL: A INTEGRAÇÃO**  
**DE RECURSOS DIGITAIS NAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO**  
**REMOTA**

**Evandro Carlos Salermo**  
**Maria José Beteste de Miranda**  
**Sérgio Rodrigues de Souza**

## **A WEB COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL: A INTEGRAÇÃO DE RECURSOS DIGITAIS NAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO REMOTA**

***Evandro Carlos Salerno***

*Doutorando em Ciências da Educação; Facultad Interamericana de Ciencias Sociales  
(FICS)*

***Maria José Beteste de Miranda***

*Doutorando em Ciências da Educação; Facultad Interamericana de Ciencias Sociales  
(FICS)*

***Sérgio Rodrigues de Souza***

*Doutorando em Ciências da Educação; Facultad Interamericana de Ciencias Sociales  
(FICS)*

### **RESUMO**

O desenvolvimento da tecnologia e das redes de comunicação provocou transformações significativas na sociedade e levou ao surgimento de modelos e processos comunicacionais e educacionais, novos paradigmas no que tange à Educação. Com essas mudanças, houve uma transposição de recursos educativos para a arena virtual, e tal desanalogização tem impactado frontalmente professores e alunos. Além disso, a implementação desses sistemas exige uma mudança dos modelos e concepções, obrigando os docentes a assumirem novos papéis e a interagirem de maneiras a que não estão habituados. Dado este cenário, o objetivo deste artigo é abordar a integração de recursos digitais nas ações remotas mediante uma pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo. A fim de alcançar esse propósito analisaremos um relato de experiência de uma gestora escolar da rede municipal de Campina Grande, Estado da Paraíba, que investigou em sua instituição de ensino a utilização de recursos digitais nas práticas educacionais remotas. Intentamos, dessa maneira, discutir os entraves que profissionais da Educação têm ao lidar com os recursos digitais, explorar as questões relacionadas à urgência da incorporação das tecnologias ao cotidiano dos educadores, procurando favorecer reflexões sobre as transformações necessárias no campo educacional, mormente no que diz respeito ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação.

**Palavras-chave:** Educação. Recursos digitais. Educação remota.

### **ABSTRACT**

The development of technology and communication networks caused significant transformations in society and led to the emergence of communication and educational

models and processes, new paradigms in terms of Education. With these changes, there was a transposition of educational resources to the virtual arena, and such deanalization has had a direct impact on teachers and students. In addition, the implementation of these systems requires a change in models and conceptions, forcing teachers to assume new roles and interact in ways they are not used to. Given this scenario, the aim of this article is to address the integration of digital resources in remote actions through qualitative bibliographical research. In order to achieve this purpose, we will analyze an experience report of a school manager in the municipal network of Campina Grande, State of Paraíba, who investigated the use of digital resources in remote educational practices in her teaching institution. We intend, in this way, to discuss the obstacles that Education professionals have when dealing with digital resources, to explore questions related to the urgency of incorporating technologies into educators' daily lives, seeking to encourage reflections on the necessary transformations in the educational field, especially in what concerns regarding the use of Information and Communication Technologies.

**Keywords:** Education. Digital resources. Remote education.

## INTRODUÇÃO

As discussões sobre a utilização de recursos digitais no ensino não são recentes, como se sabe. No entanto, com a difusão das Tecnologias da Informação e da Comunicação e a expansão da internet mundo afora, a questão toma outro vulto, uma vez que as TDICs têm gerado inúmeras pesquisas sobre suas funcionalidades e aplicações no campo da Educação.

Paralelamente, potencializada pelo surgimento da *Web 2.0*, a internet deixa de ser uma simples promotora de acesso à informação e torna-se um espaço em que os usuários leem, criam, modificam e interagem com conteúdo *on line*. A partir desse momento, com efeito, ela pode ser considerada alternativa de grande valia para o desenvolvimento de práticas educativas. Em nossos tempos, embora haja forte resistência quanto ao uso de espaços virtuais e das tecnologias na educação, é consenso que não mais podemos ignorar suas aplicações no processo de ensino e aprendizagem, pois já fazem parte da realidade sociocultural da maioria das crianças e jovens.

No entendimento de Pierre Lèvy, no que se refere a prognósticos quanto ao crescimento da importância do mundo digital, é certo que o ciberespaço “tende a tornar-se a principal infraestrutura de produção, transação e gerenciamento econômicos” (LÈVY,1999, p.167). Essa previsão feita nos primórdios da Internet se mostrou correta,

pois a presença massiva da tecnologia em nossa sociedade também criou uma topografia própria, com espaços virtuais onde é possível o trabalho com recursos digitais.

Nesse sentido, tendo por foco a necessidade da formação um de aluno responsável pela própria aprendizagem, aluno adrede preparado para lidar com as tecnologias da informação sempre mais e mais presentes em sua vida, percebemos os recursos digitais como elemento indispensáveis à aprendizagem de nossos dias. E no que diz respeito ao professor, o fato é que este “possui um leque diversificado de opções metodológicas e possibilidades de mediar o conhecimento dos seus alunos a partir da inserção das tecnologias em suas práticas pedagógicas” (SANTOS & TEIXEIRA, 2019, p. 836).

Por não ser uma simples transição de atividades pedagógicas presenciais para o espaço virtual, requerendo assim a adaptação de estratégias, metodologias e recursos pedagógicos, as práticas remotas e os recursos digitais que orbitam estas práticas tornam-se uma alternativa viável para a lida com alunos, reduzindo dessa maneira as lacunas pedagógicas e psicológicas que podem prejudicar o aprendizado. Com fulcro nisso, nosso trabalho analisará o chamado ensino remoto, auxiliador da construção de trajetórias ativas de aprendizagem, o qual pode ser definido como

uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não sejam interrompidas” (BEHAR, 2020, p. 26).

Levando ainda em consideração a importância que o aprendizado virtual tem em nossa sociedade digital, temos por objetivo de nossa investigação a integração de recursos digitais nas práticas pedagógicas remotas, que tem se mostrado como possibilidade viável para que sujeitos geograficamente separados possam interagir, possibilitando assim um redesenho do conceito de aprendizagem. Para concretizar a finalidade de entender suas funcionalidades, o presente trabalho analisará os principais conceitos do tema e de maneira a chegar a bons resultados, nos valeremos das experiências educacionais levadas a cabo por uma instituição de ensino da rede municipal de Campina Grande, Estado da Paraíba, que realizou uma experiência de integração de recursos digitais nas práticas educacionais remotas.

Ressalte-se que aqui nos valeremos essencialmente de uma metodologia de análise bibliográfica, utilizando variadas fontes, todas elas baseadas em descobertas relativamente contemporâneas do campo da Educação.

## RECURSOS DIGITAIS PARA EDUCAÇÃO ON LINE

O educador Paulo Freire, ao teorizar acerca da evolução da tecnologia na década de 1990 salienta como as transformações se deram de maneira espantosamente instantâneas. Quando relemos essa reflexão hoje, em plena era da Internet, não podemos deixar de nos espantar ainda mais com a celeridade das mudanças sociais, culturais e políticas em curso.

A mudança é uma constatação natural da cultura e da história. O que ocorre é que há etapas, nas culturas, em que as mudanças se dão de maneira acelerada. É o que se verifica hoje. As revoluções tecnológicas encurtam o tempo entre uma e outra mudança. (FREIRE, 2000, p. 16).

É fato que a tecnologia, o conhecimento, a velocidade da informação, as necessidades de saber, as formas do conhecimento e a organização social orientam o estabelecimento de um novo contexto mundial voltado à Educação e à aprendizagem. A educação, nesse sentido, não poderá jamais deixar de acompanhar as mudanças e inovações digitais em curso. O desafio maior, diga-se de passagem, é construir o conhecimento de uma forma que estimule a colaboração autônoma e a criatividade dos alunos.

Ademais, o uso de ferramentas digitais de aprendizagem requer o rompimento de limites, a aprendizagem com os erros, a gestão da própria aprendizagem, a assunção de responsabilidades, em suma, ter a capacidade de perceber que a mudança é factível. Nesse escopo, Jeong assinala a importância dos recursos educativos digitais:

Os recursos de aprendizagem podem proporcionar oportunidades únicas para a construção de um novo e rico conhecimento. Eles representam uma coleção de cultura e conhecimentos científicos acumulados ao longo dos anos. Eles podem fornecer uma riqueza de informações autênticas e atualizadas, não necessariamente disponíveis em livros didáticos. Eles também fornecem informações contextuais ricas e perspectivas diversas sobre como interpretar as informações. Como tal, os recursos podem ser usados para ajudar os alunos a ancorar a sua aprendizagem, examinar a sua compreensão a partir de perspectivas diversas, fazer conexões através de conceitos relacionados, e colmatar o fosso entre compreensão teórica e conhecimento prático. (JEONG, 2010, p. 85)

Ante a marcha inexorável da tecnologia, é evidente que o modelo de aprendizagem antigo, que prioriza a coleta de informações e apenas treina os alunos para aplicar e reproduzir fórmulas, tornou-se pouco capaz de atender às demandas de sociedade.

Percebe-se, no entanto, que o devir tecnológico que remodelou a ordem social não produziu ainda mudanças significativas na educação, pois vemos *in praxis*, na maioria das escolas, relações de ensino e aprendizagem ainda centradas no professor.

O crescente número de ferramentas e recursos educacionais online que foram desenvolvidos estão, na contramão da realidade cotidiana, potencializando o uso da *web* como suporte para o ensino remoto e, diante dessa situação, é cada vez mais difícil escolher entre as muitas opções que melhor se adequam às necessidades ou objetivos de um programa educacional não-presencial. Ressalte-se aqui que não há escolha certa *per se*, apenas existem dispositivos que são mais adequados para determinadas finalidades.

Nesse sentido, é necessário que se percebam as tecnologias como um recurso de mediação no relacionamento professor-aluno e no processo de ensino-aprendizagem, o qual demanda do professor formação contínua, já que o mundo está constantemente se transformando. Essa integração da tecnologia como recurso de mediação na educação por sua vez também se alinha com a necessidade de promover uma aprendizagem significativa e alinhada com as demandas do mundo contemporâneo. Ato contínuo, ao aderir à tecnologia, o docente possibilita um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo, capaz de engajar os alunos de forma mais efetiva.

## **UM ESTUDO DE CASO**

Durante a pandemia do COVID-19, diante da necessidade de distanciamento social e do cumprimento das diretrizes preconizadas pela Organização Mundial da Saúde, houve a redefinição de diversos conceitos, entre eles, por exemplo, o de Educação. Neste momento, os debates sobre a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação tomaram novos rumos, devido às circunstâncias excepcionais vivenciadas e à necessidade de encontrar soluções educacionais para atender os alunos de maneira remota. O uso de recursos digitais tornou-se um imperativo mesmo para aqueles com pouca familiaridade em lidar com tecnologias ou que não compreendiam plenamente o quão importantes são esses recursos para o ensino/aprendizagem.

Situados em tal contexto, para ilustrar a utilização de recursos digitais no ensino remoto, trataremos agora de uma experiência desenvolvida por Edna Câmara Monteiro em uma escola localizada no Estado da Paraíba, na cidade de Campina Grande, durante a pandemia causada pelo COVID-19. São apresentadas no citado trabalho as vivências

ocorridas no período de março a agosto de 2020, quando a escola localizada na área urbana da cidade passou a operar de forma remota. O estabelecimento em foco abriga 340 alunos, que frequentam desde a Educação Infantil até o 5º Ano do Ensino Fundamental I, nos períodos matutino e vespertino. A equipe de docentes, naquela ocasião, era composta por 15 professores, distribuídos em 12 turmas.

Como procedimento inicial, houve a criação de grupos de WhatsApp para todas as turmas, incluindo nelas pais ou responsáveis. Em seguida, com base no acompanhamento de professores e feedback dos alunos, os docentes enviaram os conteúdos a ser estudados e as atividades diárias dos alunos. Foi também organizado no WhatsApp um grupo para que os professores das escolas informassem e acompanhassem as atividades pedagógicas, compartilhassem estratégias de ensino e tirassem dúvidas acerca das atividades pedagógicas.

Os educadores buscaram criar estratégias para tornar o ensino remoto mais dinâmico e envolvente, na tentativa de promover uma aprendizagem significativa mesmo à distância. De um modo geral, evitou-se que muitas atividades se transformassem em simples transposição de livros didáticos para o ambiente *on line*. fazendo da lição de Santos uma prática:

postar apenas textos em pdf, apresentações de slides lineares, videoaulas e ou pirotecnias descontextualizadas é subutilização do digital em rede e instrucionismo curricular. Precisamos engendrar uma teia complexa de conexões e acionar os estudantes a adentrarem os conteúdos, produzindo colaborativamente conhecimentos nas interfaces de comunicação síncronas e assíncronas. Só assim, teremos educação online (SANTOS, 2020, p. 2)

Ao receber os e-mails institucionais da SEDUC para cada aluno e professor, foi criado também um Google Classroom para cada turma. Juntamente com a criação do espaço virtual para esses alunos, foi criado um espaço virtual de ensino no qual foram compartilhados planos, documentos e relatórios. Posteriormente, houve a necessidade de personalização do ensino a distância para melhorar o desenvolvimento dos alunos. Portanto, foi proposto iniciar as aulas por meio de reuniões presenciais em tempo real e gravar aulas para fornecer referência àqueles alunos que não tiveram acesso à aula em tempo real.

Passo adiante, os professores introduziram novas ferramentas em suas aulas a distância. Para tal, a equipe docente ofereceu pequenos cursos de capacitação utilizando as redes sociais, criando ferramentas de aprendizagem e acompanhamento de grupos ou

indivíduos, e utilizando ferramentas tais como: podcasts, jogos educativos, infográficos, Google Drive, dentre outros recursos. Ressalta-se que houve forte apelo para que os educadores usassem essas ferramentas para promover a comunicação, o conhecimento e o acesso à informação, de forma a concretizar os preceitos contidos na BNCC no que diz respeito à aquisição de competências

compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens (BRASIL, 2018, p. 9).

Um estratagema que muito contribuiu para o desenvolvimento dos trabalhos tratou-se do envolvimento de pais e responsáveis nas atividades escolares e na supervisão escolar. Os pais foram incluídos nas atividades, o que ampliou a afinidade destes com a instituição escolar. Com isso, observou-se que ensino remoto mediado pelas ferramentas tecnológicas proporcionou possibilidades de reunificação e mediação entre alunos, pais e professores. Dessa maneira, mesmo durante o distanciamento social obrigatório causado pela pandemia, foi necessário ressignificar o aprendizado e a relação da escola com a família. Logo,

O uso das TICs, quando bem conduzido pode promover a interação entre professores e alunos, intercâmbio de informações e experiências, agindo como uma “janela para o mundo”, isto é, permite que o educando conquiste outros e novos espaços. Uma das principais características da educação, envolvendo as TICs é o de promover o acesso às informações que acaba provocando uma descentralização do poder de comunicar em sala de aula, anteriormente, centrado na figura do professor (BIANCHI & HATJE, 2007, p. 293).

Em relação à administração escolar, foi implementado um sistema de trabalho à distância, fazendo uso de tecnologias de comunicação e atendimento. As tarefas administrativas passaram a ser conduzidas remotamente, englobando a produção de documentos, inscrições e até mesmo as reuniões envolvendo funcionários, professores, conselho escolar, equipe de liderança e pais. Optou-se por realizar uma assembleia geral mensal de pais por meio do Google Meet, bem como uma reunião mensal por turma, utilizando também a mesma plataforma. As primeiras reuniões já ocorreram e tiveram como resultado uma significativa participação dos pais ou responsáveis.

Algumas dificuldades são importantes de serem mencionadas, pois evidenciam os obstáculos enfrentados pela comunidade escolar durante o período de ensino remoto. A administração escolar teve que encontrar soluções criativas para garantir a participação de todos os alunos e assegurar que o processo educacional continuasse de forma inclusiva e efetiva, mesmo diante das limitações impostas pelas condições tecnológicas de alunos e professores.

Uma das adversidades enfrentadas foi a conectividade limitada de algumas famílias. Nem todos os alunos tinham acesso estável à internet, o que prejudicou sua participação ativa no ensino a distância ao passo que muitas famílias não possuíam equipamentos essenciais, como computadores, celulares ou tablets, o que inviabilizou a participação adequada nos métodos de ensino virtuais adotados. Como resposta a essa situação, a escola precisou implementar um atendimento diferenciado para esses alunos, oferecendo atividades impressas semanalmente.

Houve preocupação também quanto à participação nas aulas, uma vez que os alunos poderiam estar aparentemente presentes em uma aula na plataforma virtual de ensino, mas desligar suas câmeras, seja mediante solicitação do docente ou por escolha, sob a justificativa de aprimorar a qualidade da conexão ou por outros motivos. Nesse ínterim, é provável que o estudante estivesse ocupando com outras atividades paralelas às propostas pelo professor. Tal fato dificulta a obtenção de certeza quanto ao real engajamento e presença dos estudantes no ambiente virtual. A ausência de interação visual e a possibilidade de executar multitarefas poderiam comprometer o grau de participação dos alunos, com repercussões negativas na absorção do conteúdo apresentado.

Outro desafio significativo foi a situação dos docentes, que na transição repentina para o ensino remoto, tiveram dificuldades na adaptação à nova realidade. Para planejar, ministrar aulas e acompanhar os diversos grupos de alunos, os professores precisavam depender de um computador ou de um bom celular. No entanto, alguns deles não dispunham de equipamentos adequados para essa tarefa, o que tornou o processo de ensino ainda mais desafiador. Gradualmente, os docentes buscaram se adaptar a essa nova realidade e superar essas dificuldades tecnológicas.

Assim, um dos aprendizados que a experiência analisada trouxe é a de que aprender a manejar as tecnologias tornou-se uma necessidade educacional naquela

situação e para além dela. Muito mais que conhecer e transmitir os conteúdos a serem ensinados, é preciso saber transmiti-los utilizando as TICs.

## CONCLUSÃO

Nas últimas décadas, o campo da educação tem sido açoitado por transformações significativas, e em especial nos anos anteriores, em decorrência da pandemia, com a necessidade de se realizar uma transposição do ensino presencial ao ensino *on line*, houve o imperativo imediato de se repensar o ensino. Logo, muitos desafios que já eram tratados na educação a distância emergiram nos debates travados sobre como ensinar em condições tão penosas, e nesse contexto o ensino remoto afigurou-se como a opção adequada.

O ensino remoto, de fato, não se trata de um sinônimo de ensino a distância, e não obstante possa estar relacionado diretamente ao uso das tecnologias digitais, tem suas particularidades. Como visto na pesquisa que nessas páginas foi visitada, a utilização de recursos digitais possibilita implementar inovações *in praxis*. Entretanto, essa miríade de recursos e práticas é determinada em grande parte pela habilidade do professor em aplicá-las.

Ressalta-se que certos recursos digitais como Google Meet, YouTube e Skype são imprescindíveis ferramentas no que diz respeito à Educação mediante o ensino remoto, pois permitem realizar a qualquer lugar e tempo videoconferências, atividades interativas e lúdicas que proporcionam aprimoramento do conhecimento. No entanto, tais recursos não são suficientes, devendo estar relacionados ao contexto educacional. É necessário olhar para as lacunas em educação *in loco* e tentar colmatá-las a fim de construir de conhecimentos em rede, proporcionando adequação imediata às necessidades dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

BEHAR, P. A. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Porto Alegre: UFRGS, 2020.

BIANCHI, P.; HATJE, M. **A formação profissional em permeada pelas tecnologias de informação e comunicação**. Santa Maria: Pensar a Prática, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.* São Paulo: UNESP, 2000.

JEONG, H.; S. **Productive use of learning resources in an online problem-based learning.** *Computers in Human Behavior*, 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

MONTEIRO, E. C. **Educação na pandemia: a experiência de uma escola da rede municipal de ensino de campina grande(pb).** Anais VII CONEDU - Edição Online. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/68460>. Acesso em: 23/07/2023

SANTOS, A.; TEIXEIRA, A. C. **A Formação de Professores e a importância da Fluência.** Brasília Anais Eletrônicos. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/wie/article/view/13232>. Acesso em: 25/07/2023

SANTOS, E. **EAD, palavra proibida.** Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. Notícias, Revista Docência e Cibercultura, ago. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>. Acesso em: 30/07/2023

**Capítulo 2**  
**ENTRE INVISIBILIDADE E PROTAGONISMO: PARTICIPAÇÃO**  
**POLÍTICA DE MANINHA XUKURU KARIRI NO MOVIMENTO**  
**INDÍGENA (1988-2006)**  
**Ana Valéria dos Santos Silva**



## ENTRE INVISIBILIDADE E PROTAGONISMO: PARTICIPAÇÃO POLÍTICA DE MANINHA XUKURU KARIRI NO MOVIMENTO INDÍGENA (1988- 2006)<sup>1</sup>

*Ana Valéria dos Santos Silva*

*Aluna bolsista da FAPEAL no Programa de Pós-graduação em História da Universidade  
Federal de Alagoas*

### RESUMO

O presente artigo é resultado de uma análise inicial de um projeto de pesquisa em História que tem o objetivo de analisar a trajetória de Maninha Xukuru Kariri no movimento indígena. Através de uma perspectiva de gênero, esta pesquisa busca analisar o protagonismo da mulher indígena em Alagoas e a sua participação política. Mesmo muitas mulheres indígenas, participarem ativamente dentro e fora da sua comunidade, ainda são grandes desconhecidas. Desenvolver estudos que busquem trazer um protagonismo a esse grupo é um trabalho complexo, pois terá como principal obstáculo os silêncios sobre essas mulheres nas produções históricas que muitas vezes aparecem como símbolo sexual ou às sombras de personalidades masculinas. Sendo assim, serão analisados recortes de jornais da revista Porantim datado de 1989-2006, analisando as primeiras organizações femininas no âmbito nacional até chegar em um recorte de Alagoas por meio da trajetória de Etelvina Santana da Silva, conhecida como Maninha Xukuru Kariri.

**Palavras-chave:** Mulheres, Movimento Indígena, Alagoas.

### ABSTRACT

This research is the result of an initial analysis of a research project in History that aims to analyze the trajectory of Maninha Xukuru Kariri in the indigenous movement. Through a gender perspective, this research seeks to analyze the protagonism of indigenous women in Alagoas and their political participation. Although we have many women active in the indigenous movement inside and outside their community, they are still largely unknown. Developing studies that seek to bring protagonism to this group is a complex task, as its main obstacle will be the silence about these women in historical productions that often appear as a sex symbol or in the shadows of male personalities. Thus, newspaper clippings from the magazine Porantim dated 1989-2006 will be analyzed, analyzing the first female organizations at the national level until arriving at a clipping from Alagoas through the trajectory of Maria Etelvina dos Santos known as Maninha Xukuru Kariri.

**Keywords:** Women, Indigenous Movement, Alagoas.

---

<sup>1</sup> Texto publicado no XIV Encontro Estadual de História: Fome, Direitos Humanos e Democracia- ANPUH-PE em 2022, com alterações.

## INTRODUÇÃO

Durante a graduação em História, sob a orientação da professora Michelle Reis de Macedo, foi realizada uma pesquisa que resultou no trabalho de conclusão de curso sobre o Protagonismo das Mulheres Indígenas no Estado de Alagoas (1989-2010) para a obtenção do diploma de graduação em História.

Nesta pesquisa foi analisada a atuação da Graciliana Wakanã e a fundação do comitê intertribal de mulheres indígenas de Alagoas. Essa organização tinha o objetivo de incentivar e capacitar mulheres indígenas para a defesa de direitos da sua comunidade, por meio do Comitê Intertribal de Mulheres Indígenas do Nordeste – COIMI, durante o período de atuação desse comitê entre os anos de 2000 até 2010.

As leituras e pesquisas realizadas para a concretização do trabalho dito anteriormente, foram o início do percurso para a elaboração desta pesquisa que será desenvolvida durante o curso do programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Alagoas, sob a orientação da professora Michelle Reis de Macedo.

Neste artigo, buscarei trazer o resultado de uma análise inicial do projeto de pesquisa em História, ainda em andamento, com o objetivo de analisar a trajetória política de Maninha Xukuru Kariri no movimento indígena. Sendo assim, esta pesquisa busca analisar o protagonismo dessa mulher indígena em Alagoas e a sua participação política.

O interesse de pesquisadores da História, como nas demais áreas das ciências humanas, que se propõe trazer a mulher indígena em um lugar de destaque na sua comunidade e fora dela vem crescendo a cada dia. Essa realidade deve-se a este grupo estar alcançando espaços até então não ocupados pelos homens da sua comunidade.

Nas eleições de 2018, duas mulheres indígenas conquistaram destaque por meio da sua atuação política: Sônia Guajajara e Joênia Batista de Carvalho. A primeira, foi candidata a vice-presidente do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) e este ano foi considerada uma das 100 pessoas mais influentes do mundo pela revista Times. Já a segunda, é a primeira mulher eleita a deputada federal representando Roraima, afiliada ao partido Rede de Sustentabilidade (REDE).

Quando realizamos um recorte de Alagoas, temos vários exemplos de mulheres que ocuparam e/ou ocupam espaços de liderança na sua comunidade e fora dela. Entre elas, é importante destacar dois nomes: Nina Katokinn e Maninha Xukuru Kariri. Ambas,

mulheres atuantes no movimento indígena que lutaram em defesa das pautas coletivas do seu povo como território, saúde e educação de qualidade.

Maria das Graças Soares de Araújo (Nina Katokinn), nasceu em 31 de janeiro de 1961, foi cacica e a principal liderança da aldeia do povo Katokinn. No campo político, destacou-se através das participações em encontros com órgãos governamentais, reivindicando direitos de seu povo, fortalecendo a organização de defesa e da luta por saúde, educação e direito pela terra. Infelizmente, em decorrência de um câncer no dia quatro de março de 2022, Nina Katokinn faleceu com 71 anos.

Sobre Maninha Xukuru Kariri, falaremos mais adiante, através dos recortes de jornais da Revista Porantim. O recorte temporal é de 1988 até 2006, iniciando com o surgimento das primeiras organizações de mulheres indígenas marcadamente de gênero e terminando com a data de morte de Maninha em onze de outubro de 2006. Sua morte é lembrada como descaso da saúde pública indígena negligenciado pelas autoridades governamentais de Alagoas.

## **POVOS INDÍGENAS: CONTEXTO HISTÓRICO**

Pesquisar sobre indígenas na História do Brasil é também conhecer a história do país. Trazer esse grupo como protagonista é combater estereótipos e preconceitos atribuídos a eles até os dias atuais que valorizam características do passado anulando anos de contato com não-indígenas. Além, de opor-se à valorização de narrativas eurocêntricas, onde anulam a atuação indígena ou simplesmente os reduz como meros submissos aos interesses portugueses. “Com leis que oscilavam entre o apoio a práticas de violência e de proteção aos índios, os portugueses e, posteriormente, os brasileiros teriam conseguido vencer, civilizar e/ou manipular inúmeros povos em proveito próprio, submetendo-os completamente, até fazê-los desaparecer sem deixar vestígios.” (ALMEIDA, 2017, p.3)

De acordo com Maria Celestino de Almeida, desde a década de 1970, a história do Brasil tem mudado trazendo uma nova abordagem sobre inúmeros temas, através de diferentes fontes e um diálogo com outras disciplinas é possível trazer diferentes perspectivas sobre o mesmo assunto. O diálogo entre História e Antropologia traz como resultado leituras que transformam o nosso passado como a participação mais ativa daqueles que muitas vezes foram silenciados ou excluídos da História do Brasil. “A

inclusão de novos atores e a preocupação em identificar suas ações, escolhas e interesses na dinâmica de suas trajetórias desconstruem visões generalizantes e simplistas, abrindo um leque de novas possibilidades interpretativas sobre os mais variados processos históricos” (CARDOSO; VAINFAS, 1997; 2012).

De acordo com a autora, entre os silenciados que tem sua participação na História do país reformulada a partir dessa nova abordagem, estão os povos indígenas. As análises que atribuem a esses povos características como selvagens, preguiçosos e que irão desaparecer passam a valorizá-los trazendo uma maior contribuição para compreender a história do seu povo e, conseqüentemente, conhecer ainda mais a participação desse grupo na História do Brasil.

Pesquisar história indígena é de certa forma estudar a formação do povo brasileiro, onde são apresentados por meio de uma dualidade, entre classe dominante e classe dominada. O primeiro é o dono do capital, das terras e da voz e o segundo acaba sendo esquecido tendo sua história contada por outrem. A partir do momento que repensa essa realidade, as pesquisas sobre história indígena passam a reconhecer estratégias e enfrentamentos adotados por eles para alcançar seus objetivos.

Quando se pensa em mulher indígena, as pesquisas sobre o tema torna-se ainda mais importante, tanto no meio social como no acadêmico, pois elas ainda são invisibilizadas por ser indígena e por ser mulher. Pesquisas que tratam sobre o poder das mulheres, sendo elas indígenas ou não, acabam reformulando o papel destas na sociedade. Michele Perrot defende que a pesquisa feminista recente contribuiu para a reavaliação dos poderes das mulheres “em sua vontade de superar o discurso miserabilista da opressão, de subverter o ponto de vista da dominação, ela procurou mostrar a presença, a ação das mulheres, a plenitude dos seus papéis, e mesmo a coerência de sua “cultura” e a existência dos seus poderes.” (PERROT, 1928, p.155).

Trazendo esse ponto de vista para as pesquisas que tratam sobre as mulheres indígenas, torna-se de suma importância para conhecer a realidade e cotidiano, entendendo além de como se dá às relações de gênero e poder na comunidade indígena, compreendemos como elas estão conquistando espaços até então majoritariamente masculinos.

## **SILENCIAMENTO FEMININO: A ORALIDADE COMO FONTE DE PESQUISA**

Os estudiosos que pesquisam sobre mulheres, sendo elas indígenas ou não, em qualquer período da História, lança-se para um desafio. Quando falamos em mulheres indígenas percebemos essa realidade com clareza, este grupo, em comparação com as demais, não aparece nas fontes escritas com facilidade. Devido a isso, percebemos poucas pesquisas na História sobre essa temática, algo que vem mudando, porém, em passos lentos. Sendo assim, torna-se necessário uma breve reflexão sobre as fontes e metodologias de pesquisas utilizadas para aqueles pesquisadores que buscam trazer as mulheres indígenas como protagonistas, não só no movimento político, mas em todos os aspectos e em diferentes momentos históricos.

Os pesquisadores que se propõe pesquisar sobre esse grupo, realizam em sua grande parte, pesquisas que utilizam fontes orais e recortes de jornais. Na sua grande maioria, os jornais utilizados são aqueles elaborados em prol das causas indígenas. Por isso, as fontes históricas que serão analisadas para a elaboração desta pesquisa serão encontradas por meio de fontes escritas de recortes de jornais da Revista Porantim e a realização de entrevista com pessoas que tiveram contato com Maninha Xukuru Kariri, parentes que vivem na região indígena da cidade de Palmeira dos Índios - Alagoas.

Ao utilizar a história oral como fonte de pesquisa, deve-se compreender que alguns autores concordam que a fundação da Oral History Association instituiu a história oral como técnica moderna de documentação histórica, em 1948. Com o uso de fontes orais, iniciou um estudo privilegiando as memórias de personalidades dos Estados Unidos. Porém, somente a partir de 1970, o método foi utilizado para interesses em assuntos sobre indígenas, negros e mulheres, por exemplo.

A história oral possibilitou para muitos historiadores a capacidade de estudar sobre temas com difícil acesso do documento escrito, por meio da interdisciplinaridade, contribuiu de forma significativa para o desenvolvimento das ciências humanas em vários aspectos. A valorização das fontes orais, como objeto de pesquisa, se deu de forma gradual e em conjunto com a evolução da ciência, passando a valorizar não apenas a História dos grandes feitos e das grandes personalidades, mas também a cultura e diferentes identidades da sociedade.

A História Oral foi e ainda é muito criticada em relação aos seus métodos e à credibilidade dada às fontes consultadas. Muitas das críticas a essa nova forma de fazer

história deve-se a utilização do método que eram realizados. Alberti (2008) esclarece que algumas práticas da História oral “militante”, identificadas nas pesquisas que pretendiam chegar à construção da verdadeira História popular e ideológica como afirma a autora, levaram a equívocos sendo um destes a crença que os resultados obtidos da entrevista é a história propriamente dita, tornando-se revelação do real.

Cabe ao historiador, ao utilizar fontes orais, o compromisso de analisar o dito e o não dito. Os silêncios também são respostas, antes de ir a campo o historiador deve ter uma bagagem teórica sobre o assunto para que se possa utilizar a metodologia adequada para a realização da pesquisa. Sendo assim, não se deve julgar se algo é verdadeiro ou falso, ambos devem ser analisados e considerados pelo pesquisador.

Amado (1997) defende que o entrevistador e o entrevistado possuem interesse na pesquisa. Com isso, tudo que é falado pelo entrevistado deve ser narrado pelo entrevistador e a este cabe selecionar aquilo que atende ao estudo proposto, mas sempre respeitando a narrativa desenvolvida pelo primeiro. Sendo assim, “não se pode querer que uma única entrevista ou um grupo de entrevistas deem conta de forma definitiva e completa do que aconteceu no passado” (ALBERTI, 2008, p.158). Na década de 1970, passa-se a sistematizar a metodologia tornando-se mais acadêmica, passando a ser mais valorizada a partir disso em 1980 e 1990:

“Durante muito tempo, desde a perspectiva positivista predominante no século XIX, a História preconizou o escrito em detrimento do oral (este, identificado com o anedótico, com as sociedades sem escrita e, portanto, “sem História”), e o passado remoto em detrimento de temas contemporâneos, em relação aos quais o historiador não seria suficientemente imparcial. Mais tarde, a ênfase sobre os processos de longa duração e o estudo preferencial das fontes seriais (quantitativas), defendido pela Escola dos Annales (1929), dificilmente davam espaço ao papel do indivíduo na História. Considerava-se que os relatos pessoais, as histórias de vida e as biografias não contribuíram para o conhecimento do passado, pois são subjetivos, muitas vezes distorcem os fatos e dificilmente seriam representativos de uma época ou de um grupo.” (ALBERTI, 2018, p.16)

## **PORANTIM: RECORTES DE JORNAIS COMO FONTE**

Para a utilização de fontes escritas serão analisados os recortes de jornais da revista Porantim, editada pelo CIMI, órgão que defende os interesses dos indígenas. Ao trabalhar com jornais deve-se estar a par com a bibliografia que permite compreender os

desafios neste processo, pois o jornal está repleto de intencionalidades que muitos historiadores acabam reduzindo apenas a transcrição de pequenos trechos de entrevistas.

Trabalhar com recorte de jornal é ir além de transcrição de trechos das matérias para serem desenvolvidas análises. Precisa-se compreender todos os aspectos do jornal que não parecem, mas apresenta ações, conteúdos e apresentação carregada de intencionalidade. “Nega-se, pois, aqui, aquelas perspectivas que a tomam como mero “veículo de informações”, transmissor imparcial e neutro dos acontecimentos, nível isolado da realidade político-social na qual se insere” (LUCA, 2018, p.118). Uma das questões a serem respondidas pelos historiadores, que utiliza o jornal como fonte de pesquisa, de acordo com a autora, é identificar o material iconográfico, o grupo responsável pela publicação, o grupo que se destinava, a fonte de receita, entre outros.

Ao usar o jornal Porantim, como fonte de pesquisa, deve-se utilizar esses aspectos em consideração, pois diz muito sobre como o jornal é apresentado e quais as matérias são escolhidas. Por se tratar de um jornal com iniciativa de apoio ao movimento indígena e financiada por instituições que defendem essas causas, encontraremos matérias, fotografias, charges que vem carregada de intencionalidades, que no caso é a defesa e divulgação dos interesses indígenas e violências que esses povos enfrentam muitas vezes causada pela ausência do interesse do estado e a ações de fazendeiros da região.

Além disso, vale ressaltar e analisar durante a pesquisa onde e como as mulheres indígenas aparecem nesses jornais. Portanto, não deve ser apenas considerada a matéria que mencionam esse determinado grupo, mas todo o jornal. Qual é o espaço dado às mulheres indígenas no jornal Porantim? Em minha consulta, os espaços destinados a esse grupo reforçaram a posição do lar e poucas vezes tornaram-se capas.

O jornal está longe de ser uma fonte imparcial, como já dito anteriormente, toda a sua elaboração é carregada de intencionalidade que deve ser considerada. “Pode-se admitir, à luz do percurso epistemológico da disciplina e sem implicar a interposição de qualquer limite ou óbice ao uso de jornais e revistas, que a imprensa periódica seleciona, ordena, estrutura e narra, de uma determinada forma, aquilo que se elegeu como digno de chegar até o público” (LUCA,2018, p.139). Portanto, de acordo com a mesma autora, o historiador deve dispor de ferramentas que problematizam o acontecimento, que de acordo com ela, não é exclusivo apenas do texto da imprensa.

“As considerações apontam, portanto, para um tipo de utilização da imprensa periódica que não se limita a extrair um ou outro texto de

autores isolados, por mais representativos que sejam, mas antes prescreve a análise circunstanciada do seu lugar de inserção e delinea uma abordagem que faz dos impressos, a um só tempo, fonte e objeto de pesquisa historiográfica, rigorosamente inseridos na crítica competente” (LUCA, 2018, p.141).

Além destas, os recortes de jornais da revista Porantim na data de 1988 até 2016 também serão utilizados. Este acervo documental é disponibilizado no site Armazém Memória que se caracteriza como centro de referência virtual sobre os temas dos indígenas em diferentes contextos históricos. O jornal Porantim foi editado pelo Conselho Indigenista Missionário - CIMI desde 1979, de acordo com o mesmo, Porantim significa: remo, arma e memória.

Vale ressaltar, que o CIMI foi criado em um período histórico em que o país era governado por militares onde se pretendia alcançar o desenvolvimento do país. Com a busca desse objetivo, o governo negligenciou suas ações retirando direitos do povo, entre eles os povos indígenas. Com a construção da Rodovia Transamazônica (BR-230) que para muitos representou o desenvolvimento econômico, para outros, os povos indígenas, representou a destruição do seu território. Foi então, nesse período que nasceu o CIMI com o principal objetivo de prestar apoio aos indígenas em diferentes atividades, capacitando seus missionários, para defender os interesses indígenas tendo como uma dessas ações a edição do jornal Porantim que trabalharemos nesta pesquisa.

Vale lembrar, da importância do site Armazém Memória na construção de pesquisas sobre diferentes povos e em diferentes momentos históricos. O site é uma iniciativa de articulação e construção coletiva de um sítio na internet que tem como objetivo desenvolver políticas públicas que possam garantir ao pesquisador e ao cidadão o acesso a diferentes memórias históricas.

O Armazém Memória reúne de forma digital: coleções de periódicos, depoimentos, livros, vídeos, áudios, artigos, documentos e imagens; obras de natureza histórica, jurídica e educativa. Através de em Videotecas, Coleções de Imagens, Centros de Referência Virtuais e Acervos Temáticos em bibliotecas inteligentes.

“O Armazém Memória é um movimento que se estrutura em rede, onde a página na Internet é a soma dos esforços de uma ação coletiva de pessoas e instituições interessadas em construir uma política pública de acesso à memória nacional. A construção deste acervo digital tem o objetivo de integrar os inúmeros esforços de guarda, acesso e resgate da memória da luta popular que são realizados em nosso país, sendo ao mesmo tempo um desafio de estabelecimento de uma cidadania plena, buscando na

troca de experiência entre as gerações um país para todos os brasileiros.”  
(ZELIC, 2017)

### **MANINHA XUKURU KARIRI: TRAJETÓRIA POLÍTICA**

Desenvolver estudos que busquem trazer um protagonismo das mulheres indígenas é um trabalho complexo, pois terá como principal obstáculo os silêncios sobre essas mulheres nas produções históricas que muitas vezes aparecem como símbolo sexual ou às sombras de personalidades masculinas. “Suas experiências precisam ser contadas na contramão dos silêncios, das violações e das discriminações impostos pelas colonizações dos povos indígenas” (SAMPAIO, 2015, p.9).

Só assim podemos evidenciar àquelas que normalmente são esquecidas pela sua dupla invisibilidade por serem mulheres e por serem indígenas. Apesar dessa visibilidade atual, a participação da mulher indígena no campo político não é algo recente, as suas organizações marcadamente de gênero começaram a surgir com mais intensidade em meados da segunda metade da década de 1990, como afirma Sacchi (2003).

Independentemente de organizações indígenas femininas terem surgido recentemente, não quer dizer que elas não participaram das decisões políticas de interesse da sua comunidade. Ortolan Matos (2012) defende que as indígenas não estavam alienadas das tomadas de decisões e para explicar seu posicionamento defende “ser necessário reposicionar o olhar analítico para conseguir enxergar a diferença de perfis entre esfera pública e esfera e privada quando vivenciadas nas sociedades indígenas e nas mesmas esferas quando vivenciadas nas sociedades não indígenas” (MATOS, 2012, p.147).

Para defender seu posicionamento, a autora esclarece que os espaços considerados privados entre os não indígenas podem ter outros significados. Estudos etnográficos, como defende a autora, trazem registro de uma participação política feminina mais intensa em discussões realizadas em ambiente familiar, espaço esse não considerado público entre os não indígenas. Apesar de não estar na linha de frente, era ali que se posicionavam.

A partir de 1990 surgem as primeiras organizações de mulheres indígenas, de forma complementar à luta dos líderes masculinos, como afirma Matos (2012). A primeira instância para tratar sobre as questões das mulheres foi criada em maio de 2001, de acordo com VERDUM (2008), composta por um departamento integrante da COIAB com

o objetivo de defender os direitos das mulheres e suas demandas específicas. A partir daí, as mulheres passam a organizar-se em encontros, sendo o primeiro realizado em 2006 de abrangência nacional pelo Departamento de Mulheres Indígenas da COIAB com o apoio do Instituto de Estudos Socioeconômico (INESC).

As organizações indígenas femininas ao realizar encontros e oficinas para planejar as suas ações não consideravam apenas particularidades de gênero. Ao conquistar voz dentro e fora da sua comunidade, buscaram planejar suas ações alinhados ao movimento indígena geral, ou melhor, suas pautas não excluía reivindicações que assegurariam a sobrevivência e reafirmação da sua identidade.

Podemos compreender melhor essa articulação no recorte de jornal da Revista Porantim, jornal impresso do Cimi, datado de novembro de 1998. Onde trata sobre o primeiro encontro de lideranças da BA, ES E MG, neste evento além das mulheres, discutiram sobre a participação no movimento indígena buscou-se também discutir sobre os problemas que atingem a sua comunidade. Dentre eles, foram destacados a falta de terra, a fome, a falta de água, de assistência médica, a discriminação, a falta de escolas, de segurança, de transporte e falta de liberdade. Este evento também contou com a presença de Maninha Xukuru Kariri, da qual falaremos mais adiante, que estava assessorando o evento com outros indígenas de diferentes regiões.

A história dos indígenas no Brasil e em particular Alagoas envolve escravidão, exploração e expulsão de suas terras. Uma história que tem em comum com as de outros povos indígenas: a luta pela retomada do seu território, o acesso à educação, saúde de qualidade e a preservação da sua cultura. Ao pesquisar questões indígenas deve-se analisar também essas pautas e ao pesquisar sobre organizações destas mulheres e Maninha Xukuru Kariri tem que se falar sobre sua atuação no movimento indígena na defesa destes direitos essenciais para a sobrevivência e manutenção da sua comunidade, pois as suas pautas não excluía essas reivindicações.

A trajetória de Maninha Xukuru Kariri está ligada diretamente a história do seu povo, chamado Xukuru-Kariri que tem esse nome devido ao convívio de duas etnias: Xukuru e Kariri, ambas presentes até hoje no nordeste brasileiro. A maioria vive na terra tradicional e na zona urbana do município de Palmeiras dos Índios, em Alagoas. Apesar de Maninha ter grande importância na luta indígena não só de Alagoas, mas também na defesa das terras de diferentes povos indígenas no Brasil, sobre ela também recai a invisibilidade e, até o momento, não foi possível encontrar nenhum estudo que trate da

sua atuação no movimento indígena.

Maninha Xukuru Kariri, nasceu em 1966 e sonhava em cursar medicina. Quando foi para Recife cursar um pré-vestibular, em menos de um ano acabou voltando para a sua comunidade desistindo do sonho, pois a Funai pagou poucos meses do cursinho pré-vestibular. Voltou para a sua cidade onde passou então a assessorar o seu pai Antônio Celestino, anotando os compromissos e considerações sobre as reuniões e eventos que eram realizados com a comunidade. Foi a partir daí que começou a se interessar pelas demandas de seu povo, alcançando espaços que vão além da sua região.

Em 1990, surgia a comissão Leste-Nordeste, sendo composta por oito líderes indígenas, Maninha era a única mulher do grupo. Em 1995, na assembleia de criação da APOINME, Maninha era a única mulher na coordenação e em muitas reuniões era a única mulher em meio às lideranças. O recorte de jornal de outubro de 1994 da revista Porantim, com o título “O exemplo das mulheres”, elogia a coragem de Maninha ao não se intimidar, apesar das ameaças de mortes e dos convites para passar a noite com fazendeiros. Neste mesmo recorte Maninha denuncia a realidade dos indígenas da Fazenda Canto nessa época, onde acabam se submetendo ao trabalho escravo nos canaviais vizinhos recebendo 1 real por tonelada de cana cortada. Maninha Xukuru, é apontada junto por outras mulheres, como símbolo de resistência, exigindo respeito e o cumprimento da constituição que garante terra e autonomia.

De acordo com o site Mulher 500 anos, ela foi a primeira mulher a fazer parte da Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santos (Apoime). Maninha contribuiu e incentivou outras mulheres a conquistar espaços em ambientes que eram majoritariamente masculinos, tendo autonomia e consciência de si mesmas defendendo seus interesses como indígenas e também as suas particularidades como mulher.

Rosane Lacerda, Ex-assessora Jurídica do Cimi, em novembro de 2006, publica um texto na revista Porantim intitulado “Adeus, grande guerreira Xucuru Kariri”. Neste recorte de jornal, Rosane revela que Maninha não falava sobre o tema gênero, mas agia. “Nas reuniões, como nas tarefas da APOINME ou nas caravanas país a fora, era sempre a personificação da responsabilidade, da prudência, da ponderação, do equilíbrio. Falava com mansidão, mas com autoridade. Era respeitada. Tinha, como gostava de dizer, o sangue dos Celestino e dos Santana.” de acordo com a autora.

Maninha Xukuru Kariri faleceu em 11 de outubro de 2006, após ter problemas

respiratórios, sofreu uma parada cardíaca. Sua morte foi uma grande perda para o movimento indígena e sentida por diferentes povos em diferentes estados do Brasil. A partir do acontecido muitas manifestações foram realizadas com o objetivo de tornar público e defender os direitos dos povos indígenas como acesso à saúde de qualidade. A morte de Maninha Xukuru Kariri é símbolo do descaso do estado e da má qualidade de atendimento médico, em particular, dos povos indígenas da região de Palmeira dos Índios - AL.

A partir do exposto, o recorte temporal foi delimitado considerando o início do surgimento das organizações de mulheres indígenas no Brasil. A partir de 1980, podemos encontrar apenas duas organizações de mulheres indígenas: a associação das Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro (AMARN) e Associação das Mulheres Indígenas de Taracará, Rio Uapés e Tiquié (AMITRUT), de acordo com Sacchi (2003). Porém, é a partir de 1990 que essas organizações surgem mais intensificadamente. O recorte temporal tem como início o começo da participação de Maninha nos ambientes políticos que coincide com o surgimento das primeiras organizações marcadamente de gênero e finaliza na data da sua morte em 2006 que resultou em diversas manifestações em todo o país.

## **CONCLUSÃO**

Pesquisar sobre mulheres indígenas é entender que elas muitas vezes foram silenciadas durante vários recortes da história do Brasil. Apesar de na atualidade, algumas delas terem conquistado um lugar de destaque dentro do movimento indígena e fora dele, ainda são poucas. Ainda assim, é importante salientar que estes grupos estão alcançando espaços até então difíceis de serem ocupados por homens, sendo eles indígenas ou não.

Maninha Xukuru Kariri ocupou lugares de liderança em um período que era incomum encontrar mulheres nesse espaço. Em visitas às comunidades ela sempre buscava incentivar outras mulheres a se organizar e ocupar espaços além do ambiente doméstico, defendeu retomadas de terra, saúde e educação de qualidade. As pautas sobre gênero nem sempre estavam nas discussões, porém a presença de uma mulher em lugares onde muitas vezes ela era a única, em organizações onde ela era a única integrante, diz muito sobre a importância dela como influência para outras mulheres indígenas.

Sobre isso, Ortolan Matos usa o termo essencialismo étnico, de acordo com a autora, as mulheres indígenas ficam em uma dualidade onde defende interesses do

movimento indígena geral e em outras pautas específicas de gênero. Já Paula Faustino, refere-se às mulheres indígenas como indígenas mulheres, as trocas das palavras representam que este grupo coloca a defesa de interesses indígenas como essenciais.

Muitas perguntas podem ser realizadas, pesquisas que coloquem esse grupo em destaque podem contribuir para contrapor as imagens que ainda perduram sobre esse grupo, a contrapelo do imaginário que as colocam como pecaminosas, sexualizadas e necessárias apenas como procriadoras.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Celestino de: **Os índios na história do Brasil**/ Maria Celestino de Almeida – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

CARDOSO, Ciro F. VAINFAS, Ronaldo (Ed.) **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

COSTA, Gisele das Chagas; SOUZA, Regina Celeste de Almeida. **Agenda 2030 e desenvolvimento sustentável sob a ótica do empoderamento feminino indígena no médio e submédio São Francisco-Bahia**. Salvador: Revista de Desenvolvimento Econômico – RDE, 2017.

LASMAR, Cristiane. **Mulheres indígenas: Representações**. Ano 1999.

MATOS, Maria Helena Ortolan. **Mulheres no movimento indígena: do espaço de complementaridade ao lugar da especificidade**. In: SACCHI, Ângela; GRAMKOW, Márcia Maria. (Orgs.). Gênero e povos indígenas: coletânea de textos produzidos para o “Fazendo Gênero 9” e para a “27ª Reunião Brasileira de Antropologia”. Rio de Janeiro, Brasília: Museu do Índio/GIZ/FUNAI, 2012.

PERROT, Michelle, 1928- **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**/ Michelle Perrot; seleção de textos e introdução Maria Stella Martins Bresciani; tradução Denise Bottmann. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017. recurso digital.

RODRIGUES, Alex. **Joênia Wapichana assume como deputada federal por Roraima em 2019. Agência Brasil, 10 out. 2018. Disponível em:** <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-10/sou-resultado-do-movimento-indigena-diz-1a-indigena-eleita-deputada>>. Acesso em: 06 de fev. 2019.

SACCHI, Ângela. **Mulheres Indígenas e Participação Política: a discussão de gênero nas organizações de mulheres indígenas**. Revista Antropológicas, v. 14, p. 105-120, 2003.

SAMPAIO, Paula Faustino. **Silêncios e palavras na rede de significados sobre as**

**mulheres indígenas no Brasil.** XXVIII Simpósio Nacional de História, Florianópolis, 2015.

VERDUM, Ricardo. **Mulheres Indígenas, Direitos e Políticas Públicas.** Brasília, INESC, 2008.

ZELIC, Marcelo. **Armazém da memória: um resgate coletivo da história.** Cedefes, 2017. Disponível em: <<https://www.cedefes.org.br/armazem-da-memoria-um-resgate-coletivo-da-historia/>> Acesso em: 20 de setembro de 2022.

**Capítulo 3**  
**O PROJETO NACIONAL CRIOULO E A SEGREGAÇÃO DOS POVOS**  
**INDÍGENAS: CONFLUÊNCIAS LITERÁRIAS NOS TEXTOS**  
**FUNDADORES LATINO-AMERICANOS DO SÉCULO XIX**  
**Paulo Rodrigo Pereira da Silva**



**O PROJETO NACIONAL CRIOULO E A SEGREGAÇÃO DOS POVOS  
INDÍGENAS: CONFLUÊNCIAS LITERÁRIAS NOS TEXTOS FUNDADORES  
LATINO-AMERICANOS DO SÉCULO XIX**

***Paulo Rodrigo Pereira da Silva***

*Estudante de Doutorado em Letras-Teoria da Literatura pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Mestrado em Letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco*

*– UFRPE, Professor de Português, Inglês e Espanhol SEE-PE,*

*E-mail: [rodrigoteacher@hotmail.com](mailto:rodrigoteacher@hotmail.com)*

**RESUMO**

Influenciados pelo positivismo, os diferentes projetos de Estado-Nação na América Latina no século XIX consolidaram-se em diferentes formas de governos que se constituíram a partir dos grupos oligárquicos crioulos que mantinham os privilégios sociais e políticos coloniais e que, ao mesmo tempo, segregava os diferentes povos indígenas. O termo crioulo é utilizado neste sob uma abordagem étnica para indicar o grupo branco-mestiço nascido na América frutos da miscigenação entre habitantes locais e os europeus que vieram a se estabelecer nas terras coloniais e que geraram descendência. Nesta perspectiva, a presente pesquisa foi proposta de forma a analisar o pensamento de diversos intelectuais da política e da literatura deste período que valorizavam o surgimento dos novos governos a partir dos ideais republicanos relacionados às oligarquias compostas pelos grupos mestiços/crioulos descendentes dos povos brancos conquistadores, excluindo da vida social e política os escravos e descendentes destes, os índios e outras minorias. Dentre estes pensadores, destacam-se nomes como Simon Bolívar, José Inácio de Abreu e Lima, José Henrique Rodó, Domingos Faustino Sarmiento e José de Alencar que, ao escreverem os diferentes textos fundadores latino-americanos, buscavam nos moldes europeus a base para as estruturas sociais, culturais, políticas e econômicas que disseminava no continente uma cosmovisão altamente excludente para com os povos indígenas e as demais minorias que não se enquadravam no pensamento e projetos nacionais propostos pelos pensadores e líderes das classes hegemônicas que governam as então ex-colônias hispânicas e portuguesa.

**Palavras-chave:** Projeto nacional crioulo. Textos fundadores latino-americanos. Segregação dos povos indígenas.

**ABSTRACT**

Under the influence of positivism, different projects of the Nation-State in Latin America in the 19th century were consolidated in forms of government that were constituted from the creole oligarchic groups that maintained colonial social and political privileges and that, at the same time, segregated different indigenous peoples. The term *creole* is used here under an ethnic approach to indicate the white-mestizo group born in America as a result of miscegenation between local inhabitants and Europeans who came to settle in

colonial lands and who generated descendants. In this perspective, the present research was proposed in order to analyze the thinking of several intellectuals of politics and literature of this period who valued the emergence of new governments from the republican ideals related to the oligarchies composed by the mestizo/creole groups descended from the conquering white peoples, excluding slaves and their descendants, Indians and other minorities from social and political life. Among these intellectuals, names like Simon Bolívar, José Inácio de Abreu e Lima, José Henrique Rodó, Domingos Faustino Sarmiento and José de Alencar stand out who, when writing the different Latin American founding texts, sought in European molds the basis for the social, cultural, political and economic structures that disseminated in the continent a highly excluding worldview towards indigenous peoples and other minorities that did not fit into the thinking and national projects proposed by the thinkers and leaders of the hegemonic classes that govern the then former Hispanic colonies and Portuguese.

**Keywords:** Creole national project. Latin American founding texts. Segregation of indigenous peoples.

## INTRODUÇÃO

O século XIX marcou permanentemente as estruturas culturais e políticas do continente americano a partir dos movimentos de independências em especial na América Latina, fator este refletido na história e na literatura. Com o desenvolvimento econômico e social dos novos Estados independentes, diferentes movimentos políticos buscavam nos moldes europeus a base para as suas estruturas sociais, fator este que possibilitou uma onda de movimentos migratórios que tiveram uma grande influência na formação histórica dos Estados-Nações nas Américas sob um prisma estritamente nacionalizador que tem por base tanto a formação e criação dos povos ditos crioulos. O termo crioulo é utilizado neste trabalho para indicar os “nativos de uma região, que se formam por meio de cruzamentos étnicos entre diferentes grupos do local, com estrangeiros, ou ainda, com povos estrangeiros que vieram a se estabelecer no local, de modo a gerar certa descendência” (ROIZ, 2012, p. 110) que se constituem como mestiços.

Nessa perspectiva, a produção artístico-cultural se consolida a partir de diferentes textos fundadores intrinsecamente relacionados à gênese e a continuidade das identidades étnicas e nacionais com obras que entendemos que estão localizadas historicamente na transição entre a literatura colonial até sua eclosão no surgimento das literaturas nacionais na América Latina do século XIX. Os pensadores da política e da literatura deste período valorizavam o surgimento dos novos governos a partir dos ideais democráticos representados pelas oligarquias compostas pelos grupos mestiços/crioulos

descendentes dos povos conquistadores, excluindo da vida social e política os escravos e descendentes destes, os índios e outras minorias. Sob este prisma, durante todo o século XIX, diversas obras têm abordado as questões dos remanescentes indígenas na perspectiva da segregação em contraste à emancipação dos povos na América refletida nas formas de governo das colônias que se constituíam com Estado-Nação. Dentre os nomes de maior influência na cultura e literatura da América Latina, é possível destacar Bolívar (1999), Sarmiento (1874), o General Abreu e Lima (1855) entre outros, cujas obras prenunciavam segregavam os povos indígenas de forma a apregoar o desaparecimento natural desses indivíduos e outras minorias.

### **1. Positivismo na América Latina e o Projeto Nacional: A Supremacia Crioula Hispano-Americana em Bolívar, Abreu e Lima e Rodó**

Tendo sofrido fortes influências do positivismo de Comte (1798-1857), a América Latina apostava no desenvolvimento científico e econômico da sociedade sendo esta corrente filosófica compreendida “como conjunto indivisível, a organização mental, a importância da atividade intelectual como responsável pela avaliação da história progressiva do espírito humano, o conhecimento como intervenção social além da ausência de oposição entre a ciência e a religião”. (SANTOS, 2015 p. 380). Na perspectiva de Sommer (2004), o positivismo na América Latina se configura como uma tradição eclética que combina uma reverência pelo positivo ou científico, refletida no contexto atual na utilização de dados empíricos através da associação entre as ciências sociais e as ciências naturais, especialmente a biologia, favorecendo “a identificação dos males sociais, diagnosticá-los corretamente e os remédios foram prescritos de acordo” (SOMMER, 2004 p. 94).

No tocante ao positivismo na América Latina e a consolidação dos projetos nacionais, diversos nomes têm dado relevantes contribuições na política e na literatura aos quais destacamos desde Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888) na Argentina, José Enrique Rodó (1872-1917) no Uruguai, José Inácio de Abreu e Lima (1794-1869) no Brasil, entre outros. No contexto latino-americano, o positivismo é proposto como sinônimo de modernidade a partir dos moldes ocidentais que buscava a exaltação da civilização e a negação das origens autóctones das nações americanas. Para Santos (2015, p. 284-285), o positivismo cumpria um duplo papel na América Latina que buscava:

[...] organizar ideologicamente as nascentes democracias nacionais e prover aos latino-americanos um sistema de ideias e costumes que superasse as formas sociais e psicológicas consideradas antigas, ideias e modos de vida novos que estimulassem o progresso material e os hábitos industriais de seus habitantes. Somente assim haveria uma organização do caos que a Colônia vivia após a Independência.

Desta forma, o positivismo na América Latina se configura como corrente que se opunha a teologia, a metafísica e a filosofia mediante o pensamento crítico e se instaura como difundida em nome da ciência e que se instaura na “crença e no progresso material baseado no desenvolvimento científico e o utilitarismo eram vistos como sistemas adequados para a vida industrial” (SANTOS, 2015, p. 386).

Assim, a formação das nações latino-americanas buscava uma estruturação que dava ênfase ao positivismo como expressão marcante do cientificismo com uma forte tendência cosmopolita centrada nos interesses capitalistas típicos do modelo europeu, fonte de inspiração dos pensadores americanos. Por isso, temas como ciência, raça e civilização deveriam fazer parte dos valores nacionais, influenciados pelo *modus vivendi* europeu que estavam centrados nas teorias evolucionistas, cientificistas e darwinistas. Contudo, vale observar que estes modelos europeus tidos como evoluídos “eram modelos utilizados de diferentes maneiras pelos intelectuais, o que forneceu uma diversidade sobre a forma de encarar a evolução cultural” (SANTOS, 2015, p. 389) nas diferentes nações da América.

No tocante ao positivismo latino-americano, Santos (2015, p. 392) afirma que Rodó (1872-1917) é um dos grandes representantes deste movimento. Rodó (in: SANTOS, 2015) afirma que, após o processo de independência, a América Latina se transformou em sociedades divididas e esquarteradas em um processo em que se instaura o sentimento de perda de lugar no mundo e a ideia de integração passou a ser a condição que mais definia o continente. Nesse contexto, Pérez (1981) afirma que as primeiras nações se consolidam como Estado em torno de uma região, de um movimento de independência e em torno de um líder e se consolida como uma “nação é uma categoria histórica” (PÉREZ, 1981, p. 3).

Para Correia (1966), o território e o povo latino-americano fundem-se, transformam-se e se apresentam como “um fenômeno geralmente aceito que, entre os séculos XVII e XVIII, o nativo deixou de sentir-se espanhol (poderíamos acrescentar também português) e passou a considerar-se americano” (CORREA, 1966, tomo VII, p. 373). Em Rodó (SANTOS, 2015), a república sonhada por José Martí (1853-1895) estaria

erigida na ideia de liberdade, prosperidade e paz, porém também era inteligência, cultura e idealismo e estes sentimentos seriam a base política e social americana, mantendo ainda uma posição favorável à manutenção da continuidade do espírito da tradição que se caracterizava como um processo de descaracterização das ideias e culturas. Vale salientar que, na consolidação do projeto nacional da América Latina, alguns grupos sociais estariam excluídos deste processo a exemplo dos gauchos, negros e índios. Para Sommer (2004), sob o mote da evolução cultural na América a partir da popularização das teorias de Spencer (1820-1903), foi-se proposta uma espécie de organização que concebia a história humana em um esquema progressivo de estágios que, associada com crescimento significativo da modernização e europeização, “os ideólogos mais radicais defendiam uma política que combinava a imigração branca com a retirada de índios ou negros” como nos adverte Sommer (2004, p. 94).

No Brasil, a partir de uma concepção darwinista da sociedade, Abreu e Lima (1855) afirmava que os índios, por sua natureza genética e mesmo social, estariam fadados ao desaparecimento. Para Abreu e Lima (1955, p. 252):

[...] parece-nos que o predomínio da raça caucásia ficou plenamente demonstrado; assim como que as raças embrutecidas tendem a desaparecer pela força expansiva da civilização moderna, não por meio da conquista nem da efusão de sangue, mas porque a natureza as expelle da superfície da terra, onde não há mais lugar para elas. Para encher o vazio, que elas devem deixar, a mesma natureza faz esforços incompreensíveis reproduzindo a raça mais enérgica, e tornando-a por assim dizer cosmopolita.

Ainda para Abreu e Lima (1835), o ideal de perfeição da população era a dos Estados Unidos da América e afirmava que o povo estadunidense “5/6 são perfeitamente homogêneos, sem mescla de classes distintas” (ABREU E LIMA, 1835, p. 56). Para o referido autor, o Brasil estava relativamente atrasado se comparado aos Estados Unidos. Assim, Abreu e Lima (1855) afirmava que as raças indígenas tenderiam a desaparecer dada a configuração do projeto nacional brasileiro sendo substituídos por grupos caucasianos advindos dos processos migratórios característico da natureza cosmopolita típicos do positivismo latino-americano. As condições biológicas e sociais e ainda a própria natureza política do índio o colocaria na “condição de classe inerte, e de nenhum peso político” (ABREU E LIMA, 1835, p. 56) fadado ao desaparecimento. Para o referido autor, esse seria um processo natural característico das nações colonizadas e cita como exemplo entre outros diversos, o povo anglo-saxônico que se desenvolveu de “maneira

espantosa na América, segue o, mesmo progresso na Grã-Bretanha” (ABREU E LIMA, 1855, p. 252) cujos grupos migratórios aumentaram grandemente a população estadunidense.

Sob uma abordagem política, Bolívar (1783-1830), ao questionar as formas de governo dos países americanos que se encontravam na condição de colônia espanhola, defendia que os direitos políticos deveriam ser deixados com os povos mestiços (crioulos) a que ele mesmo fazia parte. Desta forma, Bolívar propunha:

Mas nós, que mal conservamos vestígios do que já existiu, e que, por outro lado, não somos nem índios nem europeus, mas uma espécie intermediária entre os longínquos latifundiários do país e os usurpadores espanhóis; em suma, sendo nós americanos de nascimento; e os nossos direitos são os da Europa, devemos contestá-los com os do país e devemos manter-nos contra a opinião dos invasores; assim, nos encontramos no caso mais extraordinário e complicado. (BOLÍVAR, 1999, p. 10).

Contudo para Bolívar (1999), ficariam de fora dos governos dos novos estados americanos as lideranças indígenas, uma vez que ao crioulo com direitos europeus deveria ser dado o controle, das até então, colônias. Sob este prisma, Almeida e Raminelli (2011, p 115) afirma que “o discurso nacionalista crioulo enaltecia o passado inca enquanto despreza o índio do presente”. Para combater as formas de governo dos incas, Bolívar em 1925, edita um decreto que extinguiu o cacicado e conseqüentemente a nobreza inca. Para Méndez Gastelumendi (1996), a rebelião de Tupac Amaru no Peru foi sucedida por uma gradual extinção e deslegitimação da nobreza indígena além de endurecer a postura crioula em relação ao índio. Bolívar esteve relacionado diretamente às várias proibições dadas aos povos indígenas no Peru incluindo todo e qualquer tipo de manifestação que pudesse reviver as tradições incas. Assim, Méndez Gastelumendi (1996) afirma que a reprodução das simbologias e tradições incas foi assumida pelos crioulos, de forma estilizada para neutralizar qualquer conteúdo político que pudesse ser exposto pelos nativos. Ainda para Méndez Gastelumendi (1996), a interpretação da revolta tupacamarista tida como um movimento nacionalista pode ser entendida a partir da supremacia crioula, pois até a própria revolução foi considerada crioulo-mestiça, retirando qualquer referência ao caráter indígena do conflito.

Assim, a partir do exposto acima e através das diferentes visões acerca da figura do índio e sua representação na literatura (ficcional ou não-ficcional) latino-americano do século XIX, somos imbuídos a crer que, na configuração dos Estados independentes da

América Latina, na consolidação das nações independentes em seus diferentes projetos nacionais buscava-se estabelecer o crioulo – geralmente de ascendência, nascido nas terras coloniais que mantinham seus direitos políticos europeus – no controle político explorando a mão de obra indígena e excluindo-os do controle das diferentes etnias que configuravam o quadro social latino-americano.

## **2. Sarmiento, o Projeto Nacional Argentino e a Barbárie Indígena**

Na tentativa de estabelecer a integração das províncias que permeavam o entorno do Rio da Plata, surge um grupo de intelectuais conhecidos como a Nueva Generación com nomes como Juan Bautista Alberdi e Domingo Faustino Sarmiento. Estes concebiam o território que compunham as Províncias da Prata na Argentina como uma região que se constituíam em um “território sem integração, cada qual se assemelhando mais a um feudo, e estava intimamente associada à noção de que a sociedade existente no país não era civilizada” (MOREIRA, 2010, p. 74) e se apresentavam como bárbaras. Com foco na necessidade de consolidação e unificação dos territórios das regiões que se voltavam mais ao sul do país e que eram de domínio indígena, houve o interesse geopolítico de incorporar ao projeto nacional argentino, surge então a campanha da Conquista do Deserto que buscava a incorporação da Patagônia à jurisdição do Estado de forma a solucionar o que Sarmiento (1874) entende como sendo um problema indígena.

Assim, para Santos (2018, p. 5), “Sarmiento acreditava que o extermínio dos indígenas araucanos ao sul seria um processo natural, fosse a partir de conquistas militares, fosse a partir do próprio contato com os brancos” que viesse a ocorrer no período conhecido como a campanha de Conquista do Deserto (1881). Na consolidação do projeto nacional argentino, a busca pelo desenvolvimento econômico, social e cultural a partir da visão eurocêntrica, novas formas de conceber a vida em sociedade foram propostas modificando permanentemente a relação entre o indivíduo e a sociedade. No contexto cultural e artístico latino-americano, Perrone-Moisés (1995, p. 251) que, mediante a constituição e afirmação das culturas e literaturas locais, “as relações idílicas com a França começaram a azedar, e numerosas vozes se levantaram contra essa já então chamada dependência”. Já em meados do séc. XIX, diversas polêmicas ocorriam e eram travadas entre aqueles que defendiam uma literatura nacional mais autêntica e daqueles intelectuais partidários de uma literatura aberta às influências europeias onde bárbaros

(indígenas) se opunham aos civilizados (elite branca argentina).

Para Iturri (2007, p. 27), Sarmiento estava ligado ao uso político da palavra através da literatura que buscava a imposição da civilização ante a barbárie, barbárie esta representada por grupos dos índios, negros e os gauchos argentinos. Para Sarmiento, a literatura tem uma função estatal e se realiza reformulando as relações sociais no texto, e busca homogeneizar o conhecimento específico das áreas marginalizadas para reduzir sua diversidade ao discurso do poder central. Ainda para Iturri (2007), Sarmiento afirma que a literatura opera dentro das fronteiras dos Estados Nacionais, especialmente para a América Latina e atua não apenas pela capacidade de modernizar culturalmente uma nação particular, “mas que este trabalho fazia parte de um projeto americanista de homogeneização cultural” (ITURRI, 2007, p. 29) como projeto nacional que busca na Europa as bases da cultura americana excluindo do projeto homogeneizador de Sarmiento algumas das minorias proveniente das áreas marginalizadas a exemplo dos índios. É no contexto de homogeneização da cultura que Sarmiento se destaca. Para ele, o projeto nacional argentino se consolida a partir da “busca pelo conhecimento científico que marcaria a busca por um evolucionismo característico argentino distinto do restante da América Latina” (SANTOS, 2018, p. 08) que combateria a diversidade social e a mestiçagem uma vez que, as diferentes áreas sociais a exemplo dos gaúchos, negros e índios eram atribuídos como responsáveis pela desestabilização interna da Argentina.

Em suas obras, Sarmiento desenvolveu um pensamento que defende a necessidade de unificação étnica branca argentina e afirmava que “o ambiente hostil e bárbaro de províncias distantes de Buenos Aires deveria ser neutralizado em prol da civilização moderna” (SANTOS, 2018, p. 6). As áreas marginalizadas a exemplo dos índios e mesmo dos mestiços seriam para Sarmiento, a causa da debilidade histórica da América Latina uma vez que “a presença de ‘raças puras’ estava associada, em seu pensamento, com a estabilidade democrática e com a ausência de governos despóticos tendo como comparação o mundo civilizado” (SANTOS, 2018, p. 6). Assim, o projeto nacional de Sarmiento buscava a reprodução do *modus vivendis* europeu pelas vias étnicas brancas argentinas como uma raça intelectualmente superior nos comportamentos e nos hábitos se comparado aos povos indígenas. Com isto entendemos que, para Sarmiento, através do crescimento social, político e econômico, além do processo de unificação territorial da Argentina, alguns grupos indígenas estariam fadados ao desaparecimento. Sob uma perspectiva crítica, Santos (2018, p. 5) afirma que as ideias de Sarmiento:

Buscava-se assim construir um modelo social civilizatório, cuja origem se imaginava independente e com peculiaridade na sociedade branca argentina, mas que possuía origem nas sociedades europeias e norte-americanas daquele momento.

O racismo, de certa forma, tornou-se institucionalizado nesse momento com insultos públicos à povos indígenas e negros nos escritos de Sarmiento. Dentre suas várias obras, destacamos em especial *Conflicto de Razas* (1883), no auge do movimento de 1880.

Neste contexto, a ideia de raça disseminava-se no continente latino-americano, em que o “discurso político, o pensamento social, as pesquisas médicas e científicas, a literatura, o jornalismo e diversas outras manifestações intelectuais se serviram indiscriminadamente dele, a ponto de pretenderem com o seu uso, defender ideias radicalmente oposta” fator este observável nas diversas obras de Sarmiento (1874) a exemplo de *Facundo: Civilización i Barbarie*, ficção que consolidava a oposição entre os termos civilização (índios, negros, mestiços) e barbárie (raça branca argentina) e que influenciou o pensamento latino-americano na segunda metade do século XIX. Em *Facundo*, Sarmiento (1874, p. 116) escreve em tom crítico acerca dos índios de forma altamente preconceituosa como no exemplo: “[...] el día que pasaron lacordillera hubo una escena patética. Era preciso deponer las armas i no habia forma de hacer concebir a los indios que habiapiases donde no era permitido andar con la lanza en la mano”. Entendemos que para Sarmiento, as populações selvagens eram atrasadas socialmente, avessas à democracia, ao progresso econômico e à educação e às liberdades civis, sendo, portanto, bárbaras e responsáveis pelo atraso da nação argentina. Ao longo de *Facundo: Civilización i Barbarie* (1874) percebemos em Sarmiento que qualquer ato de discriminação e guerra era justificado contra os índios e outras minorias. Neste contexto, critica de forma radical ao então presidente compatriota Juan Manuel de Rosas ao estabelecer acordos com os povos indígenas preservando suas possessões agrárias. Sobre este tema, em nota de rodapé de *Facundo: Civilización i Barbarie*, Sarmiento escreve, que:

Rosas prohíbe a los gobiernos de la frontera, emprender expedición alguna contra los indios, dejando que invadan periódicamente el país i asolen mas de doscientas leguas de frontera. Esto es lo que Rosas no hizo como debió hacerlo en la tan decantada expedición al Sur, cuyos resultados fueron efímeros, dejando subsistente el mal, que ha tomado despues mayor agravación que ántes (SARMIENTO, 1874, p. 131)

Observa-se que Sarmiento critica duramente a posição do então presidente argentino Juan Manuel de Rosas pelos acordos feitos com os povos indígenas. Os índios são apresentados como mal social que deveriam ter seus direitos cerceados em função do

desenvolvimento social e econômico da Argentina. Ainda para Sarmiento, o grande problema do continente americano era “a existência dessas populações selvagens” (SANTOS, 2018, p. 8) que se opunham à democracia, ao progresso econômico, às liberdades civis e à própria educação, vistas como traços características das sociedades civilizadas. Assim, Sarmiento (1875, p. 114) concentra um tom crítico que não está isento de preconceito/racismo ao conceituar ao indígena argentino a partir do termo “barbárie”, descrevendo-o como o “selvagem inculto dos Pampas”.

O programa de Sarmiento para a Argentina é ao mesmo tempo modernizador, porém de branqueamento da sociedade. Modernizador a partir do modelo econômico e capitalista dos Estados Unidos da América no sentido do ideário republicano e laicizante que “[...] gerou uma nova forma de concepção das relações sociais na Argentina. Seus estudos sobre individualismo, dentro de um contexto darwinista e positivista, seriam o embrião de uma formação nacionalista”(SANTOS 2018 p. 9). O processo de branqueamento da Argentina ocorrerá a partir da tentativa de Sarmiento de trazer imigrantes brancos europeus à Argentina, pois, para Sarmiento (1874, p. 15) “a nação francesa tem sido o crisol em que se elaborou e mesclou-se” a modernidade.

### **3. Síntese Conclusiva**

A análise apresentada acima fundamentou-se na reflexão de alguns dos nomes mais influentes na política e na literatura no tocante à segregação do indígena na literatura latino-americana no século XIX sem, no entanto, discordar do importante papel das referidas figuras históricas apresentadas acima na consolidação cultural, histórica, social e literária da América Latina. Sob esta perspectiva, observamos que, paralelamente à consolidação nações independentes na América do Sul, alguns grupos eram segregados aos quais destacamos diferentes etnias de diferentes países como no Brasil, Colômbia, Chile, Argentina entre outros. Ainda para Abreu e Lima, o passado de avanço havia dado lugar à degeneração da raça, alinhado ao pensamento de intelectuais como Bolívar, Rodó, Sarmiento no que acreditava-se ser a decadência do continente americano e dos indígenas.

No contexto da segregação dos povos indígenas na América Latina, Méndez Gastelumendi (1996), afirma que, não é qualquer índio que é desprezado, mas aquele que não permaneceu em seu lugar 'legítimo' e a sujeição indígena é necessária para a

preservação da 'integridade nacional', ideia esta que se entendeu desde a política à literatura no século XIX. Assim, no tocante ao nacionalismo no Peru, traçando um paralelo com o crioulismo nos demais países latino-americanos, instaura-se nas colônias hispânicas, a partir do final do século XVIII, “uma rejeição fundamental do elemento indígena” (MÉNDEZ GASTELUMENDI, 1996, p. 206), sendo esta rejeição uma das bases do nacionalismo na América Latina no século XIX. Méndez Gastelumendi (1996) afirma que, a partir dos debates iniciados no século XIX no tocante ao silenciamento e à segregação dos povos indígenas latino-americanos mediante uma retórica de grandeza de rejeição de tudo o que fosse indígena, um novo pensamento surge no século XX no que se refere às novas configurações dos projetos nacionais que apoiaram o surgimento de um estado-nação de composição étnica predominantemente indígena.

É nesse contexto, que alguns dos movimentos sociais e artísticos surgem no século XX, a exemplo do indigenismo, como corrente artística e cultural que se opunha a velha corrente colonialista e mesmo pós-colonialista do século XIX que representava o indígena como reflexo dos interesses das classes crioulas dominantes uma vez que “o indigenismo, tem raízes vivas no presente e extrai sua inspiração no protesto de milhões de homens” (MARIATEGUI, 2008, p. 317) e assume um caráter testemunhal e de denúncia da opressão e segregação dos povos indígenas ocorridas nos séculos anteriores. Assim, influenciados por uma posição contrastiva, diferentes correntes históricas e artísticas que promoveram a reapropriação da temática indígena na Literatura, na história e cultural latino-americana ao longo do século XX e reverbera até o nosso presente.

## 5. REFERÊNCIAS

ABREU E LIMA, J. I. **Bosquejo histórico, político e literário do Brasil**. Nictheroy, Typographia de Rego e Comp., 1835.

\_\_\_\_\_. **O socialismo**. Typographia Universal. Recife. 1855

ALMEIDA, Cecília; RAMINELLI, Ronald (orgs.). **História das américas: novas perspectivas**. FGV Editora. Rio de Janeiro. 2011

BOLÍVAR, Simon. **Carta de Jamaica**. Editora Ática. São Paulo. 1999

CORREA, G. V. **La formación de las nacionalidades hispanoamericanas como causa de la independencia**. In: **Congreso Internacional de Historia de América**. Academia Nacional de História. Buenos Aires. 1996

ITURRI, Guillermo Mariaca. **El poder de la palabra: ensayos sobre la modernidad de la crítica cultural hispanoamericana**. Tajamar Editores. Santiago – Chile. 2007

MARIÁTEGUI, José Carlos. **Sete ensaios de interpretação da realidade peruana**. Trad. Felipe José Lindoso. São Paulo: Expressão Popular/CLACSO, 2008.

MÉNDEZ GASTELUMENDI, Cecília. **Incas sí, indios no: notes creolenationalism in Peru and its contemporary crisis**. Livre Tradução. Journal of Latin American Studies, (Cambridge University), 28, February 1996: 197-225

MOREIRA, Marcelo Sevaybricker. **Imigrantes e argentinos no processo civilizatório: uma análise do pensamento político de Alberdi e Sarmiento**. Em Tese: Revista Eletrônica UFSC. v. 7 – n. 1 /2 – janeiro-dezembro/2010

PÉREZ, J. **Espaço e Identidade Nacional na América Latina**. In: **Ensaio sobre a formação da consciência nacional na América Latina**. Centro Nacional de Pesquisa Científica. Paris. 1981

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Paradoxos do nacionalismo literário na América Latina**. ESTUDOS AVANÇADOS. In: VALDÉS, Maria Elena. VALDÉS Mário J. YONG, Richard A.(eds.), **Latin America as its literature**, New York, Council on National Literatures, 1995

ROIZ, Diogo da Silva. **Do crioulisto americano ao mameluco paulista: processos de independência e formação do estado e da nação em Alfredo Ellis Jr**. Revista de Ciências Humanas, Florianópolis, Volume 46, Número 1, p. 109-122, abril de 2012

SANTOS, Rafael Macedo da Rocha. **O pensamento de Domingo Sarmiento na formação da nação argentina**. Boletim Historiar, vol. 05. Nº. 04, out/dez 2018, p.03-12

SANTOS, Elisângela da Silva. **A América Latina indivisível: a influência do positivismo no projeto intelectual de José Enrique Rodó**. Sociologias, Porto Alegre, ano 17, no 40, set/dez 2015, p. 380-414

SARMIENTO, Domingos Faustino. **Facundo: civilización i barbarie en las pampas argentinas**. Libreria Hachette y Cia. Paris-FRA. 1874

SOMMER, Doris. **Ficções de fundação: Os romances nacionais da América Latina**. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

**Capítulo 4**  
**PSICÓLOGA(O) NA EDUCAÇÃO: ESTUDO REALIZADO NO**  
**MUNICÍPIO DE CEDRO-PE A PARTIR DA LEI 13.935/2019**

**Irismar Aparecida do Nascimento**  
**Francisca Clara de Paula Oliveira**  
**Márcia Kelma de Alencar Abreu**

## **PSICÓLOGA(O) NA EDUCAÇÃO: ESTUDO REALIZADO NO MUNICÍPIO DE CEDRO-PE A PARTIR DA LEI 13.935/2019**

### ***Irismar Aparecida do Nascimento***

*Professora efetiva no Município do Crato, graduação em pedagogia (URCA), participa do Grupo de Pesquisa em Educação, Trabalho e Formação de Professores (GEPET)*

*irismar.nascimento@urca.br*

### ***Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Francisca Clara de Paula Oliveira***

*Professora Associada da Universidade Regional do Cariri -URCA. Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (1990), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1996), Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, SP (2005) e pós-doutoramento em Políticas Públicas e Formação Humana pelo Programa de Pós -graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) da UERJ (2016). Em cargos de gestão na URCA, foi coordenadora do Curso de Pedagogia (2005-2007), Diretora do Centro de Educação desta IES (2007-2011), coordenadora local do mestrado interinstitucional em Direito (URCA/UNISC), e coordenadora Institucional do PRODOCÊNCIA/CAPES (2010-2013). Atualmente é coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Trabalho e Formação de Professores -GEPET (CNPq,2008), do Núcleo Docente Estruturante -NDE do Curso de Pedagogia, do Núcleo de Formação Docente-NFD, do Dinter em Educação numa parceria URCA/UFRN e Coordenadora institucional do PIBID. Como professora pesquisadora investiga problemas e temáticas reportadas à educação e trabalho, formação de professores, trabalho docente e políticas educacionais. No Curso de Pedagogia, ministra as disciplinas de Seminário de Introdução ao Curso de Pedagogia e Políticas educacionais. É professora permanente do Mestrado em Educação Profissional da URCA-MPEDU e avaliadora do MEC na área de Pedagogia.*

*francisca.clara@urca.br*

### ***Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia Kelma de Alencar Abreu***

*Possui graduação em psicologia pela universidade federal do ceará (2000), graduação em programa especial de formação pedagógica pela universidade estadual do ceará (2003), e mestrado em psicologia pela universidade federal do ceará (2006) e doutorado em*

*psicologia pela universidade federal do ceará (2019). atualmente é professora adjunta da universidade estadual do ceará no curso de psicologia. tem experiência na área de educação, com ênfase em psicologia social, psicologia educacional e pesquisa educacional,*

*kelma.abreu@urca*

## **RESUMO**

Este artigo tem como objeto de estudo a atuação de psicólogos na educação básica a partir da Lei 13.935 de 11 de novembro de 2019, que dispõe sobre a presença de psicólogos(as) e assistentes sociais nas escolas da rede pública. O objetivo deste trabalho é compreender e explicar as formas como tem se efetivado a presença da(o) psicóloga(o) no município de Cedro-PE. A metodologia utilizada foi a pesquisa documental e de campo. A pesquisa documental adotou como ponto de partida a Constituição Federal de 1988 nos artigos que tratam da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 (BRASIL, 2017). Foi ainda abordada a lei 13.935/2019 (BRASIL, 2019), que dispõe sobre os serviços de psicologia e assistentes sociais nas escolas públicas, o Projeto de Lei 3688/2000 (BRASIL, 2000), que antecedeu a supra Lei e o documento elaborado pelo Conselho Federal de Psicologia sobre a atuação nas escolas (2019). Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a Secretaria Municipal de Educação e a psicóloga que atende às escolas do município. A realidade percebida no município de Cedro a partir da pesquisa realizada deixou evidente a importância e a necessidade de psicólogos/as na educação. Neste aspecto, destaca-se como um dos achados da pesquisa a identificação dos agravantes sociais, culturais, econômicos e emocionais causados pela pandemia da COVID 19, com forte e sólido impacto no funcionamento da escola e conseqüentemente em toda a comunidade escolar. A pesquisa também revelou que o isolamento social foi o fator preponderante para a mudança de hábitos e comportamentos de alunos, professores e das famílias, o que resultou no surgimento de muitos problemas de natureza psico-emocional na comunidade escolar. Assim, a retomada do ensino presencial pós pandemia da COVID 19, tornou-se um grande desafio para as escolas, tornando o suporte e apoio psicológico aos/as alunos/as, professoras(es) e as famílias uma ação imprescindível a partir de então. A efetivação da Lei 13.935/2019 é uma questão urgente, para tanto é preciso estudos, conversas e acima de tudo cobrança dos órgãos competentes por planos e ações que viabilizem o cumprimento da legislação supra citada. Este estudo se propõe a expor elementos que indicam melhorias significativas na qualidade social da educação no município de Cedro após o cumprimento da Lei que possibilitou a presença obrigatória de psicólogos/as e assistentes sociais nas escolas da rede pública de ensino.

**Palavras-chave:** Psicóloga(o) escolar. Escola Pública. Lei 13.935/2019.

## **ABSTRACT**

This article has as its object of study the performance of psychologists in basic education from Law 13.935 of November 11, 2019, which provides for the presence of psychologists and social workers in public schools. The objective of this work is to understand and explain the ways in which the presence of the psychologist in the municipality of Cedro-PE has been effective. The methodology used was documentary and field research. The documentary research adopted as a starting point the Federal Constitution of 1988 in the

articles that deal with education, the Law of Guidelines and Bases of Education (LDB) of 1996, the National Education Plan (PNE) of 2014 and the National Common Curricular Base (BNCC) of 2017 (BRASIL, 2017). Law 13.935/2019 (BRASIL, 2019), which provides for psychology and social worker services in public schools, Bill 3688/2000 (BRASIL, 2000). which preceded the above Law and the document prepared by the Federal Council of Psychology on performance in schools (2019). Semi-structured interviews were conducted with the Municipal Secretary of Education and the psychologist who serves the schools in the municipality. The reality perceived in the municipality of Cedro from the research carried out made evident the importance and need for psychologists in education. In this regard, one of the findings of the research is the identification of the social, cultural, economic and emotional aggravations caused by the COVID-19 pandemic, with a strong and solid impact on the functioning of the school and consequently on the entire school community. The research also revealed that social isolation was the preponderant factor for changing the habits and behaviors of students, teachers and families, which resulted in the emergence of many problems of a psycho-emotional nature in the school community. Thus, the resumption of face-to-face teaching after the COVID 19 pandemic became a major challenge for schools, making psychological support and support for students, teachers and families an essential action from then on. The effectiveness of Law 13.935/2019 is an urgent matter, so it is necessary to study, talk and above all charge the competent bodies for plans and actions that enable compliance with the aforementioned legislation. This study proposes to expose elements that indicate significant improvements in the social quality of education in the municipality of Cedro after compliance with the Law that made possible the mandatory presence of psychologists and social workers in public schools.

**Keywords:** Língua Inglesa. Mesma formatação do Resumo em Língua Portuguesa.

## **CEDRO-PE: UM PEQUENO MUNICÍPIO COM UM GRANDE DESAFIO**

Este estudo tem como objeto de pesquisa a presença de psicólogas(os) na educação a partir da Lei 13.935 de 11 de novembro de 2019 que dispõe sobre a presença de psicólogos(as) e assistentes sociais nas escolas da rede pública. Para o aprofundamento da investigação delimitamos o estudo ao município de Cedro-PE, para saber como tem se dado a presença e atuação destes profissionais nesta cidade. Procuramos expor a importância e necessidade da psicologia junto à educação, bem como apresentar algumas indicações de como os profissionais desta área podem exercer seu trabalho no campo educativo.

Por meio deste estudo será possível entender os mecanismos adotados pela Secretaria de Educação do Município de Cedro - PE quando precisam recorrer ao campo da psicologia e seus profissionais no apoio à comunidade escolar. Ao abordar as questões, os problemas e os princípios que motivam essa ação, pretendeu-se abrir um leque de

reflexões aos educadores e a sociedade em geral sobre os desafios enfrentados diariamente pela escola pública.

A investigação do tema visou levantar questões que problematizam o mesmo, o intuito é a elaboração de um instrumento que sirva de direção e base para as práticas educacionais. “Trata-se de fazer conhecer os resultados de uma pesquisa que, por sua vez, poderá gerar reações e contribuir para a dinâmica da tomada de consciência e eventualmente, sugerir o início de mais um ciclo de ação e de investigação.”(THIOLLENT, 1986, p.71)

A pesquisa foi desenvolvida no município de Cedro-PE por meio de entrevistas semiestruturadas com a Secretaria Municipal de Educação e a psicóloga que atende às demandas do município. Nosso objetivo foi descobrir como tem se efetivado a presença da psicóloga nas escolas públicas do município de Cedro-PE a partir da Lei 13.935/2019? Assim será possível identificar as formas adotadas pelo município frente às situações que demandam o apoio de psicólogas(os), e dos recursos humanos e tecnológicos necessários à atuação deste profissional.

O presente estudo busca abordar esse tema tendo em vista os problemas e desafios enfrentados pelo professor diariamente em sala de aula, muitos desses impasses estão além dos recursos pedagógicos, abrangendo áreas específicas como a psicologia. O tema proposto, que a princípio pode parecer fora da linha de pesquisa educacional, se justifica primeiro pela Constituição Federal de 1988 quando no Art.205 referente à educação quando afirma que esta deverá ter por finalidade “o pleno desenvolvimento da pessoa”. (BRASIL, 1988, Art.205) Corroborado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394 de 20 de dezembro de 1996 no seu artigo 2º “[...]tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando” (BRASIL, 1996, Art.2)

A escola, portanto, tem a função de promover esse desenvolvimento nos aspectos: físicos, psíquicos, intelectuais, sociais e motores. Para que se efetive essa formação não cabe somente ao professor se desdobrar para desenvolver papéis que algumas vezes ultrapassam seu campo de atuação profissional. Faz-se necessário a intervenção de outros profissionais que contribuirão tanto na resolução de conflitos, como na orientação do educador em casos especiais.

Tendo como objetivo geral explicar as formas como tem se efetivado a presença da(o) psicóloga(o) no município de Cedro-PE a partir da Lei 13.935/2019, e específico descrever o percurso da Lei 13.935/2019 e identificar os recursos humanos, atividades

realizadas pela Psicologia no município de Cedro-PE e apontar caminhos para a efetivação desta Lei 13.935 nas escolas públicas do município de Cedro-PE. Por meio deste estudo será possível entender os mecanismos adotados pelo município de Cedro – PE, quando precisa recorrer ao campo da psicologia, além de detectar esses recursos na educação, buscamos assim esclarecer a atuação da psicologia na educação como instrumento eficaz de apoio educacional frente às demandas que são pertinentes na escola.

Com essa pesquisa será possível conhecer a realidade vivenciada pelo município de Cedro no tocante à Lei 13.935/2019, e partindo desse conhecimento pretende-se que sejam elaborados planos e ações que visem à implantação da Lei supra de forma efetiva na educação Cedrense. Tem-se então de forma clara que tal pesquisa é de extrema importância para a educação e para toda a sociedade pois busca promover a aproximação do cotidiano escolar com as questões emergentes deste campo.

O município de Cedro em Pernambuco é conhecido como a “Capital do Milho”, pois tem a agricultura como uma das principais fontes de renda, sendo um dos maiores produtores de milho da região. A economia também é movimentada pela “pecuária, o comércio e a prestação de serviços.”(LEITE NETO, 2011, p.47) O Cedro pernambucano está localizado no sertão central, em uma região de clima semiárido, sendo a caatinga a vegetação predominante.

De acordo com o IBGE(2021) o município do Cedro possui uma população de aproximadamente 11.972 habitantes, com uma população escolarizada de 95% na faixa etária de 6 a 14 anos de idade segundo dados do IBGE(2010). No tocante ao Índice de Desenvolvimento Humano - IDH, Cedro alcançou o 0,615 (IBGE, 2010). Por meio desse indicador, é possível afirmar que é um índice tímido que precisa melhorar e crescer, para isso é necessário o fortalecimento das políticas públicas nas áreas da educação, saúde e renda.

A título de comparação, o IDH nacional em 2018 era 0,759<sup>2</sup>. No comparativo com o estado de Pernambuco em que o IDH é 0,673, Cedro ocupa a 47<sup>a</sup> posição dentre os 185 municípios que compõem o estado, no qual o maior IDH é 0,788 em Fernando de Noronha e o pior IDH é 0,487 em Manari.

---

<sup>2</sup> SOUSA, Rafaela. "Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)"; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/idh-indice-desenvolvimento-humano.htm>. Acesso em 21 de julho de 2022.

Com apenas 49 anos de emancipação política, Cedro-PE foi elevado ao status de município no dia 20 de dezembro de 1963.(LEITE NETO, 2011) Por ser ainda jovem é também uma cidade pequena, possui apenas cinco escolas municipais na área urbana e oito escolas na área rural, além de duas instituições privadas de ensino.

São muitos os fenômenos que ocorrem na educação, os sujeitos envolvidos nesse processo são heterogêneos trazendo cada um uma perspectiva diferente da realidade. Compreender esses sujeitos historicamente situados, procurando os meios de promover uma educação que atenda aos anseios da escola e da comunidade, e que de fato inclua todos e todas, é uma prática que precisa a cada dia ser mais estudada, refletida e efetivada. É pertinente ressaltar como achado desta pesquisa, a reflexão sobre os meios para melhorar as relações de ensino e aprendizagem no ambiente escolar.

(...)pode se dizer que as pesquisas qualitativas têm se preocupado com o significado dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração as motivações, crenças, valores, representações sociais, que permeiam a rede de relações sociais. (PÁDUA, 2000, p.34)

Dessa forma, abordaremos a questão no âmbito dos procedimentos da pesquisa social, que lida com sujeitos em suas subjetividades. O método que melhor traduz a pesquisa social é o indutivo “Nesse método, parte-se da observação de fatos ou fenômenos cujas causas se deseja conhecer. A seguir, procura-se compará-los com a finalidade de descobrir as relações existentes entre eles.” (GIL, 2008, p. 10-11).

Uma das características da pesquisa social segundo Minayo, Deslandes e Gomes (1994) é que existe uma identidade entre o sujeito e o objeto, ou seja, o pesquisador se identifica com os sujeitos investigados pois é um ser humano investigando seu semelhante.

Essa é uma pesquisa exploratória, segundo Gil (2008) esse tipo de trabalho “têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e *ideias*, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.” (p.27, *grifo nosso*) Destacando assim que esse é um tema que ainda precisa ser discutido e aprofundado para melhor compreensão e expansão da presença de psicólogas(os) na educação.

A pesquisa de campo proporciona ao investigador aprofundar as questões teóricas contestando as com as questões reais, através do contato direto com o objeto estudado, “[...] criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo.” (MINAYO;

DESLANDES; GOMES, 1994, p. 51) Conhecimento este carregado de sentido e significados, que vai aproximar cada vez mais a pesquisa científica da realidade. Para os autores supracitados, a pesquisa de campo é o resultado da curiosidade e interesse do pesquisador em desvendar questões do cotidiano, para isso se aprofunda “em direção ao que quer conhecer.” (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 1994, p.64) Existe assim uma relação entre o pesquisador e o campo onde o primeiro é impulsionado pela inquietação em desvendar o objeto estudado.

As entrevistas segundo Minayo, Gomes e Deslandes(1994) podem ser estruturadas quando as *perguntas são previamente formuladas* ou não-estruturadas quando o entrevistado fala livremente sobre o tema proposto. Existe ainda a entrevista semiestruturada onde as duas formas citadas estão presentes, “Há formas, no entanto que articulam essas duas modalidades, caracterizando-se como entrevistas *semiestruturadas*.” (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 1994, p. 58, *grifo nosso*) Para esse trabalho essa foi a forma escolhida, uma articulação entre perguntas que foram formuladas, e momentos em que as entrevistadas puderam falar livremente sobre o assunto em questão.

As perguntas versavam sobre a visão de educação das participantes, seu conhecimento a respeito da Lei 13.935/2019, qual a importância da mesma para a educação escolar, como essa Lei estava sendo vivenciada no município, quais as atividades estavam sendo realizadas pela psicóloga que estava atuando no âmbito da educação escolar. Foi abordado ainda sobre as demandas e carências na atuação da psicóloga na secretaria, sua participação nas formações e planejamentos, estudos de caso e educação inclusiva. Em ambas as entrevistas o tema da volta às aulas presenciais foi bastante recorrente sendo este o maior desafio enfrentado por elas.

Para o registro das falas foi utilizado a gravação e as anotações, conforme o consentimento das entrevistadas. O material colhido pelas entrevistas foi escrito e trazido para a pesquisa nos seus aspectos mais relevantes. A entrevista é um recurso metódico pelo qual o pesquisador angaria do entrevistado as respostas para as questões que apresenta. (LAKATOS e MARCONI, 1992).

A ideia de entrevistar a secretária Municipal de Educação se justifica pelo fato da mesma ser representante da pasta no município, e assim sabermos com mais efetividade e precisão temporal os recursos humanos e tecnológicos disponibilizados ao município para assegurar a atuação do psicólogo na educação, bem como as demandas para essa

área. Como está definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB de 1996 no Artigo 11(BRASIL, 1996), as escolas que compõem a rede municipal de ensino são as de educação infantil: creches e pré-escola, e o ensino fundamental: anos iniciais e finais.

Foi entrevistada também a psicóloga que atua na Secretaria de Educação dando assistência às escolas do município. Foi abordado de forma dialógica a questão da realidade enfrentada pelas escolas diante das demandas que abrangem conhecimentos e técnicas do campo psicológico.

Para obtenção dos resultados da pesquisa foram elaborados os seguintes instrumentos: carta de apresentação, Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE), que foram lidos pelas participantes, assinado e entregue uma cópia dos mesmos a cada uma. No momento da entrevista foi perguntado às participantes se seria permitido gravar a entrevista, com esse recurso a conversa fluiu melhor e é possível retornar a ela para rever perguntas e respostas. Uma das participantes concordou e permitiu a gravação e a outra não.

Nas pesquisas realizadas com seres humanos é consenso “a importância do consentimento informado” (GIL, 2008, p.107) desta forma as participantes da pesquisa foram informadas sobre os objetivos da mesma, onde elas tiveram a liberdade de participar de forma voluntária. Respeitando a forma como cada uma das participantes optou por participar, ambas responderam a entrevista semiestruturada de forma presencial, em reunião marcada com antecedência, a forma de registro foi também feita de acordo com o consentimento das mesmas. De forma que obtivemos a permissão da gravação de uma das entrevistadas e fizemos o registro manuscrito da outra, respeitando sua liberdade de escolha e consentimento.

A gravação eletrônica é o melhor modo de preservar o conteúdo da entrevista. Mas é importante considerar que o uso do gravador só poderá ser feito com o consentimento do entrevistado. O uso disfarçado do gravador constitui infração ética injustificável. Se a pessoa, por qualquer razão, não autorizar a gravação, cabe, então, solicitar autorização para a tomada de anotações. (GIL, 2008, p.119)

Seguindo essa prerrogativa foi que segundo o consentimento de cada entrevistada realizamos o registro das falas. Encerramos ambas as entrevistas com cordialidade, deixando assim *a porta aberta* para caso seja necessário aprofundamento das questões.(GIL, 2008)

Na segunda parte é discutida a Lei 13.935/2019 e apresentado os resultados da pesquisa de campo que foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com a secretaria municipal de educação e a psicóloga que atende demandas do município de Cedro.

### **A LEI 13.935/2019 NO MUNICÍPIO DE CEDRO: AVANÇOS E DIFICULDADES**

Ensinar e aprender são processos que ocorrem por meio de fenômenos complexos entre pessoas de diferentes temperamentos, comportamentos e subjetividades. Nesses processos relacionais surgem momentos em que o professor, em sua formação pedagógica específica, não consegue tomar conta de tudo. Uma formação em psicologia, ou a presença de um profissional desta área na escola pode contribuir para tornar a complexidade do ser humano mais compreensível para os professores. (SANTOS; GONÇALVES, 2016).

Nos espaços escolares os desafios ampliam-se diariamente: inclusão, desestruturação familiar, *bullying*, distúrbios alimentares, depressão, automutilação, indisciplina, preconceitos, violência, suicídio são alguns exemplos dos desafios com os quais o professor se depara no cotidiano da sala de aula. A amplitude dessas situações tem um impacto muito forte na psique do educando, fazendo com que ao invés de aplicar suas energias na aprendizagem, gaste tempo precioso para equilibrar outras emoções. Nesse sentido, quando situações fogem do âmbito da pedagogia é direito da(o) professora(o) e da escola o auxílio da psicologia. As autoras Lima *et al.* (2015, p. 02), indicam e orientam nessa direção. “O encaminhamento para a psicologia normalmente é feito quando a escola considera que as dificuldades apresentadas pelos alunos e professores superam as possibilidades de intervenção no plano puramente pedagógico”.

Nem todos os problemas em sala de aula podem ser simplesmente rotulados e dados como insolúveis, existem meios além e aquém que podem e devem estar disponíveis tanto para os professores como para os alunos e demais servidores da escola. São recursos humanos e técnicos como a presença da psicologia dentro do ambiente escolar.

Sobre essa questão foi feito o Projeto de Lei 3688/2000, que “dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica”. Esse tema gerou um amplo debate na Câmara de Deputados e no Senado Federal

no período entre os anos 2000 quando foi criado o PL 3688/2000 quando enfim se tornou Lei. Em 2019, quase vinte anos depois do surgimento do primeiro PL 3688/2000, houve maior mobilização por parte dos profissionais da psicologia e do serviço social que realizaram conversas e audiências com os deputados a fim de conscientizá-los sobre a importância do psicólogo e assistente social no ambiente escolar. (LEI 13.953/2019, 2020)

Diante das pressões e do trabalho de conscientização, o Projeto de Lei supracitado foi aprovado no congresso ainda em 2019, porém o presidente Jair Messias Bolsonaro (2018-2022), vetou alegando que geraria gastos para o governo sem apresentar uma forma de custeio. Essa decisão do presidente Bolsonaro comprometeu no nosso entendimento a busca de soluções para vários problemas enfrentados pela escola, sobretudo, a escola pública. É importante ressaltar que no contexto do governo bolsonarista políticas públicas relevantes ao desenvolvimento intelectual da nação foram colocadas de lado como desnecessárias. Porém, a luta continuou sendo travada por pessoas preocupadas e comprometidas com a educação deste país.

O veto do Presidente citado foi derrubado pelos Deputados Federais e em 11 de dezembro de 2019 foi publicada no Diário Oficial da União a Lei 13.935, que dispõe sobre a presença de psicólogos e assistentes sociais nas escolas públicas. Segue a Lei 13 935/2019 na íntegra:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu promulgo, nos termos do parágrafo 5º do art. 66 da Constituição Federal, a seguinte Lei:

Art. 1º As redes públicas de educação básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais.

§ 1º As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais.

§ 2º O trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de educação básica e dos seus estabelecimentos de ensino.

Art. 2º Os sistemas de ensino disporão de 1 (um) ano, a partir da data de publicação desta Lei, para tomar as providências necessárias ao cumprimento de suas disposições.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 11 de dezembro de 2019; 198º da Independência e 131º da República.

JAIR MESSIAS BOLSONARO

A Lei 13 935/2019 como podemos perceber é bem direta, ela institui a presença de psicólogos e assistentes sociais nas escolas públicas porém não descreve como isso deve acontecer, apenas estipula a partir de quando deve se começar o seu cumprimento como legislação positivada. O prazo é de um ano após sua promulgação ou seja a partir de dezembro de 2020.

Com a pandemia da Covid-19 que se instaurou em março de 2020 essa questão acabou por ficar esquecida. As escolas em sua maioria adotaram o ensino remoto como forma de manter contato com os alunos devido ao isolamento social imposto pela pandemia. Esse mesmo formato de aulas ainda perdurou no ano de 2021.

Após o avanço na vacinação foi possível a alguns setores voltarem às atividades presenciais, as escolas, contudo voltaram realmente em 2022. Nessa volta presencial depois de todos os desafios impostos pela pandemia as escolas encontraram diversas dificuldades, vários problemas foram agravados e a presença de psicólogas (os) e assistentes sociais se tornou ainda mais urgente.

O Conselho Federal de Psicologia (CFP), juntamente com o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), se reuniram para debater a regulamentação da Lei 13.935/2019, para assim “evitar distorções entre as áreas de atuações destas(es) profissionais.” (LEI 13.953/2019, 2020). O debate em torno dessa normatização tem continuado e se expandido para outras entidades como: Conselho Nacional de Secretários de Educação - Consed, a Frente Nacional dos Prefeitos - FNP, e a Associação Brasileira de Municípios - ABM.

As participantes da pesquisa como dito anteriormente foram a secretária municipal de educação e a psicóloga que atende às demandas do município. A seguir, a apresentação dos resultados das entrevistas. O foco é saber a percepção das mesmas sobre o papel e a importância do apoio da(o) psicóloga(o) na escola, em destaque para este período de retorno às aulas presenciais pós pandemia da COVID-19.

### **A percepção da gestora da Secretaria de Educação**

A entrevista com a Secretária Municipal de Educação do município Cedro aconteceu na própria secretaria, a mesma tem formação em pedagogia e especialização em Biologia atuando como professora nos anos finais do ensino fundamental, com 30 anos de experiência na educação já atuou como coordenadora pedagógica e também como

diretora. Segundo De Oliveira, Libâneo & Toschi (2012) “A organização e a gestão são meios para atingir as finalidades do ensino.”(p.420) é nesse aspecto que procuramos dialogar com a pasta da educação através do órgão municipal que é responsável por “[...]fazer as escolas funcionarem[...]”. A responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação é extremamente grande, diante disso não seria possível compreender a realidade das escolas do município, em relação à Lei 13.953/2019, sem antes ter conversado com a representante legal da Secretaria de Educação.

Para ela a sala de aula é um lugar de aprendizagem tanto para os alunos como para o professor, por isso ela sente prazer em ensinar pois aprende com os alunos. Porém ressaltou que é importante o professor estar bem em todos os seus aspectos, principalmente na questão da saúde. “*Quando o professor está bem é maravilhoso estar em sala de aula, porém tem dias que ele não vai está tão bem assim.*”(SECRETÁRIA)

Queremos destacar dois pontos dessa fala: o primeiro diz respeito ao processo de ensino aprendizagem, para que essa relação de aprendizagem de mão dupla aconteça é preciso compreender que o aluno não é mero objeto da aprendizagem mas é antes sujeito ativo que produz saberes. Tendo essa visão é possível superar a educação bancária para uma educação democrática que forma cidadãos críticos e reflexivos. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”(FREIRE, 1996, s.n. )

O segundo ponto é uma reflexão sobre as condições de trabalho dadas ao professor, trazemos novamente Paulo Freire(1991) na entrevista dada ao caderno de ciências. Ele deu uma resposta contundente e sincera ao responder a pergunta “Por que a qualidade de ensino no país é tão ruim?” O mesmo respondeu que uma das questões que influencia diretamente é “ [...] a falta de dignidade no tratamento do corpo docente.”(FREIRE, 1991, p.20) Assim ele elenca uma série de condições mínimas que podem proporcionar melhorias para os professores, dentre elas estão: a questão salarial, carga horária que proporcione tempo para o professor estudar e planejar além da formação continuada.

A secretária afirmou ser de extrema importância para a valorização dos princípios éticos e morais, que a educação proporcione aos jovens o ingresso de forma digna no mundo do trabalho. A Constituição Federal de 1988, preconiza no Art. 205 como principal função da educação a formação para a cidadania e a qualificação para o trabalho.(BRASIL, 1988)

De forma mais ampla o papel da educação é muito mais abrangente tendo uma função de humanização da pessoa, permitindo que esta se aproprie do que foi historicamente produzido pela humanidade, “Temos, assim, a função social da educação, responsável por possibilitar aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos, habilidades e valores necessários para se tornarem membros do gênero humano.” (FACCI; LEONARDO; SOUZA, 2019, p. 76)

Foi perguntado como acontecia a educação inclusiva. Ela nos informou que os alunos com deficiência estão matriculados no ensino regular, o município fez seleção para cuidadores com a exigência mínima do ensino médio completo. A sala de Atendimento Especializado está sendo reestruturada com reposição de materiais.

### **A percepção da Psicóloga que atende às escolas do município**

A psicóloga que atua na Secretaria de Educação foi professora por 27 anos, depois de aposentada foi em busca de realizar seu desejo de atuar na área da saúde se identificando com a psicologia. Ela terminou sua formação como psicóloga em 2012 e desde então atua nessa área, tendo trabalhando em vários lugares como: hospital psiquiátrico, Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), em escolas e no consultório.

Sobre a função social da escola, ela destacou que a escola *“é o espaço onde o cidadão busca o conhecimento para o seu crescimento como um todo.”*(PSICÓLOGA) Uma frase muito bem elaborada, porém nós precisamos compreender que todo é esse, falando em educação integral ou seja no sentido de uma formação completa Facci, Leonardo e Souza (2019) afirmam que *“todo obstáculo à apropriação do patrimônio genérico é empecilho para o pleno desenvolvimento do indivíduo como ser integralmente humano.”*(FACCI; LEONARDO; SOUZA, 2019, p. 77)

Percebemos assim que a visão de educação apresentada pelas participantes ainda está no nível da consciência ingênua (FREIRE, 1997), à medida que não questiona o *status quo* imposto à educação das camadas populares. Ambas as falas se restringiram em perceber a educação como uma preparação para o trabalho, e a vida em sociedade tal como ela está, se conformando a mesma.

Em uma visão crítica de educação *“O profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo*

por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos.” (FREIRE, 1997, p.16) para isso o objetivo da educação escolar, de modo especial para a classe trabalhadora, deve ser questionado e problematizado. Qual o real papel da educação em uma sociedade dividida em classes sociais antagônicas e desiguais? Educação está que na maioria das vezes prepara a classe menos favorecida simplesmente para servir de mão de obra barata, que irá executar tarefas sem reflexão, apenas correspondendo à expectativa social que lhe foi imposta desde a formação escolar.

A prática educativa, portanto, é parte integrante da dinâmica das relações sociais, das formas da organização social. Suas finalidade e processos são determinados por interesses antagônicos das classes sociais. No trabalho docente, sendo manifestação da prática educativa, estão presentes interesses de toda ordem - sociais, políticos, econômicos, culturais - que precisam ser compreendidos pelos professores. (LIBÂNEO, 2017, p.27)

É função da educação escolar, principalmente nas escolas públicas que é própria das camadas populares, formar cidadãos críticos, conscientes de toda a opressão e exploração impostos sobre o trabalhador, que produz os bens mas não podem na maioria das vezes usufruir do mesmo. O pleno desenvolvimento do ser humano só pode acontecer na sua totalidade quando este tem acesso aos bens produzidos pela humanidade tanto no campo material como imaterial.

Na sociedade capitalista, onde se proclama a igualdade natural entre os indivíduos, supõe-se que a educação deveria proporcionar a todos uma formação integral, porém, quando isso não acontece, as causas desse insucesso são buscadas no próprio indivíduo e não na estrutura econômica capitalista que, por possuir como matriz o capital, estabelece relações de exploração, dominação e desigualdade. (FACCI;LEONARDO;SOUZA, 2019, p. 78)

O que procuramos deixar claro desde o começo desse trabalho é exatamente a forma como são interpretados os resultados escolares das camadas populares, muitas vezes sem levar em consideração a desigualdade de acesso aos bens materiais e imateriais. Para não cair no discurso da meritocracia é preciso lembrar sempre que os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais estão diretamente ligados aos resultados alcançados tanto pelos alunos, como pela própria escola.

A mesma ressaltou que infelizmente a LEI 13.935/2019 ainda está no papel, são poucas as escolas públicas que têm a presença do psicólogo e do assistente social. Ela trouxe a reflexão que as escolas reconhecem essa necessidade e que ter ao menos um

psicólogo na Secretaria de Educação como é o caso de Cedro já é um bom sinal, no entanto é apenas um pingo d'água no oceano de necessidades. Para que essa Lei, que é um sonho, se efetive, ela afirmou que é preciso reivindicar junto às autoridades competentes o cumprimento dessa política e das demais que garantem o direito à educação pública de qualidade.

À medida que a psicóloga foi falando sobre seu trabalho na secretaria foi possível perceber que ela conhece as referências técnicas para a atuação de psicólogas(os) na educação básica, ela reconheceu que já leu o documento mas fazia algum tempo. Ela revelou que participa dos planejamentos e formações de professores pois acredita que seja um momento de discussão pedagógica importante onde as contribuições do psicólogo são necessárias. Segundo a mesma, como o trabalho dela é na Secretaria de Educação, à medida que as escolas vão solicitando sua intervenção ela vai tendo acesso aos Projetos Políticos Pedagógicos de cada uma. Há ainda os mini projetos que são aqueles elaborados a partir do PPP da escola, quando estas instituições estão elaborando esse tipo de atividade pedem sua ajuda, para que ela possa analisar e ver como o olhar da psicóloga(o) pode contribuir.

Ainda falando das demandas, foi lhe perguntado se como psicóloga da Secretaria Municipal de Educação, a mesma contava com uma rede de apoio e como acontecem os encaminhamentos quando necessários.

Respondeu que existe uma equipe na secretaria que acompanha junto a ela os casos mais agravantes, quando é necessário a psicoterapia são encaminhados para a secretaria de saúde. São feitos encaminhamentos também para reforço escolar, nas duas situações a equipe estuda a situação conversa com a família do aluno antes de fazer os encaminhamentos.

Foi conversado ainda sobre o impacto da volta das aulas presenciais depois de dois anos em ensino remoto, onde várias crianças não tinham acesso, outras nunca foram ao espaço físico da escola. Ela refletiu que as crianças e adolescentes ficaram afastadas não somente da escola, mas também de outros grupos sociais como: igreja, praças e até da própria família. Conforme suas palavras: *“Então o quê que aconteceu, a escola saiu da escola e foi para dentro de casa, um impacto muito grande. Muitos pais não tinham conhecimento da tecnologia nem para atuar com o filho, organizar um celular, um notebook, a maioria nem tinha, até o acesso não tinha.”(PSICÓLOGA)*

Essa foi infelizmente a realidade de milhares de crianças brasileiras nesses dois anos de pandemia no cenário educacional, segundo dados da nota técnica “Ensino a distância na educação básica frente à pandemia da covid-19” elaborada pelo movimento “Todos pela educação” (Abril de 2020), 67% dos domicílios brasileiros possuíam acesso à internet, sendo que deste percentual 99% eram da classe A, 94% da B, 76% na C e 40% nas classe D e E. (EDUCAÇÃO, 2020)

Considerando ainda que o dispositivo mais utilizado para esse acesso era o telefone celular presente em 93% dos domicílios, 100% na classe A e 84 % nas classes D e E. Já o computador estava presente em 42% dos domicílios, sendo 47% na classe C e 9% nas classes D e E. Ao apresentar esses dados o documento fazia um alerta sobre as disparidades educacionais já existentes e como essa desigualdade no acesso à internet e aos equipamentos tecnológicos adequados eram essenciais para a efetivação do ensino remoto, e que a falta dos mesmos poderia agravar mais ainda essa situação, penalizando “ainda mais aqueles em situações mais vulneráveis.” (EDUCAÇÃO, 2020, p.9)

Também a pesquisa Alfabetização em Rede constatou que “[...] a sala de aula remota, nesta pandemia, reduz-se à tela do celular conectado ao aplicativo *whatsapp* para 71,58% das professoras, o que é indício da precariedade de condições de conectividade virtual das docentes e dos alunos.” (DEL PINO, 2020, p. 192). Tal situação deixou uma grande lacuna na aprendizagem das crianças e dos adolescentes, os próximos anos serão um desafio para a recuperação das aprendizagens.

A crise pandêmica se realizou sobre esse quadro, no qual a suspensão da frequência escolar cotidiana representou, para grande parte dos segmentos escolares pobres, a supressão da única ou principal mediação que tinham com as práticas e saberes necessários à aprendizagem escolar.” (OLIVEIRA; ALGEBAILLE, 2021, p.212-213)

Pelos dados apresentados foi possível perceber que as famílias brasileiras em sua grande maioria não estavam preparadas para o ensino remoto, e que os agravantes deixados por esse período recaiu principalmente sobre as camadas populares que já enfrentam uma série de dificuldades no processo de escolarização.

Reportada ainda a entrevista realizada com a psicóloga da Secretaria Municipal de Educação de Cedro-PE, a mesma mencionou a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que aborda as competências socioemocionais como uma forma de preparar o aluno para além dos conhecimentos puramente cognitivos. Segundo a nossa entrevistada essa proposta é importante pois existem muitas crianças e adolescentes que não se aceitam,

não se amam, não aceitam suas famílias. Sendo necessário trabalhar o que ela chamou de autos: auto cuidado, auto amor, auto compreensão. Para conviver bem com o outro é preciso conviver bem consigo mesma.

Nesta perspectiva de formação, pretende-se formar o ser humano na sua completude “*Precisamos imaginar primeiro eu, primeiro eu preciso me cuidar, me conhecer e me amar, para que o nós possa acontecer e depois o planeta.*” Essa é uma educação emancipatória que prepara o sujeito para as relações com um todo, consigo, com o coletivo e com o próprio planeta.

A entrevista encerrou com seu relato sobre como sua carreira como professora agregou seu trabalho de psicologia na educação, em sua fala ela trouxe a luta que é a carreira docente, e de como sente prazer na profissão que exerce hoje pois o mais valioso é ajudar o ser humano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, considera-se a partir da leitura e discussão dos conceitos e significados apontados pelos autores que colaboraram na perspectiva deste trabalho, que a psicologia é campo complementar ao campo da educação escolar. A iniciativa aponta para uma análise que sugere que a presença de profissionais das áreas da psicologia seja cada vez mais necessária no espaço escolar diante da complexificação da sociedade e de suas impetuosas transformações. Percebeu-se que a psicologia é necessária no campo educativo e que a presença de psicólogas(os) nas escolas públicas se tornou ainda mais importante depois da pandemia.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, 2017.

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

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: INEP, 2015

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, ano CXXXIV, n.248, 23 dez. 1996. p. 27.833-27.841.<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)> Acesso em Out. 2021.

BRASIL, Lei 13.935 de 11 de dezembro de 2019, Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e assistência social na educação básica. **Diário Oficial da União**, Edição: 240, Seção: 1, Página: 7. <DOU 12/12/2019 - Pg. 7 - Seção 1 | Diário Oficial da União | Diários Jusbrasil> Acesso em Out. 2021

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Brasil). Referências técnicas para atuação de psicólogas (os) na educação básica. **Conselho Federal de Psicologia**. 2 ed. Brasília: CFP, 2019.

DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. Alfabetização em rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia Covid-19-relatório técnico (parcial). 2020.

DE OLIVEIRA, João Ferreira; LIBÂNEO, José Carlos; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. Cortez editora, 2012.

EDUCAÇÃO, Todos Pela. Ensino a distância na educação básica frente à pandemia da COVID-19. **Nota Técnica**, 2020.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Avaliação psicológica e escolarização**: contribuições da psicologia histórico-cultural. Teresina, PI: Edufpi, 2019. p. 61-92

FREIRE, Paulo. “A educação é um ato político”. **Cadernos de Ciências**, Brasília, n. 24, p.21-22, jul./ago./set. 1991.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas para quem ousa ensinar. São Paulo, SP: Olho d’Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Recurso digital sem número de páginas.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <Cedro (PE) | Cidades e Estados | IBGE> Acesso em 16 de jun. de 2022

IDHM MUNICÍPIOS 2010. Disponível em: <IDHM Municípios 2010 | United Nations Development Programme (undp.org)> Acesso em jul. de 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia de trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LEI 13.953/2019, CFP, CFESS e entidades da Psicologia e do Serviço Social se reúnem com Undime. **Conselho Federal de Psicologia**, 29 de Out. de 2020. Disponível em: <Lei 13.935/2019: CFP, CFESS e entidades da Psicologia e do Serviço Social se reúnem com Undime - CFP | CFP> Acesso em 11/07/2022

LEITE NETO, Manoel Joaquim. **Cedro madeira de lei: nosso povo, nossa história**. Cedro, PE: Bagaço, 2011.

LIMA, Nádia Laguárdia et al. Psicanálise e Educação: um tratamento possível para as queixas escolares. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 4, p. 1103-1125, out./dez. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645088>>. Acesso em 20 Nov. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza(Org); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. Cortez Editora, 2017.

OLIVEIRA, Francisca Clara de Paula; ALGEBAILLE, Eveline. **Impasses da educação escolar no contexto da crise pandêmica: questões a partir da experiência do Ceará**. **ORG & DEMO**, Marília, v. 22, n. 2, p. 207-222, Jul./Dez., 2021.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática**. 6ªed. rev. e ampl., Campinas, SP: Papyrus, 2000.

SANTOS, Jeovane Vieira dos Santos; GONÇALVES, Charlisson Mendes. **Psicologia Educacional: Importância do Psicólogo na Escola**. **Portal do Psicólogo**. 17 dez. 2016. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1045.pdf>> Acesso em: 20 Nov. 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

**Capítulo 5**  
**A CHAPADA DO ARARIPE/BRASIL E AS ESTRATÉGIAS DE**  
**INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO NA PROMOÇÃO DA**  
**EDUCAÇÃO AMBIENTAL**  
**Suiane Costa Alves**



## A CHAPADA DO ARARIPE/BRASIL E AS ESTRATÉGIAS DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

**Suiane Costa Alves**

*Doutoranda em Educação pelo PPG de Educação da UNISINOS. Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pela UFC. Graduada em Química pela UECE. Professora de Metodologia do Ensino de Química UFC/UAB e da SEDUC/CE. Integrante do CEIE da UNISINOS. E-mail: suianealves@unisinós.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9103-617X>.*

### RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir acerca das estratégias de internacionalização na promoção da sustentabilidade a partir do estudo da Chapada do Araripe/Brasil. Os pressupostos teóricos adotados foram: Leask (2015), Lima e Alves (2022), Knight (2020), Romero (2006), Sarría (2006) e UNESCO (2016, 2021). Metodologicamente, desenvolveu-se uma pesquisa de cunho bibliográfico, buscando nas principais bases de dados e repositórios digitais fundamentar as reflexões propostas. Por fim, com base nos resultados, constatamos o quão importante é a Chapada do Araripe que abriga testemunhos de antigas faunas e floras, de inestimável valor científico e reconhecida mundialmente por seu diversificado conteúdo fóssilífero. Nesse quesito, a necessidade de elaboração de ações estratégicas que perpassa pelo espaço educacional à medida que colabora para o empoderamento, estimulando o protagonismo estudantil não somente no ambiente acadêmico, mas também nos diversos espaços para o exercício da cidadania ambiental.

**Palavras-chave:** Chapada do Araripe. Internacionalização do Currículo. Educação Ambiental.

### ABSTRACT

This work aims to reflect on the internationalization strategies in promoting sustainability from the study of Chapada do Araripe/Brazil. The theoretical assumptions adopted were Leask (2015), Lima e Alves (2022), Knight (2020), Romero (2006), Sarría (2006) and UNESCO (2016, 2021). Methodologically, a bibliographic research was developed, searching the main databases and digital repositories to support the proposed reflections. Finally, based on the results, we found out how important Chapada do Araripe is, which houses testimonies of ancient fauna and flora, of inestimable scientific value and recognized worldwide for its diverse fossil content. In this regard, the need to develop strategic actions that permeates the educational space as it collaborates for empowerment, stimulating student protagonism not only in the academic environment, but also in the various spaces for the exercise of environmental citizenship.

**Keywords:** Chapada do Araripe. Internationalization of Curriculum. Environmental Education.

## 1 Introdução

Na dimensão do mundo globalizado em que vivemos, o crescente processo de degradação dos recursos naturais tem motivado educadores e pesquisadores de todo o mundo no desenvolvimento de pesquisas que promovam a conservação ambiental de forma a encorajar o desenvolvimento de ações sustentáveis que incidam em posturas ecologicamente corretas (LIMA; ALVES, 2022). A percepção global do ser humano na promoção da cidadania ambiental refere-se ao sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e a uma humanidade comum. Ela enfatiza a interdependência e a interconexão ambiental, política, econômica, social e cultural entre os níveis local, nacional e global (UNESCO, 2016).

Nesse sentido, as instituições de ensino têm o compromisso de formar estudantes com a capacidade para atuar no âmbito social, desenvolvendo ações sustentáveis e, nesse contexto, Beneitone (2019) afirma que o currículo deve promover um conhecimento intercultural, desenvolvendo competências e habilidades, preparando os estudantes para realizar-se profissional, social e economicamente em um contexto internacional e intercultural.

Trabalhar a Educação Ambiental (EA) a partir da Internacionalização do Currículo (IoC) em uma perspectiva interdisciplinar nos permite vislumbrar uma educação para todos. Dentre os objetivos para serem alcançados temos a ação de assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos, bem como a promoção da cidadania global e o desenvolvimento de ações sustentáveis (UNESCO, 2021).

Refletir sobre as estratégias de ensino e o seu impacto no aprendizado consolida o reconhecimento de que o espaço educacional constitui-se como ambiente de transformação que cria oportunidades através da adequada realização de tarefas complexas, caracterizando-se pela diversidade, construção e socialização de conhecimentos. Posto isso, a questão de pesquisa relaciona-se à importância da Chapada do Araripe para a conservação da biodiversidade do território brasileiro, sendo sugerido o trabalho interdisciplinar em EA a partir da IoC, integrando no referido processo os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

## 2 Educação Ambiental: ideias norteadoras para nossa reflexão

A definição de meio ambiente sempre esteve atrelada ao desenvolvimento humano, consolidando-se a partir da inter-relação com o espaço natural. Segundo Cachapuz *et. al.* (2005), vivemos em tempos marcados por ações de degradação ao meio ambiente, implicando consequências como o esgotamento dos recursos naturais e, nesse contexto, torna-se imperativo o compromisso de desenvolver ações educacionais que priorizem uma educação para a sustentabilidade.

Lopes e Tenório (2011) afirmam que um Estado-Nação deve ser capaz de harmonizar o crescimento econômico com a equidade social, propiciando a preservação do patrimônio natural, garantindo o seu acesso pelas futuras gerações. Com efeito, quando falamos em sustentabilidade, invariavelmente, somos convidados a refletir acerca das questões ambientais, uma vez que a EA pode e deve ser utilizada como instrumento de sensibilização para a conservação da biodiversidade.

Nesse sentido, muito já tem sido feito na tentativa de preservação dos recursos naturais, no entanto, percebe-se que o caminho ainda é muito longo para que possamos chegar em um modelo ideal de sociedade que priorize uma relação harmônica com a natureza, focando em ações que evidenciem a formação da pessoa humana, enquanto cidadão de direitos e deveres, na promoção da sustentabilidade em todos os seus aspectos.

De acordo com Carreira (2020, p. 12), a EA utiliza como ferramenta o ambiente que cerca o indivíduo e o conceito de meio ambiente foi se transformando ao longo do tempo e nas diferentes áreas que lidam com o tema. A necessidade de sobrevivência permeou as ações humanas a fim de desbravar e compreender a natureza, desempenhando papel fundamental em suas vivências, manifestando-se através da observação, interação e mimetização dos fenômenos naturais. Olhar generosamente para o espaço natural nos conduz para o seu entendimento, bem como para a compreensão das suas transformações, contribuindo para a formação de cidadãos globais.

Em uma perspectiva coletiva, a cidadania ambiental e governança global trazem a concepção de cidadania que evidencia a participação dos atores não estatais nas decisões de caráter global, principalmente aquelas que tem a ver com a conservação dos ecossistemas, a preservação e controle da contaminação, bem como o adequado aproveitamento dos recursos naturais e a responsabilidade social e empresarial (VEGA,

2006). Com a revolução industrial, tornou-se evidente a amplificação do processo de agressão ao meio ambiente, surgindo a necessidade de aprofundamento das discussões ambientais (MENDONÇA, 2012).

Conforme Romero (2006), a preocupação dos cidadãos com a escassez dos recursos naturais e a crescente degradação ao meio ambiente têm motivado reflexões sobre a imprescindível necessidade de um maior investimento em EA em todos os níveis de ensino. O alerta ambiental de Rachel Carson, criação do Clube de Roma, Conferência de Estocolmo, Rio-92, Rio+20, entre outros marcos históricos surgem diante do imperativo de se pensar coletivamente a preservação dos recursos naturais.

O Relatório do Clube de Roma surge com o objetivo de alertar para o fato dos recursos naturais serem finitos e que o modo de vida capitalista conduz a um desgaste dos recursos naturais que acabam por repercutir socialmente nos setores de produção de bens de consumo. Assim, os impactos ambientais passam a ser o tema principal da discussão do encontro de criação do Clube de Roma (LIMA; ALVES, 2022, p. 25).

Desse modo, fica referenciada a abordagem da EA através do trabalho contextualizado e interdisciplinar, comprometida com a formação cidadã em todos os níveis de ensino, promovendo reflexões em torno da compreensão e superação da crise ambiental (LIMA; ALVES, 2022).

A consolidação da cidadania global no âmbito local, regional e global contribui para o desenvolvimento integral do ser humano que envolve o processo de IoC, atendendo às necessidades e demandas globais, sendo considerado plano estratégico (KNIGHT, 2020), articulando saberes e práticas com orientação interdisciplinar. Dialogando com o processo de IoC, Knight (2020) afirma que as aprendizagens internacionais são um processo de cooperação e intercâmbio que acaba por impactar a forma como os conteúdos são trabalhados, motivando o desenvolvimento do pensamento criativo, cooperação e gratidão.

Nesse sentido, a dimensão internacional do currículo avançou de uma abordagem focada em estudos de áreas ou estudos regionais e línguas estrangeiras para a integração de perspectivas internacionais, globais, interculturais e comparativas no processo de ensino/aprendizagem e no conteúdo programático. (KNIGHT, 2020, p. 19)

Nesse processo, a interdisciplinaridade constitui ferramenta valiosíssima no enfrentamento de situações-problemas de caráter global, cuja materialidade permite a contextualização de situações cotidianas (FAZENDA, 2007), problematizando questões

emergentes da sociedade, dialogando com a IoC. Eis que se configura o papel das Ciências nessa construção que imbrica ações da vivência diária, onde esta é capaz de auxiliar o estudante a aperfeiçoar os seus conhecimentos, promovendo o seu desenvolvimento intelectual, o entendimento de conceitos e procedimentos metodológicos associados a atitudes e valores (BRASIL, 2018).

Dentre as áreas em constante expansão, cita-se a Química Ambiental, também conhecida como Química Verde, caracterizada pela necessidade formativa dos cidadãos para a sustentabilidade e atuação responsável em relação da conservação dos recursos naturais e biodiversidade, manutenção dos ecossistemas, descarte de resíduos quimicamente tóxicos, tratamento de água e solo, entre outros temas, que constituem este percurso formativo (FELICIANO; ARIZA, 2019).

Para auxiliar no processo de expansão e consolidação da EA, a educação brasileira conta com os documentos oficiais que norteiam o processo de ensino e aprendizagem, identificados na sequência: Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394 de 1996, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1999, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 1999 e, atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018. Destaca-se também em EA a Lei nº 9795/1999, disposta no Parecer CNE/CP nº 14/2012 e na Resolução CNE/CP nº 2/2012. Ressalta-se que, na BNCC, a temática da EA é contemplada em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-la de forma contextualizada.

### **3 Biodiversidade e Geomorfologia da Chapada do Araripe/Brasil**

A Chapada do Araripe está inserida no domínio da Caatinga, abrangendo parte dos estados do Ceará, Pernambuco e Piauí, região Nordeste do Brasil (Figura 1), sendo considerada um dos relevos mais importantes da região (TAVARES FILHO *et al.*, 2020 *apud* SOUZA *et al.*, 2021, p. 2). Localidade de extrema importância e de inestimável valor científico e reconhecida mundialmente por seu diversificado conteúdo fossilífero e preservação excepcional (SANTOS *et al.*, 2020 *apud* SOUZA *et al.* 2021, p. 2).

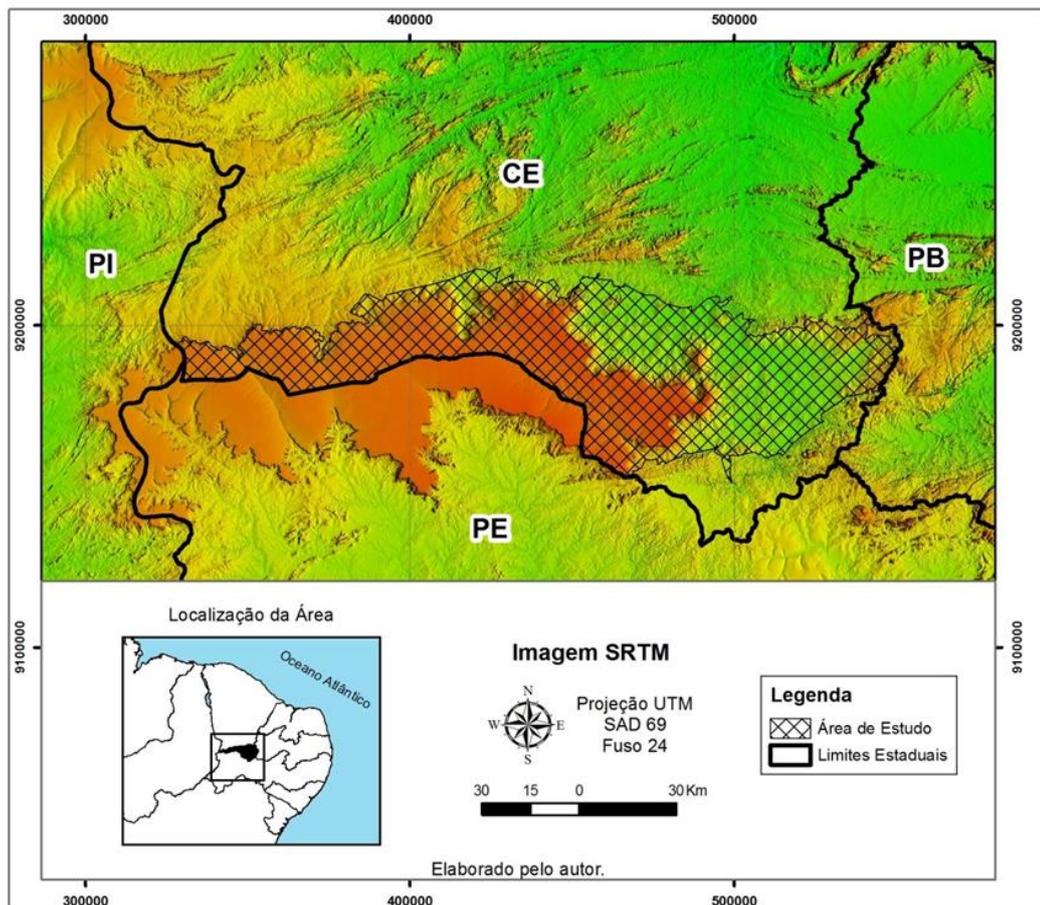
A Chapada do Araripe teve sua origem, do ponto de vista geomorfológico, associada ao rifteamento e divisão posterior do Gondwana, no cretáceo. As atividades tectônicas foram associadas ao soerguimento flexural do interior do continente, com subsidência na zona costeira, o que levou à construção de vasto anfiteatro, entre a bacia sedimentar do Parnaíba e o maciço da Borborema. (SILVA NETO, 2013, p. 56)

Para Silva Neto (2013), os brejos aparecem tanto em áreas cristalinas quanto em áreas sedimentares, como a Chapada do Araripe, que são feições geomorfológicas realçadas topograficamente em relação à Depressão Sertaneja, inseridas no estado cearense ou que servem para sua delimitação com os estados vizinhos. A diversidade da vegetação nativa da Chapada do Araripe acompanha as variações altimétricas e a exposição das vertentes aos ventos úmidos que sopram do quadrante norte.

Segundo Bastos *et. al* (2016), a Bacia do Araripe é a mais extensa bacia sedimentar do interior do Nordeste brasileiro e seu limite não se estende apenas à Chapada do Araripe, pois incorpora também o Vale do Cariri, totalizando uma área aproximada de 9.000km<sup>2</sup>.

No Vale do Cariri observam-se típicos relevos de bacias sedimentares tais como chapadas, morros testemunhos e depressões periféricas. Tendo em vista a sua dimensão e disposição com relação aos sistemas de circulação atmosférica, essa bacia apresenta significativa variedade climática, sobretudo do ponto de vista pluviométrico, justificando a presença de setores úmidos, nas encostas orientais, e setores secos, no sentido oposto. (BASTOS, *et. al.*, 2016, p. 2).

Figura 1: Mapa de localização da Chapada do Araripe, Brasil



Fonte: Bastos *et. al*, 2016.

Na Chapada do Araripe, distinguem-se as formações vegetais de caatinga arbustiva e arbórea, o Carrasco, Cerradão, Cerrado e a Mata Úmida, além de uma faixa do Cerradão Carrasco. Nos brejos, onde há uma maior biodiversidade e diversas formações vegetais, típicas dos diferentes domínios morfoclimáticos botânicos do território brasileiro, que deveriam ser preservadas, por significarem uma riqueza integrada ao ambiente natural a sua volta, interagindo com a drenagem superficial e subterrânea, há uma forte demanda pelo uso dos recursos naturais (SILVA NETO, 2013, p. 29). Assim, no vale do Cariri, abaixo de 600m de altitude, a vegetação nativa, devido a ocupação, foi logo substituída pela policultura, cotonicultura, bananicultura e canaviais. Também se observa a prática da marcenaria rústica com a utilização de madeira nativa principalmente no trecho da Floresta Nacional pertencente ao município de Barbalha, localizada no Ceará.

Nesse quesito é importante ressaltar a perda de vegetação nativa em um total de 39.333,09ha pertencentes à Floresta Nacional do Araripe (FLONA), distribuídos entre os municípios de Santana do Cariri, Nova Olinda, Crato, Barbalha, Missão Velha e Jardim (SILVA NETO, 2013). A internacionalização, segundo Jardel (2019), é um processo que responde à dinâmica de interação que se desenvolve em um mundo globalizado de maneira crescente, o que também inclui na educação o conceito de cidadania global, promovendo a conservação de patrimônios geológicos da humanidade, o qual se declara como parte do projeto global da UNESCO.

O patrimônio geológico é um conjunto de recursos naturais não renováveis que, tendo um valor científico, cultural, pedagógico e turístico, permite conhecer, estudar e interpretar a história geológica da Terra, bem como os processos que a modelaram e continuam modelando. (BRILHA, 2005 apud CORDEIRO *et. al.* 2014, p. 7).

Observa-se na porção oeste da Chapada, mais interiorizada e deprimida, há um predomínio da caatinga arbórea nos limites das escarpas, tanto das voltadas ao Ceará quanto daquelas que se realçam diante das áreas rebaixadas dos estados de Pernambuco e Piauí. (SILVA NETO, 2013, p. 63)

Assim, conhecer as características climáticas e geomorfológicas possibilita a ampliação do processo de conservação em sua região de abrangência, contribuindo para um quadro de proteção ambiental da biodiversidade. Através do diagnóstico de vulnerabilidade ambiental da Chapada do Araripe, vislumbra-se a EA através da promoção de ações sustentáveis no intuito de minimizar os impactos ambientais na área de estudo em questão.

#### 4 A Internacionalização do Currículo e as Estratégias de Ensino

Refletir sobre o processo de IoC nos convida, invariavelmente, ao aprofundamento teórico, sendo o objeto de discussão deste tópico. De acordo com Leask (2015), a IoC é um componente essencial da internacionalização da educação, cujo impacto se dá no aprendizado do estudante que se torna mais profundo se: 1) A atenção for dada a Internacionalização do Currículo com base na aprendizagem; 2) A abordagem for além do isolamento, com experiências e atividades; 3) O processo seja realizado de forma planejada e sistemática (LEASK, 2015).

Quando Leask (2015) lança resposta à questão "Por que internacionalizar o Currículo?", a autora defende a internacionalização como fundamental para o fortalecimento da educação mundial que busca priorizar o respeito e união entre as diferentes culturas, aproximando povos e nações.

Nesse percurso são apresentados os cinco estágios acerca da IoC (LEASK, 2015), dispostos na sequência: 1) revisar e refletir; 2) imaginar; 3) revisar e planejar; 4) agir; 5) avaliar. Trabalhar as Estratégias de IoC em EA a partir do Estudo da Chapada do Araripe nos possibilita a partir da revisão de literatura e do estudo de impactos ambientais, refletir sobre a importância da temática em questão, levando o estudante a planejar e pensar em possíveis soluções para os impactos ambientais sofridos, promovendo a aplicação e avaliação e, se necessário, o replanejamento do referido processo. Essa construção conta com o uso de aplicativos e sistemas de informações digitais que ampliam o arcabouço teórico e possibilitam a imersão do estudante no processo de elaboração do próprio conhecimento.

As estratégias de ensino buscam aprofundar e ampliar as ações voltadas para o aprimoramento da práxis pedagógica, tendo como diretriz uma gestão compartilhada e participativa. Essa construção envolve o compromisso com a educação integral que de acordo com a UNESCO (2016) visa promover a formação para a cidadania global com o estímulo à aplicação na vida real, enfatizando a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.

Em *Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem*, a UNESCO (2016) discorre sobre a educação integral e disponibiliza para os educadores informações pedagógicas que incidem no planejamento curricular das atividades e que é

resultado de um longo processo de pesquisa em diferentes contextos geográficos e socioculturais.

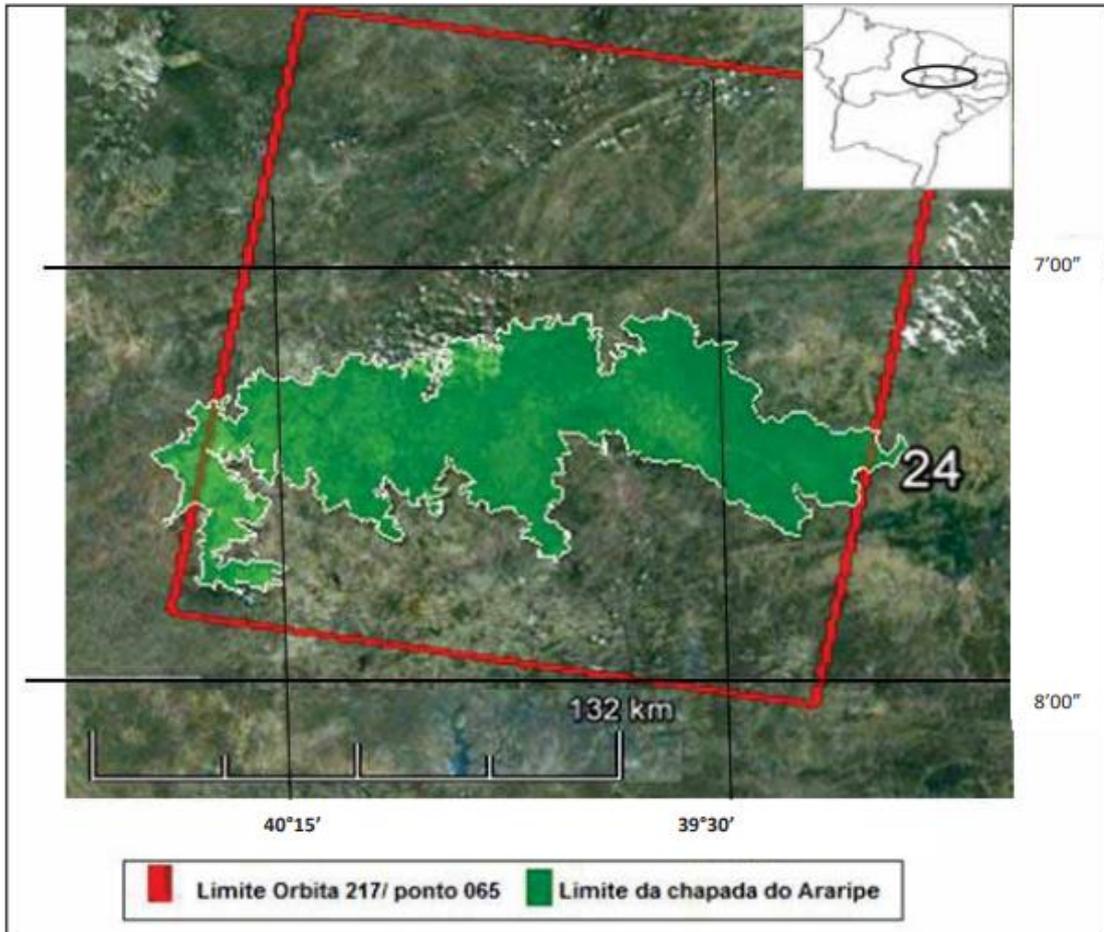
A cidadania global refere-se ao sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e a uma humanidade comum. Ela enfatiza a interdependência e a interconexão política, econômica, social e cultural entre os níveis local, nacional e global. (UNESCO, 2016, p. 14).

Estabelecida como uma das prioridades da educação segundo a UNESCO (2016), essa ação visa promover o fortalecimento do protagonismo estudantil, o exercício da cidadania global, a preparação para o mundo do trabalho, bem como o fortalecimento da formação acadêmica, a fim de garantir a continuidade dos estudos. No processo de consolidação do conhecimento em EA, fazer uso de trilhas ecológicas e práticas experimentais constituem ferramentas pedagógicas que incentivam a criatividade, a pesquisa e a troca de informações, estimulando o desenvolvimento do sentimento investigativo.

Em relação às estratégias de ensino a partir de um currículo diversificado, o referido estudo envolve os conhecimentos relacionados na sequência: 1) Química geral, bioquímica e práticas experimentais; 2) Produção de mapas geográficos, cartografia e geomorfologia; 3) Estudo de impactos ambientais e biodiversidade. A identificação das alterações no espaço geográfico da Chapada do Araripe pode ser realizada a partir de imagens Landsat-5 e do Sistema de Informação Geográfica (SIG) como, por exemplo, SPRING e TERRAVIEW, pelo qual é possível produzir mapas geográficos com a identificação das possíveis degradações (ALVES, 2022).

De acordo com Sarria (2006), a terminação Sistema de Informação Geográfica (SIG) usualmente aplica-se a sistemas informáticos orientados para a gestão de dados espaciais que constituem a ferramenta informática mais adequada e estendida para a investigação e o trabalho profissional em Ciências da Terra e Ambientais. O SIG constitui ferramenta complexa e o reflexo da complexidade do objeto de estudo desta ciência, fruto do desenvolvimento científico e tecnológico é conhecida como Ciência da Informação Geográfica (SARRIA, 2006). Na sequência é possível visualizar a imagem com limites aproximados da Chapada do Araripe e quadrante da imagem Landsat (Figura 2).

Figura 2: Imagem com limites aproximados da Chapada do Araripe e quadrante da imagem Landsat



Fonte: Silva Neto, 2013

Fazer uso do SIG no estudo ambiental possibilita a imersão do estudante na área de estudo em análise onde é possível através das imagens orbitais, obtidas a partir de técnicas de sensoriamento remoto, uma análise detalhada, com levantamento de informações específicas e o planejamento de estratégias mais assertiva de conservação ambiental (ALVES, 2022).

Ressalta-se que o conjunto de ciências envolvidas na produção de mapas são Geodésia, Cartografia, Geografia, Geologia, Ecologia, etc., tem desenvolvido um amplo conjunto de técnicas para mapear os atos da superfície terrestre (SARRIA, 2006). Nesse contexto, o sensoriamento remoto dos recursos naturais se baseia em um sistema de aquisição de dados a distância sobre a biosfera, que está embasado nas propriedades da radiação eletromagnética e em sua interação com os materiais na superfície terrestre (ROMERO, 2006).

Em relação ao uso de dispositivos tecnológicos, SIG e AVA, a partir da experiência da didática francesa com a Teoria das Situações Didáticas (TSD) de Guy Brousseau (2008)

é possível o alinhamento entre os conteúdos do ensino e os métodos educacionais, abordando a didática como campo de investigação cujo objeto é a comunicação do conhecimento. Nesse sentido, trabalhar a EA alinhada aos dispositivos tecnológicos a partir de diferentes metodologias nos permite vislumbrar a promoção da educação integral. A aplicação da TSD em relação a este trabalho poderá ser feita a partir do uso de plataformas virtuais de aprendizagem e das experimentações, a partir da elaboração das atividades teóricas e práticas laboratoriais.

O uso de experimentação para contextualizar os conteúdos com enfoque ambiental possibilita a relação do educando com o experimento e com o seu cotidiano, conectando-o aos conceitos teóricos. Para Hernandez e Basurto (2018, p. 51 - tradução própria)<sup>3</sup>, “o conhecimento está na realidade cotidiana e o aluno, em contato com ela, pode ascender espontaneamente a ele”. Assim, o diálogo sobre temas do cotidiano que possam interagir com a realidade vivenciada pelo estudante pode conduzi-lo a uma aprendizagem mais significativa.

Nesse sentido, dentre as plataformas virtuais de longo alcance, cita-se o ambiente virtual de aprendizagem AVACED, ligado à Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE) e à Coordenadoria de Educação a Distância (CODED). O AVACED é um ambiente Moodle que tem por missão promover cursos de extensão para professores e estudantes da rede pública, com foco na melhoria da qualidade da aprendizagem.

A prática docente constitui uma ação complexa, tendo em vista a formação do estudante a partir de um currículo diversificado que fortaleça ações, tais como o tratamento contextualizado e interdisciplinar dos conteúdos, fomentando atitudes educativas fundamentais para ampliar as inúmeras possibilidades de interação.

Fazer uso de trilhas ecológicas, práticas experimentais e dispositivos tecnológicos no processo de formação do estudante, vislumbra-se o aprofundamento da ação-reflexão, como a necessidade do diálogo interdisciplinar, pautados nas premissas da IoC a partir da utilização de metodologias diversificadas a fim de atender as necessidades específicas dos estudantes na promoção da cidadania global.

Portanto, muitos são os desafios da educação ambiental e se dão na tentativa de desenvolver competências e habilidades que permitam uma maior interação educadores-educandos e educandos-cotidiano. Assim, a transposição didática do conhecimento pode

---

<sup>3</sup> “El conocimiento esta en la realidad cotidiana y el alumno, en contacto con ella, puede ascender espontáneamente a él”.

viabilizar o diálogo contextualizado e interdisciplinar com vistas à sustentabilidade ambiental.

## 5 Considerações Finais

No decorrer desta pesquisa, as considerações acerca da importância da IoC em EA a partir do trabalho interdisciplinar permearam as discussões, alinhadas ao desenvolvimento de ações estratégicas. Deste modo, suscitou a reflexão sobre o papel da educação e das instituições de ensino no desenvolvimento de ações sustentáveis. Possibilitar tais discussões visa remodelar o fazer pedagógico, priorizando a contextualização e o desenvolvimento de projetos, impactando as comunidades na promoção da cidadania global.

O processo de formação dos estudantes a partir de um currículo diversificado constitui ferramenta valiosíssima, uma vez que permite o constante diálogo entre teoria e prática. Em tempos nos quais todos os dias surgem novas pesquisas e tecnologias, observar o impacto na área ambiental para motivar os alunos diante de novas estratégias de ensino, contribui para que estejam dispostos ao aprendizado.

Nesse sentido, refletir sobre o processo de Internacionalização do Currículo a partir do estudo da Chapada do Araripe/Brasil surge como instrumento capaz de potencializar o aprendizado em EA, oportunizando novas formas de fazer Ciência, contribuindo para a formação cidadã, bem como o fortalecimento do protagonismo estudantil e da autonomia intelectual.

## Referências

ALVES, S. C. Biodiversidad de la Serra de Aratanha: trabajo interdisciplinario basado en la utilización de la internacionalización del currículo. In: CAVALCANTE, Ana Geovanda Mourão et. al. (org.). **Educação para o Século XXI e o Programa MAIS PAIC: Percursos Formativos no Âmbito da CREDE 1**, ed. CRV, 2022.

BASTOS, F. de H.; CORDEIRO, A. M. N.; MACEDO, F. E.; AZEVEDO, R. E. S. de. A gestão ambiental nas paisagens da bacia do Araripe no Estado do Ceará. **Revista Franco-Brasileira de Geografia**, n 29, 2016. Disponível em: <https://journals.openedition.org/confins/11509>. Acesso em: 07 maio 2023.

BENEITONE, Pablo. **Internacionalización del currículo: estudio de casos en**

universidades argentinas.2019 Tese (Doctorado em Ciencias Sociales) – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina, 2019. Disponível em: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/16436>. Acesso em: 07 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 maio 2023.

BROUSSEAU, G. **Introdução ao estudo das situações didáticas**: conteúdos e métodos de ensino. São Paulo: Ática, 2008.

CACHAPUZ, A.; GIL-PEREZ, D.; PESSOA DE CARVALHO, A. M.; PRAIA, J.; • VILCHES, A. **A necessária renovação do ensino das ciências** / António Cachapuz...[et al.], (organizadores) — São Paulo: Cortez, 2005. *E-book*. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17569/material/T.5-%20A%20NECESS%C3%81RIA%20RENOVA%C3%87%C3%83O%20DO%20ENSINO%20DAS%20CI%C3%84NCIAS.pdf>. Acesso em: 07 maio 2023.

CARREIRA, R. O papel da Educação Ambiental na execução de políticas públicas. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 11, n. 2, p. 11-23, 30 mar. 2020. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/2716>. Acesso em: 07 maio 2023.

CORDEIRO, A. M. N.; BASTOS, F. de H. Potencial geoturístico do estado do Ceará, Brasil. **Revista de Cultura e Turismo - CULTUR**, ANO 8 - Nº 02 -JUL, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/cultur/article/view/2302>. Acesso em: 08 mar. 2023.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. 6. ed. São Paulo: Loyola, [1991] 2007.

FELICIANO, J. M. O.; ARIZA, L. G. A. Mobilidad Internacional Brasil – Colombia: la química verde en la formación de profesores de química. **Chemical Education in Point of View**: Rede Latino-Americana de Pesquisa em Educação Química – ReLAPEQ, [s. l.], v. 3, n. 1, 2019. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/eqpv/article/view/1606>. Acesso em: 07 maio 2023.

HERNÁNDEZ, E. R.; BASURTO, G. R. La enseñanza en las ciencias. una mirada para la reflexión. **CINZONTLE**, año 12, No. 26, junio, 2018. Disponível em: <https://revistas.ujat.mx/index.php/Cinzontle/article/view/2216> Acesso em: 07 maio 2023.

JARDEL, A. J. R. Internacionalización en la educación superior; procesos administrativos, académicos y de formación. **Revista Journal homepage**, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unis.edu.br/index.php/mythos/article/view/304>. Acesso em: 07 maio 2023.

KNIGHT, J. **Internacionalização da educação superior: conceitos, tendências e desafios**. São Leopoldo: Oikos, 2020.

LEASK, B. **Internationalizing the curriculum**. United States, British Library, 2015.

LIMA, I. B.; ALVES, S. C. **Educação ambiental e interdisciplinaridade: da explicitação de conceitos nos PCNs e DCNEM à prática pedagógica no ensino médio**. Universidade Estadual do Ceará, EdUECE, 2022.

LOPES, U.; TENÓRIO, R. **Educação como Fundamento da Sustentabilidade**. Salvador: EDUFBA, 2011.

MENDONÇA, R. **Meio Ambiente e Natureza**. São Paulo: Senac, 2012.

ROMERO, Francisco Sacristán. La Teledetección satelital y los sistemas de protección ambiental. **Revista científica de la Sociedad Española de Acuicultura – AquaTIC** [s. l.], nº 24 – 2006. Disponível em: [http://www.revistaaquatic.com/aquatic/pdf/24\\_02.pdf](http://www.revistaaquatic.com/aquatic/pdf/24_02.pdf). Acesso em: 03 mar. 2023.

SARRIA, F. A. **Sistema de Información Geográfica**. Universidad de Murcia. Ucrânia, 2006. Disponível em: <https://www.um.es/geograf/sigmur/sigpdf/temario.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2022.

SILVA NETO, B. **Perda da vegetação natural na Chapada do Araripe (1975/2007) no estado do Ceará**. Tese (Doutorado em Geografia). São Paulo: Universidade Estadual Paulista (UNESP). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2013. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/104464/silvaneto\\_b\\_dr\\_rcla.pdf?sequence=1#:~:text=Os%20resultados%20obtidos%20mostraram%20uma,produ%C3%A7%C3%A3o%20de%20lenha%20e%20carv%C3%A3o](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/104464/silvaneto_b_dr_rcla.pdf?sequence=1#:~:text=Os%20resultados%20obtidos%20mostraram%20uma,produ%C3%A7%C3%A3o%20de%20lenha%20e%20carv%C3%A3o). Acesso em: 07 maio 2023.

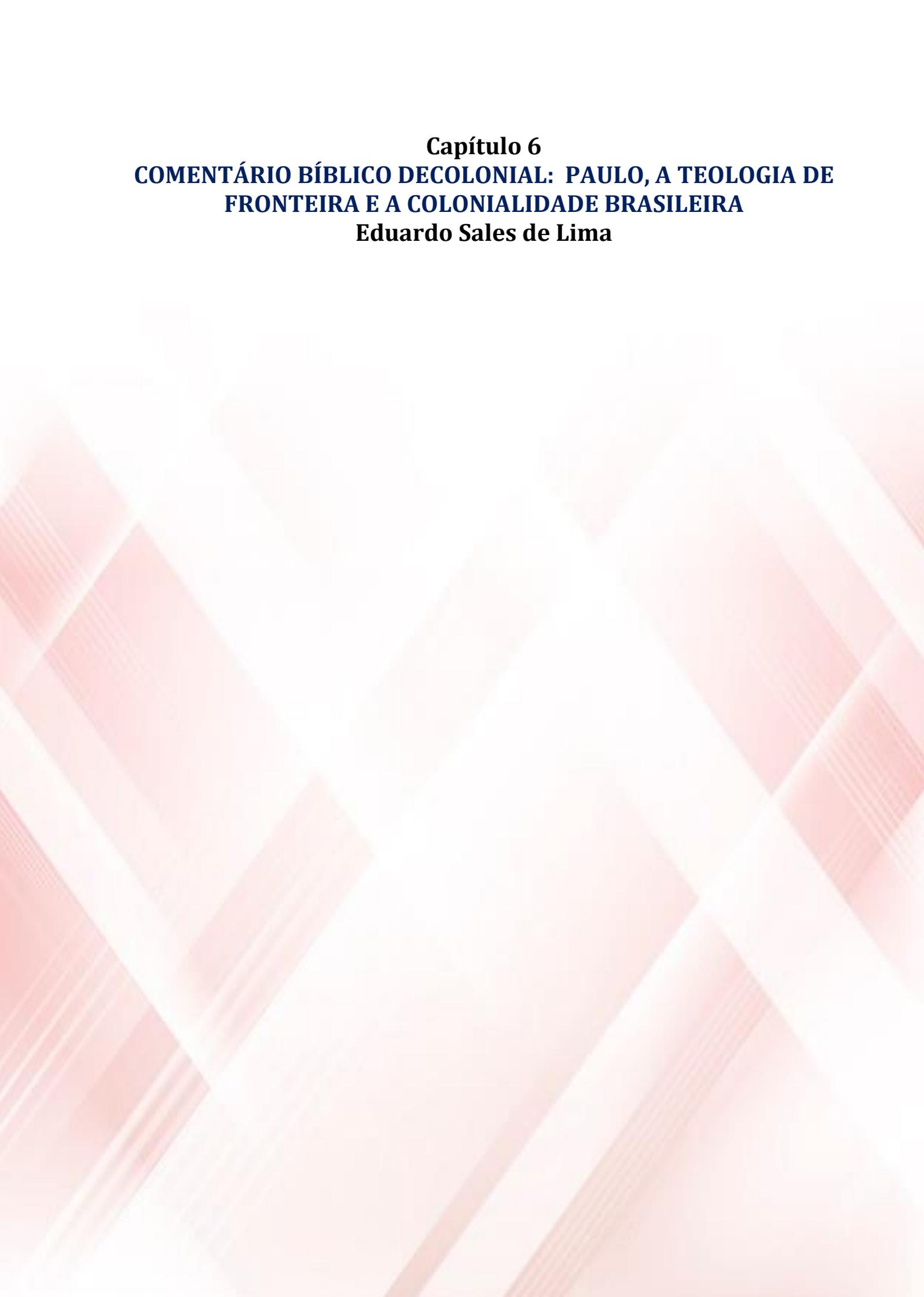
SOUZA, F. G. L. S. de; SILVA, M. A. P. da.; LOIOLA, M. I. B. Passifloraceae s.s. na Chapada do Araripe, nordeste do Brasil. **Revista Brasileira de Geografia Física** v.14, n.02, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/rbgfe/article/view/246656>. Acesso em: 07 maio 2023.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Construir a paz na mente dos homens e mulheres**. Brasília: UNESCO-ABIPTI, 2021. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasilia/expertise/education-2030-brazil>. Acesso em: 07 maio 2023.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Repensar a Educação: rumo a um bem comum mundial?**. Brasília: UNESCO – ABIPTI, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244670>. Acesso em: 07 maio 2023.

VEGA, R. P. Ciudadanía ambiental global. Un recorte analítico para el estudio de la sociedad civil transnacional. **Espiral (Guadalaj.)** [s. l.], vol.12 no.35 Guadalajara ene./abr. 2006. Disponível em: [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-05652006000100006&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-05652006000100006&script=sci_abstract). Acesso em: 07 maio 2023.

**Capítulo 6**  
**COMENTÁRIO BÍBLICO DECOLONIAL: PAULO, A TEOLOGIA DE**  
**FRONTEIRA E A COLONIALIDADE BRASILEIRA**  
**Eduardo Sales de Lima**



## COMENTÁRIO BÍBLICO DECOLONIAL: PAULO, A TEOLOGIA DE FRONTEIRA E A COLONIALIDADE BRASILEIRA<sup>4</sup>

**Eduardo Sales de Lima**

*Doutor em teologia pelas faculdades EST, doutorando em ciências das Religiões pela FUV,  
professor da Unicesumar e UniCV. Email: pf.eduardo.sales@hotmail.com*

### RESUMO

Atualmente testemunhamos a organização de ideais pós-coloniais em diversas perspectivas epistemológicas. A colonialidade, principal problema, é uma realidade que afeta tanto os colonizados quanto os colonizadores. Mecanismos de leitura e interpretação clássicos eram, e ainda são, reféns das epistemes de dominação colonial. E, ao lado desses documentos, a leitura bíblica possui papel ativo nas relações coloniais e decoloniais. Teólogos e teólogas, principalmente, da África e Índia têm identificado a Bíblia como instrumento de dominação colonial. Diante disso, nosso objetivo é propor uma releitura bíblica partindo de Paulo e seus escritos observando a proposta pós-colonial, articulando conceitos de Darcy Ribeiro e Glória Anzáldua. Para isso, situaremos os elementos do pensar pós-colonial e as formas de comparação e identificação para essa releitura. Em seguida lançaremos um olhar para os textos que se relacionam com a biografia de Paulo procurando entender a possibilidade de uma mentalidade de fronteira. Essa proposta justifica-se em razão da necessidade de um olhar crítico que integre elementos da episteme pós-colonial à interpretação clássica. Justifica-se também em razão do papel da religião na configuração da sociedade e suas relações. Espera-se identificar possíveis relações decoloniais na atuação e escritos de Paulo identificando-o como teólogo de fronteira. A título de metodologia, será feita uma análise comparada a partir das biografias de Paulo relacionando os dados com as narrativas pós-coloniais. Será uma leitura fundamentada em pesquisa bibliográfica aplicada e exploratória. O tratamento dos dados será qualitativo.

**Palavras-chave:** Pós-coloniais; Paulo; Fronteira.

### INTRODUÇÃO

Como o desenvolvimento das pesquisas sobre colonialidade torna-se necessário entender melhor o sentido dessa relação entre colonizado e colonizador. Isso porque, os

---

<sup>4</sup> Texto apresentado no II Simpósio do Mestrado da FTSA em 2022  
Mesa Temática: O Futuro da Igreja e da Missão Integral  
Moderadores: Prof. Dr. Antonio Carlos Barro; Prof. Dr. Jorge Henrique Barro

trabalhos e pesquisas têm se desenvolvido a partir de reflexões e parâmetros estrangeiros a partir de estudos vindos de outras realidades coloniais. Mas será que isso realmente é possível? Será que a mudança de contexto histórico e as próprias diferenças na formação das subjetividades não influenciam o sentido final do que seria a colonialidade?

Diante dessas perguntas iniciais esse trabalho se propõe a um olhar para o contexto formativo do conceito de colonialidade, consultando os referenciais bibliográficos tradicionais assim como refletindo sobre sua validade para a formação do conceito.

Essas provocações também nos levam a pensar sobre a colonialidade brasileira. Será que existe algo assim? Será que essa prática de pensar a partir de conceitos universais é suficiente para tratar da colonialidade no Brasil? Na atualidade parece que as pesquisas praticamente não usam textos de brasileiros. Até mesmo para escrever sobre colonialidade são usadas literaturas estrangeiras. Por isso é necessária a revisão desse paradigma. É preciso questionar o eurocentrismo nas pesquisas e na formação acadêmica brasileira.

E como essa relação entre o conceito de colonialidade e a perspectiva brasileira ajudam na identificação de Paulo como um teólogo de fronteira?

Tradicionalmente estuda-se a colonialidade em percepções clássicas, mas existe outras possibilidades. As propostas dos estudos de fronteira representam outra leitura possível para lidar com a colonialidade. Assim, esse trabalho pretende entender o conceito de mentalidade de fronteira e os relacionamentos possíveis entre o conceito e a prática do apóstolo Paulo registrada na Bíblia.

Para isso a pesquisa vai utilizar a Bíblia como fonte textual sobre a experiência paulina. Também se valerá de pesquisa bibliográfica parcial para conceituar a colonialidade e o impacto no cenário brasileiro.

Por fim, espera-se que esse trabalho amplie a compreensão do sentido de colonialidade, que posicione as teorias vigentes e apresente o lugar da mentalidade de fronteira para se comparar com práticas do ministério de Paulo. Se validada a nossa hipótese, essa releitura de Paulo a partir da mentalidade de fronteira possibilita novas perspectivas de leitura e significado para a leitura da bíblica e para a reflexão teológica nacional.

## 1. Problema e Problemática: Colonialidades e Decolonialidades

O tema é recente para a pesquisa brasileira. No banco de *Periódicos da Capes*, por exemplo, em uma busca por assuntos usando a seguinte chave: *decolonial* ou *colonialidade* ou *pós-colonial*, no período de 2000 a 2010 encontramos 171 resultados; de 2010 a 2015 são 426 resultados; de 2015 a 2020, são 1468 resultados; e de janeiro 2020 a janeiro de 2022 são mais de 950 ocorrências. Isso evidencia uma ênfase crescente no estudo dessa temática em território brasileiro.

Conhecidos como estudos sobre colonialidade, são as pesquisas e produções acadêmicas e literárias geralmente identificados com as relações após o *término das grandes colonizações*. Conforme o Giro Decolonial de Luciana Ballestrin (2013, p. 92-93) pode-se identificar há uma espécie de “conteúdo clássico” (que a própria autora reconhece ser passível de questionamentos) com referências seminais para os textos de Franz Fanon (1925-1961), Aimé Césaire (1913-2008) e Albert Memmi (1920-2020). Em seguida, com os textos de Edward Saíd (1935-2003), Gayatri C. Spivak (1942-) e Homi K. Bhabha (1949-). Para Ballestrin, o início desses estudos é classificado em grupos: a Tríade Francesa e seus desdobramentos; o Grupo de Estudos Subalternos, na década de 1970, com maior representação de pensadores da Índia; o Grupo Modernidade e Colonialidade nos Estados Unidos e o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos e o Grupo Sul-Asiático de Estudos Subalternos, todos a partir da década de 1990.

Mas é preciso cuidado nessa definição. Os estudos sobre colonialidade não são uma escola ou linha filosófica, nem uma linha de pensamento ou uma teoria acadêmica, não são ideais com pretensões absolutistas e universais. Isso pode ser confirmado nos escritores do pós-colonialismo. O vídeo divulgado no canal da TED, “O perigo de uma história única” de Chimamanda Adichie, auxilia nessa compreensão identificando a colonialidade por meio da relação entre particular e universal. A reflexão da Chimamanda põe a lume o fato, a historicidade que se impõe diante das narrativas universais, assim, ao ler as diversas obras que tratam sobre a colonialidade é possível deduzir sua origem que como denúncia a partir das situações de sofrimento local durante e após a saída dos colonizadores. E as teorias decoloniais são fundamentadas a partir das continuidades e rupturas com as diferenças coloniais. Denúncias e reflexões que estendem o saber decolonial a outros lugares e épocas, não se limitando ao discurso acadêmico. Os textos do cronista peruano Felipe Guaman Poma de Ayala, no livro “Nueva Corónica y Buen

Gobierno” (1615) e a revista brasileira Antropofagia de 1929, são exemplos de reflexão crítica contra a continuidade da violência colonial, por isso, decoloniais. Isso não é diferente nas narrativas da Bíblia Judaico-Cristã, nosso objeto de estudo, que relaciona contextos de dominação colonial (egípcia, assíria, babilônica, persa, grega, macabeia, romana).

Logo, a título de conceituação inicial, a colonialidade, termo cunhado por Anibal Quijano (2007), pode ser entendida como o resultado/diferença durante e após a *saída* física dos colonizadores. É toda a influência e resíduo cultural que atua sobre as colônias e os colonizadores de forma a continuar a relação de dominação pelo controle epistêmico das subjetividades de ambas as culturas. Não é um pensamento ou ideologia, mas uma denúncia sobre a continuidade da violência sob a dominação colonial.

Frente a essa realidade, surgiram os estudos pós-coloniais que assumiram posições decoloniais/descoloniais em busca de liberdade e autonomia epistêmica. Em geral desenvolveram-se dois caminhos principais: um de aversão, repulsa e afastamento das lógicas coloniais; e outro, hibridista, voltado para a aceitação de novas realidades que surgiram pela relação colonial. Não são caminhos excludentes, mas complementares. Ambos são caracterizados como pós-coloniais e decoloniais e têm em comum a necessidade de questionar a diferença/resultado colonial. Não aceitam a continuidade das epistemologias de dominação e propõem outra realidade possível, dialogando em perspectivas pós-críticas com as culturas hegemônicas.

Com isso temos três considerações. A primeira diz respeito à identificação da colonialidade. Como denúncia, ela não está limitada a um começo, a uma linha de pensamento, a um tipo, ou uma escola, mas existe em qualquer realidade onde haja a relação colonial. A segunda indica que os estudos sobre colonialidade se desdobraram em posturas decoloniais. Elas podem ser de preservação da identidade nacional frente à invasão e dominação cultural; e de hibridismo, focadas na valorização das novas disposições que resultaram do encontro cultural (RUKUNDWA, 2008). E a terceira, versa sobre a não-pretensão de universalidade. Isso porque a universalidade é um referencial colonial e dominador. No momento em que uma proposta decolonial reduz a história a valores universais, torna-se em outra forma de dominação epistêmica.

Como denúncia, não há um padrão sobre como a colonialidade se manifesta. Existem algumas impressões que se repetem, como as ideias de superioridade e inferioridade que se manifestam em todas as culturas impactando ambas as

subjetividades. O racismo e o etnocentrismo também são percebidos como consequências de lógicas absolutistas e classificatórias legitimando seu controle e domínio cultural. Quijano, e posteriormente os escritores pós-colonialistas, convencionaram pensar os efeitos da colonialidade em termos de Colonialidade do Poder, Colonialidade do Ser e Colonialidade do Saber (BALESTRIN, 2013). Todavia, é necessário lembrar que não há um padrão absoluto, pois toda relação de causalidade deve ser mediada pela subjetividade. Assim, a colonialidade depende das marcas deixadas e sentidas, por isso é diferente em diferentes locais e pode ser diferente para diferentes pessoas, ainda que no mesmo contexto.

### **1.1 Problemática no Brasil: Dominação epistemológica e hibridismo**

Nas leituras bíblicas pós-coloniais praticadas por teólogos africanos e indianos, por exemplo, predomina a postura decolonial de defesa e valorização da cultura local, com algumas leituras hibridistas (RUKUNDWA, 2008). Não é a aplicação de uma metodologia, mas são reflexões a partir de denúncias populares e acadêmicas. Destes trabalhos destaca-se os escritos de Musa W. Dube e Rasiah S. Sugirtharajah que, como vários outros, desenvolvem leituras bíblicas pós-coloniais a partir das críticas ao imperialismo. Essa proposta confronta a relação enviesada das interpretações bíblicas, questiona o paradigma epistemológico colonial que decide a interpretação e apresenta leituras da colonialidade nas narrativas bíblicas em relação à colonialidade atual. Assim, enfatiza características nacionais e valoriza a cultura local frente à dominação estrangeira.

Todavia, no contexto brasileiro isso não foi bem assim. A colonização europeia teve maior impacto cultural no Brasil que nos países vizinhos como a Colômbia, Perú, Bolívia, Equador, países que continuam valorizando os elementos culturais nativos. No Brasil, a colonialidade desenvolveu diversas práticas para expurgar o componente cultural nativo, donde destaca-se, principalmente, as políticas para o embranquecimento do povo (DÁVILA, 2005). Essas *políticas eugênicas* geraram profundas alterações na episteme, incluindo a formação de vários preconceitos, principalmente em relação aos *povos indígenas e negros* (enfatizando a terceira pessoa) considerados atrasados ou impuros. Criou-se uma espécie de identidade semi-européia/norte-americana, cujos traços influenciam principalmente as elites e lideranças acadêmico-culturais, e, a partir destas, alcançam toda a sociedade.

A colonialidade brasileira desenvolveu-se muito mais no hibridismo que na resistência cultural. Isso pode ser verificado pela ênfase na diversidade e interação em diversas áreas, da linguagem à alimentação, da moda à cultura musical e artística em geral. E, mesmo entre grupos religiosos considerados radicais, percebe-se a diversidade e pluralidade. O que não é necessariamente bom, pois, tanto o hibridismo quanto a resistência cultural seguem a episteme colonial quando absolutizam seu discurso, seja por oposição à invasão cultural ou por falta de resistência ao hibridismo, assumindo apenas a identidade do outro. Assim, nas produções acadêmicas, por exemplo, verifica-se forte influência eurocêntrica, justificando o projeto de identidade *civilizada semi-européia*.

Para entender um pouco melhor, a razão hibridista os estudos de Homi Bhabha têm se destacado, principalmente com o livro “O local da Cultura”. Nele o autor apresenta o híbrido como um espaço de encontro e diferença, algo rico e portador do desenvolvimento cultural (BHABHA, 2001). Esse hibridismo também é um velho conhecido dos estudos antropológicos e linguísticos (HANNERS, 1997). Todavia é entre os escritores brasileiros que conseguimos uma explicação mais próxima da nossa realidade.

Dentre estes, Gilberto Freyre em “Casa Grande e Senzala” escrito em 1933 descrevendo o Brasil pelo entrecruzamento de portugueses, ameríndios e africanos; isso para uma leitura mais técnica e acadêmica (FREYRE, 2001). Mas também as obras de Jorge Amado, nos romances “Dona Flor e seus dois maridos” (1966) e “Tenda dos Milagres” (1969), exemplos de textos com diversas leituras realistas sobre a condição nacional e os hibridismos culturais. Também destaco as obras do antropólogo Darcy Ribeiro que devido a seu trabalho entre as tribos indígenas, percebeu a necessidade de resistência cultural frente às logicas de dominação estrangeiras. Um exemplo pode ser lido nas narrativas sobre o índio Isaías (RIBEIRO, 1977). A colonialidade brasileira pode ser identificada nas publicações de Darcy Ribeiro, “A política indigenista Brasileira” (1962), “Configurações histórico-culturais dos povos americanos” (1975); “O processo civilizatório – etapas da evolução sócio-cultural” (1968); “O dilema da América Latina: estruturas de poder e forças insurgentes” (1978); “Os brasileiros: Teoria do Brasil” (1972); e vários outros escritos negligenciados por práticas eurocentradas. Ainda há vários escritores e escritoras no/do Brasil que apresentam e questionam os fenômenos pós-coloniais. Na academia, por exemplo, temos os escritos de Guerreiro Ramos e Milton Santos, e na literatura, o exemplo da revista Antropofagia (1928-1929) idealizada por Oswald de

Andrade e Raul Bopp; em textos e contos como “O Espelho” (1882) de Machado de Assis, e muitos outros. Isso também pode ser verificado em filmes, o aclamado “Que horas ela volta” com roteiro e direção de Anna Muylaert, é um exemplo.

Recentemente, devido a maior representatividade dos estudos decoloniais, surgiram mais textos e pesquisas de resistência cultural e epistêmica valorizando e preservando as singularidades de movimentos feministas, de negritudes, de diversidades e gênero, movimentos indigenistas e outros. As reflexões sobre a colonialidade também estão presentes em diversas áreas do saber, movendo a reflexão nacional para o que Guerreiro Ramos (1969, p.48) chamou de consciência crítica nacional.

Diante desse quadro, entendemos que a leitura e reflexão sobre a Bíblia praticada no Brasil está mais próxima de formulações hibridistas que de resistência cultural. E mesmo com as mudanças sociais dos últimos 50 anos, em que a leitura bíblica se aproximou de movimentos de luta pela terra e clamor por justiça social (teologia da libertação), a episteme continuou subjugada à proposta eurocêntrica, enfraquecendo a identidade nacional. E, essa identidade híbrida, *semi-européia*, que renunciou à resistência cultural, se tornou refém dos projetos neoliberais, aceitando a continuidade da exploração colonial via dominação cultural. Esse *projeto nacional hibridista* é validado pelas epistemes científica e religiosa ao aceitar a redução da vida ao resultado econômico. O desenvolvimento da episteme hibridista sob a tutela do projeto neoliberal, perpetua o enfraquecimento da cultura local frente à promoção das culturas de dominação, fazendo com que as denúncias decoloniais de violência, exploração, racismo e usurpação sejam naturalizadas como situações contemporâneas inevitáveis.

## **2. O Pensamento de Fronteira: Uma terceira via na percepção decolonial.**

Embora pouco desenvolvida, ainda há uma terceira via de interpretação para o problema da colonialidade: o pensamento de fronteira. Diferente das propostas acima o pensamento de fronteira mantém a tensão e a ambiguidade. Enquanto se abre para o hibridismo cultural, também afirma a identidade e cultura local. Dentre os pensadores pós-coloniais dessa perspectiva, temos Glória Evangelina Anzaldúa e Walter D. Mignolo.

Nos estudos antropológicos também há leituras fundamentais sobre o pensamento de fronteira. Segundo Hannerz (1997) a fronteira pode ser entendida como uma forma de organização social pela relação de pertencimento e controle dos bens culturais. Essa

percepção contribui para a compreensão do “*mestizo*” de Eric Wolf (1959, p.238-241), uma identidade que rompe com os paradigmas das grandezas culturais e propõe a capacidade de andar entre as culturas, de adaptar-se às diferentes situações, com grande fluidez entre os diferentes mecanismos sociais. Glória Anzaldúa também propõe uma reflexão sobre a identidade mestiça a partir do filósofo mexicano José Vasconcelos, entendendo que o pensamento de fronteira pode ser compreendido como uma nova consciência (ANZALDUA, 2005). Ela propõe a experiência da cultura chicana, no embate interior (epistêmico) entre as ambiguidades culturais.

A nova *mestiza* enfrenta tudo isso desenvolvendo uma tolerância às contradições, uma tolerância às ambiguidades. Aprende a ser uma índia na cultura mexicana, a ser mexicana de um ponto de vista anglo-americano. Aprende a equilibrar as culturas. Tem uma personalidade plural, opera em modo pluralístico – nada é posto de lado, o bom, o ruim, o feio, nada é rejeitado, nada abandonado. Não apenas sustenta as contradições como também transforma a ambivalência em outra coisa. (ANZALDUA, 2005, p.706)

Com o projeto colonial surge o desafio de viver em meio às diversidades e diferenças, e a consciência *mestiza* de Anzaldúa é uma resposta para se equilibrar as culturas, valorizando o outro sem deixar de reconhecendo o valor da cultura local, sem eliminar a ambiguidade e as contradições, mas circulando entre elas.

Assim, a mentalidade de fronteira não deve ser confundida com o hibridismo. Isso porque na fronteira se mantém as ambiguidades e diferenças culturais e se estabelece maiores interações, algumas híbridas e outras de resistência cultural. Quando comparamos as narrativas sobre a *mestiza* na realidade chicana, com o hibridismo brasileiro, identificamos que a mentalidade de fronteira forma uma identidade capaz de transitar entre diferentes culturas, que, no caso chicano, se adapta à cultura branca norte-americana sem deixar a cultura mexicana. No hibridismo brasileiro, por outro lado, não há mais para onde voltar, apenas a nova realidade estabelecida a partir da adaptação à nova cultura. Todavia, nas regiões de fronteira é possível identificar essa mentalidade transcultural.

## 2.1 Paulo, um teólogo de fronteira

Tradicionalmente, as biografias de Paulo identificaram-no como um teólogo, pensador, pastor e missionário. Todavia, proponho observar a atuação de Paulo a partir

da consciência mestiça, como um teólogo de fronteira. Para essa verificação utilizaremos os textos preservados na literatura bíblica como fonte documental para comparação entre a experiência de Paulo e os textos pós/de-coloniais de Darcy Ribeiro e Glória Anzaldúa.

A título de contexto, o cristianismo de Paulo precisa ser entendido além da fronteira cultural judaica e dos parâmetros de controle da *pax-romana* (WENGST, 1991). Nele é possível identificar passagens de resistência, hibridismos, diversas ambiguidades e, somado às heranças coloniais vivenciadas pelo povo de Israel, forma-se um saber enviesado e ambíguo. A título de exemplo, na Bíblia, pode-se notar aversão à Babilônia e sua forma de política opressora, todavia, vários elementos da linguagem e cultura babilônicas foram assimilados, principalmente nas formas rituais e na compreensão do sagrado (LIMA, 2013). E, mesmo sentindo ódio devido ao sofrimento e exploração colonial, muitos judeus preferiram não voltar para Jerusalém, como testemunha a tradição do livro de Ester. Essa relação ambígua é apresentada por Darcy Ribeiro como algo confuso, um misto de aversão e desejo, vontade ser alguém como o colonizador sem desvalorizar a própria singularidade, a necessidade de “me aceitar tal qual sou, para mais respeitar em mim a sua obra [de Deus]” (RIBEIRO, 1977, p.20).

Diante desse contexto a empreitada decolonial de Paulo começou ainda no Judaísmo. Ele deixou seu contexto cultural (grego) para estudar em Jerusalém, aos pés de Gamaliel (Atos 22:3). Primeiro, teve que aprender a ser um grego na cultura judaica. O texto bíblico apresenta, inclusive, o papel de Paulo na visita às sinagogas para defesa da cultura judaica (Gl 1:13-14; Fp 3:4-6; 1Tm 1:13; e também em At 8:1,3; 9:1-4, 21).

E, devido à experiência com Cristo, Paulo precisou aprender a ser um judeu-cristão nas culturas grega e romana, considerando inclusive as particularidades locais. Assim, as narrativas se inverteram e os textos apresentaram Paulo voltado para os Gentios/Gregos. Ele migra/flui de uma postura decolonial de defesa cultural e purismo étnico religioso para uma postura de inclusão e aceitação da diversidade. Isso demonstra que a teologia dele estava desobedecendo as epistemes dominantes. Um dos resultados é a releitura da fé judaica em perspectiva cristã (a releitura das tradições de Abraão em Rm 4, por exemplo). Como *a mestiza*, ele “Reinterpreta a história e, usando novos símbolos, dá forma a novos mitos” (ANZALDUA, 2005, p. 709). Assim, Paulo reconhece outras culturas como participantes de um sagrado que antes era exclusividade judaica (Gl 2-5; Rm 1:16; 2:29; 3-8; 9-11; especificamente Gl 3:28; Cl 3:11), e tudo isso sem diluir e desvalorizar a própria cultura judaica (1Co 7:18-24; Rm 9-11).

Paulo desenvolve a mentalidade de fronteira propondo um evangelho como um anúncio transcultural. Era uma mensagem inclusiva, uma boa nova que rompia com os paradigmas excludentes, e isso sem diluir a cultura local, pois ao mesmo tempo que inclui, não rejeita as culturas, inclusive mantém as diferenças (1Co 7:18-24; Rm 14). Graças a essa fluidez, Paulo concebia a pessoa independente dos paradigmas sociais da época. Dessa forma ele confrontou o racismo, o machismo e as relações de escravidão resultantes da colonialidade com o anúncio do evangelho. Paulo entendia o evangelho como uma forma de libertação, por isso oportunizou que outras pessoas também vivessem sob esse paradigma de fronteira, livres da dominação cultural (1Co 9:19-23; Gl 3:28; Cl 3:11).

No conflito narrado em Atos 15 e Gálatas 2, conhecido como o primeiro concílio da igreja, é possível entender o papel da fronteira no controle sobre os bens culturais (HANNERS, 1997). A comunidade Judaico-Cristã da época exercia o controle sobre a religião e o sagrado como um bem cultural, regulando o acesso ao sagrado. Por isso, a atitude de Paulo ao incluir os gentios na aliança sem a obrigatoriedade do cumprimento da lei de Moisés e das tradições judaicas, não era uma afronta à cultura judaica. Paulo não estava negando as tradições, mas reconhecendo o valor de outras culturas e afrontando as formas de dominação cultural. Com isso identificou um espaço onde o sagrado era possível para pessoas que não estavam comprometidas com a cultura judaica. Assim, desenvolve o pensamento de fronteira, o que ele mesmo define em diversos textos (p.ex. 1Co 9:19-23; Fp 3:3-9; Gl 1-2; Ef. 2). Essa proposta permite reinterpretar a compreensão da episteme paulina e entender que a fé não é uma posição cristalizada, mas uma forma de acesso plural a um local de esperança e liberdade (Cl 1:13).

Após sua experiência com o Filho de Deus, Paulo assume um lugar diferente, e renuncia a rigidez cultural, percebendo Cristo como proposta de inclusão e superação de paradigmas herdados da dominação colonial. Segundo Paulo, Cristo era o novo entrelugar onde o santo e o pecador coexistiam, onde as dualidades e classificações eram dissolvidas sem dissolver as individualidades culturais (Rm 1:16; Gl 3:28; Cl 3:11; 1Co 7:18-24; Rm 14). Paulo, como *a mestiza*, desenvolveu uma identidade capaz de se

mover para fora das formações cristalizadas – do hábito; para fora do pensamento convergente, do raciocínio analítico que tende a usar a racionalidade em direção a um objetivo único (um modo ocidental), para um pensamento divergente, caracterizado por um movimento que se afasta de padrões e objetivos estabelecidos, rumo a uma perspectiva mais ampla, que inclui em vez de excluir. (ANZÁLDUA, 2005. p. 706).

Paulo, como teólogo de fronteira desenvolve uma epistemologia tolerante às contradições e ambiguidades, capaz de equilibrar as culturas desenvolvendo uma “personalidade plural” (ANZALDUA 2005, p.706). Em seus escritos Paulo não dissolve as contradições. Assim, torna-se um cidadão transcultural que circula em diversas culturas, sem diluir ou eliminar os diferentes, pelo contrário, respeitando as culturas locais e ao mesmo tempo habitando um espaço não controlado pelas ideologias classificatórias, esse entrelugar é o local da cultura, um espaço fértil para o nascimento do Cristianismo.

## **Conclusão**

Na atualidade os estudos pós/de-coloniais em solo brasileiro têm se multiplicado. Com isso é possível identificar formas de cristalização ideológica e formações categóricas pretendendo limitar o sentido da colonialidade a uma linha de pesquisa em um determinado período, o que claramente não dá conta da realidade. Isso porque os impérios e suas colônias existem há milênios, assim como as condições pós-coloniais. As formas de dominação cultural podem ser estudadas nos primeiros impérios por meio da imposição de lógicas culturais que formatavam a episteme. Por isso é necessária uma compreensão mais ampla para o sentido de colonialidade que consiga dar contas dos diferentes contextos, épocas e impactos nas subjetividades tanto de colonizadores quando de colonizados.

Uma proposta ampla é importante para entender inclusive o cenário brasileiro. Assim, a compreensão da nossa colonialidade não deve estar fundamentada em literaturas estrangeiras, mas nas histórias e tradições que preservaram e preservam as denúncias de nosso povo frente à continuidade das formas de dominação. Isso fica claro quando comparamos a literatura de resistência cultural brasileira com a literatura de resistência cultural de outros povos colonizados, identificando a presença do hibridismo cultural como uma das marcas principais da colonialidade brasileira.

Essas duas chaves de leitura são fundamentais para entender a atuação de Paulo como teólogo de fronteira. Assim, entendemos que Paulo atuou em um período e região com múltiplas vivências relacionadas à colonização. Em sua atuação procurou equilibrar as culturas e desenvolveu a capacidade de se adaptar às diferenças culturais. Aprendeu a se mover entre as culturas sem desprezar os valores dos outros povos ou mesmo as tradições em que foi formado. Iniciou sua experiência numa perspectiva de defesa

cultural, mas depois, devido à sua missão, desenvolveu a capacidade de tolerar as diferenças, e circular/fluir entre as culturas. Posturas que as pesquisas pós-coloniais têm definido como mentalidade/pensamento de fronteira.

Mas o que isso representa para a pesquisa pós/de-colonial no Brasil?

Auxilia na compreensão de que o hibridismo cultural pode ser nocivo e servir a padrões universalistas de dominação cultural. Isso ocorre quando as subjetividades são diluídas na diversidade, perdendo as características identitárias, criando operários para o livre comércio sem amarras culturais. Subjetividades prontas a se adaptar para satisfazer os interesses da sociedade.

E, embora o texto bíblico tenha sido usado como ferramenta ideológica colonial na formatação do imaginário subalternizado, é preciso entender que Paulo não vê o evangelho assim. Para esse teólogo o evangelho era uma mensagem de ruptura, uma mentalidade de fronteira que capacitava as pessoas a um olhar crítico às lógicas de dominação cultural, permitindo, inclusive, a fluidez necessária para contextos multiculturais.

A proposta de fronteira não é uma compreensão de solo brasileiro, muito embora os textos de Darcy Ribeiro, por vezes enfatizem esse duplo aspecto sem reduzir as ambiguidades. Mas é possível estabelecer um diálogo duplo. Primeiro, com a releitura do próprio texto bíblico, ao identificar e valorizar os parâmetros culturais; ao denunciar as narrativas usadas para dominação cultural, confrontá-las com narrativas de resistência, de hibridismos e, principalmente, com propostas de fronteira permitindo novos caminhos para as relações culturais em território brasileiro.

Essa releitura de Paulo também permite diversas ressignificações teológicas. Isso porque deve ser identificado e separado o que realmente é pensamento e prática paulina do que a teologia dominada por paradigmas coloniais identificou como teologia e pensamento paulino.

Assim, conclui-se que, a partir da experiência de Paulo, pode-se apresentar uma leitura da Bíblia que valorize as diferentes culturas sem diluir a própria identidade e sem eliminar as diferentes culturas e compreensões do sagrado. O pensamento de fronteira é uma perspectiva onde a ambiguidade se mantém. E, justamente por ser um espaço onde as diferenças podem coexistir sem a necessidade de síntese, que se torna uma oportunidade para se pensar criticamente a realidade.

## Referências

ANZALDUA, Glória. La conciencia de la mestiza /Rumo a uma nova consciência. In: *Estudos Feministas*, vol. 3, num.13, Florianópolis, setembro-dezembro/2005, p. 704-719.

AYALA, Felipe Guaman Poma. *Nueva Coronica e Buen Gobierno (1615)*. acesso em 04/2018. Disponível em: <https://www.biblioteca.org.ar/libros/211687.pdf>.

BHABHA, Homi. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. In: *Revista Brasileira de Ciências Políticas*. no.11, Brasília, 2013, p.89-117,. Acesso em 03/10/2016. Disponível em [www.scielo.br/scielo.php?pid=S010333522013000200004&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010333522013000200004&script=sci_abstract&tlng=pt)

DÁVILA, Jerry. *Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil 1917-1945*. São Paulo: UNESP, 2005.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala*. 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HANNERS, Ulf. Fluxos, fronteiras, híbridos: Palavras-chave da antropologia transnacional. In: *MANA*, vol. 1, n. 3, Rio de Janeiro, 1997. p. 7-39, Disponível em <https://www.scielo.br/j/mana/a/bsg6bwchcBbqfnpW6GYvnPg/?lang=pt> acesso em 10/08/2022.

LIMA, Eduardo Sales. *A Face Amável do Deus Terrível*. Tese (Mestrado em Teologia) Faculdades EST, São Leopoldo, 2013.

QUIJANO, A. Coloniality and modernity/rationality. In: *Cultural Studies*, Vol. 21 num. (2-3), Taylor & Francis: London, 2007, p.168-178. Disponível em :

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09502380601164353> Acesso em, 10/08/2022.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF: Dossiê Literatura, língua e identidade*, nº 34, 2008, p. 287-324.

RAMOS, Guerreiro. *A Redução Sociológica*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1969.

RIBEIRO, Darcy. *Maíra*. São Paulo: Círculo do Livro. 1977

RUKUNDWA, Lazare S. Postcolonial theory as a hermeneutical tool for Biblical reading. In *HTS*, 64(1), Pretória, 2008, p.339-351. Acesso em 04/08/2019. Disponível em: [http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S025994222008000100019](http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S025994222008000100019)

TED. Chimamanda Adichie: *o perigo de uma única história*. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>>. Acesso em 01/10/2016.

WENGST, Klaus. *Paz Romana: Pretensão e Realidade*, São Paulo: Paulinas, 1991.

WOLF, Eric. 1959. *Songs of the Shaking Earth*. Chicago: University of Chicago Press.

**Capítulo 7**  
**CONSIDERAÇÕES EMPÍRICAS SOBRE O MITO**  
**Sérgio Rodrigues de Souza**

## CONSIDERAÇÕES EMPÍRICAS SOBRE O MITO

*Sérgio Rodrigues de Souza*

*Filósofo. Doutorando em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS) - PY.*

### RESUMO

Este artigo procura tecer considerações sobre o mito e sua necessidade de aplicação aos processos de aprendizagem. Sua relevância científica encontra-se no fato de discutir sobre um tema que é, ao mesmo tempo, histórico, clássico e épico, em uma vertente que se compromete a esclarecer sua imponência sobre a vida e a existência humana desde tempos imemoriais. Sua relevância social encontra-se no fato de levar aos indivíduos toda uma estética que contribui para que o Mito se mantenha vivo e pujante na sociedade contemporânea, não perdendo sua potência, mesmo em meio a todo avanço técnico-científico que se tem experimentado. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores clássicos que se debruçam sobre o tema. Utilizou-se, ainda o método analítico-sintético, por ser este um recurso que melhor explora as causas internas e externas do objeto-alvo de estudo. O mito corresponde àquela situação de resposta ao que se carrega como dúvida sobre o existir, o ser das coisas, a condição universal dos processos naturais que estão para além da compreensão humana. Os Mythós foram criados a partir de vivências do cotidiano que foram sendo reunidas com fins específicos tornando-se necessários a cada tempo específico. Não há como analisar o presente, simplesmente o enxerga e o armazena para posteriores interpretações.

**Palavras-chave:** Mito; Mythós; Physis; Natureza filogenética e ontogenética.

### ABSTRACT

This article seeks to make considerations about the myth and its need for application to learning processes. Its scientific relevance lies in the fact that it discusses a theme that is, at the same time, historical, classic and epic, in a way that is committed to clarifying its imposition on life and human existence since time immemorial. Its social relevance lies in the fact that it brings to individuals an entire aesthetic that contributes to keeping the Myth alive and thriving in contemporary society, not losing its potency, even in the midst of all the technical-scientific advances that have been experienced. This is a bibliographical research, based on classic authors who deal with the subject. The analytical-synthetic method was also used, as this is a resource that best explores the internal and external causes of the target object of study. The myth corresponds to that situation of response to what is carried as doubt about the existence, the being of things, the universal condition of natural processes that are beyond human comprehension. The Mythós were created from everyday experiences that were gathered for specific purposes, becoming necessary at each specific time. There is no way to analyze the present, you simply see it and store it for later interpretations.

**Keywords:** Myth; Mythos; Physis; Phylogenetic and ontogenetic nature.

## ABORDAGENS SOBRE O MYTHÒS

Mito, cujo nome deriva do grego *mythos*<sup>5</sup>, com sentido literário de narrativa histórica, pertencente à tradição cultural de um povo, que deseja explicar as relações da natureza, dos homens e a natureza, bem como aquelas entre os próprios homens por intermédio de forças cósmicas imensuráveis.

Utilizando os *mythos* era possível transmitir os mais profundos sentimentos cultivados, aqueles *sobrevalorizados e, também, aqueles que foram subvalorizados, respectivamente*, em determinados grupos, povos, depreendendo, assim, que possui, em sua dinâmica, um caráter educativo, disciplinador da conduta, ao mesmo tempo em que atua como agente de transformação. É uma narrativa complexa que, por meio de ajustes os mais variados, vai formando a condição de pensamento e de cultura de um povo, tão desejada e necessária aos fins de cada espaço social e temporal.

Acerca da questão pedagógica dirigida à interpretação dos Mythós, cita-se como exemplo, a fala de Byington (1986): “Os pais ensinam aos filhos como é a vida, relatando-lhes as experiências pelas quais passaram. Os mitos fazem a mesma coisa num sentido muito mais amplo, pois delineiam padrões para a caminhada existencial através da dimensão imaginária. Com o recurso da imagem e da fantasia, os mitos abrem para a Consciência o acesso direto ao Inconsciente Coletivo. Até mesmo os mitos hediondos e cruéis são da maior utilidade, pois nos ensinam através da tragédia os grandes perigos do processo existencial” (BYINGTON, 1986, p. 9).

Trata-se de uma construção intelectual cuja origem perde-se nas areias do tempo, porque a forma que chegou até os dias atuais foram modificadas de acordo com os interesses subjetivos das sociedades.

O mito corresponde àquela situação de resposta ao que se carrega como dúvida sobre o existir, o ser das coisas, a condição universal dos processos naturais que estão para além da compreensão humana. A partir da explicação dada pelo *Mythos*, o indivíduo pode buscar o alcance do conhecimento através da análise dos fatos e dos fenômenos,

---

<sup>5</sup> Do mais alto ponto da ignorância e do descaso com as histórias dos povos primitivos, preferiu-se traduzir *mytho* como conto, lenda..., ou seja, uma história sem sentido e desprovida de qualquer denotação literária (N. A). No entanto, Mircea Eliade (1972, p. 130) argumenta que, “a cultura grega foi a única a submeter o mito a uma longa e penetrante análise, da qual ele saiu radicalmente ‘desmitizado’. A ascensão do racionalismo jônico coincide com uma crítica cada vez mais corrosiva da mitologia ‘clássica’, tal qual é expressa nas obras de Homero e Hesíodo. Se em todas as línguas européias o vocábulo ‘mito’ denota uma ‘ficção’, é porque os gregos o proclamaram há vinte e cinco séculos”. ELIADE, Mircea. *Mito e Realidade*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1972, p. 130.

porque passa a ter elementos que o permitem distinguir um do outro. Com os *mythos* os homens somente se preocupavam com as diferenças, ao passo que com a Ciência a preocupação com as diferenças e as identidades são colocadas em primeiro plano.

É a partir da possibilidade de se aplicar o intelecto sobre os *Mythos* e seus campos de ação que o *logos* começa a manifestar-se, podendo muito mais ser interpretado como o intelecto *em ação* com o intuito de ampliar o conhecimento, a partir da fonte de saber conhecida do que a razão se sobrepondo à fantasia. Assim que, os primeiros filósofos criaram e desenvolveram o método analítico-sintético a partir do estudo sistemático dos *mythos*, fazendo com que a inteligência se expandisse e neste processo se tornasse necessário o surgimento de novas estruturas mais complexas, porque a capacidade intelectual avançou para outros níveis mais elevados, demandando interpretações e sínteses acerca dos fatos e dos fenômenos em níveis ainda mais desafiadores.

Uma vez que o homem grego teve a oportunidade de pensar, para além de seu mundo limitado e delimitado pela interpretação religiosa, nunca mais pode ser detido, porque seu desejo por conhecimento tendeu a crescer de modo exponencial, não mais se limitando ao que estava ao seu alcance. Por conseguinte, o *mythos* já não conseguia satisfazer sua ânsia por saber e, ainda mais, era preciso ignorá-lo, assumindo uma postura radical contra o mesmo, não pelo fato negá-lo pelo prazer da negação, todavia com o intuito de expressar-se como uma alegoria, porque havia uma intensa necessidade de desenvolver e consolidar uma nova forma de doutrina com caráter epistemológico. “Para um grego, um mito não conhece limites. Insinua-se por toda parte (...). Reserva de pensamento, o mito acabou por viver uma vida própria, a meio caminho entre a razão e a fé... Até os filósofos, quando o raciocínio atingiu o seu limite, recorreram a ele como a um modo de conhecimento capaz de comunicar o incognoscível” (GRIMAL, 1952, p. 8).

Quando se toma os mitos como histórias contadas a si mesmo infere-se daí que há toda uma construção intelectual, a partir da visão imagética produzida pelo próprio indivíduo acerca do que elaborou, em sua imaginação, para o objeto ao qual debruçou-se a observar. E, esta invenção tem de ser consolidada no *pensamento através da concatenação* do poeta e dos seus ouvintes a tal ponto que seja real, ainda que somente para eles. Trata-se de uma explicação, uma afirmativa a algo que se encontra em meio ao [já] compreendido e o [ainda] incompreendido, o que a torna, uma conjuntura científica. Desta forma, não pode se tratar de uma explicação tresloucada, porque deve ser convincente, de fácil entendimento e compreensão pela maioria, pois se fosse de outra forma

seria negada e, automaticamente, refutada pelos ouvintes, o que teria como consequência a queda do poeta em descrédito. Disto, também, chega-se à conclusão de que o poeta deveria esforçar-se para demonstrar que estava à altura do dom recebido das musas.

Mircea Eliade (1962, p. 5) diz sobre os mitos que “a definição que a mim, pessoalmente me parece a menos imperfeita, por ser a mais ampla, é a seguinte: o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do ‘princípio’. Em outros termos, o mito narra como, graças à façanha dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição.”

Mircea traz uma possibilidade de interpretação sobre como o irreal transmite a ideia do real, ou seja, o abstrato, a fantasia, aplicada sobre um fenômeno, por meio do intelecto, possibilita o esclarecimento da ocorrência de um fato. Elucida a construção de um processo, que ocorreu por meio das intempéries da natureza, em seu procedimento de ocorrências físicas, muito antes da presença humana ou de sua tomada de conhecimento.

Partindo desta explanação de Eliade, o *logos* antecede ao *mythos*, porque a cadeia de pensamentos necessários à construção do enredo do *mythos* exigia uma ampla carga de abstração e de aplicação da capacidade do intelecto sobre a realidade objetiva, a fim de formar o maravilhoso mundo mítico, com todos os seus componentes e personagens.

O *mythos* é construído tendo como fundamento a cultura, os fatos e os fenômenos que a envolvem, conduzindo os indivíduos ali inseridos a buscarem uma explicação *coerente*, para o que lhes afeta diretamente. Por muito tempo, as respostas míticas oferecidas pelos poemas e exigidos pelos seus ouvintes serviram como juízos de valor sobre as coisas, até chegar o instante em que já não mais satisfaziam, porque com as mudanças nos hábitos, o desejo de fazer parte da pólis, vão levando a um grupo a levantar questionamentos sobre os valores que os regem e em pouco tempo outros vão se unindo, fazendo coro uníssono e a complexidade do fenômeno tem de ser aumentada, para que a sua compreensão se torne mais difícil de ser assimilada pelo homem comum. Este foi um pensamento implantado na sociedade grega já tardiamente, porque quando Tales de Mileto, ou Demócrito de Abdera falava, eles procuravam ser compreendidos por todos os homens, independentemente da sua situação.

Mesmo assim, avanços na interpretação vão ocorrendo e a capacidade de síntese, apesar de ainda um pouco distante do ideal, mas já se coloca como um passo a mais na direção de processamento do representado. Daí, a todo o tempo, defender aqui que, o *logos*, que pode ser interpretado como a aplicação do intelecto sobre os fenômenos da natureza, a fim de decifrá-los, torná-los compreensíveis, não surge com a intenção de destruir a natureza do *Mythos* e a sobrepujá-los como se eles representassem um estado primitivo da natureza humana e que a evolução do homem passaria pela negação absoluta de todo o corpo histórico-cultural retratado na mitologia.

Crer nisto, como uma verdade indiscutível, é desconhecer toda a natureza filogenética e ontogenética e muito mais que isto é tratar de negar toda a *Physis*, que representa tudo aquilo que envolve o ser humano em sua constituição como um ser da natureza e que não se encontra refletido nela, nem mesmo quando no espelho da água, em que, sozinho não compreende que se trata de si mesmo, dependendo que algum outro ser o explique este fenômeno em que um outro [*para ele, desconhecido*] é ele e ele é este outro [*até desconhecido*].

Para muitos teóricos e investigadores o surgimento do pensamento filosófico-científico na Grécia Antiga (século VI a.C.) é visto como uma ruptura com o pensamento mítico, já que a realidade passa a ser explicada a partir da consideração da natureza [*a Physis*<sup>6</sup>] por ela própria, a qual pode ser conhecida, racionalmente pelo homem, podendo esta *explicação* ser objeto de crítica e reformulação; daí a oposição tradicional entre *mythòs* e *logos*. O primeiro é algo que se encontra protegido pela tradição e, como bem afirma Nietzsche (1844-1900) há algo de supersticioso nele, o que leva a todos a respeitarem seus fundamentos como ato de fé inabalável e inquestionável, porque, se por acaso, se mudassem as fórmulas mágicas, isto atrairia coisas desagradáveis sobre o grupo, a começar pela perda da proteção divina ou mesmo despertando a ira dos guardiões divinos. Já o segundo segue um processo linear de ocorrência onde pode haver mudanças de entendimentos acerca do fenômeno observado, mas isto não faz com que as coisas

---

<sup>6</sup> “*Physis* significa vigor dominante (vigente) daquilo que brota e permanece, num constante brotar e permanecer e pode ser experienciado em toda parte, mas não se confunde com os fenômenos que hoje chamamos de naturais e reunimos na expressão natureza. *Physis* não deve ser tomada como um fenômeno qualquer, mas como o ser em virtude do qual o ente se torna o que é e permanece sendo, enquanto durar seu vir-a-ser (devir), fazendo-se observável como tal. Como afirma Martin Heidegger (1889-1976) ao ser traduzida pelos latinos por ‘natureza’, distorceu-se seu conteúdo originário e destruiu-se sua força evocativa” (IBAIXE JÚNIOR, João. *Os pré-socráticos e a physis*).

mudem, tornando-as volúveis ao desejo, ou meras vítimas indefesas de alguma força alheia.

O mito ajuda a explicar que a única parte do corpo, eternamente impossível de ser vista pelo próprio indivíduo, que é o rosto. Só pode vê-lo refletido sobre uma superfície lisa; no entanto, enxerga-o representado às avessas do que realmente é. Sozinho no mundo desde sempre, sem alguém que o oriente, para apreciar as representações fenomênicas termina como uma besta selvagem descortificada, impossibilitado de apreciar o que de mais perfeito a existência pode proporcionar-lhe e assim, apaixona-se pela própria imagem que vê refletida na superfície da água, sem que, no entanto, tenha consciência de tal coisa.

O *mythòs* sobre o ocorrido não se trata de uma fantasia, mas de um fato que produz, como consequência, um fenômeno que pode ser interpretado no tempo como um amor exacerbado a si próprio, simplesmente porque assim preconizou-se que deveria ser, mas antropologicamente existe toda uma construção intelectual que mostra ao homem a dependência que possui de alguém que o eduque, que o ensine a ser um Ser na natureza, dada a complexidade que tomou conta de si, a partir do instante em que passa a ser detentor da capacidade de pensar e de estar de posse de uma inteligência abstrata, ou seja, tornou-se capaz de criar algo novo, utilizando o seu intelecto e as experiências que desenvolve.

O que grandes mestres apresentaram, defenderam, como F. Nietzsche, S. Freud e C. G. Jung é que toda a poderosa construção intelectual, cognitiva e criativa do ser humano fundamenta-se em uma estrutura primitiva sobre a qual muito pouco ou quase nada se tem conhecimento factual, porque se desconhece quais forma as experiências realizadas pelos primeiros homens, com fins de superar a natureza e toda sua rudeza.

Esta estrutura necessita de toda a fantasia e tipos de crenças, para que possa conferir suporte empírico e psíquico ao ser em formação e que, mesmo depois de consolidado a sua condição de adulto, continua sentindo necessidade de tais fugas da realidade, a fim de manter-se equilibrado emocionalmente.

Tomando o exposto acima, chega-se a uma conclusão de que o mito corresponde a uma construção gnosiológica profunda, uma elaboração intelecto-cognitiva complexíssima, que trabalha com elementos diversos que remontam a eras primevas da condição intelectual humana, porém, capazes de adentrar ao psiquismo do homem em suas mais profundas nuances, tornando possível não apenas o controle estratégico sobre

outros indivíduos como sobre um grupo todo. Mas, ainda fazendo com que as interrogações cotidianas destes possam ser esclarecidas, porque “o mito atrai, em torno de si, toda a parte do irracional no pensamento humano, sendo, por sua própria natureza, aparentado à arte, em todas as suas criações. E talvez seja esse o caráter mais evidente do mito grego: verificamos que ele está presente em todas as atividades do espírito. Não existe domínio algum do helenismo, tanto a plástica como a literatura, que não tenha recorrido constantemente a ele. “Para um grego, um mito não conhece limites. Insinua-se por toda parte (...). Reserva de pensamento, o mito acabou por viver uma vida própria, a meio caminho entre a razão e a fé... Até os filósofos, quando o raciocínio atingiu o seu limite, recorreram a ele como a um modo de conhecimento capaz de comunicar o incognoscível” (GRIMAL, 1952, p. 8).

Ampliando o conceito, acima exposto, tem-se que os *mythòì* retratam situações cosmogônicas, envolvendo conflitos e interesses diversos na construção, elaboração e expansão dos valores e dos anseios acerca do objeto alvo de interpretações.

O *mythòs*, enquanto uma construção baseado em experiências que os homens vivenciavam no seu dia a dia, tinha como intenção prática, capturar este instante sagrado para o homem da Antiguidade e eternizá-lo, não porque ele representasse uma fantasia, mas para mostrar aos que viriam depois deles como os deuses estavam envolvidos nas decisões político-religiosas que, eram totalmente humanas. Nos *mythòì* gregos, o mais importante era as ações humanas e não as divinas.

Mesmo com toda uma construção maravilhosa a envolver o aspecto fenomênico expresso pela natureza silenciosa é aqui que se pode entender a construção mitológica e todo o poder que encerra sobre o ser humano, desde seu surgimento até os dias atuais. O homem da Antiguidade sentia-se capaz de maravilhar-se diante dos fenômenos da *Physis*; assim, quando os descrevia, muito mais que simplesmente os narrar, os grandes gregos como Tales, Anaximandro, Demócrito faziam Ciência, para expressar o que representa o ato de pensar abstrato que, para estes pensadores, tratava-se da capacidade de maravilhar-se ante a expressão do real, apreciar o vislumbre, extasiar-se, porque a experiência e seus efeitos sobre cada ser não pode ser prevista.

Por este motivo, o *mythòs* continua a provocar e a despertar zonas cerebrais humanas, sendo descrito dentro de uma neutralidade literária que o mais fantástico escritor moderno não conseguiu ainda, chegar a tal nível de interpretação de sua arte.

O *mythòs* é detentor de tal dimensão de encanto que, não há quem o leia ou ouça que não seja forçado, pela própria ação realizada, a emitir um parecer e este jamais estará no simples nível da subjetividade, por extensão, de uma forma inconsciente, conduz-lhe a emitir um parecer, um entendimento, uma leitura do real, fazendo alguma conexão com algum momento da vida.

Esta conexão empírica, despertada ou provocada pelo conto é uma situação singular que não encontra parâmetro em nenhum outro espaço da existência humana. Este é o motivo que, quando do surgimento do *logos*, este não ter tentado suprimir o *mythòs*, como alguns filósofos (*sic*) aventam, os quais não têm preparo e entendimento de causa.

Os primeiros pensadores lógicos, que tomaram a natureza e seus fenômenos como objetos pacíficos de serem analisados, tiveram que criar um método de análise e de interpretação do que viam e entenderam, antes de qualquer outra coisa, que a explicação para o fenômeno era fator de limitação do mesmo àquele instante, sendo toda e qualquer manifestação *a posteriori*, no tempo e no espaço tratado sob o mesmo viés de superstição; no entanto, fora a repetição dos fenômenos em outros espaços, sob outras crenças, ou mesmo sob crença alguma que leva os estudiosos a buscarem formas de compreensão física [*natural*] para tais eventos.

O que fica patente é que o fundamento para toda a observância, seguindo todo um princípio ainda arcaico de rigor metodológico é a descrição dos fatos e dos fenômenos nos *mythòs*, o que comprova a sua existência for a do mundo da imaginação. Os sábios que estavam fora do *establishment* tradicional da religião partiram para o ataque contra os sacerdotes e a primeira coisa que resolveram destruir foram as bases de onde extraíam suas fórmulas mágicas e suas verdades, através das quais mantinham o controle absoluto sobre todos. A própria narrativa mítica já nos conta que houve uma distância muito extensa desde a primeira tentativa e a segunda, sendo a primeira, condenada ao fracasso, porque os insurgentes tentaram atacar diretamente a religião, no caso retratado, os Titãs, tentaram derrubar o Olimpo e os deuses, sendo vencidos facilmente.

Na segunda investida, utilizaram uma estratégia mais complexa e mais ousada, que foi destruir as bases de crenças dos homens nos deuses, porque descobriram que aquilo que sustenta a religião é a fé nos seres superiores e em suas capacidades de responderem aos anseios e necessidades humanas. Uma vez que os mortais podem superar os desafios postos pela natureza utilizando o quinto elemento, o intelecto, este que uma vez aplicado

sobre os outros elementos permite-lhe desenvolver meios de superação para os seus problemas, a necessidade de respeitar candidamente os seres invisíveis vai se esvaindo até desaparecer ou tornar-se um resquício de um passado com o qual a única ligação que se mantém é por meio da cultura e da tradição, uma forma singular de não perder o vínculo com as raízes históricas. Esta, a função mais profunda e singular do *mythòs*, manter vivo na memória, as heranças culturais, como as lutas, os desafios, as batalhas e as construções e desconstruções pelas quais a humanidade viu-se obrigada a passar em busca de desenvolvimento, algumas vezes sozinho, outras vezes contando com o apoio de seres invisíveis.

Foi necessário muito mais que um pouco de imaginação, para criar os *mythòs* e todo o enredo que os envolve, porque se estava a fazer referência a maneira como a própria História poderia ocorrer. O que a maioria esmagadora não consegue compreender é que a imaginação é uma ferramenta do intelecto que, sempre é aplicada sobre os elementos da natureza, a fim de que se possa elaborar novas construções mais complexas, estas tornando-se possíveis a partir dos instrumentos disponíveis, para a confecção do que se propõe a criar e a modificar.

Para aquele exato momento histórico, em que a condição de imaginação era, ainda, rudimentar, o máximo que foi possível produzir foi *mythòs* que podem não ter sido muito atrativos e o rechaço a estes pode ter representado uma forma de avanço na sua qualidade poética e à medida que, os poetas exploravam melhores formas de expressão poética para os *mythòs*, foram anexando novos elementos e construindo narrativas que os tornaram mais belos e encantadores. Isto já esclarece que a construção do *mythòs*, nos moldes que chegou até os nossos dias, dependeu uma enorme de experiências individuais e coletivas, estas aplicadas na observação, análise, interpretação, compreensão e síntese dos eventos que marcavam a relação entre a *Physis* e os seres humanos.

Não há como negar a relevância do intelecto na construção de tudo isto, porque de outra forma, crendo ingenuamente, ainda hoje, que a fantasia e a imaginação são forças que atuam isoladamente e até mesmo contrariamente ao desenvolvimento epistêmico, a humanidade permaneceria infantilizada, sendo guiada por uns pouquíssimos seres que ousassem ignorar as duas forças encantadoras da vida, entregando-se, unicamente ao poder do intelecto, ignorando, por completo a razão dada pela experiência. Nenhum dos dois grupos mostrar-se-ia capaz de sobreviver por um tempo demasiado longo; o primeiro não passaria de imbecis, não percebendo os perigos reais da natureza que os

cercavam e o segundo grupo, não seria muito mais que sociopatas e psicopatas, uma vez que a negação da fantasia conduz a desconfortos e distúrbios cerebrais graves que são negados pelo louco dominado exclusivamente pela Lógica.

O mais interessante no estudo interpretativo do *mythòs* é que, se percebe, muito nitidamente que todos eles foram construídos considerando a *psicologia do objeto*<sup>7</sup>, ou seja, os seres humanos daquele momento histórico eram criaturas que procuravam viver suas vidas de modo mais intenso e, com isto, demonstram que haviam alcançado o grau de desenvolvimento necessário para compreender a expressão da realidade com um véu de douramento intelectual fantasioso, dominado pela imaginação, até porque não se detinha instrumentos que pudessem provar criteriosamente suas suspeitas sobre os fenômenos naturais.

No instante em que atinge um nível mais elevado de instrumentalidade que pudesse orientar e sustentar suas buscas investigativas, debruçou-se a questionar a verdade auferida pelos *mythòs*, não com a intenção de destruí-los como se prega; mas, com a condição de ampliar a potencialização da inteligência a ser aplicada sobre o entendimento e sobre os esclarecimentos dos mesmos fenômenos que descrevera de forma elegantemente fantasiosa, em tempos remotos.

Mesmo com toda a controvérsia, discussões e dissensos envolvendo os mitos, eles sobreviveram à ação temporal e a todas as mudanças didático-pedagógicas, paradigmáticas, axiológicas e de juízo epistemológico a que foram submetidas nas sociedades modernas. Tal condição deve-se, possivelmente, ao fato de que o pensamento humano, em sua condição primordial, continua a seguir os mesmos princípios de tempos imemoriais. Conscientemente, pode-se crer que o gênero humano aperfeiçoou, sobremaneira, sua capacidade intelecto-cognitiva, mas em síntese, tem-se muito evidenciado que cada tempo produziu seus homens de gênio intelectual superior, mas que não foram capazes de pensar e elaborar processos criativos muito além dos valores axiológicos e das condições tecnológicas disponíveis em seus respectivos tempos.

---

<sup>7</sup> *Psicologia do objeto* é um conceito elaborado pelo Professor Belarmino Senhorinha de Oliveira, durante a produção de dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, da Universidad del Salvador (Buenos Aires), em 2018 e faz referência ao princípio elementar que cada objeto estudado possui características singulares que o conformam, de acordo com o meio no qual esteja inserido e, assim, exige do investigador que o entenda como possuidor de tais elementos, porque seu comportamento, embora se suponha poder ser determinado pelo contexto, não pode ser previsto com exatidão (Nota dos autores, 2023).

**Fonte:** OLIVEIRA, Belarmino Senhorinha. *La fundamentación teórica e las metodologías de enseñanza utilizadas por los maestros de la Escuela Nelson Mandela - Complejo Penitenciario de Viana (ES/BR)*. Buenos Aires: Universidad Del Salvador (Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación), 2018.

Os gregos foram exímios oradores e cultivavam esta qualidade que, de tão refinada entre eles, tomou um aspecto aparente de condição inata. Pode-se presumir que foi a partir da sistematização da política que tal necessidade surgiu entre eles. Desenvolveram, assim, todo um conjunto de técnicas verbais capazes de facilitar o entendimento e a acomodação do pensamento, dos jogos de palavras colocadas no espaço pelo poeta. Realizaram tal façanha linguística pelo fato de que “para os gregos da Antiguidade Clássica o *mito* era uma narrativa verdadeira, pois eles confiavam no *poeta-rapsodo (o narrador)*. Acreditavam que o poeta era um dos escolhidos pelos deuses que lhe confiavam os acontecimentos passados e lhe permitiam que visualizasse a origem dos seres e de todas as coisas. Os deuses assim o faziam, para que o poeta pudesse transmitir aos humanos os fatos verdadeiros. A função básica do mito era tranquilizar os homens diante de um mundo desconhecido e assustador. Assim como recorriam aos deuses para aplacar a sua aflição, recorriam também aos mitos” (RICARDO, 2022, p. 7), de maneira que a narrativa mítica funcionava como um elixir para as dúvidas que assombravam a todos e, com isto, conseguia-se aplacar a curiosidade humana. Isto bastava, porque não havia necessidade de mais nada, uma vez que este era falado por intermédio da boca das musas. Toda a cadência, a organização e os arranjos, usados para apresentar as aventuras dos heróis eram de tal forma esclarecedora que se tornavam, por si só, capazes de aplacar a ânsia de saber que incendeia e governa a alma humana desde os tempos mais remotos.

Mais uma vez, faz-se *mister* esclarecer que, ao afirmar que o grego clássico considerava a narração mítica como uma história verdadeira, este conceito estava vinculado ao fato de ela expressar uma lembrança de um feito heroico que representou um sentido de imenso valor para aquele povo. Ali eram trazidos à memória, o deus protetor, o guerreiro protetor, os manes, todos sendo lembrados por seu incomensurável papel na perpetuação daquela comunidade. Este, o sentido sacralizado do mito, para o povo grego da Antiguidade.

Havia muito mais que um sentido sagrado encerrado no conto, ele expressava e transmitia esta condição aos ouvintes, perpetuando a verdade, tornando esclarecido as dúvidas postas pela existência e especialmente, pelo confronto com os fenômenos que a atravessava de uma forma ousada, pesada e desmedida.

A análise e a interpretação dos mitos possibilita a compreensão das mudanças culturais e um entendimento da condição histórica da humanidade acerca de seus ritos, seus costumes e ainda como formas bárbaras e cruéis de uniões matrimoniais e outras

sagrações foram interrompidas, fazendo com que toda a sociedade mudasse sua forma de ser e de pensar, possibilitando o nascimento de formas delicadas de consumação de contratos gâmicos.

Durante muito tempo, na história humana, as respostas para todas as dúvidas, como a educação dos filhos, o respeito aos mais velhos, a conquista do espaço geográfico em meio a lutas severas e batalhas sangrentas contra adversários monstruosos e principalmente, medidas para se viver decentemente na sociedade, evitando os golpes e as armadilhas postas pela vida, vinham através dos oráculos e dos *mythói*.

Representou uma perda significativa, a conversão da interpretação do *mithòs* a uma mera fantasia de pessoas atrasadas e ignorantes, supersticiosas e que tais histórias em nada tinham que ver com a realidade objetiva na qual estavam inseridas todas aquelas figuras que, a partir da visão de mundo intelectualizada e superior da contemporaneidade, não eram mais que bestas selvagens e primitivas.

Esta é uma interpretação dada pelo cristianismo sobre a cultura greco-romana, porque os sofistas e os filósofos da Antiguidade [*e mesmo estudiosos sérios de eras posteriores*] mantiveram um respeito profundo com relação ao *mithòs* e sua relevância para a formação integral da estrutura personológica humana e a compreensão da história do início da civilização humana.

O mais interessante é que esta proposta e esforço hercúleo de destruição dos contos populares, religiosos e poéticos se abateu sobre a Grécia e os *mithòi* dos povos árabes continuou sendo retratados como *contos*, parte integrante de sua cultura e quanto aos egípcios, trata-se de sua *história*. Somente aos *mithòi* gregos foram-lhes conferidos um título cuja tradução se vincula a *fantasia, imaginação fértil, loucura, mentira* [*Por que será?*]. Aplicando o mesmo veneno sobre os latinos, os cristãos adeptos do Cristianismo institucionalizado destruíram a riqueza estética empírica dos *mithói* gregos, sendo mais fácil sintetizar esta atitude como consequência de sua inveja para com relação aos gregos, a quem jamais conseguiram superar em nível cultural, mesmo sendo a Itália senhora de um Virgílio (70 a.n.e.-19 d.n.e); Ovídio (43 a.n.e.-18 d.n.e); um Dante Alighieri (1265-1321); Donatello (1386-1466); Leonardo da Vinci (1452-1519); Michelangelo Buonarroti (1475-1564); Rafael Sanzio (1483-1520); um Giuseppe Tartini (1692-1770) e todas as criações inigualáveis e insuperáveis destes mestres. O problema não está em ter produzido obras tão importantes e raras quanto os seus pensadores e tudo o que deixaram, como herança intelectual; a questão é não ter sido capaz de superá-los. Por

exemplo, Protágoras de Abdera e Demócrito de Abdera foram infinitamente superiores à tríade sacerdotal ateniense: Sócrates, Platão e Aristóteles; contudo, o Cristianismo passou mais de 2000 anos destruindo os seus livros e sujando os seus nomes.

Mas, não era a poesia pura e simplesmente que encantava; era o seu conjunto representativo que exercia o fascínio, ligado ao fato de que “a poesia para o grego antigo significava um dom concedido pelas Musas; uma graça dos deuses. Sendo fruto de inspiração divina, a poesia, portanto, era exterior ao poeta, visão bastante diferenciada da que temos hoje, cuja célula propulsora da criação seria o jorrar da subjetividade do próprio artista; conceituava-se também o poeta como um mestre da verdade. Isto porque as Musas, que soprariam as palavras de sabedoria, seriam filhas da Memória, potência religiosa ligada à Verdade, [*esclarecendo que*] verdade para os gregos não significava o contrário de mentira, como é em nossa sociedade.

A Verdade (*Alétheia*) era o oposto do Esquecimento (*Léthe*), enquanto *Alétheia* dá brilho e esplendor, *Léthe* traz silêncio e obscuridade. A alta honra na sociedade arcaica era ser imortalizado pelas palavras do poeta [*em sua poesia*]. [*Estas*] seriam palavras incontestáveis, portanto, verdadeiras. A ‘palavra cantada’ tem o poder de engendrar-se na memória coletiva do povo, sendo transmitida pelas gerações como uma fonte real e profunda de conhecimento do que foi, é e será. Neste momento, segundo Platão, o poeta era privado de todos os seus sentimentos, e a Razão suprimida em absoluto.” Nesta visão, este privilégio divino estava destinado somente aos iniciados, uma vez que para atingi-lo havia necessidade de sair de si, de provocação de um estado de êxtase; isso porque o sacerdote Platão odiava o povo, o que o levou a criar uma religião exclusivista, aos seus iniciados.

Platão, que não era tão apegado aos preceitos religiosos e, paradoxalmente, ele representou o protótipo do sacerdote para os séculos vindouros, porque foi ele quem instituiu o monoteísmo, o dogmatismo, a intolerância, a queima de livros e dos inimigos: essa foi a herança que deixou para nós. Entretanto, ao dar os primeiros passos e muito relevantes para a compreensão do comportamento psicológico humano, em diversos estágios e situações, pode observar que o cantor-poeta comportava-se como se estivesse completamente alienado do mundo real durante a sua atuação. Era como se a musicalidade apresentada exercesse um efeito morfínico, anestésico sobre este e esta condição se estendesse sobre os espectadores.

O pensador grego não esclarece, literalmente, mas expõe toda a preparação, ensaio e treino exaustivo do cantor-poeta, no tocante à busca pela história, a análise desta, a sua preparação estilística e de seus músicos para que, durante a apresentação, se apresentasse a distância necessária da realidade objetiva e isto fosse introjetado no pensamento do cidadão grego como uma verdade exequível.

Grande importância teve os poetas recitadores para a construção da cultura grega e suas vertentes artísticas. Estes profissionais ao buscarem ampliar seus repertórios tornaram-se, também, grandes pesquisadores, trazendo para o povo, outros heróis, deuses e criaturas, permitindo, assim, a inferência de que “dentro dessa questão, pode-se dizer que o aedo, ao lado do arauto e do adivinho, foi um dos responsáveis pela transmissão da tradição, dos costumes e, em última análise, da formação social da Grécia Arcaica” (LALÁ, 2008, p. 26).

“Em nenhuma outra parte vemos, como na Grécia, o mito inspirar e guiar não só a poesia épica, a tragédia e a comédia (e acrescentaríamos o lirismo), mas também as artes plásticas” (MIRCEA, 1972, p. 130). Foram estes homens, os poetas (aedos e rapsodos) quem deram vida a personagens que passaram a encantar o imaginário popular e que serviram de exemplo, motivação e inspiração para guerreiros e políticos até os dias atuais, inserindo, neste grupo, os pedagogos que se formariam depois deles, utilizando técnicas diferentes, porém, com o mesmo elemento fundamental de preparo para formação do homem grego.

Assim como em tempos remotos, nos tempos modernos gregos “os poetas iam de cidade em cidade ensinando aos homens, em lugar dos velhos hinos da cidade, cânticos novos que não falavam dos deuses lares nem das divindades políadas; cantavam lendas dos grandes deuses da Terra e dos Céus, e, assim, o povo grego foi esquecendo seus velhos hinos domésticos ou nacionais, substituindo-os pela poesia nova, que não era filha da religião, mas da arte e da livre imaginação” (COULANGES, 2005, p. 378).

Os aedos eram cantores profissionais da civilização grega antiga; não se conhecem com exatidão as suas funções. Tudo indica, embora, imprecisamente, que seriam eles próprios compositores e improvisadores ao som da música da harpa (*phorminx*) e da cítara (*kitharis*). O que fundamentalmente distingue os rapsodos dos aedos é que, aos primeiros, não cabe qualquer papel na criação ou na improvisação. São recitadores (e já não cantores) de obras alheias, difundindo-as e assegurando a sua posteridade. Deslocavam-se de terra em terra a fim de participar em festivais.

Possivelmente, os aedos estivessem mais ligados aos tempos em que a religião dominava o contexto da política e determinava todo o conjunto social da Grécia. Com a mudança de conceitos, foram desaparecendo e dando lugar a um novo tipo de expressão poética que já era menos ligada aos costumes habituais dos povos. Os *mythòì* persistiram, porém, agora passíveis de novas interpretações e entendimentos.

Esta condição de superação do sentimento estrito humano, chegando ao ponto de encantar, como que por magia, era um dom das Musas, que somente um ser humano, em especial havia tido a honra de receber tal elogio, que fora Safo, de Lesbos, a poetisa chamada por Platão de *A Décima Musa*, tão elevado era o seu nível de expressão da arte poética (RIBEIRO JR., 2003).

Platão vai criticar os artistas trágicos por sua proximidade com o Estratego da Cidade e pelo fato de terem escrito suas obras de maneira a manter a ordem social sob estrito controle. Platão criticou a poesia por se desesperar frente à mutabilidade da vida, por isso criou a *kallipólis* como um ideal de perfeição – a perfeição para o grego era a eterna imutabilidade. Ele percebeu muito bem o quanto a arte detinha o poder de mexer com as estruturas psicológicas dos seres humanos e mais tarde, F. Nietzsche vai destilar o seu remédio contra o teatro por causa desta condição de massificação, esta entendida como uma forma de igualar as percepções [*ou não percepções*] humanas sobre as coisas que existem e que exercem peso absurdo sobre todos, indistintamente.

Tamanha era a consideração sobre a forma de contemplação ofertada pelos deuses ao *aedo* e ao *rapsodo*, que, Platão chega a dizer que “o poeta é uma coisa leve, alada, sagrada e não pode criar antes de sentir a inspiração, de estar fora de si e de perder o uso da Razão. Enquanto não receber este dom divino, nenhum ser humano é capaz de fazer versos ou de proferir oráculos. [*Portanto*], (...) é por um privilégio divino que os bons poetas são os intérpretes dos deuses” (1988, p. 55).

Analisando a continuação dessa citação, Platão deixa bem claro que não está fazendo um elogio, mas uma ofensa a todos os poetas, os quais não utilizam a Razão para alcançar os conhecimentos, pois eles recebem esses dons dos deuses: para ele, a poesia era um mal.

No entendimento de Platão, expresso no diálogo *Íon*, o poeta praticava a mais pura filosofia, porque expressava todo o maravilhamento nas histórias que retratava, quando contava os feitos heroicos e fazia com que o *mythòs* tomasse vida independente, levando todos às lágrimas, fosse pelo êxtase fosse pela lembrança de um tempo que não mais

podia ser vivido por nenhum dos participantes, ou simplesmente pela emoção provocada pelo dom do recitador.

A paixão do grego pela estética era tão grande que, quando um artista se mostrava superior às suas expectativas, eles afirmavam sobre o mesmo que, era como se o próprio deus Apolo Pítio quem estivesse ali a recitar o poema através da boca do *aedo*. O *aedo* era comparado ao deus, que era insuperável em sua arte, esta aqui entendida como técnica.

O que acontece é que o grego tinha por tradição, ouvir os *mythòs* narrados desde épocas muito antigas. O que ele esperava era que a representação oral fosse expressa de maneira profunda, transparente, capaz de permitir-lhe a sensação do êxtase. Bons intérpretes eram difíceis de se encontrar e não existia escolas de oradores até aqueles momentos e o currículo ateniense havia inserido a disciplina de música [*especialmente a lira*] não havia muito tempo, devendo haver uma harmonia perfeita entre os músicos e o poeta recitador.

O *mythòs* contado penetrava no espírito do ouvinte carregada pela beleza da música e pela sonoridade da voz do poeta, bem como por toda a sua arte estética corporal, expressando os sentimentos do herói que negava todo o resto à sua volta e os deuses, revoltosos com esta sua postura de arrogância ante eles e seu destino impiedoso. Havia, estampado no rosto do herói, um sorriso, marcando um semblante de felicidade, como se estivesse, mesmo morto, a zombar dos deuses e de todos os seus princípios.

O *mythòs* arcaico trazia toda esta construção intelectual onde o herói não se assustava ante sua existência ou sua vida, por mais desafios que lhe fossem postos. Aliás, ele esperava que mais aventuras surgissem em sua jornada, porque desta forma provava seu valor, para si e para todos aqueles que acreditavam ou ainda que duvidavam de sua capacidade em responder aos anseios dos deuses.

Muito do que chegou até os nossos dias, e isto se trata de trapaça dos sacerdotes, considerando que foram esses perversos homens que adulteraram os *mythòs*, são construções modificadas com a finalidade de doutrinar os fiéis e fortalecer o sistema religioso e mais tarde, o sistema político laico. Ocorre que, o *mythòs* original surge muitos séculos antes da escrita chegar à Grécia, logo, pertenciam à tradição oral, em que toda uma roupagem lhes cabia como elemento formal para os fins a que destinavam.

No instante em que a expressão gráfica toma parte do sistema de registro do escopo religioso, os textos que vão sendo registrados, são adaptados para atender a uma nova ordem de pensamento e perdem, com isto, uma parte significativa de sua

estruturação original em que o herói era um ser independente, enfrentando, sozinho os desafios da natureza selvagem. A partir de agora, existem deuses que controlam todas as intempéries e as utilizam para castigar os homens e poeta realça esta presença da divindade, com toda a pompa e glória que lhe é devida.

No diálogo *Íon*, Platão expressa, profundamente bem toda a ideia supra exposta: “(...) parece-me que a divindade nos mostra claramente, para que não vacilemos mais, que todos estes harmoniosos poemas não são produções humanas nem são feitos pelos homens; do contrário são divinos e criados pelos deuses, e que os poetas não são outra coisa que intérpretes dos deuses, possuídos cada um por aquele que os dominem” (PLATÃO, 1988, p. 57).

Nisto, vemos Platão, mais uma vez, a mostra a sua verve maliciosa, porque todos os gregos sabiam que os seus *mythòs* tratavam mais de ações humanas do que de interferências divinas. Apesar de os deuses estarem constantemente presente nas ações, os gregos sabiam que ao final seria o homem sozinho quem deveria decidir, até mesmo Zeus deixou isso bem claro. Souza (1986) vai afirmar que, “A crítica dos filósofos jônicos não visava, na realidade, ao pensamento mítico, à essência do mito, mas aos atos e atitudes dos deuses, tais quais os concebiam Homero e Hesíodo” (p. 27).

Esta crença, em particular, levaria à construção dos mitos de nascimento, em que para possibilitar que aquele *poeta* fosse aceito pela sociedade e seus escritos, de igual forma, colocavam-no como tendo sido iniciado nos mistérios de alguma musa ou de algum um deus que estivesse naquela mesma linha de defesa de pensamento técnico. Como o que ocorreu com Orfeu que, a despeito de ser um tocador de lira inigualável na história, as lendas sobre ele diziam que fora o próprio deus Apolo, grande lirista quem o ensinara a técnica de tocar o instrumento e depois que desce ao reino dos Ínferos, aprende com os grandes demônios mortos segredos infindáveis que fizeram de sua arte algo realmente inigualável.

A descida de Orfeu ao reino de Lord Hades e Lady Perséfone é o resultado de uma belíssima experiência com alucinógenos e que foi retratada pelos poetas como algo fantástico, envolta em todo um conjunto de misticismo e construções as mais encantadoras sobre o que viu e ouviu, nada mais que uma viagem para dentro de seu próprio mundo inconsciente e que tal possibilitou-lhe buscar e encontrar conhecimentos sobre sua técnica que, de outra forma, até que poderia adquirir domínios, mas que

demoraria um tempo muito mais longo. Havia, ainda a questão de que a descida de Orfeu, ao submundo, fosse vista como um desafio aos deuses.

Claro estava que ele não podia trazer de volta a sua amada Eurídice do mundo dos mortos e é quando volta a si que entende que nada do que fizesse estaria no nível de alcançar o seu intento, porque não existia fármaco conhecido para a morte. Isto mais tarde será discutido por muitos pensadores, chegando ao mesmo entendimento sem, no entanto, deixar de tratar o *mythòs como uma experiência, um ensinamento pragmático*, tamanho era o respeito pela tradição mítica e toda a sua composição cultural e toda sua relevância na formação da personalidade humana.

Os *mythói* estavam na base fundamental da história humana e não somente da religião arcaica ou da civilização grega e esta em especial, pelo fato de que a grande maioria do que chegou até a atualidade veio com o carimbo e o matiz clássico deste povo. Mas, inúmeros outros povos tiveram seus contos *mythòi* como forma de mostrar as realizações e suas respectivas tradições, bem como o que poderia ocorrer caso não as respeitassem.

Estas *mythòi* foram sendo recolhidas pelos poetas recitadores e enfeitadas sob o som maravilhoso da lira, da música, da retórica e da oratória até que viesse a tornar-se uma tradição clássica na Grécia dado o seu poder de encanto, e somente muito mais tarde, estes textos são postos sob análise semântico-filosófica, a fim de apresentar o que guardavam de valor maior para o povo.

Como parte da cantata perdeu sua importância política, sobreviveu, especialmente após o surgimento e a oficialização da tradição escrita em Atenas, a leitura e o conto dos mesmos, em que marca o surgimento da apresentação apoteótica da Tragédia Grega, esta que, diferentemente da Comédia Grega, foi fiel ao *mythòs* e aos seus desdobramentos educativos, momento que sobrevive no espetáculo até o surgimento de Eurípides e suas peças tardias, onde já se afasta da mitologia clássica e começa a implantar no teatro e a apresentar no palco dramas mais próximos da existência ordinária cotidiana. Na perspectiva nietzscheana, Eurípides foi o causador da destruição da grandeza cultural grega ao se aliar a Sócrates, na sua luta contra a vida.

Isto não fez com que o *mythòs original* deixasse de ser algo relevante na vida grega que nascia, a partir daquela condição de transformação que estava sendo imposta e, com isto, passou também a ter muito menos. Isto ocorre como consequência de drásticas mudanças estruturais na política e na religião, permitindo ao cidadão que participasse de

modo mais ativo nas decisões da Pólis e isto o coloca em rota de colisão com a necessidade de pensar problemas mais factuais. Eles continuaram a pensar esses problemas, tanto que a condição do homem era ser político. Essa condição desaparece, quando o Platão e os seus asseclas destroem a política e colocam no seu lugar a religião. Houve, a partir deste acontecimento trágico, um desvio de foco de um ponto a outro; no entanto, a vida como ela sempre fora, continuou sua marcha, com sua poesia e necessidades de incrementos de felicidade e de transformações sociais, elucubrações e criatividade.

Quando é expandido este critério de análise aos grupos macro sociais, percebe-se que há toda uma particularidade de identificação com a construção de um ideal que estava cercado por forças e condições sobrenaturais conferidas a um único indivíduo por uma série de elementos que somente são possíveis em situações muito peculiares e [quase] impossíveis de serem reproduzidas artificialmente. Entendendo, a partir do exposto que, argumentar, a partir de uma lógica finita é uma ação que exige muito tempo de formação cognitiva, puramente abstrata e condicionada a um fim ao qual não existe uma resposta coerente capaz de satisfazer ao *Homo sapiens sapiens*.

Daí que os *mythói* conseguem elevar a condição inteligível das situações que circundam o dia a dia dos povos. A explicação advinda de seus argumentos não necessita elevado grau de abstração, senão uma coordenação de pensamentos e ajustes intrínsecos capazes de fomentar a polifonia de possibilidades empíricas que acompanham a existência do indivíduo.

Nesta mesma linha de pensamento, o poeta alemão Goethe expressou que o ser humano não pode ser caracterizado como um ser racional que sente, antes como um ser emocional que pensa, considerando que antes da Razão aparecer e dominar a condição social humana a afetividade domina-o. Neste sentido, tratar de considerar o mundo a partir de uma leitura, puramente lógica foge à lógica, como é o caso da dialética, de ser do indivíduo humano enquanto indivíduo que possui um mundo intrínseco, inconfundível e carente de explicações.

Os *Mythós* foram criados a partir de vivências do cotidiano que foram sendo reunidas com fins específicos tornando-se necessários a cada tempo específico. Não há como analisar o presente, simplesmente o enxerga e o armazena para posteriores interpretações. Quanto mais perto do objeto maior a fragmentação com que o percebe; quanto mais distante está o fato, melhor e mais acurada é a possibilidade de ser a interpretação acerca do mesmo, porque a vista alcança o objeto em sua dimensão mais

ampla. Por este motivo que as tendências serão sempre de enxergar e percebê-lo como “(...) um jogo de luz e sombra, descoberta e recobrimento, ao mesmo tempo ingênuo e complexo, transparente e enigmático [e] se seus contornos por vezes se esfumam, é porque eles foram incessantemente modelados e remodelados na literatura e nas artes, cada época moldando-os à sua própria imagem” (BRICOUT, 2003, p. 14-15) e encanto.

Com o surgimento do pensamento lógico, destacando que, quem inventou a Ciência foi Tales de Mileto, quem inventou a Lógica foi Parmênides de Eléia, ocorreu uma ruptura com a religião antiga e não com o *mythòs*. Esta aparente cisão deve-se ao fato de que ambos estavam muito imbricados, mas era a primeira quem dependia do segundo para existir e manter-se politicamente e não o contrário.

A ideologia religiosa por detrás do *mythòs* estava em criar um homem que conseguia aplacar a fúria dos deuses ou pelo menos ousar enfrentá-lo de frente, como Hércules fazia com sua madrasta, Hera. De maneira que havia toda uma necessidade de que o herói mitológico estivesse envolvido, de uma maneira qualquer, com os deuses, a fim de poder contar com sua proteção nos momentos mais adversos. E a *pólis* sob os cuidados e o comando deste protegido divino, era, por meio de comiseração, também protegida dos assaltos olímpicos.

Os sofistas colocam tais crenças por terra e uma vez descrentes dos poderes dos deuses, deixaram de crer até mesmo em sua existência, o que enfraqueceu todo o sistema político antigo, esclarecendo que não é por coincidência que o nome da cidade Atenas seja semelhante ao da sua deusa protetora, *Palas Atena* e, com tal ação, acabaram levando, o povo, ao abandono de velhos hábitos, entre eles a apreciação dos contos em que se narrava as aventuras e desventuras dos deuses.

O *logos* grego antigo não surge com a proposta de destruir o *mythòs*. Há muito mais elementos que se escondem nas sombras deste entendimento pueril. O desafio era superar o poderio da religião sobre a *pólis* e a única forma que encontraram foi destruindo a única fonte de poder simbólico que a sustentava.

As explicações mais racionais que foram e são apresentadas pela Ciência não são capazes de alimentar o espírito irrequieto e sedento de imaginações, elucubrações, construções as mais diversas e, por vezes, esquisitas que a mente humana cria e recria num *infinitem* de ambivalências. E esta necessidade caracteriza-se como o principal motivo pelo qual o mito não desapareceu com o tempo e Souza (1986) argumenta que, “a famosa lei das três unidades (ação, tempo e lugar), embora de formulação tardia, como

teoria poética, está presente na tragédia clássica. Tal lei não é válida para o mito, que se desloca livremente no tempo e no espaço, multiplicando-se através de um número indefinido de episódios”, em que sua permanência no imaginário coletivo e na construção intelectual é perceptível nos diversos tratados clínicos-semióticos, os quais vão buscar as primeiras manifestações dos transtornos e idiosincrasias, que assolam a humanidade nos tempos atuais nos textos;esses tratados se basearam nas lendas e contos da era mitológica.

O Cristianismo e a pseudociência que este inventou vivem na iminência de destruir o que restou da ideia de *Mythós*; o primeiro alegando que tudo não passa de uma farsa, um desvario; a outra alega que falta a este os fundamentos da lógica. Por fim, ambas lutam com forças demasiadas violentas para destruir um inimigo imortal; tornam-se, assim, gladiadores caducos, combatendo moinhos de ventos, porque não há como desconstruir um poder que é capaz de alimentar a ideia contínua de uma força geradora da vida e do sentido que esta mesma necessita, para poder superar a larga via obscura que se estende, *ad infinitum*, tanto para frente quanto para trás. Ou seja, não foi a inteligência humana quem criou o *mythòs*, mas antes este quem motivou e, por demais, permitiu [*podendo, mesmo, chegar ao extremo de dizer que forçou*] o nascimento de outras vertentes desta, bem como ampliou a sua capacidade de dedução e síntese. Toda a capacidade intelecto-cognitiva do ser humano limita-se a dar passos muito estreitos e pequenos, quando oprimidos pela Razão pura e/ou pela razão prática, o que é e o que não é não o é e tem-se aí um fim em si mesmo, uma determinação fiel e corrigida que não avança porque encontra-se presa entre forças antagônicas. Assim, eis que o *mythòs* liberta o ser humano de sua condição inerte de ser condenado a uma existência feita sob medida.

O *mythòs*, após a concepção da *Physis* passa a ser comparado ao caos, enquanto esta, em perfeito contraste é feita com o princípio substancial ou substância primordial, a origem única de todas as coisas (*a arché*). O primeiro vaga no *Chàos*; a segunda na ordem, seguindo uma métrica inquestionável e que por ser ordenada em um modelo que se pode deduzir cartesiano, é passível de ser observada científica e empiricamente, ou seja, tudo segue uma ordem natural pré-estabelecida por uma força invisível. No *mythòs*, ela é tangível, porque o deus ou o semideus determina que tal e qual coisa aconteça seja como ação benéfica ou como forma de castigar algum humano que tenha incorrido em *hybris*, o que fazia com que os humanos agissem como vítimas assustadas dos deuses e vivessem na iminência de aplacar e/ou evitar sua fúria.

## REFERÊNCIAS

- Byington, Carlos. Prefácio. In: SOUZA, Junito Brandão de. *Mitologia Grega – Volume I*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GRIMAL, Pierre. *La Mythologie Grecque*. Paris, PUF, 1952.
- ELIADE, Mircea. *Mito y Realidad*. Nova York: Ediciones Harper, 1962.
- ELIADE, Mircea. *Mito e Realidade*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1972.
- RICARDO, Sérgio. *O Poeta-Rapsodo*. In: <http://www.recantodasletras.com.br>.
- LALÁ. *Aedos e Rapsodos. Uma Introdução*. Disponível em: <http://aedoserapsodos.blogspot.com.br/2007/08/aedos-e-rapsodos-uma-introduo.html>
- COULANGES, Fustel de. *A Cidade Antiga*. São Paulo: Martin Claret, 2005.
- RIBEIRO JR., W.A. *Safo*: Portal Graecia Antiqua, São Carlos. Disponível em [www.greciantiga.org/arquivo.asp?num=0201](http://www.greciantiga.org/arquivo.asp?num=0201). Acesso em: 26 de fevereiro de 2023.
- Platão. *Ion*. Lisboa: Editorial Inquérito Ltda., 1988.
- SOUZA, Junito Brandão de. *Mitologia Grega – Volume 1*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- BRICOUT, B. Prefácio. In: \_\_\_\_\_. *O olhar de Orfeu: os mitos literários do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

**Capítulo 8**  
**CRIANÇAS SUPERDOTADAS: QUAL O SEU LUGAR NO SISTEMA  
EDUCACIONAL BRASILEIRO?**

**Sérgio Rodrigues de Souza**  
**Ranilson Edilson da Silva**  
**Rosane Aparecida dos Santos Rocha**  
**Lina Fregonassi Ribeiro**  
**Erica da Costa Barros**

## **CRIANÇAS SUPERDOTADAS: QUAL O SEU LUGAR NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO?**

**Sérgio Rodrigues de Souza**

*Doutorando em Ciências da Educação; Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS). srgrodriguesdesouza@gmail.com*

**Ranilson Edilson da Silva**

*Doutorando em Ciências da Educação; Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS). prof.ranilsonuema@gmail.com*

**Rosane Aparecida dos Santos Rocha**

*Doutoranda em Ciências da Educação; Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS). rosanesantos6026@gmail.com*

**Lina Fregonassi Ribeiro**

*Doutoranda em Ciências da Educação; Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS). linafregonassi@gmail.com*

**Erica da Costa Barros**

*Doutoranda em Ciências da Educação; Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS). ericacbarros2010@hotmail.com*

### **RESUMO**

O presente ensaio aborda a temática sobre crianças superdotadas, questionando, de maneira contundente, qual o seu lugar no sistema educacional brasileiro de ensino e aprendizagem. Sua relevância científica encontra-se no fato de que este é um assunto sobre o qual muito pouco se fala, com profundidade científica e empírica e ainda os trabalhos publicados tratam de modo superficial a questão da responsabilidade pedagógica com tais indivíduos. A sua relevância social se apresenta pela questão de que, uma sociedade apenas se desenvolve através da criatividade de seus cidadãos e, no caminho que avança, a passos largos, o sistema de aprendizagem brasileiros, em pouco tempo, será um país sem quaisquer talentos científicos. Trata-se de um ensaio, fundamentado na práxis pedagógica dos autores e em produções que auxiliam na

tessitura da crítica apresentada. Tratar da questão da superdotação e altas habilidades em crianças é um desafio para a escola regular; este que vem se mostrando como um completo fracasso, pelo simples motivo de que não se tem um plano de ação estratégica, fundamentado em estudos empíricos, estudos de caso, profissionais habilitados para conduzi-las em seus respectivos desafios cognitivos.

**Palavras-chave:** Crianças com superdotação. Crianças com altas habilidades. Currículo escolar contemporâneo. Escola Regular.

## INTRODUÇÃO

Crianças com talentos especiais, muito desenvolvidos em determinadas áreas do conhecimento humano, de tal forma que se situem completamente fora da curva padrão de normalidade é um fenômeno para o qual deram o nome de superdotação e/ou altas habilidades, porque, via de regra, estes indivíduos são muito potentes em determinados campos, o que atrai a atenção dos seus professores e cuidadores; no entanto, buscam ignorar as áreas cognitivas em que podem ser considerados como dentro da média global.

O que os faz destacar, em relação à maioria de sua categoria de idade, é a capacidade aguçada para aprender coisas que as outras crianças de sua idade, normalmente não conseguiriam aprender, mesmo tendo um grande instrutor e toda uma estrutura didática ao dispor de ambos.

Aqui, cabe destacar que, ainda que Howard Gardner vá dizer que isto é um tipo de determinismo piagetiano e que, a aprendizagem é acessível a qualquer criança em qualquer idade e, para além deste cientista existem os leitores de Vygotsky (1896-1934) que, sem conhecer os detalhes do sentido empírico de *Zona de Desenvolvimento Proximal*, ousarão dizer que basta que um adulto ou uma criança maior lha ensine algo complexo que passará, a saber, o conteúdo antes mesmo da idade mental exigida para tal aprendizagem.

Ocorre que, a criança superdotada e/ou com altas habilidades não apenas conhece os procedimentos empíricos da ação, como sabe explicar a sua aplicação prática, como fazer, porquê fazer e, quando não fazer, além de relatar o comportamento do objeto-alvo de sua experiência quando submetido à pressão.

Esta capacidade, em especial, revela que o pensamento da criança já encontra-se amadurecido o suficiente ao ponto de demonstrar condições para poder divagar entre o

concreto e o abstrato, permitindo que aplique a sua inteligência sobre as coisas e situações, manifestando-a através da criatividade.

Há que esclarecer que a superdotação se revela não apenas a partir da capacidade de manifestação de um único atributo, como a memória, *p.e.*, ou facilidade para aprender línguas estrangeiras, ou a habilidade para calcular números matemáticos, decorar fórmulas; é algo muito mais amplo e mais complexo, porque necessita que o indivíduo consiga abstrair e tecer ligações profundas com os conteúdos que explora, expressando os motivos que conduzem a tais situações e o que as motivam, possibilitam ou as impedem, produzindo, como resultado de tais observações empíricas, sínteses plausíveis.

Na contramão de ser uma excelência e uma condição digna de admiração, termina mais como um objeto que provoca mais dor e angústia em quem a apresenta; porque, estas crianças não encontram um lugar adequado na sociedade, partindo da premissa de que seus anseios são outros, bem mais complexos e diferentes do que seria e poderia ser considerado como normal para determinada idade cronológica. Eis aí, o primeiro desafio, porque a idade mental destas está muito além da razoabilidade e da normalidade considerada pelo senso comum e pela Pedagogia castradora que impera, de modo absoluto, no sistema de ensino brasileiro.

Segue na esteira deste problema, uma ideologia de senso comum que deseja ter a todos na condição de *iguais*, nem mais nem menos; e, com isto, ao se separar tais crianças a fim de permitir-lhes que tenham acesso a conteúdos mais avançados que seus colegas, isto é tratado como elitismo; por ser mais capazes que os demais e, assim, em nome da socialização, o que lhes resta é a vala comum da igualdade, esta que serve como um eufemismo para camuflar a exasperada ignorância coletiva.

Tratar da questão da superdotação e altas habilidades em crianças é um desafio para a escola regular; este que vem se mostrando como um completo fracasso, pelo simples motivo de que não se tem um plano de ação estratégica, fundamentado em estudos empíricos, estudos de caso, profissionais habilitados para conduzi-las em seus respectivos desafios cognitivos.

## **CRIANÇAS SUPERDOTADAS**

Este representa um tema complexo, porque os limites que determinam as capacidades elevadas de um ser humano devem ser mensuradas a partir de

determinantes, devidamente, testados e comprovados pelas ciências e, na continuação deste raciocínio, os indivíduos assim, potencialmente, classificados devem ser avaliados com rigor científico, através de testes padronizados e por profissionais com experiência reconhecida em tais métodos de avaliação.

Em linhas gerais,

A superdotação se caracteriza pela elevada potencialidade de aptidões, talentos e habilidades, evidenciada no alto desempenho nas diversas áreas de atividade do educando e/ou a ser evidenciada no desenvolvimento da criança. Contudo, é preciso que haja constância de tais aptidões ao longo do tempo, além de expressivo nível de desempenho na área de superdotação. Registram-se, em muitos casos, a PRECOCIDADE do aparecimento das HABILIDADES e a resistência dos indivíduos aos obstáculos e frustrações existentes no seu desenvolvimento (BRASIL, 2006, p. 11). [Os grifos estão no original].

Para Costa, Bianchi e Santos (2022), o conhecimento acerca das características dessas crianças contribui para a compreensão do fenômeno da superdotação e para a implementação de ações voltadas às suas necessidades específicas. As principais características identificadas nas crianças com altas habilidades/superdotação são: rapidez na aprendizagem; facilidade para abstração, associações, análise e síntese, generalizações; gosto por desafios e persistência e adaptabilidade perante dificuldades inesperadas; concentração prolongada em atividades de interesse; aborrecimento com a rotina; independência e autonomia; interesse por áreas e tópicos diversos; boa memória; atenção concentrada; alto grau de curiosidade; elevada habilidade de compreensão oral e escrita; rico vocabulário e interesse; e, também, diferentes interesses e vocabulário avançado, o que pode dificultar a relação com colegas da mesma idade. Essas características podem variar de acordo com cada criança, mas em geral, elas apresentam um alto nível de inteligência em uma ou mais áreas de interesse.

De acordo com Attoni *et al* (2020), as crianças com altas habilidades/superdotação podem apresentar as seguintes características em relação à linguagem: vocabulário amplo e sofisticado; habilidade de compreensão oral e escrita elevada; sensibilidade para nuances da linguagem, como ironia, sarcasmo e ambiguidade; linguagem mais elaborada e sofisticada; interesse precoce pela leitura; habilidade de expressão mais avançada; capacidade de argumentação e persuasão mais desenvolvida. Essas características podem ser utilizadas como indicadores para identificar crianças com altas habilidades/superdotação, considerando-se que elas podem apresentar um vocabulário

mais amplo e uma maior capacidade de expressão. Além disso, as crianças com altas habilidades/superdotação podem ter dificuldades para se relacionar com colegas da mesma idade, devido ao seu vocabulário avançado e interesses diferentes.

Segundo o entendimento expresso por *Attoni et al* (2020), para estimular a linguagem de crianças com altas habilidades/superdotação pode-se proceder da seguinte forma: proporcionar um ambiente rico em estímulos, com livros, jogos, brinquedos educativos e atividades que desafiem a criança a pensar e se expressar de forma criativa e elaborada; estimular a leitura desde cedo, oferecendo livros adequados à idade e ao nível de desenvolvimento da criança; incentivar a escrita, seja por meio de diários, histórias, poesias ou outras formas de expressão escrita; oferecer atividades que estimulem a argumentação e a persuasão, como debates, discussões em grupo e apresentações; proporcionar desafios que estimulem a criatividade e a resolução de problemas, como jogos de lógica e quebra-cabeças; valorizar e incentivar a expressão oral, oferecendo oportunidades para que a criança se expresse e compartilhe suas ideias e opiniões; oferecer feedbacks construtivos e encorajadores, valorizando a criatividade e a originalidade da criança; e, ainda, adaptar o currículo e as atividades escolares para atender às necessidades e interesses da criança, oferecendo desafios adequados ao seu nível de desenvolvimento.

Nesse sentido, cabe ressaltar que cada criança é única e pode ter necessidades e interesses diferentes. Por isso, é fundamental que os pais e educadores estejam atentos às particularidades e singularidades apresentadas e, a partir da compreensão das manifestações cognitivas, oferecer estímulos adequados ao seu perfil e nível de desenvolvimento que se espera.

*Attoni et al* também afirmam que crianças com altas habilidades/superdotação podem apresentar grande facilidade de aprendizagem, com domínio e rápida clareza sobre conceitos, além de uma linguagem mais elaborada e sofisticada. Esses autores destacam que a linguagem pode se constituir uma ferramenta de máxima importância para identificar crianças com altas habilidades/superdotação, uma vez que elas podem apresentar um vocabulário mais amplo e uma maior capacidade de expressão.

A superdotação é um desafio a ser compreendido, porque a sociedade não se encontra preparada para receber e conviver com tais indivíduos. Eles atrapalham a condução dos trabalhos pedagógicos e didáticos nas escolas, estas que são preparadas para atender às massas, oferecer treinamento em quantidade em detrimento da qualidade

e, as crianças que encontram-se acima da média exigem um tipo de experiência que satisfaça a sua curiosidade e sua ânsia de conhecimentos, o que em muito pouco tempo já toma ares mais elevados e, se o que é proposto já não o desafia, se dispersa, indo em busca de algo que se mostre mais encantador.

Esta característica particular induz a diagnósticos tendenciosos e errôneos de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e, a solução mágica encontrada pelos *especialistas* é dar uma pílula que mantenha a criança focada na aula (patética) do professor, que segue um currículo cujo objetivo é promover a equidade entre os estudantes proporcionar formação intelectual. Qualquer semelhança com a *escola de vidro*, descrita por Ruth Rocha, é mera coincidência.

Alencar e Fleith (2001, s.p.) destacam algumas características comuns às crianças superdotadas:

Grande curiosidade a respeito de objetos, situações ou eventos, com envolvimento em muitos tipos de atividades exploratórias; auto-iniciativa tendência a começar sozinho as atividades, a perseguir interesses individuais e a procurar direção própria; originalidade de expressão oral e escrita, com produção constante de respostas diferentes e idéias não estereotipadas; talento incomum para expressão em artes, como música, dança, teatro, desenho e outras; habilidade para apresentar alternativas de soluções, com flexibilidade de pensamento; abertura para realidade, busca de se manter a par do que o cerca, sagacidade e capacidade de observação; capacidade de enriquecimento com situações-problema, de seleção de respostas, de busca de soluções para problemas difíceis ou complexos; capacidade para usar o conhecimento e as informações, na busca de novas associações, combinando elementos, idéias e experiências de forma peculiar; capacidade de julgamento e avaliação superiores, ponderação e busca de respostas lógicas, percepção de implicações e conseqüências, facilidade de decisão; produção de idéias e respostas variadas, gosto pelo aperfeiçoamento das soluções encontradas; gosto por correr risco em várias atividades; habilidade em ver relações entre fatos, informações ou conceitos aparentemente não relacionados; e, aprendizado rápido, fácil e eficiente, especialmente no campo de sua habilidade e interesse.

Estas condições apresentadas são de caráter genérico, podendo ocorrer em diversas áreas, destacando que, em alguns casos, muitas destas características podem se fazer ausentes. Com isto, se destaca que, para os modelos de escola e currículo de aprendizagem que a sociedade contemporânea dispõe, um aluno que se mostrasse nestas condições estaria condenado ao envenenamento psicotrópico, em nome da *socialização* e da *igualdade*.

Por outro lado, entre as características comportamentais dos alunos com altas habilidades / superdotação, pode-se ainda ser notado, em alguns casos, segundo os especialistas da Secretaria de Educação Especial do MEC:

Necessidade de definição própria; capacidade de desenvolver interesses ou habilidades específicas; interesse no convívio com pessoas de nível intelectual similar; resolução rápida de dificuldades pessoais; aborrecimento fácil com a rotina; busca de originalidade e autenticidade; capacidade de redefinição e de extrapolação; espírito crítico, capacidade de análise e síntese; desejo pelo aperfeiçoamento pessoal, não aceitação de imperfeição no trabalho; rejeição de autoridade excessiva; fraco interesse por regulamentos e normas; senso de humor altamente desenvolvido; alta-exigência; persistência em satisfazer seus interesses e questões; sensibilidade às injustiças, tanto em nível pessoal como social; gosto pela investigação e pela proposição de muitas perguntas; comportamento irrequieto, perturbador, importuno; descuido na escrita, deficiência na ortografia; impaciência com detalhes e com aprendizagem que requer treinamento; descuido no completar ou entregar tarefas quando desinteressado (BRASIL, 2009, p. 19).

Como sói natural de ser, na atualidade, uma criança que apresente este quadro será encaminhada ao psiquiatra, ao invés de ser avaliada, didática e pedagogicamente, por uma equipe de Pedagogos e, o resultado é aquele velho conhecido de todos: um rótulo e uma dose diária de medicamentos, a fim de ofertar-lhe condições ideais para que possa gozar de uma autêntica qualidade de vida, socializando com seus colegas e realizando as tarefas enfiadas da escola à contento.

## **O IDEÁRIO DE IGUALDADE IMPOSTO AO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO**

O ambiente de aprendizagem é marcado pelo conflito e pela disputa. Sempre foi assim e, a tentativa de fazer torná-lo um local de trocas simbólicas, um eufemismo para nada se produzir em termos de inovação e criatividade tem provocado um ressentimento nos estudantes de tal ordem que, a sua retaliação tem sido a negação de manifestação de seus potenciais aspectos cognitivos, podendo mesmo suprimir a manifestação de condições de genialidade.

No caso de crianças com superdotação, a situação se agrava, porque estas necessitam de um espaço muito mais amplo para expor e testar suas ideias, indo muito além do que se ensina de modo ordinário, nas salas de aula, seguindo o currículo formal. Na contramão disto, a proposta que se impôs ao sistema de ensino brasileiro é o de que todos são iguais, não havendo quem sabe nem quem sabe menos, apenas são expressões

de saberes de maneiras distintas (Freire, 2006), pensamento que não coaduna com os superdotados, dado que suas respectivas capacidades de buscas, processamento de dados, interpretação, compreensão e síntese se dão em condições aceleradas, ou seja, através de seus esforços tornam-se mais capazes intelectualmente que seus colegas de classe.

No entanto, submetidos a uma escola que diz promover a inclusão, terminam aprisionados a formatos de aprendizagem que os reduzem ao estado de decadência intelectual a que todos os outros estudantes estão condenados, por força de lei e ideologia. Para se ter ideia da dimensão do que esta camisa de força batizada de escola inclusiva representa, países da Cortina de Ferro e que já experimentaram as consequências nefastas de tais ideias, criaram escolas especiais para receber e atender a tais crianças em suas respectivas necessidades, onde o currículo é pensado e elaborado de tal forma que lhes permitam desenvolver seus pensamentos e experiências em conformidade com seu potencial de intelectualidade e inteligência, esta compreendida como a expressão de sua criatividade.

O currículo escolar sendo entendido como um guia de todo o processo educacional, considerando que ele determina o caminho que os alunos vão percorrer na escola, nele, estão organizados os conteúdos que serão estudados, bem como as atividades e competências a serem desenvolvidas. O problema é que, na atualidade, quando a educação passa a ser de caráter compulsório, ou seja, todos são obrigados, por força de lei, a imergirem na escola por décadas a fio, houve, na mesma proporção que criar um mecanismo em que os desinteressados e os infra dotados se sentissem como parte da máquina e, nisto, aqueles que se situam muito acima da média foram prejudicados em suas condições naturais de excepcionalidade cognitiva; não se sabe o que fazer para aproveitar seus talentos superiores, porque durante toda a formação inicial e durante todo o processo de formação continuada, só se busca ensinar a trabalhar com os menos dotados; talvez, porque dada a sua condição, qualquer coisa que lhes ofereça seja visto e interpretado como *genial*; coisa que não ocorrerá com os gênios, em que tudo que se lhes ofereça ainda não será o suficiente para satisfazer aos seus anseios intelectuais.

Os superdotados anseiam por respostas objetivas e diretas, ou seja, somente a experiência pode lhes satisfazer no que se refere à sua curiosidade e, esta é uma condição a qual o currículo escolar contemporâneo não possui a menor preocupação. Isto produz um estudante que, ao final de um tempo, bastante longo, na escola não apresenta as

mínimas condições de fazer uma defesa fundamentada em fatos, apenas em teorias e informações.

## **O CURRÍCULO ESCOLAR CONTEMPORÂNEO E A DECADÊNCIA DO PENSAMENTO INTELLECTUAL SUPERIOR**

Como já discutido acima, crianças com superdotação necessitam de experiências que as enriqueçam e que lhes permitam explorar o universo do conhecimento empírico, através do contato com as situações reais e, com isto, possam argumentar tendo como fundamentos fatos por elas observados, o que as conduziriam a novas formas de buscas.

Para isto, existe a necessidade de que o currículo contemple ações de pesquisas, explorando os interesses dos estudantes em aprender sobre aquilo que lhes desafiem em direção ao conhecimento dos fenômenos. Não basta apresentá-la como prodígio ao mundo, por sua capacidade de memória ou de fazer cálculos, porque esta é uma habilidade que realça em si; não se trata de sua competência que, para ser exaltada necessitaria de espaços amplos de trabalho, experimentação e discussões.

Como se tem preconizado, que os superdotados devem ser deixados por suas próprias contas, uma vez que não há profissionais habilitados para atender às suas exigências. Este é o maior erro imposto a alguém, porque não se trata de ensiná-lo técnicas e processos; o trabalho didático está vinculado a orientá-lo, destacando que deseja ser ouvido, ter suas ideias apreciadas e julgadas até o ponto em que um tutor, devidamente preparado, o incentive à experimentação, à produção, à exposição de suas ideias e à criatividade, que é a sua inteligência superior sendo posta em prática.

Ocorre que, na atualidade, todo o processo de aprendizagem tem estado limitado à doutrina do livro didático, que de tal não tem nada, e à exposição *ad orechio* de coisas que são do nível do senso comum. A BNCC arrota em cada linha de suas páginas que se deve fomentar a autêntica construção das *competências* nos estudantes, tratando a todos, como superdotados e potencialmente geniais; isto, em tese; porque, na prática, os estudantes são condenados a praticarem exercícios teóricos sem qualquer nexos causal com a realidade, nivelando a todos através da mesma régua, cujo nome é a ignorância; porque não existe a mínima possibilidade de realização de qualquer tipo de experimento

nas escolas, seja pela falta de materiais, pela falta de profissionais habilitados ou, ainda, pela falta de tempo e recursos financeiros.

Ausentes todos estes procedimentos da vida estudantil, a única saída que cabe ao professor é a de impor à verdade à sua autoridade e, com tal atitude, condena a todos os alunos à sabedoria convencional, aquela em que agrada, porque permite que passem para a série seguinte e os aproxime cada vez mais da liberdade; não do conhecimento científico.

### **QUAL O DESTINO RESERVADO ÀS CRIANÇAS SUPERDOTADAS?**

Crianças superdotadas são sempre muito problemáticas na escola, a começar que, em geral, são indivíduos tímidos e que se sentem diferentes dos outros, não nutrindo os mesmos interesses coletivos, o que as levam a serem hostilizadas pelos colegas e isto as faz se reservarem ainda mais em suas próprias identidades.

Neste caso, a companhia e o cuidado administrado por um tutor competente é da maior urgência, a fim de equilibrar as situações de conflitos. No entanto, com este modelo de sociedade, que vem produzindo sistemas de aprendizagem e currículos dispostos a igualar a todos, o destino de tais crianças não poderia ser outro, se não, a vala comum da igualdade coletiva que tanto pregam na atualidade como um valor absoluto a ser alcançado. Via de regra, se chegarem a concluir seus estudos formais, são marcados por uma profunda decepção com a escola regular e com todo o sistema.

O indivíduo superdotado não pode ser medido através da mesma régua com que a escola regular tem o hábito de medir as massas que atravessam seus portões, por anos a fio. A começar que, pode destacar-se em determinado campo e não ser excelente em outro; às vezes, necessitando, mesmo de auxílios externos, como reforço em áreas do conhecimento em que seus colegas menos dotados se sobressaem.

A partir daí já se tem direcionado que, todo um trabalho de suporte empírico, pedagógico e didático a estes estudantes se mostra necessário, não com a finalidade de encaixá-los no sistema *à força*; mas, com a distinção de compreender os caminhos que seguem para que possam atingir seus objetivos.

## **A UNIVERSALIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA PARA CRIANÇAS SUPERDOTADAS À LUZ DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei 13.005 em 25 de junho de 2014, define na Meta 4 como a Universalização para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL 2014).

À luz da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, define a estratégia 4.1 da Meta 4 a contabilização, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade.

Segundo o site da Agência Brasil, no Brasil, de acordo com o Censo Escolar 2020, há 24.424 estudantes com perfil de altas habilidades/superdotação matriculados na educação especial, mas o número real pode ser ainda maior.

Na mesma ótica, a Organização Mundial da Saúde (OMS) diz que 5% da população têm algum tipo de alta habilidade ou superdotação. Segundo o Ministério da Educação (MEC), se forem considerados os mais de 47 milhões de alunos da educação básica (Censo Escolar, INEP 2020) cerca de 2,3 milhões de estudantes devem compor esse grupo.

O índice de identificação desse segmento ainda é baixo no Brasil, ou seja, acredita-se que existem muitos mais estudantes com altas habilidades ou superdotação do que o número geralmente revelado no Censo Escolar. “Esse é o principal desafio para a área na Educação Especial: identificar precocemente esses estudantes e oferecer atendimento adequado, com serviços e recursos especializados deve ser pauta das instituições de educação brasileira, uma vez apontando diferentes métodos eficazes, para definir algumas características que podem apontar altas habilidades e/ou superdotação.

Vale destacar que as características das crianças superdotadas são bem diferenciadas. A habilidade da criança em aprender rápido é sempre incontestável. Elas apresentam facilidade em desenvolver um vocabulário mais amplo, tem maior interesse no aprendizado, bem como em todas as áreas do conhecimento.

## CONCLUSÃO

Neste ensaio, procurou-se realçar a crítica contundente com relação à criança superdotada e a incapacidade de a escola regular contemporânea em atendê-la dentro de suas necessidades *sui generis*, exatamente pelo fato de que, com a ideologia de inclusão e de universalização da aprendizagem via sistema de ensino, isto priva os professores de dedicarem-se a explorar as potencialidades dos alunos, tendo que nivelar a todos através de um currículo castrador.

A criança com superdotação não encontra seu lugar no sistema educacional brasileiro, simplesmente porque o currículo educacional brasileiro, bem como a formação acadêmica dos professores não os tem como objeto-alvo de trabalho. O modelo católico-cristão de aprendizagem que foi imposto ao Brasil tende a ver aqueles que estão além do comum como aberrações da natureza, estas que devem ser perseguidas e condicionadas ao que preconiza o *stablishment* e, caso resistam, são ostracizadas e/ou postas à margem das oportunidades de sucesso.

## REFERÊNCIAS

Agência Brasil. **Mais de 24 mil crianças no Brasil são superdotadas**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-08/Mais-de-24-mil-criancas-no-brasil-sao-superdotadas-mostra-censo#:~:text=No%20Brasil%2C%20de%20acordo%20com,de%20alta%20habilidade%20ou%20superdota%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 05 ago. 2023.

Alencar, E. M. L. S.; Fleith, D. S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. São Paulo: EPU, 2001.

ATTONI, Tiago; COELHO, Rebeca; MARTINS, Rafaela; LEMOS, Laura; FERNANDES, Laura; FRANCIS, Thamyris; FERNANDES, Sara; FIDELES, Karina. **Os aspectos da linguagem de crianças com altas habilidades/superdotação: revisão integrativa da literatura**. *Revista CEFAC*, v. 22, n. 6, p. 1-6, 2020.

BRASIL. SEESP/MEC. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. 2. Ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. (Série: Saberes e práticas da inclusão)

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 04 ago. 2023.

COSTA, Maira Maria da; BIANCHI, Alessandra Sant'Anna; SANTOS, Marcia Melo de Oliveira. **Características de crianças com altas habilidades/Superdotação**: uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v.28, n. 21, p. 71-88, 2022.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

**Capítulo 9**  
**UMA APROXIMAÇÃO A UM ENTENDIMENTO PEDAGÓGICO**  
**SOBRE A RESISTÊNCIA DE ESTUDANTES À APRENDIZAGEM**

**Sérgio Rodrigues de Souza**  
**Rosane Aparecida dos Santos Rocha**  
**Ranilson Edilson da Silva**  
**Erica da Costa Barros**  
**Lina Fregonassi Ribeiro**

## **UMA APROXIMAÇÃO A UM ENTENDIMENTO PEDAGÓGICO SOBRE A RESISTÊNCIA DE ESTUDANTES À APRENDIZAGEM**

**Sérgio Rodrigues de Souza**

*Doutorando Em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales,  
Assunção, Paraguai (srgrodriguesdesouza@gmail.com).*

**Rosane Aparecida dos Santos Rocha**

*Graduada em pedagogia pela Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS).  
Especialista Alfabetização e letramento, pela Universidade São Francisco, Mestre em  
Ciências da educação, pela FICS Doutoranda em Educação, pela FICS.  
(rosanesantos6026@gmail.com).*

**Ranilson Edilson da Silva**

*Mestre em Educação e Comunicação. Doutorando em Ciências da Educação pela Facultad  
Interamericana de Ciências Sociales - FICS. (prof.ranilsonuema@gmail.com).*

**Erica da Costa Barros**

*Graduada em Letras pela Universidade Estácio de Sá, Especialista em Orientação  
Educativa e Pedagógica, pela Universidade Cândido Mendes, Mestre em Diversidade e  
Inclusão, pela Universidade Federal Fluminense, Doutoranda em Educação, pela FICS.  
(ericacbarros2010@hotmail.com).*

**Lina Fregonassi Ribeiro**

*Graduada em Letras – Português/ Literatura. Mestre em Cognição e Linguagem pela  
Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF. Doutoranda em Ciências da Educação  
pela Facultad Interamericana de Ciências Sociales – FICS. (linafregonassi@gmail.com)*

### **RESUMO**

Este ensaio apresenta como objetivo apresentar uma aproximação a um entendimento pedagógico sobre a resistência de estudantes à aprendizagem. Como metodologia, para a realização deste estudo, as análises foram realizadas pesquisas em livros, considerando

os principais aspectos e abordagens sobre as contribuições da pesquisa sobre a aprendizagem. Os autores fundamentaram seus conhecimentos na experiência didática, dado que atuam como professores em diferentes níveis de ensino. Constatou-se que de acordo com a condição atual, a aprendizagem e o ensino são fases diferentes do mesmo mecanismo progressivo e contínuo. Desde os tempos antigos que a educação consistia em disciplinar o corpo, a fim de dominar os desejos e os impulsos, bem como aproximar-se de compreender os instintos mais brutais que não abandonaram o indivíduo desde sua transmutação biogenética, em que passa da condição de uma fera peluda para um belo jovem, dominado pelo princípio da estética e da beleza harmônica. Tornou-se muito comum definir uma coisa pela outra e quando o professor cobra do estudante um domínio em determinada área, acerca de um conteúdo ou uma atividade prática o que se percebe é sua incapacidade por falta de conhecimento básico da matéria e aí aparecem os expertos (sic) para dizer que ele não sabe aquilo que foi solicitado, não há como negar; mas, ele sabe outra coisa e isto deve ser valorizado, porque é um saber diferente... Mediante aos resultados da pesquisa, pode-se dizer que um dos desafios no contexto educacional não é apenas saber como ensinar ou como avaliar, mas em apresentar o conhecimento de maneira em que o estudante aprenda e se desenvolva melhor e, com isto, reduza os seus mecanismos de resistência.

**Palavras-chave:** Resistência. Aprendizagem. Pedagogia. Currículo. Ciências Pedagógicas.

#### **ABSTRACT**

This essay aims to present an approximation to a pedagogical understanding of students' resistance to learning. As a methodology, for the accomplishment of this study, the analyzes were carried through researches in books, considering the main aspects and approaches on the contributions of the research on the learning. The authors based their knowledge on teaching experience, given that they work as teachers at different levels of education. It was found that according to the current condition, learning and teaching are different phases of the same progressive and continuous mechanism. Since ancient times, education has consisted of disciplining the body, in order to dominate desires and impulses, as well as getting closer to understanding the most brutal instincts that have not abandoned the individual since his biogenetic transmutation, in which he passes from the condition of a furry beast for a handsome young man, dominated by the principle of aesthetics and harmonic beauty. It has become very common to define one thing by another and when the teacher demands from the student a mastery in a certain area, about a content or a practical activity, what is perceived is his inability due to lack of basic knowledge of the subject and that is where the experts appear (sic) to say that he doesn't know what was requested, there's no denying it; but, he knows something else and this should be valued, because it is a different kind of knowledge... Based on the results of the research, it can be said that one of the challenges in the educational context is not just knowing how to teach or how to evaluate, but to present knowledge in a way that the student learns and develops better and, with this, reduces their resistance mechanisms.

**Keywords:** Resistance. Learning. Pedagogy. Curriculum. Pedagogical Sciences.

#### **INTRODUÇÃO**

Pensar ações alheias e explicá-las a partir de lógica moral é um desafio para o qual não se pode dar atenção para além do que o problema merece e também do que se

conhece acerca dele e, para tristeza geral, o que se sabe sobre os motivos porque os estudantes tendem a bagunçar a aula pode ser efeito de ações filogenéticas, em que ao não permitir que os ensinamentos sejam transmitidos, tem-se a questão de que não se pode exigir responsabilidade dos mesmos. Nisto, tem-se sabedoria e responsabilidade andando presentes na mesma conjuntura.

Uma teoria representa o ponto de finalização [ainda que parcial] de uma investigação que, via de regra, não é breve e nem simples. Não quer dizer, em hipótese alguma que a verdade tenha sido encontrada, apenas que se avançou-se um pouco mais nas descobertas lançando luz sobre problemas antes obscuros e, mais uma vez, faça-se esclarecer que esta luz que agora incide sobre os objetos de estudos não os tornam enigmas decifrados; nada mais que objetos-alvo de inquirições científicas e propensos a permitir o desvelamento de parte de seus mistérios.

Quando se atinge tal nível de compreensão é o momento em que se encontra preparado para construir toda uma base científica epistemológica que subsidiará os estudos mais avançados no sentido de aprendizagem sistemática. As Ciências Pedagógicas são um campo complexo, mesmo tendo apenas duas ciências compondo seu rol, diferentemente das Ciências da Educação, que contemplam uma gama de quatro disciplinas e todas derivadas de campos já consolidados por suas próprias investigações independentes.

Sobre a educação, Freud afirmou que se trata de uma profissão impossível e, como muitos querem dar a entender, não disse que é impossível educar alguém. A referência do Mestre de Viena é que os caminhos percorridos são tão complexos e indefinidos que, ao final não se sabe o que se atingiu em termos de resultados e, como já expressado acima, o fato de se ter ciências autônomas que tomam a educação como seu objeto particular de estudos profundos já demonstra o quanto se trata de um processo que está muito além da simples compreensão humana, acostumada a reduzir tudo a silogismos e assim explicar o que não se conhece, nem mesmo de maneira superficial.

Dentro da educação, guerreiam duas instâncias que acompanham o ser humano desde seu surgimento, a saber, o conhecimento e a ignorância. A segunda será sempre maior e mais voraz que a primeira e a ânsia de desvelar o desconhecido que, tanto assusta quanto encanta, faz com que o homem siga em busca de novos trabalhos científicos, não tentando provar sua força intelectual, mas antes na iminência de solucionar o grande

enigma de sua existência. Este desejo intrínseco, feroz e insone é o que faz com que as ciências avancem e grandes inovações sejam postas a toda a sociedade.

Na tragédia de Sófocles, Édipo ao decifrar o enigma da Esfinge esta se precipita no despenhadeiro, suicidando. Nada mais evidente, afinal, a Esfinge representava a ignorância e Édipo, o conhecimento; ela, as Trevas, ele, a luz; Édipo, o novo, a Esfinge, o velho. As duas modalidades não poderiam co-existir no mesmo espaço [*a sabedoria e a ignorância*]. Ela estrangulava qualquer inábil a responder, daí a origem do nome *esfinge*, que deriva do grego '*sphingo*', querendo dizer *estrangular*. E observemos que o segundo enigma proposto pela Esfinge versa sobre o dia e a noite, ou seja, um nasce matando o outro e este mesmo vai sendo sobreposto ao outro, engolindo-o, numa evolução infinita, tal qual a sabedoria e a ignorância.

A Pedagogia é uma ciência que nasceu a partir da prática pedagógica, em que o pedagogo, o servo da família aristocrata que cuidava de conduzir a criança até a escola, ao teatro, fazia muito mais por ela, porque tratava ainda de ajudá-lo a tornar-se esclarecido quanto às coisas da vida e o conhecimento amplo.

Este procedimento continua sendo o papel do professor dos anos iniciais, o Pedagogo, por formação técnica e que, também, deveria sê-lo por competência natural, procurando ampliar o universo epistemológico dos estudantes de tal maneira que estes ao encerrarem seus espaços de tempo na educação básica demonstrassem conhecimentos sólidos, oriundos de uma formação autêntica e bem fundamentada. Não é o que se tem visto como produto final após uma década e meia inserido nos programas educacionais formais, em que demonstram dificuldades em ler e escrever e no campo do civismo a situação ainda é mais precária.

A tão sonhada e propalada autonomia que tanto se prega em relação aos estudantes não acontece de maneira espontânea; as suas bases estão garantidas a partir de contato com excelentes professores que ajudem-nas a pensar a realidade sem se perderem nos caminhos de juízos de valor apressados e desconectados da realidade objetiva.

O professor deve ter muito claro que ensino não se traduz em aprendizagem efetiva, porque todo o processo didático-pedagógico e aqui já esclarece que está-se a falar de uma prática de ensino e de um processo de condução do estudante em direção à consolidação dos saberes em que é atravessado pelo campo da subjetividade, ou seja, somente este detalhe determina a existência de uma gama de variáveis que é impossível

de ser reduzida a níveis simplórios de compreensão, porque se trata de algo que se revela uma vez provocado, excitado e não como um procedimento natural, ou seja, faz-se necessário que o estudante seja estimulado em vários campos, a fim de que demonstre sua real potencialidade para a aprendizagem e domínio dos conteúdos sistemáticos.

Assim como a Esfinge que estrangulava os jovens da cidade de Tebas, o professor deve ir colocando enigmas para os estudantes, não com a finalidade de fazê-los desistir da jornada; mas, com a oportunidade de que estimulem seus estados de raciocínio lógico e aprofundem nas questões, tentando desvelar aquilo que a penumbra deixa ver apenas um contorno. À medida que avança em conhecimentos, se eleva a necessidade de novos saberes, dado que a complexidade dos fenômenos se amplia na mesma proporção em que são simplificados pelo esclarecimento científico.

Neste processo, o professor como um condutor em direção à epistemologia vai propondo novos questionamentos até que se esgote aquilo que ele próprio sabe acerca do tema e quando isto ocorre é a hora de direcionar seu estudante para o entendimento de que foi seu conhecimento em determinado campo que se mostra limitado, não a possibilidade de conhecer mais sobre o objeto de desejo epistêmico do estudante. Como condição para o cumprimento de seu destino, o Monstro propõe um segundo enigma ao Forasteiro de Corinto.

Eis o segundo enigma da Esfinge apresentado a Édipo: “São duas irmãs. Uma gera a outra. E a segunda por seu turno, é gerada pela primeira”. Quem são elas?”

“A luz do dia e a escuridão da noite!”, responde Édipo. A primeira representando a sabedoria e a segunda, a ignorância. Tão logo tenha-se uma problematização, partir-se-á a buscar soluções e tão logo estas sejam encontradas outros questionamentos tomarão seus lugares, de maneira indigente, por toda a vida. Tão logo uma dúvida seja suprimida outra aparecerá em seu lugar. Este é o sentido da existência humana, a sua essência, o seu movimento, o *voértice* epistemológico que faz com que o homem sempre evolua.

Porém, o Conhecimento e a Sabedoria não são atributos que ficam impunes aos humanos. Ambos são como uma *túnica de Djanira*: uma vez vestida, gruda-se à pele; não sai mais! E, quando se tenta arrancar deixa pedaços de ferro, que é a curiosidade [*uma dipsomania de querer saber sempre mais, uma insatisfação infinita...*]; de que ainda se tem a possibilidade de alcançar a plenitude, a excelência do conhecimento, tal qual sempre sonhamos! Mas, eis aí um paradoxo, pois, há uma infinidade de conhecimentos que nos atravessa e que se estende para trás do homem e outra infinidade [*vítima tanto quanto*

*nós mesmos deste passado inexorável]* que se estende à sua frente. Termina como a metáfora dita por Nietzsche em seu *Zaratustra*: “O homem é uma corda entre o anímico e o além do homem...”

O novo sempre irá substituir o lugar do que ficou velho, do que tornou-se obsoleto. Mas não é sem luta que tal fato irá ocorrer. Hesíodo nos relata com mestria toda a cosmogonia onde pode-se observar toda a batalha dos filhos contra os pais [*ou seja, dos que chegam sobrepujando, tomando o lugar dos que se vão*]. E sempre que Aurora parte com seu carro, a expressão é *nasce um novo dia!* E, se esta expressão for tomada em sua essência, é a noite, a escuridão quem pare um novo expressar de uma nova luz que permite aos homens realizarem seus intentos e anelos.

Embora se mostre toda uma discussão lógica sobre este [*suposto*] segundo enigma posto a Édipo como um desafio pela Esfinge, a sua interpretação é descontextualizada, porque o primeiro enigma versa sobre o ser humano em si, alguém que pertence a uma espécie *sapiens*, aquele que pensa, que adquire sabedoria a partir da aplicação do seu intelecto sobre as experiências que vive durante sua existência, ou seja, é um ser que pensa o pensamento, que reflete, que olha para trás em busca de respostas para tudo aquilo que lhe acontece, de bom e de ruim, mas que, de uma forma ou de outra impacta sobre sua existência e dos demais.

Para Schopenhauer “viver é morrer!” Para Nietzsche “viver é matar!” Segundo ele, é o dia que nasce que mata a noite que acaba; o momento seguinte que mata o que se passa... E, na área da educação não poderia ser diferente. A epistemologia, também, desenrola-se neste sentido. Daí a epistemofilia ser um crime. Segundo Leonardo Boeff, a única coisa de que uma nova teoria, realmente, se mostra capaz é de provar que a anterior era falsa; jamais que ela própria é verdadeira! A consumação de sua autenticidade científica é comprovada pela Academia e o corpo de cientistas que a submetem a provas de valor e refutação, não apenas a provas de certificação de sua ocorrência fenomenológica e é neste processo que vai-se construindo e ampliando os saberes.

Neste sentido, há que esclarecer para o fato de que não há construção sem destruição. Para que o aluno consiga agregar um novo conhecimento faz-se necessário que suprima um antigo e isto não se dá sem um certo nível de sacrifício e sem um determinado grau de resistência, que será inerente a cada ser e que, também, pode ser, este grau de resistência ao qual se está fazendo referência, elevado ou reduzido de acordo com o meio em que se encontra o aluno.

Quanto mais amplo e profundo seja o seu processo de formação científica, maior será o conflito em seu espírito, não no sentido de uma negação pela negação, mas de dúvida e de busca pela verdade. Isto implica em disciplina acadêmica, em rigor científico e dedicação, preocupação com a própria construção de seu desenvolvimento epistemológico. Saber não implica em conhecimento de fato e habilidade não pode ser confundida com competência.

Tornou-se muito comum definir uma coisa pela outra e quando o professor cobra do estudante um domínio em determinada área, acerca de um conteúdo ou uma atividade prática o que se percebe é sua incapacidade por falta de conhecimento básico da matéria e aí aparecem os expertos (sic) para dizer que ele não sabe aquilo que foi solicitado, não há como negar; mas, ele sabe outra coisa e isto deve ser valorizado, porque é um saber diferente... Este malabarismo retórico termina por levar ninguém a lugar algum e ainda por deturpar o trabalho didático do professor e, como consequência, todo o processo de aprendizagem do estudante.

Tem-se que esclarecer, para fins também didáticos, que o ensino formal não tem a intenção de atuar como camisa de força; sua proposta é apresentar ao aluno fragmentos da realidade com a qual terá que defrontar-se em sua carreira individual, coletiva, profissional. No estado natural da existência, as regras são rígidas; não se curvam a retóricas.

A educação, em toda sua estrutura formal e, por extensão, a escola, o currículo, as práticas docentes e todo o processo construtivo da personalidade acadêmica do estudante obedecem aos preceitos ideológicos em vigor na sociedade. Não há como negar que toda a luta crítica que o professor diz proporcionar contra o sistema é parte do procedimento de negação da realidade e de problemas que, são muito mais relevantes que aquilo por que tanto se briga. A este respeito, Nietzsche já escreveu que toda filosofia é uma máscara utilizada para disfarçar algo mais profundo, um tipo de mal para o qual não se conhece solução plausível.

Nisto, tem-se que todo o discurso apresentado de que os saberes dos estudantes são representações de protagonismo, que, ao errar uma questão com determinada exigência epistemológica isto mostra que ele tem conhecimento de outra condição fenomenológica, sem que se possa submetê-lo ao escrutínio didático a fim de determinar a dimensão de sua sabedoria, validando ou refutando seu saber se transforma na mais autêntica negação do ensino pragmático e da aprendizagem formal.

O resultado disto tudo é uma atrofia epistemológica na sociedade de tal forma que em um tempo, relativamente, curto o que se tem é nada mais que analfabetos funcionais e pior, indivíduos que crêem que sabe. Este é o ponto em que se chega ao fundo do poço, porque o princípio do saber é estar em dúvida, conforme orienta R. Descartes, ou seja, ter certeza sobre o conhecimento é estultícia, porque há um dinamismo muito eloquente nas ciências, que se ampliam à medida que novas descobertas são apresentadas ao público como resultado de investigações de laboratório e/ou empíricas.

Desta forma, o novo sempre existirá e para além do assombro e do medo que provoca, sua existência contínua é a marca do processo evolutivo de buscas, análises, interpretações e compreensão do que se descobre, resultando em encantadoras sínteses científicas.

### **PARA SUPERAR O MEDO DO NOVO**

Todo ser vivo resiste ao novo. Isto se dá, como reação natural, porque o novo é desconhecido e isto provoca e realça o medo. E este é que é a causa da resistência. Até mesmo o desenvolvimento da cultura humana e da espécie em si, teve seus entraves, devido a este medo, a esta resistência em aceitar o desconhecido.

Na mesma dimensão, foi aceitando a condição de risco que se mostrava em relação a este incógnito que se mostrou possível desenvolver novas tecnologias e ampliar o séquito de conhecimentos. Isto aconteceu com as inovações que chegaram até a população e que, por muito tempo, foram postas de lado, por não verem condições de uso pragmático para as mesmas. Se na Antiguidade e na Idade Média havia a questão da superstição marcando os espaços epistemológicos que podiam ser explorados, no pós Revolução Industrial havia a questão do pragmatismo, do utilitarismo; mas, sob esta capa, mantém-se viva a questão do medo, do terror que pode acometer aquele que, por curiosidade venha a abrir a caixa mágica de Pandora.

Uma questão bem humana é a de que a mudança provoca necessidade de ajustes e de conhecimento sobre o que se inova, ou seja, o novo desperta para um tipo de instrução complexo, algo que está além do mediano, do dominado até então; ele é desafiador por excelência, rompe com tudo o que se conhece até que se prove sua eficiência e sua condição de normalidade, em que agrega novos saberes e formas mais simples de se executar as tarefas cotidianas.

Ao se tratar sobre o novo, tem-se a destruição do lugar de conforto e domínio, restando em seu lugar nada mais que conjecturações, hipóteses e especulações que precisam ser provadas e refutadas através de um processo científico profundo, o que conduz a um estudo sobre o objeto e suas potencialidades, fato que induz a experimentações e respostas objetivas dadas por ele, cabendo ao estudioso, a interpretação dos resultados e sua aplicação em nível de campo.

A pesquisa erudita e o ensino formal são os responsáveis diretos por proporcionar o espírito da crítica nas gerações que sucedem aos seus pais e, faça-se entender crítica, no sentido de questionar os modos de produção, as técnicas utilizadas e mecanismos utilizados para melhorar o desempenho das ferramentas e dos insumos disponíveis.

Da forma como tem se propagado a ideologia de valorização [quase absoluta] do saber empírico, oriundo do senso comum, a tendência é a de que a sociedade fique presa a sistemas obsoletos, reproduzindo um discurso generalista que tenta mostrar uma valorização do indivíduo não letrado ou semi-letrado. As inovações são produtos de velhas técnicas que vão sendo postas em debate em comum acordo com a necessidade de desenvolver os trabalhos ou para facilitar a vida. Portanto, a evolução é um processo humano, produto de sua capacidade intelectual que, quando posta sobre determinado objeto produz um resultado que, conforme a sua aplicabilidade, faz com que o método ou o mecanismo anterior seja posto em desuso.

Não há nisto desvalorização do saber empírico ou mesmo sobrevalorização das ciências aplicadas e seus métodos. No mundo financeirizado há uma tendência a se exaltar aquilo que gera dividendos de modo mais rápido e em escala universal. Mas, o que não se pode perder de vista é que o mundo é um local extenso e ainda existem regiões que mesmo a mais moderna tecnologia da informação e comunicação e a rede mundial de computadores não apresentam a menor utilidade, porque falta um elemento chave nisto tudo, a energia elétrica. Assim, para estes grupos, a grande inovação seria a implantação de redes de eletricidade e usinas hidrelétricas, o que não impede que uma miríade assustadora de novidades lhes chegassem a um só tempo. Mas, volta-se ao início de tudo: conseguiria os humanos a este assombro absorver tudo sem se sentirem como que invadidos por alienígenas?

Francis Bacon (2000) fala sobre isto e cita como exemplo o bicho da seda que produz um fio maravilhoso, mas que, segundo ele, se tivesse chegado ao conhecimento

dos europeus antes do Século XVII poderiam zombar de quem lhes apresentasse, dizendo tratar-se de um novo tipo de teria de aranha.

O contato com determinado objeto não significa que se tenha ou que se adquira conhecimento teórico sobre o mesmo. A sua análise em profundidade se faz necessária e isto pode ser entendido como um mecanismo de defesa da espécie *sapiens sapiens*, aquele que sabe que sabe, tomando em sentido lato, o fato de que “o mecanismo de propagação das técnicas é dominado por um agente forte, hostil ao desenvolvimento, e pela tendência inata de pessoas ingênuas a reproduzir, invariavelmente, as formas transmitidas por seus pais e transmiti-las, sem modificações, à geração seguinte (DU BOIS, 1961, p. 131 *apud* KATZENSTEIN, 1986, p. 39).

Mudanças sempre provocam transtornos, porque impelem os indivíduos a compreenderem-na, a buscar uma resposta e a apresentar uma explicação e uma justificativa convincente para sua aplicação, o que, via de regra, gera um determinado desgaste e desconfiança, dado que nem todos são cientistas e nem tem como levar seus experimentos à submissão de verificabilidade e refutabilidade, em que a aplicação dos projetos diretamente sobre o seu destino final é a única forma de saber se pode dar certo ou se pode dar errado.

Desta forma, a mudança deve oferecer o mínimo de insegurança aos que dela irão usufruir ou que serão impactados, diretamente. Muita coisa, que vai do medo de perder o investimento até mesmo o temor da ira dos defuntos faz com que se resista ao que é novo, portanto, desconhecido. E isto não é o tipo de comportamento que vá mudar com o tempo, porque isto representa uma herança filogenética da espécie, o que faz dela um preceito inerente ao ser, distinto no tempo e no espaço.

Quando se preconiza que alguém ouse desafiar a lógica existencial e avance em direção a novas perspectivas que vão de encontro a um ideal de vida, a uma transformação intelectual, sempre vai haver, ainda, muita resistência, mesmo que tudo implique em apenas começar a ver as coisas com um olhar diferente, o que produz, como consequência direta e [quase] imediata, pensamentos diferentes, obrigando o indivíduo a ter uma visão mais analítica sobre o que ele supunha já ter compreensão e domínio [quase absolutos e indiscutíveis].

O fato de ter que rever concepções e assim, destruir pré-conceitos ainda resistentes é um martírio para quem admira a imagem que vê no espelho e a exalta de forma indelével. Aceitar os princípios de mudança e transformação sociais e pessoais que

acometem os humanos exige preparação para desafios que podem exigir muito mais do que se tem a oferecer e condições de enfrenta; mas, este é o principal interesse com o novo, forçar busca pelo desenvolvimento de técnicas que possibilitem ir sempre mais além e a identificação de talentos natos ou que se mostrem capazes de adaptação ao real.

Esta condição é para um grupo muito seleto de humanos, seleção esta realizada pela *Physis*, não pelo limitado intelecto humano, em que as fórmulas arcaicas são as mais adequadas para sua felicidade, porque assim não o obriga ao sofrimento de ter que pensar. “Dessa maneira, tais formas foram preservadas, completamente inalteradas desde épocas pré-históricas, por milênios, uma vez que esta tendência inata se opõe a qualquer mudança na tradição” (DU BOIS, 1961, p. 131 *apud* KATZENSTEIN, 1986, p. 39).

Nietzsche (1844-1900) já dizia que há algo de supersticioso na tradição e isto se deve ao medo de que forças desconhecidas dos manes venham a puni-los por estarem modificando aquilo que foi ensinado e mantido daquela forma por tantos anos e mais, sempre acompanhado de uma justificativa [*disfarçada de explicação*] para os erros constantes que se cometia.

O papel da educação é sempre o de mostrar os caminhos a seguir e não o de destruir a tradição ou acabar com o misticismo, combater o senso comum ou outras peripécias que alguns artistas de circo mambembe travestidos de intelectuais e ousando ostentar o título de professores gostam de exaltar. O ensino presume a utilização de uma metodologia, através da qual se propõe alcançar um objetivo e do outro lado está o aluno que necessita absorver o que lhe foi passado e daí criar e aprimorar seus mecanismos de aprendizagem, a fim de que se sobressaia na compreensão dos problemas postos pela sociedade.

A manutenção de pensamentos arcaicos é sempre perigosa e perniciosa à sociedade, porque a cada vez que um problema surge e é solucionado, um outro, mais complexo, surge em seu lugar exigindo um nível mais elevado de inserção intelectual e o risco está em que, quando se mantém ligado a teorias e preceitos que não se fundamentam a tendência é buscar e aplicar estas velhas concepções e, como não funcionam à contento, a alternativa é distorcer os fatos e fenômenos até que se adéqüem ao que se tem como elementos explicativos, o que faz com que o pensamento científico não avance, continuando na estagnação da presunção do saber.

Aprender a pensar de modo aberto e amplo é uma tarefa complexa, porque presume desenvolver aspectos de aprendizagem sobre como ouvir com atenção, mesmo

o que se parece bizarro e fazer conexões com o aprendido e com o que se tem como valor intrínseco, ou seja, todos [ou quase] todos possuem uma explicação que parece lógica para si sobre tudo [ou quase tudo] e, quanto mais se distancie de obter uma avaliação científica das coisas, mais vai se consolidando de que aquilo que presume ser verdade, o é de fato.

Em um sistema de educação caduco como o é o atual, em que todas as verdades pensadas devem ser tomadas como tal, o aluno não se dá ao trabalho de explorar as possibilidades de um aprofundamento epistemológico e de confrontação até que se aproxime de uma verdade sólida e que contribua para ampliar o seu séquito de conhecimentos, permitindo-lhe novas abordagens e questionamentos.

A intenção, com qualquer sistema de educação é o de ampliar os saberes científicos, ao mesmo tempo em que preserva as tradições em torno do valor social. Na atualidade tem-se dado o contrário; os indivíduos saem imbecilizados da escola, crenes de que seus saberes adquiridos através de tablets e Iphones é o máximo da sabedoria. Em troca, querem mudar todo o sentido das tradições, valores e costumes que regem a comunidade humana desde eras imemoriais. O sentido de revolução, neste momento, se concentra em mudar os costumes e as regras biológicas e não mais provocar evoluções nos sistemas de produção técnico-científicos.

Segundo Morin (2000, p. 30),

O inesperado surpreende-nos, meramente porque nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. De acordo com esta fala o homem se agarra as suas ideias tal qual um náufrago se agarra a uma tábua em alto mar e acredita, piamente, que será salvo por ela, e mais, que nenhum perigo externo o acometerá (Id.).

Este apego neurótico às suas ideias e a crença pueril de que são a extrema verdade, *a única existente* e, por este singelo motivo, deve fixar-se a ela é pelo fato de que tal condição o impede da tarefa pesada e selvagem de ter que pensar, de refletir sobre o pensado, de ter que analisar suas próprias ideias e descobrir, *a fortiori*, que elas não são capazes de explicar nada ou quase nada, obrigando-o a ter que voltar ao ponto inicial de sua busca, a saber, à pergunta-problema que norteou a sua investigação.

Lógico que este retornar ao ponto de origem não é mais estar diante do [completamente] desconhecido. Faz-se em busca de esclarecimentos sobre tópicos que passaram despercebidos ou em busca de elementos que auxiliem na melhor compreensão

dos fenômenos observados e esta atitude demonstra maturidade científica, uma condição essencial para quem deseja tornar-se sábio.

Por acometimento de algum perigo expresso no pensamento acima, está a condição de ser desmentido por alguém mais sábio (sic) e que provocaria uma ferida mortal no ego do idiota que se presume conhecedor de alguma coisa sobre algo. Estes indivíduos criam explicações [*aparentemente*] lógicas, mas que apenas explicam somente o que tomam como fato. Qualquer ideia que demonstre divergência de suas opiniões e crenças são falsas, por natureza. Não existe verdade além da sua. E, quem acredita que este problema é privilégio do senso comum, engana-se; entre os intelectuais e professores ocorre o mesmo e com o agravante de que possuem diplomas que podem arrotar como sendo marcas de sua douta sapiência.

Em pleno século XXI ainda se mantém preso aos arbítrios da Idade Média dominada pela Igreja Católica e o pensamento doutrinário absolutista, onde não se permitia a divergência de ideias, pelo simples fato de que tais proposições foram feitas por um homem da fé; logo, tudo o que dizia era a mais excelsa verdade. Este posto foi substituído pela Academia, em que morrendo de inveja da Santa Sé, apenas esperou que seu poder desaparecesse para ocupar a vacância de autoritarismo científico dogmático.

A educação, depois da instauração do Cristianismo como religião oficial, acampada pela Igreja Católica, desvirtuou do interesse de formação de um cidadão capaz de questionar o mundo à sua volta, para ser alguém que obedecia, de maneira cega, aos ditames da Santa Sé. Aristóteles de Estagira (384-322 a.n.e.) defendia que a toda a educação fundamental deveria ser pública, ofertada e organizada pelo Estado, porque assim manteria os valores defendidos por este. Interessante e o que se vê, na atualidade, é o Estado como o grande gestor da educação e o que se forma são espécimes que tomam os seus valores como os mais decrépitos e atuam, de modo direto e invasivo, para destruir tudo o que a sociedade tem como valor maior. Isto ajuda a compreender porque a cada dia mais o Ente Estado tem deixado a educação formal à margem de seus investimentos ideológicos, fazendo apenas e tão somente aquilo que reza a lei.

Edgar Morin continua sua explanação argumentando que, “o dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez, pois, somos seres infantis, neuróticos, delirantes e também racionais. Tudo isso constitui o estofamento propriamente humano” (2000, p. 30).

Estar lúcido para os enfrentamentos de uma existência que acontece à revelia do ser, com suas exigências, cada vez mais intensas é um desafio e que, para tanto, esta é uma tarefa que cabe muito mais aos pais que à própria escola e a esta, resta o dever de fortalecer este princípio, levando, cada vez mais a que todos entendam que a compreensão dos processos inerentes à vida é domínio dos mesmos; não apenas saber que existem ou que não existem. Cada busca que o homem faz em direção ao próprio conhecimento e ao domínio deste abre novas oportunidades para que se aproxime de poder construir um ideal de vida, para si e para os outros.

Infelizmente, não é bem o que se tem visto na atualidade. Em muito que a maioria dos indivíduos se perderam e não conseguiram encontrar um caminho que os conduza a um fim legítimo; algo como se não soubessem mais aonde querem chegar ou aonde querem estar quando chegarem a este paraíso artificial encantado. Por muito tempo, as ciências ofereceram este local idílico, com a promessa de cura das doenças; passou... Depois prometeram acabar com a fome e a miséria; passou... [*também*]. Agora, a promessa é igualar as pessoas e eis que se chegou ao fundo do poço da insanidade, em que as diferenças anatômicas entre os sexos vêm sendo abolidas em nome desta ideologia que, nada mais é que isto! E, a partir disto, toda uma constituição biológica estrutural da espécie vai sendo manipulada ao sabor da insensatez dominante.

A única coisa que deixou de existir, nestes anos do século XXI, foi a lucidez e junto com ela, a racionalidade, dado que se tornaram instrumentos perigosos de se ter muito próximo a si. Nisto, surge a pergunta que vem se tornando um emblema sociológico: *Para que educação?* De modo clássico, o objetivo desta sempre foi o de contribuir para a formação integral do homem, preparando-o para a construção de uma sociedade cada vez mais ideal, mais ampla e dedicada na promoção do bem-estar econômico-social, preocupada em solucionar os problemas próximos de cada um.

Mas, ao contrário disto, o que se presencia é um arrombo de todos contra todos e, quando não há ninguém para violentarem, viram-se contra si mesmos e destroem-se, em nome da liberdade, da felicidade e de qualquer outra coisa que julguem ser relevante para a pretensa transformação social. Terminam construindo quimeras e monstros abstratos que necessitam de deciframento, impossível de se conseguir, porque tais criaturas são tão surreais que existem apenas nos mundos imaginários de cada um, não existindo mais a condição de coletividade, de pertencimento a um estado ideal de coisas. Todos passam a preferir o nada a nada preferir...; e assim, a vida continua, desvinculada de uma condição

humana de existência digna de ser considerada como vida, ou, interpretando esta coisa insana a partir do pensamento socrático, uma vida sem reflexão, sem qualquer nexo causal com a realidade.

Desde os tempos antigos que a educação consistia em disciplinar o corpo e o espírito, a fim de dominar os desejos e os impulsos, bem como aproximar-se de compreender os instintos mais brutais que não abandonaram o indivíduo desde sua transmutação biogenética, em que passa da condição de uma fera peluda para um belo jovem, dominado pelo princípio da estética e da beleza harmônica. Adônis representa isto, em que o homem mais belo do mundo se toma de amores pela caçada selvagem, deixando de lado o amor incondicional da Deusa da Beleza para ir em busca de aventuras perigosas, em que colocava em xeque toda a sua masculinidade contra aquilo que um dia fora, mas que agora pulsava em sua alma, borbulhando feito azeite fervente.

Como encontrar o justo equilíbrio entre ambas as partes era o desafio que se mostrava aos grandes mestres e, não à toa, o Centauro Quíron fora o escolhido para ser preceptor dos grandes heróis da história clássica grega. Eles, melhor que os cientistas humanos da atualidade, sabiam que,

O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e pode reconhecer o real, que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelos deuses e pelas ideias, mas que duvida dos deuses e critica as ideias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e de quimeras (MORIN, 2000, p. 59).

Em nenhum lugar está escrito que as ilusões as quais o homem se agarra durante sua existência podem ser consideradas como atos de delinquência ou insanidade. Esta dualidade a que se prende o ser humano é a sua garantia natural de que tem condições mínimas de sobrevivência em um mundo hostil e, sobre o qual não detém nenhum tipo de controle. A vida fora dos muros de seu lar é violenta, por excelência; entretanto, dentro de seu espaço de convivência familiar precisa haver tranquilidade e descanso, segurança tal que se sinta livre para crer que nenhum perigo real o acomete, a todo instante.

Este é o principal papel relegado à educação, o de fazer com que o ser humano alcance este estado de compreensão sobre sua condição existencial e, mais que isto, aprender a administrar seus impulsos, controlando seu modo de ser e de existir. Quando

Freud afirma que a educação é uma das três *profissões impossíveis* junto com a administração e a Psicanálise, pode-se observar que todas elas tratam de oferecer equilíbrio emocional a um ser que, por sua natureza pura, é um completo desequilibrado emocional. A epígrafe acima, bem o esclarece e, o que se busca com estas três disciplinas é uma aproximação o mais coerente possível.

Nos últimos anos as apostas vêm se elevando, de modo exponencial, e o resultado é uma sociedade cada vez mais escravizada através de medicamentos, em que da medicalização da educação, situação esta em que tudo era resolvido através de uma pílula mágica, poderosa o suficiente para corrigir desde um simples déficit de atenção até uma didática deficiente [ou *inexistente mesmo*], para um processo de medicalização em massa, onde todos são dominados pelas drogas da felicidade, lícitas, claro, porque comprovadas suas respectivas eficácias em teste com ratos, em laboratórios [que tem uma média de vida de 2 meses], mas que o Estado aprova, uma vez que não quer demonstrar sua força contra ninguém.

De igual forma, utilizam como resultados para definir o uso de medicamentos para melhorar a atenção, experimentos em ratos e, quando se pergunta se algum estudo foi realizado em larga escala com crianças, adolescentes e adultos, em escolas ou empresas, a resposta é que isto demandaria muito tempo, recursos e *algumas cositas más...*, ou seja, um esclarecimento eufemístico para dizer que tudo não passa de achismo, de charlatanismo puro. O mais interessante será esta conta, que deverá ser paga por alguém, em um futuro não muito distante.

Toda vez que se procura reduzir o homem a uma coisa, que pode ser mensurada por instrumentos criados por uma criatura limitada quanto ao próprio entendimento de si o resultado é a catástrofe que se enfrenta na atualidade. Todos os limites são postos em xeque e o comando da existência fica entregue a um lunático de plantão, que na ronda seguinte é substituído por outro, mais insano e egóico, ainda.

A necessidade de se educar o homem, de endireitar o que era torto, aquilo que estava fora dos padrões exigidos pela *Physis* foi uma forma de garantir a sobrevivência e não de controle. Se assim foi se tornando, é por causa dos próprios excessos que o próprio ser permitiu a si mesmo e, como conseqüência funesta, teve que permitir a outros mais, até que chegou o momento em que perdeu o controle, primeiro sobre si mesmo e seu ego; depois, sobre os seus coetâneos. Há que fazer compreendido: O homem não é um fim em si mesmo. É um ser de continuação, de perpetuação e de extensão. De continuação porque,

ao nascer, já traz a bagagem genética de seus pais e sua educação é feita sob a influência de toda a bagagem cultural de seus genitores e do meio que o cerca. De perpetuação, porque ele é um ser condenado a se propagar de alguma forma [*na atualidade, não importa a forma, mas na Antiguidade, deixar herdeiros era uma obrigação imposta pela lei sob pena de castigo fero, caso ignorada ou não obedecida*]. De extensão, pelo fato de que sua influência se dará [*direta e/ou indiretamente, em maior ou menor grau*] sobre as pessoas com as quais convive.

A única coisa que é inata ao homem é a fome; tudo o mais tem de ser ensinado. E isto é papel inerente à cultura. Desde tenra idade as crianças são treinadas a obedecer e repetir estereótipos, que vão se tornando paradigmas, estes que se arraigam tão fortemente em suas personalidades que, quando adultos, repetem mimeticamente, atitudes que, para olhos menos preparados assumem um aspecto inato.

O ser humano é uma criatura paradoxal quando se refere ao seu estado temporal. De um lado, é relativamente curto o tempo para se produzir mudanças significativas durante a existência de uma única geração; de outro, o lapso temporal entre a idealização de uma mudança de comportamento e sua efetivação assume um aspecto de uma infinita eternidade e, por mais que se tenha em conta os valores produzidos em um intervalo determinado de tempo, a sua análise, de forma a que se mostre confiável o suficiente, sob o ponto de vista científico, demanda uma elasticidade temporal muito extensa.

Difícil compreender esta matemática que não se pode determinar através de uma expressão numérica, porque foge ao âmbito do concreto e se concentra no campo do abstrato puro, longe da linha de acesso das unidades de medida desenvolvidas por um ser limitado no tempo e no espaço. Assim que, o máximo que se consegue é fazer conjecturas sobre estes acontecimentos e levantar hipóteses em torno deste fenômeno.

Na atualidade, existem muitas caricaturas que pretendem deixar sua marca sobre o mundo e para isto exigem que as suas reivindicações sejam aceitas e postas em movimento segundo sua vontade esquizopática e já esperam ver as mudanças acontecendo, como se além de criaturas insanas fossem deuses; aliás, os dois grupos nos quais poderiam ser encaixados, sem nenhuma modéstia.

Já para os humanos normais, como não se tem muita expectativa de qualquer mudança, resta a construção de seus filhos nos moldes que acreditam ser o mais próximo do idealizado para a sociedade, a saber, uma cópia idêntica de si mesmos, o que fazem destes tão insanos quanto aqueles que pertencem ao grupo supracitado. Nesta linha, a

escola não ensina ao indivíduo a ser aquilo que vier a ser; mas, a ser aquilo que ela determina, porque assim o determina a sociedade, através do pensamento dominante. Eis a questão: o que se aprende, então, na escola? Não aquilo que é necessário, mas aquilo que um grupo com poder de domínio acredita ser necessário. Neste sentido, tem-se a manutenção das coisas estendidas séculos a fio, sem que surja alguém disposto a desafiar o pensamento, dando a impressão de que a persistência daquele tipo de ideário político se mantém ativo por sua estética social, ignorando que por detrás de sua longevidade sobrexiste toda uma complexa e poderosa estrutura de engenharia social.

Nesta linha de raciocínio, Nietzsche vai afirmar que “os pais fazem involuntariamente do seu filho algo semelhante a si mesmos. A isso denominam ‘educação’. Não há mãe que no fundo do seu coração, duvide de ter parido com o seu filho uma propriedade, nem o pai que se negue o direito de o poder sujeitar aos seus conceitos e juízos de valor” (NIETZSCHE, 2004, p. 109-110).

Parece estranho ouvir isto vindo da parte de Nietzsche, porque sempre mostrou-se atento à guerra que consome o ser humano, em busca de poder e, nada disto é possível caso não se detenha controle absoluto sobre os espíritos em construção, aptos e propensos a agarrarem-se a uma ideia ousada de vida, existência, ser, não-ser, ter, poder. A sociedade se fundamenta e se mantém organizada através de seu núcleo mais duro, que é a família e, esta, por sua vez, responde às ânsias da sociedade civil, abrindo-se de modo muito sutil para certas mudanças e mantendo fiel às tradições, em outros aspectos da vida.

Se a família se abstém de controlar, com mão de ferro, os seus rebentos, em pouco tempo um mundo distópico é instaurado e tomado como sendo *o ideal*, em que vale tudo em nome de qualquer coisa que se julgue de valor. A educação, que até fins do século XX mostrava-se como a guardiã dos valores morais rendeu-se ao discurso do vale-tudo em nome da liberdade, da felicidade e da igualdade, criando, com isto, uma casta de eunucos que não suportam olhar para a vida e para a existência e enxergá-las como resultado direto de batalhas sangrentas, em que os mais preparados, aqueles que decidem sobreviver o farão e vencerão. Assim, criaram soberanos artificiais que fala por eles, em nome da liberdade, não percebendo que vão, aos poucos, tornando-se escravizados e pior, vão alimentando um monstro que, em pouco tempo, aprenderá a alimentar-se sozinho, vindo a devorá-los, por uma simples condição de poder, por ser o mais forte, ele assim pode fazê-lo: resta saber se o que se criou foi um deus ou um monstro?

A escola e os professores podem não saber a resposta a este questionamento; mas, a sociedade sabe e, como ela vive a crer que os deuses são figuras do bem, tende a acreditar que a sua imanência criou um monstro, porque ensinaram para as crianças, desde muito cedo que, apenas monstros são maus e perversos, agem de modo sádico e tirânico, sem se importar com os sentimentos alheios.

No fim, todos sabem que deuses e monstros são apenas variantes utilizadas para a determinação de um mesmo ser: aquele que não se importa, que se mostra impassível diante de tudo o que acontece e, neste sentido, onde a escola e seus pretensos doutrinadores se encaixam? Desde muitas décadas que o sentimento de impotência foi sendo instaurado no espírito dos professores e, ao invés de lutarem contra isto, passaram a concordar com a realidade que se instalara e, temerosos de que, ao enfrentar a Esfinge terminariam mortos, preferiram deixar a coisa rolar solta e o resultado de tudo foi o que se presencia na atualidade: nem deus e nem monstro! Apenas uma figura amorfa, desprovida de um líder e que segue o fluxo da *Physis*, o mais perigoso anátema que aguarda o ser humano.

Se a sentença já está dada, restando o seu cumprimento, todo o estado de anarquia que se instaurou na sociedade é compreensível; afinal, por bem ou por mal, a corda há de se apertar em volta do pescoço. Se a educação formal já não faz mais diferença para se construir uma visão de futuro, porque frequentar a escola? Porque se é obrigado, por império da lei! Sendo assim, por que levar a sério os ensinamentos dos professores, se nada disto terá qualquer impacto sobre a vida futura, ganhos financeiros e reconhecimento social?

Estranho que a mesma doutrina, o relativismo, que foi sedimentada por Rousseau, em sua frase célebre *todo ponto de vista representa a vista de um ponto*, expressa no seu livro *Emílio ou da Educação* (1762), tem como contraponto, o conceito de liberdade expresso pelo mesmo, em outro livro seu, *As Confissões* (1782), onde afirma que se todo homem fizesse tudo aquilo que lhe aprouver, jamais homem algum seria livre. Seria, como já afirmado tantas vezes neste texto: Deus ou Monstro!

Na vanguarda do poder imaculado, relata o Mestre Alemão que, “antigamente os pais achavam justo dispor, a seu bel prazer, da vida e morte do recém-nascido - como entre os antigos germanos. Imitando o pai, ainda hoje o professor, a classe, o sacerdote, o príncipe vêm em todo mundo uma indiscutível ocasião de nova posse” (NIETZSCHE, 2004, p. 109-110).

Nietzsche quer afirmar que, mesmo na melhor das intenções, a sociedade está fadada a repetir seus erros *[os mesmos]* a cada nova geração. Os pais acreditam estarem salvando seus filhos dos perigos colocados pelo *mundo* e, de fato, estão. Não porque sejam tão potentes a este ponto, mas é que existe toda uma condição de não-compreensão sobre a maldade que todos guardam fora das vistas de todos.

O problema é que, não se trata das coisas más que existem naturalmente e, com as quais, inevitavelmente, todos terão que, um dia qualquer, travar contato com as mesmas, desejando ou não. É a covardia dos doentes e degenerados dominados por desejos bizarros e que não medem esforços para atacarem figuras inocentes e assim satisfazerem seus desejos mais indecentes. Nos últimos tempos tem valido qualquer coisa para que o caos se instaure na sociedade e muitas organizações vêm sendo criadas e outras, tradicionais, vêm sendo utilizadas como camuflagem para intentos escusos. A escola é o que mais tem servido a tal propósito, porque abarca uma gama muito ampla de indivíduos em idade efervescente, entusiasmados com as grandes batalhas sociais e, em nome da igualdade, da bondade e da justiça social, todo um processo de transformação de homens em bestas primitivas vem sendo implantado, com o slogan de que isto é conhecimento, ciência, saber, poder, avanços científicos.

Neste processo destruíram a Filosofia que sempre foi a grande arma de combate dos cientistas, seja em nome de novos ideais, fosse em nome do esclarecimento das ideias que surgem no campo da construção sociológica humana. Esta ciência que cuidava de discutir os pontos obscuros *[não esclarecidos]* de cada pensamento foi abduzida e cerceada de expressar o contraditório, ficando a cargo de apresentar ideias que não possuem qualquer base fundamental científica, apenas ideologia e discurso vazio.

Em determinada ocasião, o médico Enéas Carneiro, à época candidato à presidência da República Brasileira, disse que, se a escola não serve para nada, então, para que manter a sua existência? E, ao mesmo tempo completa que, uma educação ruim ainda é melhor que nenhuma educação. Ele está errado em sua concepção! A disciplina deixa marcas indeléveis nos indivíduos que são, mais tarde, impossíveis de serem corrigidas; transformam-se em hábitos e depois em vícios e, como não apareça ninguém que os corrija, passa-se a crer que aquilo é natural e, na pior das hipóteses, uma virtude própria; o jeito particular de ser e de aí em diante não há mais nada que se possa fazer para corrigir.

Uma boa escola, que preze por uma educação distinta e que não abra mão de seus princípios, estes pautados nas ciências eruditas e em estudos consagrados, oriundos de

métodos testados e confiáveis é o que se necessita em uma sociedade. Da forma como se tem gerido a formação das crianças, onde o que se ensina nos centros não se pode questionar e mesmo o aprendizado dos estudantes é medido em termos históricos de tradição idealizada conforme o ego dos pais dos mesmos não pode também ser um local que prepare alguém para o desenvolvimento intelectual abstrato.

Os desafios postos às gerações que surgem, sempre no compromisso de dar prosseguimento às inovações da sociedade, à construção de novos princípios e ratificação dos anteriores devem ser tratados com a deferência que estes exigem. O conhecimento das gerações precedentes deve estar ao alcance dos estudantes através de livros, textos, relatos e outros tipos de apresentação que não represente o controle absoluto sobre as situações, se não, uma luz que esclareça nos momentos mais obscuros, tornando compreensível as tomadas de decisão. Este é um caminho pedagógico para a educação individual e coletiva.

As pessoas se apercebem que, ao se impedir a geração ascendente de travar contato com as coisas do mal, as privamos [*automaticamente*] das coisas do bem, das boas lições que daí adviria. Com toda certeza, a educação se dá pelas pessoas mais velhas sobre as mais novas, a partir da geração mais experiente em direção aquela que possui menos experiência. Mas, nem sempre a educação teve seu caráter baseado no ensino da linguística. Era uma educação baseada no culto ao corpo, onde se privilegiava as belas formas físicas e a resistência para a guerra. A pederastia era a grande vedete destes tempos bárbaros e, há autores que afirmam que a transferência deste poder era uma coisa brutal feita de “macho para macho”; mas, há contraditores que dizem que estes jovens apreciavam este tipo de relacionamento, dado que, depositar o esperma do mestre no discípulo era a forma que se acreditava na época possível transmitir sabedoria.

Este é um capítulo da história bastante controverso para se analisar, Porque a forma como se vê expressa transmite a ideia de que isto era consenso nas sociedades gregas, o que não é. A aristocracia grega não aprovou a ideia de ter seus filhos abduzidos por doentes inveterados e cuidou de criar uma figura especial para protegê-los dos ataques destes. Em Atenas, berço da modernidade clássica, a educação era um princípio elevado, em que se buscava adequar a alma (o espírito) e o corpo, a fim de formar um homem forte, de bem falar, estadista, preparado para as batalhas de guerra.

No Século VI, V e IV, a *Ilíada* e a *Odisseia* eram os livros didáticos utilizados no ensino da *Gramática* e da *Retórica* além dos estudos de Astronomia e Música; isto para os

meninos e as meninas aristocratas aprendiam ofícios destinados às mulheres como a tecelagem, pintura e outras práticas ensinadas no espaço reservado a elas no Partenon, templo da Deusa Palas Athená.

Esta questão que se discute sobre a educação nas Eras que nos precederam é sempre marcada por um discurso contaminado com a ideologia de Karl Marx (1818-1883), em que aqueles que não detinham o que o pensador do Século XXI, discípulo canônico do Sacerdote Karl Marx, presume que é essencial para ser considerado cidadão é um oprimido pela sociedade e em torno desta condição de miopia política e histórica produz os seus discursos.

## CONCLUSÃO

Pensar soluções para um problema que atravessa a condição humana e que, muito recentemente na sua história vem a ser discutida e tida como um problema social é uma ação desmedida e desprovida de nexos causal com realidade. Quando se tem que estudantes resistem ao aprendizado e à aprendizagem de alguma coisa, há muito mais implícito aí de heranças antropológicas que, particularmente, uma resistência ao método e aos conteúdos e, para piorar, tratar isto como uma ausência de visão de futuro é oferecer uma explicação simplória e ridícula para algo que demonstra que a educação e todo o seu suposto sentido para a vida é nada mais que um engodo.

Quando um estudante pergunta *por que estou estudando tal conteúdo?*, a resposta é tão abjeta quanto seu questionamento. A pergunta dirigida deve ser: *para que estou estudando tal e qual conteúdo sistemático?*, e a partir disto, abre-se oportunidades para que o professor possa explicar os seus interesses didáticos e pragmáticos com a aprendizagem de tal proposta.

Muito mais que assustar-se diante do novo e, por sito, rejeitá-lo, o estudante sente que aquilo que está aprendendo é inútil para sua vida, uma vez que nenhuma situação empírica foi proposta como experiência, ao longo de toda sua vida estudantil. O sentido é dado, sentido, acomodado e assimilado pelo estudante quando percebe a utilidade do que lhe é proposto pelo professor. No modelo educacional *ad orecchio* que se adotou como ideal, porque assim se torna possível absorver a todos no espaço escolar e discursar como sendo este o princípio universal da elaboração da inteligência humana, o estudante não

gasta muito tempo para descobrir que foi burlado e o passo seguinte é a manifestação de sua ira, negando a tudo o que lhe é ofertado como mecanismo de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BACON, F. *Novum Organum*. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

KATZENSTEIN, U. *A Origem do Livro da idade da pedra ao advento da impressão tipográfica no Ocidente*. São Paulo: Hucitec, 1986.

MORIN, E. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NIETZSCHE, F. *Para Além do Bem e do Mal*. São Paulo: Martin Claret, 2004.

NIETZSCHE, F. *A Gaia Ciência*. São Paulo: Escala, 2004.

**Capítulo 10**  
**NEUROCIÊNCIA COGNITIVA: SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O**  
**PROCESSO DE APRENDIZAGEM**  
**Maria José Bestete de Miranda**  
**Sérgio Rodrigues de Souza**



## NEUROCIÊNCIA COGNITIVA: SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

**Maria José Bestete de Miranda**

*Graduada em Pedagogia e Artes Visuais. Pedagoga. Servidora da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU). Doutoranda em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (FICS). E-mail: mariajosebestete@yahoo.com.br*

**Sérgio Rodrigues de Souza**

*Pedagogo. Psicopedagogo. Doutorando em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais, Assunção, Paraguai. E-mail: srgrodriguesdesouza@gmail.com.*

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar as contribuições da neurociência cognitiva para o processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de um estudo bibliográfico. Como metodologia, para a realização deste estudo, as análises foram realizadas pesquisas em livros e artigos, publicados de 1988 a 2019, considerando os principais aspectos e abordagens sobre as contribuições da neurociência cognitiva para o processo de aprendizagem. Constatou-se que de acordo com a Neurociência, o aprendizado e a memória são fases diferentes do mesmo mecanismo progressivo e contínuo. A aproximação entre as neurociências e a pedagogia é uma contribuição valiosa para o professor. Por enquanto, os conhecimentos das Neurociências oferecem mais perguntas do que respostas, mas tem-se expectativas de que a Pedagogia Neurocientífica está sendo gerada para responder e sugerir caminhos para a educação. Mediante aos resultados da pesquisa, pode-se dizer que um dos desafios no contexto educacional não é apenas saber como ensinar ou como avaliar, mas em apresentar o conhecimento de maneira em que o cérebro aprenda e se desenvolva melhor. Diante das respostas do conhecimento das neurociências, surge a necessidade de que os professores da educação infantil desenvolvam metodologias e estratégias para o processo de ensino e aprendizagem, com vistas à melhoria de qualidade de ensino e da aprendizagem.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Neurociência Cognitiva. Processo de Ensino-aprendizagem.

### ABSTRACT

This article aims to present the contributions of cognitive neuroscience to the teaching-learning process. This is a bibliographical study. As a methodology, to carry out this study, analyzes were carried out in research in books and articles, published from 1988 to 2019, considering the main aspects and approaches on the contributions of cognitive

neuroscience to the learning process. It was found that according to Neuroscience, learning and memory are different phases of the same progressive and continuous mechanism. The rapprochement between neurosciences and pedagogy is a valuable contribution for the teacher. For the time being, Neuroscience knowledge offers more questions than answers, but there are expectations that Neuroscientific Pedagogy is being generated to respond and suggest paths for education. Through the results of the research, it can be said that one of the challenges in the educational context is not just knowing how to teach or how to evaluate, but to present knowledge in a way that the brain learns and develops better. In view of the responses from the knowledge of neurosciences, there is a need for early childhood education teachers to develop methodologies and strategies for the teaching and learning process, with a view to improving the quality of teaching and learning.

**Keywords:** Early Childhood Education. Cognitive Neuroscience. Teaching-learning process.

## INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta informações pertinentes sobre as contribuições da neurociência cognitiva para o processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, pode-se dizer que, atualmente, a neurociência apresenta suas propostas de trabalho e estudos acerca do processo de aprendizagem semelhante ao que teóricos como Piaget (1979), Wallon (2008), Emília Ferreiro (1999), Ausubel (1982) e Vygotsky (2001), que evidenciaram caminhos diferentes no intuito de alcançar os objetivos propostos no processo de ensino e de aprendizagem.

Cabe destacar que tais pesquisadores balizaram suas teorias nas evidências indiretas, por meio de observações e interpretações da linguagem, explicando como os indivíduos percebem, interpretam e fazem uso dos conhecimentos acumulados. Já os neurocientistas, buscam compreender a aprendizagem considerando experimentos comportamentais.

Nesta perspectiva, este estudo tem como objetivo apresentar as contribuições da neurociência cognitiva para o processo de ensino-aprendizagem. Objetiva-se ainda, discutir as relações entre a Neurociência Cognitiva e a Educação Infantil, propiciando, assim, o fortalecimento da aprendizagem significativa nesta etapa da educação básica. O aporte teórico contempla os estudos de Carvalho (2009), Noronha (2008), Fernandez e Fernandez (2008) Lent (2010) e outros autores, que desenvolveram pesquisas sobre a temática abordada.

Esta pesquisa justifica-se pela relevância em compreender as contribuições da neurociência cognitiva no processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. Com este estudo, buscou-se responder ao seguinte questionamento: De que forma a neurociência cognitiva pode implicar de maneira positiva no processo ensino-aprendizagem na educação infantil?

Diante da problemática instaurada, este estudo pauta-se na busca de respostas fundamentadas teoricamente por autores renomados, que realizaram estudos sobre neurociência cognitiva, bem como as contribuições para o processo de ensino-aprendizagem na educação infantil.

A metodologia deste estudo baseia-se em análises realizadas em livros e artigos, publicados de 1988 a 2019, considerando os principais aspectos e abordagens sobre a temática abordada.

Logo, a relevância deste estudo consiste na apresentação de informações que contribuem para compreensão das contribuições da neurociência cognitiva para o processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. Nesse sentido, em busca de fundamentação teórica, apresentaremos conceitos sobre a neurociência cognitiva, bem como suas implicações no trabalho docente, por conseguinte suas implicações no processo ensino-aprendizagem na educação infantil. E, por fim, são apresentadas, as considerações finais e as inferências relacionadas ao tema dessa pesquisa.

## **CONCEITOS DE NEUROCIÊNCIA COGNITIVA**

Tendo em vista uma melhor compreensão sobre o tema abordado, evidencia-se o conceito sobre a neurociência cognitiva. Para tal intento, Carvalho (2009), destaca que a neurociência reúne três áreas: neuropsicologia, neurofisiologia e neuroanatomia, as quais têm sido classificadas como neurocientíficas e que evidenciam, dentre outras, as relações entre áreas cerebrais (neuroanatomia) e comportamentos ou funções (neuropsicologia), por vezes tentando explicitar os mecanismos fisiológicos subjacentes (neurofisiologia).

Nesse sentido, Kandel esclarece que a neurociência cognitiva é uma “[...] combinação de métodos de uma variedade de campos – biologia celular, neurociência de sistemas, neuroimagem, psicologia cognitiva comportamental e ciência computacional – deram origem a uma abordagem funcional do encéfalo denominada neurociência cognitiva” (KANDEL E COLS 2003, p. 382).

Esta condição específica se deve aos estudos que puderam ser realizados a partir do desenvolvimento da ressonância magnética, que proporcionou melhor modo de interpretação do comportamento humano, a partir da visualização de áreas específicas do cérebro que são estimuladas e excitadas, de acordo com o estímulo dirigido.

Segundo Oliveira (2011, p. 34),

O termo neurociência se difunde como um conceito transdisciplinar ao reunir diversas áreas de conhecimento no estudo do cérebro humano. As dificuldades decorrentes de campos diversos de conhecimento, neurociência e educação, diluem-se na medida em que cada um se apropria das terminologias do outro e buscam um novo conhecimento (Id.; Ibid.).

A condição de observação do funcionamento e resposta do cérebro aos estímulos são mais passíveis de serem observados no ambiente escolar, por causa do impacto da sistematização de informações e cobranças que são aplicadas aos estudantes. Agrega-se a isto que, a janela de oportunidade para aprendizagem é mais intensa no período da infância e adolescência, destacadamente, na primeira, por causa da plasticidade cerebral e formação mais intensa de sinapses.

Neste sentido, Fernandez e Fernandez (2008) esclarecem que a neurociência é a área de conhecimento que propicia a aproximação da aquisição de informações através de experiências, construindo circuitos neurais, que estão envolvidos e na tomada de decisões do ser humano, tais como: a memória, a emoção e o sentimento, juízos e os pensamentos que envolvem as condutas e a dúvida em relação ao que se aprende e o que se sabe, conduzindo a novas investigações de caráter empírico e teórico, culminando em sínteses.

Lent (2010), afirma que a Neurociência cognitiva trata das capacidades intelectuais mais complexas, especificamente, típicas do homem. O autor evidencia ainda que, ela também pode ser chamada de Neuropsicologia. Assim sendo, entende-se que a neurociência cognitiva pode contribuir na compreensão de questões pertinentes ao processo de aprendizagem humana como produto de análises complexas, alcançadas através da experiência.

Nessa direção, Noronha (2008, p. 1) destaca que,

A Neurociência é e será um poderoso auxiliar na compreensão do que é comum a todos os cérebros e poderá, nos próximos anos, dar respostas confiáveis a importantes questões sobre a aprendizagem humana,

podendo, através do conhecimento de novas descobertas neste campo, utilizá-la, efetivamente, na prática educativa.

A imaginação, os sentidos, o humor, a emoção, o medo, o sono, a memória são alguns dos temas abordados e relacionados com o aprendizado e a motivação. A aproximação entre as neurociências e a pedagogia é uma contribuição valiosa para o professor alfabetizador. Por enquanto, os conhecimentos das Neurociências oferecem mais perguntas do que respostas, mas tem-se expectativas de que a Pedagogia Neurocientífica está sendo gerada para responder e sugerir caminhos para a educação do futuro.

Compreende-se, assim, que a neurociência contribui para o trabalho docente. Nesta perspectiva, torna-se importante evidenciar que as respostas apontadas sobre o conhecimento alcançado através das pesquisas utilizando os conhecimentos deste ramo das ciências médicas auxiliam no percurso da educação.

## **A NEUROCIÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE**

Com efeito, sabe-se que as descobertas voltadas para as neurociências não se aplicam diretamente e de maneira imediata no contexto escolar, pois sua aplicação apresenta limitações, a destacar o conhecimento sobre comportamento que se mostra necessário para inferir deduções no campo da neurologia e do encéfalo e suas respostas aos estímulos diretos e indiretos. Elas fornecem informações sobre a educação, mas não se dedicam a explicá-la ou apresentam fórmulas que visam garantir resultados através da experimentação. Todavia, as teorias psicológicas são balizadas em mecanismos cerebrais vinculados à aprendizagem podendo contribuir na escolha dos objetivos, bem como metodologias educacionais.

Conforme Guerra (2011), a práxis docente pode ser mais significativa e eficaz, à medida que ele conhece o funcionamento do cérebro, o que lhe permite desenvolver estratégias pedagógicas que sejam mais adequadas às idades e potenciais de cognição dos estudantes.

Hardiman & Denckla (2009) evidenciam que nos últimos anos, especificamente, nos Estados Unidos, por meio da neuroeducação, surgiu um novo campo multidisciplinar de conhecimento e de atuação profissional nas áreas da docência e de estudos educacionais.

De acordo com as autoras, a nova geração de professores, precisa considerar o conhecimento adquirido por estudos das neurociências ao articular, planejar e desenvolver projetos, que objetivam o processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, Souza e Gomes (2015, p. 109) fomentam que, a abordagem de ensino e de aprendizagem é tarefa destinada ao professor, destacando que,

[...] o conhecimento sobre a Neurociência pode contribuir, a fim de que saiba sobre o cérebro de seus alunos, como esse órgão processa os saberes, como aprende, e também pode sugerir as intervenções que o professor deve fazer com suas crianças, pois todos podem aprender. As ações pedagógicas em sala de aula podem ficar mais eficientes quando este conhece o funcionamento cerebral. Embora, não seja suficiente ter esse conhecimento, ele permitirá que o docente compreenda melhor como seus educandos aprendem e se desenvolvem (Id.; Ibid.).

Portanto, cabe ao docente oportunizar momentos que favoreçam aprendizagens significativas e que sejam fundamentadas em experiências ricas por meio de estímulos e fomentar tarefas intelectuais visando promover a ativação dos neurônios, contribuindo, assim, para a produção do conhecimento. Uma destas formas é proporcionar situações empíricas de aprendizagem.

## **A NEUROCIÊNCIA E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Considerando que nas últimas décadas os estudos relacionados ao processo de desenvolvimento cognitivo contribuem, sobremaneira, para o contexto educacional, este tema torna-se necessário nas discussões da formação docente. É preciso considerar que a neurociência cognitiva está relacionada aos processos de aprendizagem, “que apresentam abordagens diferentes das que já foram encontradas, inclusive, muitas vezes em escolas contemporâneas, no que diz respeito ao projeto do currículo, do ensino e da avaliação” (BRANSFORD, BROWN e RODNEY, 2007, p. 19).

Na contemporaneidade, pode-se dizer que existem diversos estudos que evidenciam a Neurociência Cognitiva, voltada, especificamente, para o processo ensino-aprendizagem. Alvarez (2015) afirma que se trata de uma evolução no contexto educacional, principalmente na educação infantil. A autora afirma que,

A capacidade do cérebro de se reorganizar, a chamada neuroplasticidade, é mantida ao longo de toda a sua vida, mas com o avanço da idade, ela diminui. Por isso, as crianças têm possibilidades maiores de

aprendizagem quando comparadas com os idosos, embora a idade jamais deva ser vista como um obstáculo intransponível (ALVAREZ, 2015, p. 36).

O cérebro é um órgão otimizado e que desenvolve funções sempre visando ao bem-estar individual. A aprendizagem humana depende de experiências, de vivências situacionais, uma vez que isto possibilita a compreensão da situação em si e o que se deve ou não fazer, havendo um motivo real para determinar a ação, seja de caráter objetivo ou subjetivo.

Sousa e Alves (2017) destacam que a motivação voltada à aprendizagem pode ser verificada por meio de observações diretas de comportamentos, pelo julgamento de outros, por relatos e autoavaliações. Logo, pode-se dizer que as observações diretas estão vinculadas à análise dos comportamentos de um aluno, o que poderiam ser indicativos de aspectos motivacionais que interferem no processo da aprendizagem. Como exemplo, pode-se colocar o aluno frente a algumas alternativas de atividades e averiguar o modo como este escolhe a tarefa, considerando o seu esforço na manutenção e realização da ação, bem como a persistência frente aos desafios.

Morales (2011, p. 6), ressalta que “a educação é o feixe central da interdisciplinaridade que engloba aspectos antropológicos, filosóficos, biológicos e psicológicos da espécie humana”. Tudo isto posto, o que se tem é que o homem é regido por heranças filogenéticas e ontogenéticas que devem ser analisadas e interpretadas, cada uma delas a seu modo específico de manifestar-se em cada indivíduo e, em cada coletivo.

Araújo (2008, p. 8) advoga que,

O processo de formação das representações sociais tem como princípio a familiarização do que é desconhecido pelo grupo. Fatos, pessoas ou leis jurídicas, por exemplo, não familiares, que se inserem no cotidiano do grupo, interferindo de algum modo nas relações, precisam se tornar familiares. Com este objetivo, serão codificados, analisados e assimilados aos dados anteriormente conhecidos, para serem, finalmente, compreendidos, tornando-se familiar ao grupo. Essa familiaridade estará permeada pelos elementos dados pelo grupo, ser peculiar e não necessariamente semelhante à forma *original* desses fatos não familiares ou como estes são percebidos em outros grupos.

Sendo assim, as competências e habilidades relacionadas à aprendizagem estão associadas ao contexto em que a criança está inserida. Logo, a partir da colocação de Araújo (2008), compreender o mundo não é apenas uma necessidade, mas ao buscar conhecimento sobre as representações sociais tomam forma e, posteriormente, o cotidiano torna-se mais estimulado pela sua agilidade nas variações.

Aristóteles (384-322 a.n.e.) afirma que todo conhecimento passa pelos sentidos.<sup>8</sup> Vygotsky (1896-1934) ampliou este conceito ao afirmar que entre o ensino e o aprendizado está a aprendizagem, que corresponde ao processo e este irá dar-se por meio da interação [*não apenas social como também das várias formas de contato com o real*]. Quando uma criança fala em voz alta uma tarefa que está realizando expondo as dificuldades por ela vista e observadas e as possíveis soluções, ela não está falando em vão, está internalizando e reforçando através da fala, da audição todo o complexo sensorial. Os primatas têm inteligência e capacidade inventiva para executar tarefas simples. Sabe-se que, quando jovens, aprendem observando e imitando os mais velhos e, ao crescerem, continuam da mesma maneira; e em todas as partes os homens aprenderam e algumas vezes aprendem um ofício pelo mesmo método.

## O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Considerando o processo de ensino e aprendizagem na educação infantil, Marcilio (1998, p. 50) argumenta que o Brasil antecede os preceitos da Convenção, reconhecendo que a criança possui direitos, conforme prevê a Constituição de 1988, dispostos no artigo 227 da Carta Magna:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e aos adolescentes com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-la a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Id.; Ibid.).

Nesse sentido, evidencia-se que a Constituição Federal de 1988 reconhece que as crianças têm direito à educação escolar regular. De acordo com a Carta Magna, é dever do Estado garantir o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos. Todavia, Soares (1999, p. 78) destaca que,

No século XIX, a criança será reconhecida como uma categoria social com necessidades de proteção, em especial pelas contribuições das ciências da Pedagogia, Psicologia e Medicina. Porém, será no século XX que novos significados serão atribuídos à infância, através de uma nova conscientização de que as crianças eram fontes humanas essenciais, de cuja dimensão maturacional iria depender o futuro da sociedade (Id.; Ibid.).

---

<sup>8</sup> Cf. a este respeito Aristóteles. *A Política*. São Paulo: Escala, 2007.

Para Kramer (2006), na medida em que as crianças pequenas são inseridas no contexto educacional, tem-se a possibilidade de serem incluídas como participantes ativos da sociedade, uma vez que, sendo um ser completo como ser humano, que pergunta, responde, aprende, mas, que além disso, também ensina.

Para Weigel (1998),

O desenvolvimento cognitivo/ linguístico: a fonte de conhecimento da criança são as situações que ela tem oportunidade de experimentar em seu dia a dia. Dessa forma, quanto maior a riqueza de estímulos que ela receber melhor será seu desenvolvimento intelectual. (...) Desenvolvimento psicomotor: as atividades musicais oferecem inúmeras oportunidades para que a criança aprimore sua habilidade motora, aprenda a controlar seus músculos e mova-se com desenvoltura. O ritmo tem um papel importante na formação e equilíbrio do sistema nervoso. (...) Desenvolvimento sócio afetivo: a criança aos poucos vai formando sua identidade, percebendo-se diferente dos outros e ao mesmo tempo buscando integrar-se com os outros. Nesse processo a autoestima e a auto realização desempenham um papel muito importante (Idem, p. 23).

A necessidade de competência pode ser nutrida por meio da apresentação de desafios adequados para o nível de desenvolvimento dos alunos e com o retorno de informações sobre o seu desempenho.

Cury (1998) contribui afirmando que a Educação Infantil ainda tem um longo caminho a percorrer para que as instituições escolares se tornem espaços de promoção e defesa da cidadania das crianças.

## CONCLUSÃO

Com base nos estudos realizados, pode-se constatar que a neurociência cognitiva contribui para o processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. Nesse sentido, as considerações tecidas ao longo desta pesquisa apontam como resultado que a neurociência cognitiva não oferece receitas para resultados no contexto educacional da educação infantil, mas fornece informações relacionadas ao processo de desenvolvimento da aprendizagem humana.

Diante das respostas do conhecimento das neurociências, surge a necessidade de que os professores da educação infantil desenvolvam metodologias e estratégias para o processo de ensino e aprendizagem, com vistas à melhoria de qualidade de ensino. Sendo

assim, torna-se imprescindível o conhecimento dos professores da educação infantil sobre neurociência cognitiva.

Com esse estudo, constatou-se ainda que e acordo com a Neurociência, o aprendizado e a memória são fases diferentes do mesmo mecanismo progressivo e contínuo. Mediante aos resultados da pesquisa, pode-se dizer que o desafio para a educação não é apenas saber como ensinar ou como avaliar, mas apresentar o conhecimento de maneira em que o cérebro aprenda melhor.

Cabe destacar que a Neurociência Cognitiva, apesar de ser um ramo científico relativamente recente, certamente se consolidará como um campo de interesse para todos os sujeitos envolvidos com o ensino e a aprendizagem, ou seja, para alunos, professores, pedagogos e outros atores vinculados ao espaço educacional.

## REFERÊNCIAS

ALVAREZ, M. L. O papel dos cursos de letras na formação dos professores de línguas: ontem, hoje e sempre. In: SILVA, K. A. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na Contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 235-255.

ARAUJO, M. C. **A teoria das representações sociais e a pesquisa antropológica**. Disponível em: <[www.revistas.univerciencia.org/turismo/index.php/.../article/.../180](http://www.revistas.univerciencia.org/turismo/index.php/.../article/.../180)>. Acesso em 07 de agosto de 2019.

BROWN, Ann; COCKING, Rodney R.; BRANSFORD, John. **Como as Pessoas Aprendem - Cérebro, Mente, Experiência e Escola**. São Paulo: Senac, 2007.

CARVALHO, R. E. **Contribuições da Neuropsicologia para Ampliar o Olhar do(a) Psicopedagogo(a)**. In IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 26 a 29 de Outubro de 2009, disponível em [www.pucpr.br/eventos/educere2009/anais/pdf/pal006.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere2009/anais/pdf/pal006.pdf).

FERNANDEZ, A. e FERNANDEZ, M. **Neuroética, Direito e Neurociência**. Curitiba: Juruá, 2008.

HARDIMAN M, DENCKLA MB. **The Science of Education: Informing Teaching and Learning through the Brain Sciences**, 2009. [acesso 2014 Fev 24]. Disponível em: <http://www.dana.org/news/cerebrum/detail.aspx?id=23738>

KANDEL. **Princípios da Neurociência**. 4. Ed. Barueri: Manole, 2003.

KRAMER, S. **Autoria e autorização:** questões éticas na pesquisa com crianças. In: Cadernos de Pesquisa, n.116, p. 41-59. Departamento de Educação da PUC-Rio de Janeiro, 2002.

LENT, Robert. **Cem bilhões de neurônios? Conceitos fundamentais da Neurociência.** 2ed. Atheneu, 2010.

MARCÍLIO, M. L. **A lenta construção dos direitos da criança brasileira.** Século XX.

REVISTA USP (São Paulo), nº 37, p.46-57, mai. 1998.

MORALES, R. Educação e neurociências: uma via de mão dupla. In: REUNIÃO GT13: **EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL**, 28. 2011, Natal. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/gt13.htm>>. Acesso em 03 agosto de 2019.

NORONHA, F. **Contribuições da Neurociência para a Formação de Professores.** Disponível em: < <http://www.webartigos.com/articles/4590/1/Contribuicoes-DaNeurociencia-Para-AFormacao-De-Professores/pagina1.html> >. Acesso em 22 jul. 2017.

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves. **Neurociências e os processos educativos:** um saber necessário na formação de professores. 2014. Disponível em:<<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2014.181.02/3987>>.Acesso em 10 agosto de 2019.

SOARES, N. F. Direitos da criança: utopia ou realidade. In: PINTO, M., SARMENTO, M. J. **As crianças:** contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997

SOUSA, Anne Madeliny Oliveira Pereira de; e ALVES, Ricardo Rilton Nogueira. **A neurociência na formação dos educadores e sua contribuição no processo de aprendizagem.** Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862017000300009](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000300009). Acesso em 20 de agosto de 2019.

SOUZA, Marlene Cabral de; GOMES, Claudia. **Neurociência e o déficit intelectual:** aportes para a ação pedagógica. Revista psicopedagogia, São Paulo, v. 32, n. 97, 2015, p. 104-114. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862015000100011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862015000100011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 04 de setembro de 2019.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WEIGEL, Anna Maria Gonçalves. **Brincando de Música:** Experiências com Sons, Ritmos, Música e Movimentos na Pré-Escola. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

**Capítulo 11**  
**REFLEXÕES SOBRE PEDAGOGIA E PEDAGOGOS:**  
**INTERMITÊNCIAS PRÁTICAS E TEÓRICAS**

**Renata Mônica Pacheco Nichio**  
**Sérgio Rodrigues de Souza**

## REFLEXÕES SOBRE PEDAGOGIA E PEDAGOGOS: INTERMITÊNCIAS PRÁTICAS E TEÓRICAS

**Renata Mônica Pacheco Nichio**

*Pedagoga. Professora da Rede Municipal de Educação de Cariacica - ES. Mestranda em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, Assunção, Paraguai. renatamonica768@gmail.com.*

**Sérgio Rodrigues de Souza**

*Pedagogo. Doutorando em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, Assunção, Paraguai. srgrodriguesdesouza@gmail.com.*

### RESUMO

Este ensaio como objetivo apresentar reflexões sobre os processos de aprendizagem. Trata-se de um estudo bibliográfico, fundamentado em hermenêutica analítica. Como metodologia, para a realização deste estudo, as análises foram realizadas pesquisas em livros, considerando os principais aspectos e abordagens sobre as contribuições da pesquisa sobre a aprendizagem. O conhecimento e a condição que o momento contemporâneo apresenta ao homem, de poder manipular suas conquistas em relação ao tempo, o fez também refém deste instante, crendo que é um ser de inteligência sobrenatural, estando acima da condição natural de ser e de estar. A curiosidade e o desejo de saber e compreender as coisas é um atributo humano, universal, caracterizada como herança filogenética e não um acontecimento que se mostra como produto do pensamento humano moderno e, o mais interessante é que, há um determinado período na história humana em que a criação de mitos, que são explicações fabulosas sobre a origem do universo e sobre as ocorrências orgânicas e mecânicas dentro deste foram reduzidas de forma drástica, o que afastou o ser humano comum de uma possibilidade de entendimento de sua existência no Cosmo. Constatou-se que de acordo com a condição atual, a aprendizagem e o ensino são fases diferentes do mesmo mecanismo progressivo e contínuo. Mediante aos resultados da pesquisa, pode-se dizer que um dos desafios no contexto educacional não é apenas saber como ensinar ou como avaliar, mas em apresentar o conhecimento de maneira em que o estudante aprenda e se desenvolva melhor.

**Palavras-chave:** Pedagogia e Pedagogos. Empirismo. Didática. Aprendizagem.

### ABSTRACT

This essay aims to present reflections on learning processes. This is a bibliographic study, based on analytical hermeneutics. As a methodology, for the accomplishment of this study, the analyzes were carried through researches in books, considering the main aspects and approaches on the contributions of the research on the learning. The

knowledge and condition that the contemporary moment presents to man, of being able to manipulate his conquests in relation to time, also made him a hostage of this moment, believing that he is a being of supernatural intelligence, being above the natural condition of being and living. Curiosity and the desire to know and understand things is a human attribute, universal, characterized as a phylogenetic inheritance and not an event that appears as a product of modern human thought and, the most interesting thing is that, there is a certain period in human history in which the creation of myths, which are fabulous explanations about the origin of the universe and about the organic and mechanical occurrences within it, were drastically reduced, which removed the common human being from a possibility of understanding his existence in the Cosmos. It was found that according to the current condition, learning and teaching are different phases of the same progressive and continuous mechanism. Through the results of the research, it can be said that one of the challenges in the educational context is not just knowing how to teach or how to evaluate, but to present knowledge in a way that the student learns and develops better.

**Keywords:** Pedagogy and Pedagogues. Empiricism. Didactic. Learning.

## INTRODUÇÃO

Cada sociedade criou os seus critérios de valor para determinar o que considerava como educação formal, desenvolver os seus princípios e gerir os processos, auferindo a ela o dinamismo necessário para que se desenvolvesse e se mantivesse como algo a ser lembrado no futuro, como nação, como corpo e não como indivíduo. As comunidades, as tribos, as fratrias e, mais tarde, as Pólis (Cidades-estado gregas) é que se apresentavam como poderosas, não um único ser, a não ser o deus soberano municipal.

A questão de saber ler e escrever representava algo complexo, não muito desejado, porque tal ação não rendia lembranças fortes no futuro. Todos, quase sem exceção, desejavam ser guerreiros, lutar em grandes batalhas e serem imortalizados por seus feitos heróicos. Assim que, ao se afirmar que a educação, na Antiguidade, era toda fundamentada no culto ao corpo e no preparo para a guerra é desconhecer as nuances empíricas que envolvem uma estratégia de campanha de guerra, com vistas a que seja bem sucedida. Quem ousasse a perder uma guerra, estava condenado a perder tudo, desde a sua casa, a sua liberdade até a sua vida e ainda ser condenado à desonra e ao esquecimento eterno.

As gerações mais velhas detinham a obrigação de preparar os seus filhos e netos para que cuidassem de suas terras e de suas mulheres e, especialmente, das crianças, protegendo-as com suas vidas e, em um espaço onde não se havia atividades que exigissem especialidades de escrita e de leitura, bastando que se soubesse *contar* feitos

heróicos e, para tanto, a memória acurada já se mostrava suficiente, educação, nos moldes complexos e teóricos que se concebe e conhece, na atualidade e que se aplica na formação dos indivíduos era impensável, porque inócua naquele tempo, como assim continua a ser.

A única coisa que não mudou foi o atributo da transferência de conhecimentos, que persiste sendo uma característica que vai sendo melhorada através dos tempos, com o surgimento de equipamentos e instrumentos mais sofisticados. Mas, como afirma Gramsci (*apud* Ruiz, 1988, p. 8), “como Lao-Tsé da lenda chinesa, somos velhos crianças, gente que nasce aos oitenta anos. Um círculo de tradições que passa sobre nós, e devemos dobrar os rins para o suportar: leis centenárias vinculam a nossa atividade atual e o esforço para as superar deve sintetizar todos os esforços das gerações passadas”.

O autor exorta a que, para se vencer a tradição e não se sabe o motivo porque o filósofo italiano odiava tanto assim o sistema, a fim de destruí-lo, criando outro à sua imagem e semelhança, a solução seria o conhecimento de todas as gerações e do pensamento que estas adotaram como seus princípios ideológicos particulares. Esta é a tarefa mais complexa de um estudo sociológico, porque o que motivou cada povo a construir sua forma singular e particular de aprendizagem, através da qual possibilitou a transmissão dos conhecimentos que conformam sua identidade social é o elo que pode permitir que se aproxime da compreensão de toda a problemática sociológica.

Não é algo que a educação contemporânea tem conseguido condicionar aos estudantes, com seus currículos cada vez mais carregados de coisas inúteis e sem sentido, dado que a família, que era a primeira e grande força construtora da estrutura personológica humana, teve seu direito e seu dever disciplinar sequestrados pelo Estado e relegado a indivíduos estranhos às crianças, em que a ausência de laços afetivos atrapalha o rendimento da aprendizagem.

Para piorar, estes indivíduos que assumem a posição de professores, de mestres, apresentam suas próprias versões sobre a vida e de suas ideologias e crenças, como direito e poder e naqueles breves instantes tudo parece lindo e maravilhoso, porque explicitam um mundo rebelde, uma causa contra um tipo de controle que limita uma mente desvairada e sem muita percepção da realidade. Eis o perigo! Não para os adolescentes e sim para os professores que traduzem todo aquele jogo de rebeldia e conflito amor e ódio contra os pais e o sistema como a mais autêntica atitude existencial e, a partir desta leitura bestial, livros e seminários são produzidos em escala fordista, parecendo realidade dada.

Tudo o que se produz no campo das ciências é produto do pensamento dedutivo de algum pensador que parte de situações empíricas para uma direção de construção de algo que possa lançar luz sobre o que se encontra fora da esfera de seu domínio epistêmico. Não se pode perder de vista que, ao pesquisador cabe a observação sistemática e o registro fiel dos fatos e dos fenômenos até que se possa ter tempo o suficiente para buscar respostas através de experiências. Isto porque cada objeto, em particular, possui uma psicologia singular e que não muda com o tempo, esclarecendo que quem sofre alterações são os processos de análise e interpretação que vão sendo inovados e ampliados permitindo, com isto, maior capacidade de visão sobre o que se pretende estudar cientificamente.

Não se trata de ver o homem como um ser limitado no tempo e no espaço e, muito menos de tentar enxergá-lo como uma sumidade excelsa que se encontra para além do bem e do mal. Cada avanço que perscruta no tempo é resultado de avanços anteriores que, graças às condições de esclarecimento que proporcionaram, permitem a elaboração de dúvidas e questionamentos, cada vez mais profundos e isto se torna possível graças aos conhecimentos que são produzidos pelas gerações precedentes e transmitidos às gerações vindouras.

### **O SER HUMANO É UMA OPORTUNIDADE DE UM NOVO COMEÇO?**

Pensar no ser humano que nasce como um novo começo é colocá-lo como o centro de tudo o que existe no universo; é acreditar que todo o mundo pararia, simplesmente porque chegou um novo ser na Terra e, não é bem assim que funciona. Cada vez que alguém vem à luz é uma rara oportunidade para que o universo continue sua marcha em direção a novas estruturas de produção e re-produção de processos essenciais à existência, não apenas do homem, mas de toda uma cadeia física.

Alegar que o homem destrói a natureza e que, com esta sua ação, está a condená-la ao desaparecimento é outra inocência; é auferir poder em demasia para alguém que demora anos para aprender a falar de maneira organizada e que tem seu cérebro amadurecido depois de décadas de vida. Quando se compara o ser humano com outros animais da natureza, o que fica patente é que a capacidade intelectual que lhe foi proporcionada não representa um fato ocasional e sim uma determinação de uma entidade muito superior e que, já sabia que faria das suas estripulias e que, com a

finalidade de manter as coisas dentro de padrões equitantes, possibilita à natureza algumas catástrofes *naturais*, apenas para fazer com que o administrador retome seu itinerário de ofício.

Foucault (1996) argumenta que o homem, ao nascer é o ser mais incompetente que se tem conhecimento e, o sentido desta expressão deve ser compreendido na sua deficiência motora e física quando comparado com os outros seres vivos da natureza. Os árabes já expressavam esta mesma percepção, partindo da observação empírica dos animais selvagens e domésticos e sobre os homens desde que nascem, necessitando dos cuidados mais básicos até os mais complexos, como os cuidados médicos, inserção de corpos estranhos em seu organismo, a fim de que possa criar resistências orgânicas.

Tudo isto é componente essencial da educação humana e, segundo Kant (2001), o homem é a única criatura que apresenta necessidade de ser educada. Entendendo por educação os cuidados (sustento, manutenção), a disciplina e a instrução, juntamente com a formação personológica. É sempre difícil fazer com que se entenda que, sabedoria e conhecimento lógico não se transmitem via DNA; isto é produto da ação do meio, da educação e do esforço de cada um no sentido de dominar os aspectos que estão à sua volta e compreender os fenômenos que ocorrem na natureza e com os indivíduos. O que uma geração herdou de seus antecessores é aprimorado, melhorado, ampliado, de acordo com as necessidades e as possibilidades e tudo isto é transferido à geração seguinte a quem cabe o mesmo desafio de aumentar o seu escopo de ação, de acordo com os desafios postos pela natureza e pela sociedade.

Há que ter sempre muito claro que, para Kant, educação é um termo que remete ao conceito de disciplina, logo, ao afirmar que *uma geração educa a outra*, está dizendo, em alto e bom tom que aquela que antecede tem a obrigação de zelar pelos bons costumes daquelas que as sucede no tempo e no espaço. Quando esta tarefa não é cumprida com o devido rigor, o que se tem é o surgimento de uma postura bestial, a manifestação da animalidade que existe dentro de todo ser humano, o que, na concepção do filósofo prussiano representa o fracasso iminente da educação na preparação do ser humano para uma vida civilizada e em sociedade.

Cada sociedade prepara seus estudantes, através da escola, de acordo com a ideologia que defende. Se, em todos os tempos houve acirradas disputas e guerra insanas, [aparentemente] compreendidas como sendo sem sentido, é porque este representava o desejo das massas e, quando esta mesma sociedade levantou-se contra tais abusos era

porque o seu ego já estava satisfeito e o comandante não conseguiu realizar a leitura, sendo arrastado por sua própria insanidade ao buraco negro da loucura e da insatisfação que sempre lhe dizia não ser o bastante.

Sobre isto, Kant revela que a educação converte a condição instintiva inata em racionalidade, esta que deve ser trabalhada desde muito cedo, orientando o indivíduo para que possa compreender a primeira e, assim, compreender a segunda. É impossível a alguém atingir o nível de domínio de um sentimento caso não saiba do que se trata tal coisa, o que o provoca, o que o faz despertar e o que faz desaparecer. Neste sentido, os instintos se tornam cadeias dominadoras que precisam ser transformadas em objetos de estudos sistemáticos, sujeitos à análise fenomenológica até que se atinja o grau de sapiência sobre sua razão de ser. E, o que tudo isto tem a ver com educação intelectual? Este é o ponto de honra, porque a educação como a conhecemos é uma marca destinada a amansar o pensamento selvagem humano; como isto é algo impossível de ser, ocorre uma transmutação, em que estes são sublimados em energia catexial voltada para a aprendizagem técnica e este conhecimento, que é um produto refinado de uma situação voraz, pode ser apresentado à sociedade civilizada como instrumento de orgulho e paixão.

Não se mudam a arena nem os adversários, apenas as regras. Isto é construído desde que o homem vem a termo, na forma de um indefeso bebê. O recém-nascido possui um raio de conhecimento extremamente limitado. Até o quinto mês de vida não conhece nem mesmo a própria mãe. O nascimento é para ele um grave trauma...; durante a sua vida intra-uterina, a criança respirava e agora deve aprender a respirar; tinha um ambiente físico em constante calor, ao abrigo de bruscas sacudidas e estímulos violentos, e agora, após o nascimento, encontra-se num ambiente com temperatura inferior, com possibilidades de queda até mesmo violentas, além de estimulantes luminosos e auditivos intensos e variáveis.

O conhecimento e a condição que o momento contemporâneo apresenta ao homem, de poder manipular suas conquistas em relação ao tempo, o fez também refém deste instante, crendo que é um ser de inteligência sobrenatural, estando acima da condição natural de ser e de estar. Toda vez que alguém perde a oportunidade de ver-se refletido no espelho do real termina buscando justificativas a fim de explicar a sua covardia diante da vida e, estranho, jamais consegue convencer nem a si mesmo sobre sua condição de medo de ousar ir mais além do que onde se encontra. A existência atual, em que a vida pede ousadia faz-se necessário que haja proatividade em termos de

criatividade e desenvoltura técnica, comparando novos procedimentos com os que atualmente estão em vigor e o que pode ser resgatado do passado recente e mais distante.

A sociedade atravessou seu pensamento de um extremo a outro, em que foi da submissão paranóica aos ditames dos deuses a uma auto suficiência fundamentada sobre seu ego e isto em um espaço de tempo, muito curto. Esta vaidade é o perigo que se põe ao ser humano contemporâneo, porque não mais se vincula ao seu estado intelectual de produção de saber e uma condição de comprovar sua eficiência, apenas o expõe e isto já transforma, como que por passe de mágica, em verdade absoluta, porque a ciência tornou-se a nova doutrina religiosa, tomando para si todos os dogmas perdidos por sua grande adversária histórica. Este acaba por ser o princípio mais perigoso que se interpõe ao ser humano deste momento histórico, porque o torna refém de um outro tipo de credence, muito mais agressivo do que o anterior.

A liberdade de pensamento e o poder de decisão sobre novas formas de fazer acontecer é um desafio assustador ao homem, desde sempre. Se ele se manteve fiel às tradições é porque além do medo havia outras peculiaridades que o fizeram temer inovar sem antes tentar pensar sobre as possíveis consequências de suas atitudes. E, esta tendência ao conservadorismo paranóico tem suas raízes profundas no passado. Convencido de que os atos mágicos e rituais influenciavam o trabalho da natureza, o homem na Antiguidade continuava, fielmente, a fazer e a usar as mesmas coisas e evitavam quaisquer alterações, para que não precisasse “temer o poder desconhecido que uma nova forma poderia possuir” (KATZENSTEIN, 1986, p. 40).

O homem e todas as suas ações e pensamentos estavam, totalmente, dependente dos deuses. Temia a estes impiedosamente, logo, temia que se se alterasse as fórmulas dos ritos, estes ficariam irados e os destruiria. E, na esteira e na sombra deste medo insano, muitos indivíduos foram mortos por, simplesmente, inovarem ideias e processos que, não ficaram impunes à inveja de seus adversários. Por trás das leis e do mandamento divino estava a covardia e o medo real do sacerdote e comandante da fratria de perder poder, de ser deposto, de ter que lidar com algo sobre o qual não detinha conhecimento; sem isto, não poderia manipular a seu favor.

Vacas sagradas<sup>9</sup> existem em todos os tempos e lugares. O que estranha é, em pleno século XXI, quando já se tem uma visão bastante ampla dos preceitos de investigação e rigor acadêmico, admitir-se a criação de ideias e figuras que se tornam intocáveis e, para as quais não se pode tecer qualquer tipo de crítica, como se isto representasse um ato blasfemo. Termina, assim que, o que se tem posto na educação não se trata de ciência, porque se assim fosse, todas as ideias, hipóteses e teorias seriam objetos pacíficos de discussão quanto às suas respectivas condições de solução dos problemas colocados pela sociedade à comunidade científica. A este respeito, reporta-se ao pensamento de Nietzsche (1844-1900) quando interroga que mistérios tentam esconder quando não se permite a discussão ampla acerca dos processos históricos e sociológicos?

A ciência não tem a missão de descobrir a verdade; isto é eufemismo e ignorância sobre o papel da pesquisa científica. Sua missão é, através da ação empírica de cientistas sérios e comprometidos com a pesquisa, lançar luz sobre aquilo que encontra-se entre o compreendido e o incompreendido, esclarecendo-os a ponto de que possam ser melhor analisados, melhor interpretados e, conseqüentemente, melhor compreendidos. Uma vez isto alcançado, tem-se a possibilidade de produção de sínteses mais profundas, o que faz com que o conhecimento avance em uma direção mais ampla e esclarecedora.

Na Antiguidade, o ser humano persistiu em manter suas performances atadas ao pensamento do sacerdote por causa do medo dos deuses, que o condenariam à morte; mas, na atualidade, não mudou nada, apenas a figura do carrasco, porque se ousar se atrever contra o pensamento dominante e a verdade convencionada terminará posto à margem de todo o sistema, estando condenado a morrer de fome, caso não se entregue a um subemprego ou a algum trabalho que não tenha sido o de sua escolha autônoma. Se o homem persistiu em manter “as mesmas formas de suas atividades e artes, isto não é, como querem fazer crer, simplesmente o resultado de um hábito e de um conservadorismo; mas o resultado direto da crença ativa nas propriedades mágicas das coisas” (KATZENSTEIN, 1986, p. 40).

Esta crença é oriunda da ausência de explicação para os fenômenos naturais que ocorriam à revelia dos humanos e para os quais a sua curiosidade não o deixavam quietos, exigindo um esclarecimento. Com o advento da vontade de poder que assumiu o espírito

---

<sup>9</sup> Para os hindus, a vaca é um animal sagrado. Isso deu origem à expressão *sacred cow*, ao pé da letra, *vaca sagrada*, para se referir a qualquer instituição, costume ou ideia muito respeitada, de forma exagerada e irracional, tratada como se fosse acima de qualquer suspeita ou crítica.

humano, não foi difícil que algum velhaco tomasse tais fenômenos como manifestação de ira dos seres invisíveis, a quem chamou de deuses e com isto, iniciou seu processo de manipulação obsessiva dos outros entes que partilhavam de sua convivência, mas que, a partir de tal aceitação, tornaram-se seus súditos e servos, porque assim dizia e ordenava o sagrado. Desta forma, passou a ser ensinado a todos os descendentes e terminou por transformar-se em verdade inquestionável, mantendo-se neste modelo virtuoso até os dias atuais. A coisa tem ficado tão violenta que até a ciência, adversária histórica do convencionalismo tornou-se escrava deste, perdendo sua credibilidade diante da população e, como forma de tomar de volta um posto de validade, começa a criar ideias esdrúxulas sobre algo que possui o mínimo de domínio, apresentando ideias e explicações [que, aos poucos são transformadas em justificativas, aparentemente, plausíveis] capazes de convencer a indivíduos que foram à escola, mas que não aprenderam a pensar de modo lógico.

Isto faz com que todos que adentrem os muros de uma escola, já ali chegam com suas ideias prontas e acabadas sobre tudo e sobre todos os fenômenos que o cercam; logo, sua intenção é a de receber um documento formal que afigure validade ao que ele acredita ser fato, ser verdade. Sendo assim, para que ouvir o que o professor tem a expor? Hegel (1770-1831) bem poderia ser convocado a explicar os confrontos dentro de sala de aula, porque estão em combate dois conhecedores do assunto (sic), o professor e o estudante, com o agravante de que alguns supostos teóricos da modernidade já adiantaram que o aluno está mais bem informado que seu professor *e, a maioria fez questão de concordar, estando convencidos de que é verdade.*

A tragédia só tem começo, porque informação é algo que pode ter validade substancial ou não e isto somente é possível de ter valor auferido após um profundo estudo empírico, em que o máximo possível de variáveis é submetido ao rigor científico, sendo aplicado sobre o mesmo o princípio da refutabilidade de Popper. Para se atingir o fim desejado, existe a necessidade de métodos científicos de análise e de interpretação, preparo acadêmico e conhecimento profundo de causa. Infelizmente, nenhuma das partes está com as mínimas condições de sustentar uma discussão porque não possuem argumentos sólidos, oriundos da práxis; o estudante, porque ainda é um mero aprendiz, um ser em formação inicial e o professor, porque foi mal formado e foi obrigado a crer que, por ter um diploma de uma instituição respeitada pela tradição [e não mais por sua

*produção acadêmico-científica*] o que lhe ensinaram [*e não o que aprendeu*] é o essencial para fazer de si um erudito.

Desta forma, o eventual e suposto crente em sua erudição se atém a agir dentro de preceitos criados pela tradição arcaica institucional e transmitidos por seus sacerdotes. Assim que, “a mais insignificante inovação ligada à sua forma pode levar ao perigo, liberar forças hostis e, finalmente, produzir a ruína de seu instigador. Quaisquer mudanças realizadas pelo trabalho manual [*e intelectual*] podem ser causa da maior desgraça” (LÉVY-BRUEHL, 1931, p. 776-778 *apud* KATZENSTEIN, 1986, p. 40).

O ser humano sempre enfrenta dificuldades em lidar, de maneira ordenada, com aquilo que não domina, que não tem conhecimento suficiente sobre; assim, mantém-se preso ao que sabe, mesmo que não esteja satisfeito com os resultados. O estudo do comportamento dos povos arcaicos pode parecer ridículo, porque tem-se a insidiosa crença de que os homens da atualidade são despidos de superstições e afetos, unicamente, às construções e descobertas científicas.

O que permite ao homem moderno abster-se de credices e algumas assombrações é o fato de se ter uma gama de informações circulando a sua volta de uma maneira que não consiga processar e esta nova forma de ver-se imerso em um universo incompreensível o vincula a uma nova perspectiva; mas, não o desvincula de um passado risível. Antes, quando estava longe de qualquer produção científica e o comportamento da natureza representava a sua única forma de entender e compreender os fenômenos, natural que tenha criado as formas mais estranhas de explicá-los. E estas explicações foram sendo transmitidas às gerações seguintes que não se preocuparam se aquilo condizia com a realidade ou não, até mesmo porque não interessava; o que importava era a existência de algo que pusesse fim àquela angústia de não saber ou de não compreender o fenômeno que se repetia *ad infinitum* e de modo regular.

O que isto revela é que a curiosidade e o desejo de saber e compreender as coisas é um atributo humano, universal, caracterizada como herança filogenética e não um acontecimento que se mostra como produto do pensamento humano moderno e, o mais interessante é que, há um determinado período na história humana em que a criação de mitos, que são explicações fabulosas sobre a origem do universo e sobre as ocorrências orgânicas e mecânicas dentro deste foram reduzidas de forma drástica, o que afastou o ser humano comum de uma possibilidade de entendimento de sua existência no Cosmo.

Na atualidade, com todo o aparato científico e a formação escolar avançada, condição de exaltação egóica, tratada como conquista histórica é, em contraste, o momento em que o ser humano encontra-se mais distante de sua realidade empírica, não compreendendo nada ou quase nada do universo no qual está inserido. Paradoxalmente, é o momento em que mais se detém conhecimentos sobre o cérebro humano e suas formas de conexões, potencialidades intelectuais e epistemológicas que tudo isto tem sido utilizado para criar mais engodo e falsidades, mentiras e promessas de busca de um novo local para habitar, uma vez que esta Terra, o lar dos humanos, está condenada a desaparecer sob a mão humana. Tudo isto faz com que se pergunte se não é mais viável construir ou elaborar estratégias de vida mais saudáveis e que permita à natureza ter algum equilíbrio.

Os mesmos que exaltam a inteligência humana estão já organizando formas de evadir quando tudo ruir, ou seja, a inteligência tão propalada está sendo utilizada para escapar, para fugir da morte e não para solucionar um problema real, presente e crescente. *Quanta sabedoria!* O cérebro de um réptil funciona com esta mesma habilidade e ainda há quem defenda os vultosos gastos em pesquisas espaciais, estas que tem levado ninguém a lugar algum e garantido um futuro cada vez mais carregado por sentimentos de insegurança a todos.

Lógico que com tamanha expectativa de caos, surgem as pílulas mágicas que auxiliam a manter a forma e o equilíbrio emocional, afinal, um cérebro extenuado não pode sentir angústias com o fim iminente do mundo. A fim de esclarecer, o cérebro humano processa de 40.000 a 60.000 pensamentos por dia. Não há energia suficiente para tanto, qualquer ser humano ficaria louco se o cérebro tivesse que processar conscientemente tal quantidade de informação. Por isso, a maior parte destes pensamentos é automatizada e não aparece no índice de eventos do dia e, portanto, quando se vive uma experiência pela primeira vez, ele dedica muitos recursos para compreender o que está acontecendo. Conforme a mesma experiência vai se repetindo, ele vai simplesmente colocando suas reações no modo automático e *apagando* as experiências duplicadas. Sendo assim, ele já acelera o que é repetido e processa somente o que é novo. Porém, na escola o conhecimento é novo para o novato. E este novo conhecimento não vem para ser agregado ao já existente, vem para ocupar o lugar deste e não é sem uma luta sangrenta que o já existente perde e cede o seu espaço para o novo. Até porque o professor, acinte ou acidentalmente [*muito implicitamente*], transmite a

seguinte mensagem: “Esqueçam o que vocês sabem, desconfiem do senso comum e do que lhe contaram e escutem-me, pois vou dizer-lhes como as coisas realmente acontecem” (PERRENOUD, 2007, p. 28).

A disputa pelo poder do conhecimento é uma condição muito antiga e não está atrelada à academia moderna. Sábios de todas as épocas tentaram impor suas verdades sobre reinos inteiros e sua respectiva população e, a própria Igreja Católica foi detentora absoluta de toda a verdade científica e fenomenológica por mais de dez séculos.

## O CONFLITO ENTRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM

Não se sabe por qual motivo alguém se espantar com a prepotência de um professor em classe, se o contrato social assim o determina que seja. E esta luta continua para todo o sempre na vida do homem. Esta supressão do *velho*, do conhecimento já adquirido é entendida pelo cérebro como um aborto [*um aborto mental, uma perda de uma ‘cognitium gestatio’*], e este irá lutar desesperadamente, a fim de não perder o que considera como uma gestação sua, em prol de uma outra desconhecida. O ser humano é um ser narcisista por natureza. Quando em sala de aula o mestre expõe os ensinamentos o aluno resiste porque considera o que sabe como algo intrínseco, *seu*; considera aquele conhecimento como nascido de suas entranhas. O ser humano precisa ter explicação para tudo. Se ele não tem uma opinião formada sobre o assunto, *importa* uma opinião alheia ou, simplesmente, *inventa* uma explicação.

Outro motivo para a resistência dos alunos à aprendizagem é o fato de estes poderem se encontrar fixados na fase anal por retaliações dos pais neste período como quando as crianças começam a brincar com as fezes e os pais dizem que eles estão *fedendo*. A impressão que lhes fica é que o que sai de dentro de si é podre, nojento, fétido, é lixo. Logo, na escola, quando um aluno traz um trabalho para o professor e ele o reprova de forma brutal, este tende a ter uma confirmação e a gravar em sua cabeça que tudo que sai de si é lixo, é objeto de horror, de aversão. Daí, o primeiro passo na inibição da produção acadêmica pelo aluno e sua respectiva perda motivacional pela escola e pela vida, conseqüentemente.

A bagunça e a rebeldia nos alunos se devem a esta resistência histórica ao novo. Isto porque, este novo irá confrontar com o conhecimento que trazem de seus lares. Está na lógica organizadora de qualquer sistema de ideias a resistência às informações que não

lhe convém ou que não pode assimilar. E este confronto tem dois aspectos: o sociológico e o psicológico.

Levando em conta a necessidade que a sociedade tem de obter uma resposta plausível e até mesmo bizarra sobre tudo (contanto que a tenham) e, *no vernáculo ocidental não é comum diferirem 'não explicado' de 'inexplicável' e ainda algumas almas supõem ser o conhecimento 'ilimitado' e ainda outras defendem, energicamente, que, cientista que não tem resposta para tudo o que eles querem saber é incompetente.*

Katzenstein (1986, p. 65) argumenta que, “a invenção do instrumento aparentemente mais simples feito pelo homem requer um processo intelectual complexo [...]” e não poderia estar mais certa, porque antes de tudo, há que ter contato com as situações desafiantes, em que estas impõem a necessidade de novas tecnologias e novos instrumentos para que a produção se mostre mais abrangente e/ou o problema possa ser solucionado, tornando os sistemas produtivos mais eficientes. Nenhuma ideia aparece no pensamento do indivíduo oriunda do nada, como que por mensagem oracular. O contato com as realidades de trabalho fazem despertar *insights* que podem resultar em algo possível de ser aplicado aos procedimentos cotidianos. Sendo assim, o novo é sempre um desafio e não, necessariamente, desafiador, porque esta condição está vinculada aos mecanismos de desenvolvimento empírico.

A capacidade e a potencialidade intelectual humana precisa ser, a todo instante, motivada e impulsionada, porque de outra forma, fica estacionada sem nenhum parâmetro de evidência, além de que o contato com situações desafiantes, aliado à liberdade para desenvolver os processos criativos, espaço para testá-los e mecanismos para conferir os resultados advindos. Criar algo novo vai muito além de produzir alguma coisa que não existia até o momento; é preciso que este produto se mostre útil à sociedade, porque de outra forma é um elemento supérfluo e sem valor social, ainda que se possa mostrar, do ponto de vista estético, como uma obra de arte. O quanto uma inovação pode agregar de valor à vida de quem a utiliza, em termos de economia de tempo, dinheiro e agilidade nos processos, bem como esclarecer pontos antes obscuros nos estudos científicos é o que se preconiza com todo e qualquer avanço tecnológico, não importando a área de concentração.

O mais interessante disto tudo é que o julgamento deve ser dado por quem utiliza as ferramentas criadas e não por quem as criou, até mesmo porque no pensamento esquizofrênico do seu criador, ela é perfeita, algo como a um substituto do filho [*perfeito*]

que não teve. Isto é algo complexo, porque as realidades empíricas onde os elementos serão aplicados distinguem-se, por natureza existencial, e não há como criar algo que responda, à altura e a contento, a todas as necessidades individuais e locais, particulares e singulares.

Este é um ponto da educação que se faz necessário ser explorado a fundo, porque não se tem ensinado como analisar as coisas de acordo com a realidade onde serão aplicadas e quando faz-se referência utilizando o vocábulo realidade, tem-se-na representada como uma variante, trazendo em si significados como espaço, tempo, cultura, elementos que diferem por si só. Infelizmente, só é possível saber a aplicabilidade de algo e sua funcionalidade após ser testada sobre os objetos-alvo ou situações-problema que se deseja resolver. Para isto é que se estudam técnicas de análise e interpretação, indução e dedução, respostas a estímulos, se lê ensaios em diversos campos do saber e trabalhos de investigação realizados em diferentes países e culturas. O que é possível em determinado local, pode não ser em outro, por fatores diversos, cabendo ao estudioso a descoberta de tais empecilhos e intervir na sua solução, da maneira mais criativa possível.

Há pessoas que se arraigam tão fortemente aos seus conhecimentos, *e isto irá se dar em todos os níveis educacionais, sem a menor distinção*, que corre-se grave risco [*até mesmo de morte*], aquele que questionar tais saberes. Este fato se dará em duas instâncias educacionais distintas: A primeira será quando o 'criador' da ideia for analfabeto e/ou leigo. Ademais, o ser humano comum tem tanta preguiça de pensar que, quando um assunto profundo é trazido à luz para discussões e argumentações, quando este se mostra profundo, de difícil compreensão, de alto grau de complexidade, a maioria das pessoas se esquiva dizendo: *É mistério de deus!*, com isto, querendo dizer que o *mistério de Deus*, uma vez que é mistério deve continuar sendo mistério, porque se não fosse para ser mistério o próprio Deus já o teria revelado. Sendo assim, não pode ser desvendado e até mesmo a sua argumentação já constitui profanação, blasfêmia. Mas, por trás deste sacrilégio reside a sentença imposta pela mediocridade: *Eu odeio pensar! E odeio, ainda mais, aqueles que me obrigam a pensar!*; por extensão, em pouco tempo, passam a odiar aqueles que pensam, pelo simples fato de que pensam, porque a expressão do pensamento contraditório ao que o *stablishment* define e decreta como verdade excelsa já está configurado e categorizado como crime de ódio.

Segundo Galbraith (*s.d. apud* LEVITT e DUBNER, 2007, pp. 81-2), isto acontece porque, de maneira acinte ou ocasional, "associamos a verdade à conveniência; aquilo que

mais intimamente prometa evitar grandes incômodos ou uma indesejável reviravolta. Também consideramos altamente aceitável aquilo que contribua para aumentar nossa autoestima. (...) nos agarramos, como se fosse a um bote, às ideias que representam o nosso ponto de vista.”

É muito cômodo tomar como verdade aquilo que convém ao projeto pessoal e junto com isto, tem-se a empáfia de muitos que se crêem donos absolutos do saber. O convencionalismo é o pior dos males para as ciências, porque cria um paradigma fundamentado na crença de uns poucos e não em resultados de investigações profundas e levadas a efeito sob orientação científica. Como maldição oriunda deste tipo de pensamento que não ousa desafiar o saber existente, tem-se a criação de um tipo de verdade que mantém-se como tal não por sua força de esclarecimento e transparência científica, mas por agradar a um pequeno grupo que se locupleta com esta construção famigerada de ideias esdrúxulas. Começam por tomar fragmentos de resultados de pesquisas e a partir deles, desenvolvem as hipóteses mais insanas e descabidas que somente são aceitas pela população por causa do mero fato de que seus conhecimentos sobre o assunto são oriundos do saber comum, produto de magia realçada pela ignorância [*quase*] absoluta sobre o tema.

Este vem se tornando maior assombro da educação formal, em que a ciência deixou de ser produto da investigação sistemática e do julgamento dos pares, até que se confirme sua validade e pragmaticidade para se tornar produto do discurso de quem decida que sua verdade seja tomada como ciência de fato.

Tal procedimento lança toda a população na escuridão da pseudociência e da ilusão de um saber que não se sustenta diante de fatos, criando retóricas as mais astutas e esdrúxulas [*para não dizer que são a expressão máxima do cúmulo do ridículo*] e neste jogo de [des]informação sistemática, tem-se a formação de uma geração que se vê impedida de pensar, primeiro porque é desnecessário, as respostas estão aí, à frente de quem quiser apreendê-las; segundo porque tornou-se crime contra a honra duvidar dos resultados apresentados pelos indivíduos vestidos de pijama branco e travestidos de cientistas.

Tudo o que se pretende expor como resultado de pesquisas (sic) já está viciado e o resultado da mesma já pode ser antecipado até por quem não é cético, dado o caráter amorfo e enviesado que se tomou e, as explicações para os fenômenos, uma vez que não existe uma teoria que possa ser aplicada, ainda, são incipientes e ineficazes, restando para tanto, nada mais que conjecturações e especulações sem fundamento ou razão de ser.

Nem mesmo hipóteses são aventadas, de tal maneira que o culpado pela crise esteja posto diante da realidade, saltando às vistas e como sobre ele nada pode ser feito, a solução é conviver com a desgraça e o infortúnio, mais uma vez utilizando todo um discurso óbvio para encobrir um problema que se arrasta desde décadas e que para o qual, a medida de solução é pior que a convivência com o mal. Ocorre que chaga um ponto em que o próprio mal exige uma solução e o que se tem feito é aplicar outro sucedâneo paliativo e assim sucessivamente, sempre de forma a que a medida aplicada agrade a gregos e troianos.

Criou-se mecanismos que procuram atender a todos e com isto, a escola e a educação perderam todo o seu sentido de ser como centro de excelência. Para resolver este problema, são publicados trabalhos de opinião, não de investigação científica, produzidos ao sabor da pena por figuras exaltadas pela mídia com esta finalidade em que os resultados conduzem a afirmar o que se convencionou tomar como verdade absoluta.

Os princípios da identidade, diversidade e autonomia redefinem a relação a ser mantida entre os sistemas de ensino e as escolas. Essa proposta não deve ser entendida como ausência ou omissão do Estado, porque assim se convencionou. Ao contrário, a identidade e a autonomia das escolas são exercidas no contexto constituído por diretrizes gerais de ação e assessoramento à implantação das políticas educacionais, o que exige dos sistemas educacionais (federal, estaduais ou municipais), para que a autonomia não se configure como descaso ou abandono, a definição de diretrizes de uma política educacional que reflita as necessidades e demandas do sistema, em consonância com as Diretrizes Nacionais e a estruturação de mecanismos de supervisão/ assessoramento, acompanhamento e avaliação dos resultados do desempenho das escolas. No fim, tudo não passa de retórica.

Na atualidade busca-se educar através das competências e, “competência é a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 07).

Árdua tarefa. Afinal, a mente imparcial humana crê, cegamente, que o que deu certo ou errado na teoria ou em determinada situação de campo, estará fadado à imutabilidade eterna, ou seja, dará certo em qualquer outro lugar, em qualquer outra situação, em qualquer outro tempo, em qualquer outra hora. A correção para este pensamento presume o ensino factual da pesquisa como uma vertente de experimentação e análise dos fenômenos ocorridos até que se alcance conhecimento suficiente para que se possa determinar rumos mais seguros para a práxis didático-pedagógica do professor.

Tratados de outra forma, tudo o que acontece na sala de aula se torna objeto de enfado e supostas teorias que somente visam a trocas de acusações que não conduzem a nenhuma melhoria de fato aos envolvidos. De um lado, tem-se professores reclamando do descaso dos estudantes, a sua apatia diante dos conteúdos sistemáticos e de outro, os estudantes alegando que o que está sendo ensinado não lhes faz nenhum sentido, uma vez que não sabem quando ou como utilizarão tais saberes e conhecimentos. A terceira via criada pelos *especialistas do sistema* é aquela em que procura dar razão ao aluno, tecendo críticas tanto ao sistema, sem fazer nada para mudá-lo ou ao seu curso e, da mesma maneira, tecem críticas aos professores que atuam de modo autoritário. Com isto, o que resta é um aluno cada vez mais endossando sua sabedoria convencional, ajustando-se ao que lhe convém, sem a menor condição de compreender a realidade que o cerca, porque incapaz de analisá-la; aliás, até o faz, mas sempre de forma a que suas considerações terminem provando que está certo quanto ao que defende.

Situações e ações como estas, cada vez mais frequentes nas universidades e também já empestando as classes de nível secundário, não dão conta de formar um estudante competente; quando muito produz alguém que possui habilidades [*um pouco*] acima da média, mas que não atrai a atenção de [*quase*] ninguém porque termina a todo tempo ou se vitimizando ou acusando aos outros fora de sua esfera de todo tipo de agressão que conhece. Há muito que esclarecer sobre a questão da competência e como ela se forma ou se consolida no indivíduo humano e, para tristeza de todos, não é na escola que ela surge e nem se impõe. É um processo complexo que vai se dando a partir da capacidade de intelectualidade individual e através de mecanismos de aplicabilidade sobre as situações-problema que existem e que exigem solução.

Um indivíduo pode se mostrar muito mais competente quando sabe administrar os conflitos e buscar soluções, através de sua equipe ou de profissionais bem preparados, delegando ações e tarefas do que, ele mesmo encontrando as soluções para os desafios postos pelas carreiras laborais. Em educação isto é uma situação que se mostra a todo instante, porque as condições de trabalho são a longo prazo e tudo o que acontece, desde o surgimento da situação-problema até o seu desfecho deve ser registrado, a fim de que em situações futuras análogas se tenha aonde recorrer como ponto de partida de estudos e análise primordial.

Um professor deve ser um indivíduo dotado de uma grande inteligência, porque mesmo que tenha amplo domínio sobre o conteúdo que leciona, não sabe que tipo de

interpretação seus alunos farão sobre a matéria e/ou sobre o objeto estudado e daí podem surgir diversas perguntas, umas fáceis para se responder, outras muito complexas que vão se mostrar como um desafio elevado, demorando, por vezes, anos para que se possa esclarecê-las de modo objetivo.

A definição que se tem dado para *competência* é algo determinado pelo pouco ou pelo muito pouco que se sabe fazer, como por exemplo, realizar truques de circo mambembe, como se isto representasse capacidade elevada para se pensar coisas complexas e distintas. Antes de mais nada, deve-se aplicar o intelecto e, para isto, precisa-se de motivação e de expectativas de retorno sobre esta ação, coisa que nem sempre ocorre e isto termina por terminar em frustração e não em desenvolvimento de novas técnicas de criatividade e de produção acadêmicas.

Especificamente, para um professor, ser competente não significa ter domínio das técnicas de ensino e sobre seu conteúdo, é necessário que saiba orientar os estudantes para desenvolver suas buscas de modo autônomo e, por vezes, de modo independente. A riqueza de uma aula está nas discussões acadêmicas sobre temas profundos e complexos, em que para estes ainda não se possui respostas objetivas, o que não invalida o processo de formação, dado que aquilo que interessa não é o instante e sim toda uma existência futura e o que ela pode agregar de valor para os campos científicos e sociais.

O segredo de uma boa aula está em direcionar, de maneira adequada, o pensamento do estudante para buscar soluções viáveis aos seus questionamentos e, uma vez encontrados, não submeter-se a eles como sendo a verdade revelada e sim uma resposta que deve ser, ela própria, submetida a um severo escrutínio e valor de juízo.

Muitos confundem didática com metodologia e neste processo terminam adotando práticas funestas criadas a partir do pensamento de algum estudioso [*sabe-se-lá-de-quê*] que resolveu expressar algum conhecimento sobre formas de aprendizagem e assim acredita que o método que está a direcionar ao seu público é o ideal, se não, o correto e que vai surtir o efeito desejado nos pais e professores [*completamente despreparados para o ofício*] que é o de uma aprendizagem total, imediata, perfeita e harmônica.

Deve-se começar pela compreensão de que o medo tornou-se o grande vilão da sociedade contemporânea, em que os pais desejosos que seus filhos alcancem boa posição na sociedade esperam que eles aprendam desde cedo tudo o que irão necessitar na vida adulta. Estão postos aí dois problemas complexos para se enfrentar, sem muita chance de solução, sendo o primeiro deles que o que os pais sentem não é desejo e sim ansiedade,

produzida pelo medo de que outra criança alcance o saber necessário para tal campo e seu filho não. O segundo fator é que, com os avanços tecnológicos criou-se a empáfia de dizer que se conhece como o cérebro funciona, em sua íntegra materialidade e na esteira desta sandice disfarçada de cientificidade, vão criando métodos de ensino bizarros e os pais não se importam, porque crêem estar fazendo o melhor para seus filhos em relação aos seus futuros como profissionais.

A aprendizagem humana é algo que se vincula, de maneira direta, ao processo de amadurecimento cérebro-cognitivo em que as experiências vividas vão sendo assimiladas e acomodadas até que provoquem discussões e perguntas e, quanto mais a criança sinta liberdade para questionar, sabendo que terá suas dúvidas esclarecidas por seu mentor, mais procurará avançar em direção ao conhecimento.

Nenhuma aprendizagem ocorre de maneira imediata; existe todo um processo de formação do pensamento que é atravessado pela cultura, pela carga de informação que circunda a existência do indivíduo, pelos costumes, pela tradição, pelas superstições, através da experiência e pelo auto conhecimento, que são explicações que se cria como resposta aos fenômenos que atravessam a existência de todos, de modo inquestionável e estas são as que mais resistências irão apresentar ao longo da vida, porque são interpretadas pelo próprio indivíduo como um patrimônio particular inviolável, portanto, qualquer explicação em sentido contrário é entendido como uma ofensa pessoal.

Quando se pensa e ainda defende que a aprendizagem deve ser perfeita, imediata e harmônica, está-se a criar um modelo fadado ao mais iminente fracasso, porque nenhuma aprendizagem ocorre de maneira perfeita; daí a necessidade de sempre se revisar os conhecimentos adquiridos e a forma como são interpretados, porque isto conduz a entendimentos e compreensões equivocadas e em consonância com o tempo, a cultura e os valores de cada tempo, em particular. A busca por novos mecanismos e métodos de análise do saber é uma demonstração de que aquilo que se sabe deve ser submetido a experimentações em busca de novos significados ou de confirmação para os sentidos que se adotam, teoricamente.

Nenhuma aprendizagem é harmônica, porque já começa que o conhecimento do novo desperta e provoca conflitos de todas as ordens e assim há de ser, porque a harmonia é consenso e todo este é marcado pela ditadura do pensamento único, da certeza absoluta e da ausência de questionamento sobre as modalidades de se ver o mesmo objeto e/ou fenômeno sob outro ângulo.

Rubem Alves não está errado quando critica o sistema de ensino fundamentado no positivismo, em que se mantém a crença pueril de que a repetição do ato conduz à aprendizagem e ao seu domínio. Ele afirma que “o estudo da gramática não faz poetas. O estudo da harmonia não faz compositores. O estudo da psicologia não faz pessoas equilibradas. O estudo das ‘ciências da educação’ não faz educadores” (Idem, 2013, s.p.).

Há sempre que fazer esclarecido que todo ser que nasce, antes é gerado em alguma matriz e quanto mais saudável esta se mostre, mais potente nascerá o ser. Mesmo que Rubem Alves queria dizer que não é possível construir educadores/professores, onde encontrarão mecanismos para se tornarem mestres, conhecedores das práticas de ensino, como o seu objeto de trabalho pensa, sente, como se realiza... O estudo de áreas específicas pode não produzir gênios em seus respectivos campos; no entanto, sem conhecimento e domínio das técnicas relacionadas aos espaços de atuação de cada profissional, tem-se como resultado uma tremenda confusão e desperdício de tempo e dinheiro e pior, indivíduos que tenderão a crer que são ótimos apenas porque estudaram com figuras imaculadas pela mídia.

Todo o processo de estudo sobre as técnicas e operações proporciona disciplina ao estudante e, posteriormente, ao profissional. Existem muitas variáveis que compõem qualquer sistema e aquele que se pretende tomar determinada carreira como seu campo de atuação deve, ao menos, conhecê-las e fazer-se atento aos desafios que, eventualmente, surgem além daqueles que são partes inerentes ao processo ordinário da construção e da aquisição do conhecimento em si.

## **PARA SE PENSAR A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NA APRENDIZAGEM**

Ensinar, de modo didático, é uma tarefa bastante complexa, porque exige conhecimento de causa sobre o objeto de estudo e preparação para que o conteúdo se mostre claro o suficiente para despertar e fomentar no estudante o desejo de ir além do que foi apresentado durante a aula. É este o motivo que leva à compreensão de que ser professor não é apenas o exercício da docência; é um inerente buscar de um devir que não se completa e a cada vez que se encontram as respostas almejadas [*ainda que de maneira parcial*], novas aparecem, sem mesmo que as anteriores tenham sido esclarecidas e é através deste processo contínuo de investigação que se tem a essência da educação, ou seja, tem-se-na em constante movimento.

Muitas coisas necessitam ser aprendidas, ao longo do caminho, por quem se torna pretendo a seguir a carreira docente; no entanto, o que se tem visto é um sentimento de acomodação por parte dos professores e não é um estado de preguiça ou estagnação; é algo estranho, como se tivessem convencidos de que com todo o aparato tecnológico que se tem à disposição se mostrasse suficiente para construir uma geração de pensadores dedicados e capazes de realizar a leitura do mundo no qual estão inseridos e interpretá-lo de acordo com as normas essenciais para uma vida plena e desafiadora, capaz de conduzir à superação.

Este tem sido o grande erro do presente, o de que fazer crer que as respostas estão prontas, bastando um *click* para que se tenha acesso a elas e, com isto, o conhecimento não se restringe mais a longos e intermináveis anos de estudo e dedicação e sim à aprendizagem de qual botão apertar para que se consiga a resposta adequada à solução do problema posto. Com isto, desaparece o sentido da educação formal, do professor de ofício e do educador, aquele que vai cuidar de dirigir o estudante para uma disciplina técnica e epistêmica, desempenhando sua trajetória didática de desenvolvimento entre a *Episteme* e a *Phrónesis*.

Bons educadores nascem quando o sistema oferece condições ideais para que eles possam surgir, desenvolver seu papel com maestria e amadurecer nos respectivos campos escolhidos para atuação profissional. Não é motivando indivíduos a tornarem-se professores que tornar-se-ão; deve haver algo mais, uma possibilidade de que aquele encanto da profissão escolhida realize uma transformação em suas vidas. Sem esta perspectiva, não se tem mais que mercenários ou refugiados da fome e do fracasso acampando ou mesmo caindo de pára-quedas na área da educação formal.

A percepção de mundo que atravessa determinado indivíduo não pode ser definida por seu grau de formação acadêmica, porque isto seria auferir à educação formal uma possibilidade e uma potencialidade para prover milagres, como transformação de pessoas e sentimentos pela força bruta, mágica... o que é impensável dentro de uma lógica adequada.

Antes de qualquer coisa, faz-se necessário que os indivíduos compreendam o sentido semântico de política, para depois tornar-se possível a sua compreensão social e como ela pode influenciá-los na tomada de decisões, o que não reduz as possibilidades de erros e fracassos. De um tempo, relativamente curto, para cá, criou-se dois grupos distintos que não se comunicam, apenas vivem a realçar o que um e outro fazem de pior,

sem jamais propor uma solução viável e aí é que tem-se a mesma situação da sala de aula se reproduzindo na sociedade, em que ninguém entende nem compreende o que está a ocorrer e, aparece sempre alguém a fazer uma interpretação medíocre e às avessas e o resultado é a anarquia e, como sói natural de ser, o Estado tem de lançar mão da violência para combatê-la, tornando-se um tirano cruel, o que resulta no niilismo.

Pensar todos pensam; no entanto, de maneira errada, crua, sem aperfeiçoamentos dos sentidos e razão de ser. Mas, o que seria um modo de pensar corretamente? Novamente, tem-se a presunção de querer deter a formula mágica, correta e perfeita sobre como todos [*sem exceção*] devem proceder, o que não deixa de ser este desejo, uma forma discreta de tirania. Assim que, a educação é tirânica? A resposta seria sim; mas, pelo fato de que seu sentido semântico e social se confunde, a destacar, a disciplina, a doutrina, a norma, o interesse é criar um indivíduo pautado na ideologia do Estado. Logo, se a educação cria indivíduos de espírito anárquico é pelo simples fato de que a ideologia dominante no Estado é fundamentada na ausência de lei, ou seja, em um *Estado anômico*.

A educação não pode ser entendida como um instrumento de provocação de mudanças, porque não é para isto que ela tem se prestado. O seu ideal é a manutenção da ordem, resguardando e protegendo a lei e quando esta vai se perdendo no tempo e no espaço, urge a proteção da tradição, porque esta serve para lembrar aos indivíduos a sua história filogenética, a história evolutiva da espécie.

Através da educação, pode-se pensar, de modo profundo, o que se mostra melhor para a sociedade em seu caminho rumo ao futuro ideal, sempre desejado e isto fica a cargo dos poetas e artistas criativos, não como tarefa de professores. Da forma como tem sido conduzido o destino da escola é ser esvaziada, porque em muito pouco tempo, todos [*com pouquíssimas exceções*] perderão a confiança no sistema educacional formal e ter-se-á um retorno aos moldes educacionais tribais.

O saber escolar e, por sua extensão, os conhecimentos acadêmicos, que geram, como consequência, as disciplinas escolares, não se constituem de uma transposição didática direta do conhecimento científico para as matérias escolares. Representam um conhecimento organizado e ordenado didaticamente, classificado por graus de dificuldades e dirigidos a públicos heterogêneos, com idades e capacidades cognitivas diferenciadas. Portanto, as finalidades e os objetos das disciplinas escolares são completamente diferentes dos referenciais das disciplinas científicas, não estando em consonância com o que se exige para uma existência plena e a formação de um nível de

inteligência que se mostra necessário para este momento histórico. A lógica científica é compartilhada pelos dois tipos de disciplina; no entanto, isso não as tornam idênticas.

A Educação contemporânea passa por diversas reformas. E uma delas é o desdobramento de suas funções conceituais. O conceito de educação restrito a um grupo reservado de indivíduos já é algo impensável neste século, onde o conhecimento está disponível a todos. Mas, educar sem reprimir ou destruir o que já está composto é algo que realmente provoca reflexões e dúvidas; algo também, impensável, mesmo porque não pode haver conhecimento sem destruição; porque, para aprender o novo faz-se necessário analisar os conteúdos que fundamentaram o pensamento e que, dadas as descobertas, já pode ser considerado como velho, obsoleto, ultrapassado.

Eis uma nova ordem apresentada por M. Foucault: ensinar o sujeito a não ser o que ele é. Complicado? É um tanto; mas, vejamos o quanto: quando Aristóteles (384-322 a.C.) definiu a sua política a traçou sob o prisma de que o sujeito estaria condenado a ser o que ele era, sem condições ou possibilidades de mudanças de *status quo*, porque as Moiras assim haviam decidido que seria. Porém, não vivemos mais sob as leis aristotélicas a decidir as nossas vidas de maneira tão estrita, porque a discussão entre a *Physis* e o *Nomòs*, apesar de não encerrada, já não cabe tanto mais em um tempo onde as leis humanas, ratificadas no laicismo, se sobrepõem às leis naturais e com a institucionalização das mesmas, a mobilidade social terminou por criar tal sistema que o homem está livre para desacreditar de seu destino traçado pelas Moiras e vaticinado pelos Oráculos.

Quando se define um preceito educacional, pensa-se automaticamente na formação integral do homem, ou seja, em procedimentos pedagógicos sólidos e que visam para a responsabilidade que é o mesmo que mostrar o caminho mais correto a seguir, ainda que este não seja o mais fácil. Vários autores dizem que o homem não consegue fazer a sua própria catarse, a sua auto-análise, outros ainda afirmam que o homem *deve* interiorizar-se. A medida certa da quanta é o desejo deliberado de criar uma sociedade que respeite o ser humano como indivíduo. Por individualização, faça-se esclarecido que o ser deve lutar por uma sociedade que aceite o diferente, que permita a dúvida, que tenha o homem na conta de homem e não de *fera selvagem* traiçoeira e assassina; mas que, ao mesmo tempo, não se descuide de sua segurança psicológica contra os abusos que advém daqueles que desejam controlar todos os sentimentos e desejos de seus pares, em nome de coisas belas e maravilhosas, que servem apenas como espantalhos.

## CONCLUSÃO

A educação visa à formação do homem, ou seja, trabalhá-lo de dentro para fora, construindo um ser que será orgulho para os pais e para o país. Hércules, depois de adulto teve a oportunidade de fazer a sua escolha sobre qual caminho seguir. Na sua adolescência após matar seu professor de lira, como se encontrava sob a tutela de seu pai, este o enviou para o campo, a fim de ser educado pelo Centauro Quíron. E porque por um ser que era metade animal metade homem? Exatamente para que aprendesse a dominar ambas as partes que coexistem no ser. Porém, assim como o homem está acima do cavalo, a razão deve estar acima das emoções e dos instintos selvagens. A própria visão e entendimento da educação 'como agente transformadora social' é um conceito, ainda, extremamente jovem. No início era coisa de pobres, os meninos queriam eram ser gladiadores, isto porque era a superioridade da força muscular que decidia quem tinha a posse das coisas ou quem fazia prevalecer sua vontade. A força muscular logo foi suplementada e substituída pelos instrumentos: o vencedor era aquele que tinha as melhores armas ou aquele que demonstrava maior habilidade no seu manejo [*assim, os filhos de nobres aprendiam desde cedo a arte da cavalaria e da espada. Apenas nobres podiam ser cavaleiros, o que equivalia a combater a cavalo*].

A partir do momento em que as armas foram introduzidas, a superioridade intelectual começou a substituir a força bruta. E, somente com o advento do protestantismo que se passou a ter uma amplitude maior da educação, sendo alargada com o advento da Revolução Industrial. Atualmente se tem em alta conta, o papel socializador da educação, até porque o conceito de cidadão se expandiu para o Cosmo e não apenas se restringe aos muros da cidade.

## REFERÊNCIAS

Alves, Rubem. *Conversa com educadores*. (2013, [s.p.]). Disponível em: <http://www.rubemalves.com.br/conversacomeducadores.htm>. acesso em 10 de jun de 2023.

ARISTÓTELES. *A Política*. São Paulo: Escala, 2007.

FOUCAULT, M. *A microfísica do poder*. São Paulo: Graal, 1996.

GALBRAITH, [s.d.] citado por LEVITT, S. D.; DUBNER, S. J. *Freakonomics: o lado oculto e inesperado de tudo que nos afeta*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2007.

GRAMSCI, A. citado por RUIZ, E. M. *Freud No Divã do Cárcere*. Campinas: Editora Autores Associados, 1998.

KANT, I. *Pedagogía [1803]*. Barcelona (Espanha): Escuela de Filosofía Universidad ARCIS, 2001.

KATZENSTEIN, Ú. *A Origem do Livro: da idade da pedra ao advento da impressão tipográfica no Ocidente*. São Paulo: Hucitec, 1986.

LÉVY-BRUEHL, L., 1931, p. 776-778 citado por KATZENSTEIN, Ú. *A Origem do Livro: da idade da pedra ao advento da impressão tipográfica no Ocidente*. São Paulo: Hucitec, 1986.

PERRENOUD, Philippe. *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

**Capítulo 12**  
**SALA DE RECURSOS: IMPLICAÇÕES EM DIREÇÃO AOS**  
**ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS**

**Maria José Bestete de Miranda**

**Ádria Gonçalves Rezende**

**Sérgio Rodrigues de Souza**

## **SALA DE RECURSOS: IMPLICAÇÕES EM DIREÇÃO AOS ESTUDANTES COM NECESSIDADES ESPECIAIS**

***Maria José Bestete de Miranda***

*Graduada em Pedagogia e Artes Visuais. Pedagoga. Servidora da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU). Doutoranda em Ciências da Educação pela Facultad interamericana de Ciencias Sociales (FICS). E-mail: mariajosebestete@yahoo.com.br*

***Ádria Gonçalves Rezende***

*Graduada em Pedagogia. Professora de Educação Infantil. Servidora da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU). Mestranda em Ciências da Educação pela Facultad interamericana de Ciencias Sociales (FICS). E-mail: adria201133@hotmail.com.*

***Sérgio Rodrigues de Souza***

*Graduado em Pedagogia. Doutorando em Ciências da Educação pela Facultad interamericana de Ciencias Sociales (FICS).*

### **RESUMO**

Este estudo objetiva apresentar a relevância da sala de recurso para os estudantes com necessidades especiais. Ao alcance desse objetivo, verificou-se o que apontam os estudos sobre a educação especial, formação de professores do atendimento educacional especializado e sala de recurso. Trata-se de um estudo bibliográfico, que traz as leis e documentos oficiais que regem a educação especial, assim como análises em artigos, publicados de 1988 a 2020. As considerações tecidas ao longo desta pesquisa apontam que há ainda a necessidade de formação para profissionais que atuam nesta área, considerando que a formação dos profissionais que atuam no processo educacional necessita ser contínua, no sentido de aprimorar os conhecimentos e, principalmente, as práticas educacionais. Os resultados da pesquisa apontam ainda que, as salas de recursos proporcionam o desenvolvimento nas trajetórias individualizadas, corroborando também para os exercícios das práticas em contextos sociais. A proposta das salas de recurso é criar uma escola que aprende através do estudo das situações desafiadoras e de superação. Jamais pode ser interpretada como um espaço aberto para receber crianças com alguma dificuldade, onde se pode desenvolver um trabalho diferenciado, com vistas a incluí-las na escola; porque a ideia de inclusão deve ser como a que Levi Vygotsky (1896-

1934) preconizava, *inclusão social*, ou seja, tornar o indivíduo apto a poder viver a sua vida em plenitude e com menos dependência alheia; desfrutando de sua existência, com dignidade, assim como todos os outros e em meio a eles. Para além do até aqui exposto, conclui-se que é preciso compreender as salas de recurso como um lugar que busca garantir o suporte/apoio necessário aos estudantes com necessidades especiais.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Ensino-aprendizagem. Atendimento Educacional Especializado. Sala de recurso.

## **ABSTRACT**

This study aims to present the relevance of the resource room for students with special needs. To achieve this objective, it was verified what studies on special education, training of teachers of specialized educational services and resource room point out. This is a bibliographical study, which brings the laws and official documents that govern special education, as well as analyzes in articles, published from 1988 to 2020. The considerations woven throughout this research point out that there is still a need for training for professionals who work in this area, considering that the training of professionals who work in the educational process needs to be continuous, in the sense of improving knowledge and, mainly, educational practices. The research results also point out that the resource rooms provide development in individualized trajectories, also corroborating for the exercises of practices in social contexts. The purpose of the resource rooms is to create a school that learns through the study of challenging and overcoming situations. It can never be interpreted as an open space to receive children with some difficulty, where differentiated work can be developed, with a view to including them in school; because the idea of inclusion should be like what Levi Vygotsky (1896-1934) advocated, social inclusion, that is, making the individual able to live his life fully and with less dependence on others; enjoying their existence, with dignity, just like everyone else and among them. In addition to what has been exposed so far, it is concluded that it is necessary to understand resource rooms as a place that seeks to guarantee the necessary support for students with special needs.

**Keywords:** Special Education. Teaching-learning. Specialized Educational Service. Resource room.

## **INTRODUÇÃO**

A educação Inclusiva é uma forma de aprendizagem, em que se busca equanimizar as possibilidades de todos os estudantes poderem aprender e apreender os conteúdos sistemáticos que estão propostos nos currículos escolares. Ela se mostra de extrema relevância e necessidade no que diz respeito ao processo de desenvolvimento dos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE), porque estes indivíduos, via de regra, não possuem a mesma condição intelectual para absorver os conteúdos curriculares, com a mesma facilidade com que aparenta os demais.

Assim que, torna-se imprescindível a compreensão dos benefícios ofertados a estes estudantes através da sala de recursos para o desenvolvimento cognitivo dos mesmos. Neste espaço, são instalados objetos, brinquedos, instrumentos pedagógicos e recursos audiovisuais, todos com a finalidade de fomentar o máximo desempenho intelectual nos estudantes portadores de necessidades específicas, através de experiências didáticas, conduzidas sob orientação de professores com conhecimento profundo sobre o tema.

Esta pesquisa toma como ponto de partida os seguintes questionamentos: O que dizem as leis e os documentos oficiais sobre Educação Especial? Como a formação continuada e contínua dos professores pode contribuir para o atendimento educacional especializado? Quais são as contribuições didáticas e pedagógicas da sala de recurso para os estudantes com necessidades especiais?

O objetivo geral desse estudo consiste em apresentar a relevância da sala de recurso para o desenvolvimento educacional dos estudantes com necessidades especiais. Ao alcance desse objetivo, busca-se ainda, verificar o que apontam os estudos sobre a utilização das salas de recurso para os estudantes com necessidades especiais e seus resultados.

Trata-se de um estudo bibliográfico, que traz as leis e documentos oficiais que regem a educação especial, assim como análises em artigos, publicados de 1988 a 2020, considerando as principais abordagens sobre o tema em questão.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender a sala de recurso como ambiente facilitador do processo de ensino e de aprendizagem, voltada ao público-alvo da Educação Especial.

## **EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Após a primeira metade do Século XX, devido à intensificação dos movimentos sociais contra todas as formas de preconceito e discriminação que impediam as pessoas com necessidades especiais de exercerem, de forma plena e digna, a sua cidadania, surge a defesa de uma sociedade inclusiva. Partindo deste princípio, as lutas são intensificadas no decorrer desse período histórico e fortalece-se a crítica aos modelos homogeneizadores de ensino e de aprendizagem, modelos estes geradores de intensa exclusão nos espaços escolares.

Partindo deste ideal, a Educação inclusiva, com o passar dos anos, tornou-se ferramenta essencial para a sociedade, visto que assume um papel importante dentro do contexto escolar, tendo como foco atender as necessidades específicas de cada aluno, especificamente àqueles que, por motivos alheios a si, poderiam ser excluídos do ensino e da interação em sala de aula.

Na concepção de Abramowicz et al. (2011, p. 94), a escola brasileira ainda apresenta resistências quanto à inclusão de estudantes com necessidades específicas, porque sobrepõe, em seu pensamento, uma herança de um tipo *sui generis* de desenvolvimento individual, pautado na ideologia industrial que, por tanto tempo, foi responsável por determinar as diretrizes do tipo de homem que se desejava construir através da educação formal, o que fez surgir uma visão de educação pautada na “[...] imposição de um saber, de uma racionalidade, de uma estética, de um sujeito epistêmico único, legitimado como hegemônico, como parâmetro único de medida, de conhecimento, de aprendizagem e de formação”.

Este formato idealizado persiste no imaginário social e, mesmo que se tenha provocado muitos avanços na modelação de uma sociedade que se mostre incluyente e receptiva a todos, sem muita distinção, romper com tais paradigmas ainda se reflete como uma ação desafiadora e, somente através do conhecimento alcançado pela experiência, que se mostre capaz de provar e de comprovar as habilidades destes indivíduos e como potencializá-las de tal modo que possam usufruir da convivência social sem qualquer tipo de preconceito ou julgamento de valor quanto às suas capacidades.

É neste aspecto que as salas de recurso se apresentam como locais privilegiados de aprendizagem, não apenas para as crianças, como também para todos os envolvidos e para as ciências da educação e as ciências psicológicas. Não se trata de levar a criança a superação de seus limites e depois transformar isto em troféu a ser exibido; trata-se de descobrir como conduzi-las a produzir sinapses e fazer conexões lógicas que as auxiliem na superação de suas limitações, condicionadas por suas situações particulares de saúde, física, psicológica e neurológica.

A proposta das salas de recurso é criar uma escola que aprende através do estudo das situações desafiadoras e de superação. Jamais pode ser interpretada como um espaço aberto para receber crianças com alguma dificuldade, onde se pode desenvolver um trabalho diferenciado, com vistas a incluí-las na escola; porque a ideia de inclusão deve ser como a que Levi Vygotsky (1896-1934) preconizava, *inclusão social*, ou seja, tornar o

indivíduo apto a poder viver a sua vida em plenitude e com menos dependência alheia; desfrutando de sua existência, com dignidade, assim como todos os outros e em meio a eles.

Se a escola não se atenta para isto, ela deixa de promover a inclusão, em sua perspectiva humanística e transforma a criança em uma escrava da instituição, sob um eufemismo de cuidados, que nada mais é que uma super proteção, um estado de sufocamento da liberdade individual, o que termina por encerrar em fracasso iminente, onde se poderia obter iminente sucesso e avanços empíricos e epistêmicos, no que se refere ao tratamento e à aplicação técnica de práticas pedagógicas eficientes a este público-alvo em específico.

Jesus (2002) afirma que, para se consolidar um pensamento amplo e pragmático acerca da Educação Inclusiva nas escolas regulares de ensino, é preciso

Construir em conjunto com a escola uma prática inclusiva reflexiva que incorporasse a própria geração de conhecimento. A perspectiva foi trabalhar no cotidiano da prática pedagógica da escola por meios de estratégias várias, tendo como meta produzir uma reflexão autoformadora (...) [...] a partir da concepção de educação para todos os alunos, inclusive aqueles com necessidades especiais, pode-se evidenciar que a abordagem de apoio colaborativo, na qual cada uma das partes busca conhecer, compreender e construir com a outra, constituiu-se em dispositivo fundamental para uma prática educativa transformadora (p. 93).

Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de Educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo a todos - inclusive às pessoas em situação de deficiência e àqueles dotados de altas habilidades e superdotação, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver (CARVALHO, 2005).

O Plano Nacional de Educação o (PNE), prescrito no art. 214 da Constituição de 1988 e reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, art. 9º, § I e art. 87, § 1, é considerado um instrumento político de prioridades e conteúdos sistematizados, pelo qual o governo Federal, através do Ministério da Educação, coordena, controla e fiscaliza a educação em todo o país, em todos os níveis de ensino.

Em consonância com o Plano Nacional de Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no art. 58 § 1º, garante que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às

peculiaridades da clientela de Educação Especial (BRASIL, 1996). Ainda o art. 59, da mesma Lei, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades educacionais especiais:

I - currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades;

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

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, s.p.).

Conforme apresentado pela lei, os estudantes com necessidades especiais têm direitos assegurados, no que diz respeito ao atendimento condizente a cada especificidade. Nesse sentido, a resolução CNE/CEB nº 2/2001, define o acesso destes estudantes, atribuindo a eles, o direito subjetivo, a um ensino de qualidade.

Nesta perspectiva, a resolução CNE/CEB nº 2/2001, institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no art. 2º, evidencia que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (Brasil, 2001, s.p.).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) define a Educação Especial como modalidade de educação escolar é oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com necessidades especiais (art. 58) e usa, indistintamente, os dois termos apresentados a seguir.

Nesta perspectiva, são atendidos nas salas de recursos multifuncionais, alunos público-alvo da Educação Especial, conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto Nº 6.571/2008.

A Conferência Nacional de Educação – CONAE/ 2010, a Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação – PNE, no inciso III, parágrafo 1º, do artigo 8º, determina que:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios garantam o atendimento as necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades. Com base neste pressuposto, a meta 4 e respectivas estratégias objetivam universalizar, para as pessoas com deficiência, transtornos globais do

desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na faixa etária de 04 a 17 anos, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado. O AEE é ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, podendo ser realizado por meio de convênios com instituições especializadas, sem prejuízo do sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2014, s.p.).

Em relação a esses conceitos, observa-se que, na Constituição atual, no entanto, não se faz uso do termo *Educação Especial*; apenas *Atendimento Educacional Especializado*. Dessa forma, para que a LDBEN não seja considerada incompatível com a Constituição, é preciso entender-se o termo “Educação Especial como modalidade de ensino que oferece o Atendimento Educacional Especializado (AEE)” (FÁVERO, 2004, p. 84).

Quando se fala em AEE deve se evidenciar a prática docente nesse contexto. Sendo assim, o professor deve buscar constantemente atualização profissional, visando aprimorar o trabalho desenvolvido com os alunos PAEE.

#### **A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES QUE ATUAM NO AEE**

Em relação à formação continuada de professores, Chimentão (2009) afirma que, ela “[...] tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional docente, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos” (p. 3).

Nas orientações legais, especificamente na Resolução nº 2 de 01 de julho de 2015 em seu artigo 16, encontra-se que:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, s.p.).

Depreende-se que, com a ausência da formação continuada, há a desigualdade na qualidade de ensino, pois alguns professores não inovam suas práticas educacionais e o estudo permanente, aliado à troca simbólica de experiências pedagógicas e didáticas favorece um aprofundamento nas temáticas que envolvem a práxis e o desenvolvimento

do pensamento, conduzindo a conhecimentos sólidos sobre a ação e o público-alvo, como se comporta, que necessidades apresentam, quais adaptações se fazem necessárias e possíveis.

Quanto à formação docente, Alarcão (2003) afirma que o professor tem, de se considerar num constante processo de autoformação e identificação profissional. A autora acrescenta ainda que tem que ser um professor reflexivo numa comunidade profissional reflexiva.

Gabardo (2006, p. 41), afirma que “a atuação do profissional da educação indica o professor como um ser reflexivo, pesquisador, crítico e participativo”. Conforme o autor, o professor reflexivo deve analisar e avaliar continuamente a sua experiência pedagógica conforme o contexto social, e assim, buscar novas alternativas para resolver problemas e superar as dificuldades.

Nessa mesma perspectiva, Garcia afirma que

A formação continuada de professores favorece questões de investigação e de propostas teóricas e práticas que estudam os processos nos quais os professores se implicam, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola (1999, p. 22).

Por conseguinte, a formação de professores, sendo ela inicial ou continuada, constitui um tema relevante para estudo e pesquisa, no sentido de promover as condições para que a escola cumpra, efetivamente, “sua função de ensinar e ‘formar’ indivíduos que sejam ativos na edificação de uma sociedade que se caracteriza por equidade e justiça” (BARRETO 2011, p. 205).

## **AS CONTRIBUIÇÕES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS**

Com efeito, sabe-se que o Atendimento Educacional Especializado tem como finalidade garantir um suporte satisfatório aos estudantes que necessitam. Além disso, trata-se de

Uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, graus e etapas do percurso escolar e tem como objetivos, entre outros, identificar as necessidades e possibilidades do aluno com deficiência, elaborar planos de atendimento, visando ao acesso e à participação no processo de escolarização em escolas comuns, atender o aluno com deficiências no turno oposto àquele em que ele frequenta a sala comum, produzir e/ou

indicar materiais e recursos didáticos que garantam a acessibilidade do aluno com deficiência aos conteúdos curriculares, acompanhar o uso desses recursos em sala de aula, verificando sua funcionalidade, sua aplicabilidade e a necessidade de eventuais ajustes, e orientar as famílias e professores quanto aos recursos utilizados pelo aluno (SARTORETTO; SARTORETTO, 2010, p. 2).

Conforme explica os autores, a sala de recursos é um local de aprendizagem, onde se pode realizar diversos tipos de experiências pedagógicas e didáticas, todas elas tendo como objetivo geral conhecer os limites de cada participante, criar possibilidades de avanço sistemático quanto aos aspectos intelectuais e cognitivos e ainda desenvolver habilidades motoras, sensoriais, psicológicas. Assim que, aqueles que ali se integram, na disposição a realizar o trabalho, devem estar cientes de que estão dentro de um laboratório vivo, que exige, tanto ou mais dos profissionais que a sala de aula regular, considerando que, tudo o que for produzido ali, deve ser integrado aos anais da instituição, na forma de material didático, oriundo da experiência e da práxis pedagógica.

Sobre as salas de recursos funcionais, Pereira (2020), argumenta que,

O atendimento realizado nesse espaço difere do oferecido pela escola comum, como também não se caracteriza como um serviço eminentemente clínico, mas resguarda uma característica tipicamente educacional. Sendo assim, o objetivo primordial desse serviço é o de proporcionar ao aluno matriculado na escola comum público-alvo da educação especial o reconhecimento de suas potencialidades, suas limitações, levando-o a se perceber capaz de criar estratégias para resolver seus problemas e que se veja como Ser de direitos, sendo capaz de produzir conhecimentos e transformar sua realidade.

Há diversos benefícios que podem ser desenvolvidos na sala de recurso multifuncional, de forma paralela, e que auxilia o desenvolvimento do ensino na sala de aula regular.

Algumas das vantagens que eram associadas à classe especial podem ser potencializadas na sala de recursos, pois o trabalho com pequenos grupos é estimulado, permitindo melhor acompanhamento do aluno, favorecendo trajetórias de aprendizagem mais individualizadas sob a supervisão de um docente com formação específica. No caso da sala de recursos, a grande vantagem é que esse processo tem condições de alternância contínua com aquele desenvolvido na sala de aula comum (BAPTISTA, 2011, p. 70).

No que diz respeito à avaliação dos estudantes que são público alvo da educação especial, considera-se duas finalidades distintas: uma delas visa identificar a necessidade de atendimento de cada aluno e, a outra busca planejar o ensino de forma a atender a cada

especificidade. Nesse sentido, a avaliação ocupa-se em identificar se um determinado estudante possui ou não alguma necessidade especial, transtorno global do desenvolvimento ou superdotação/altas habilidades para depois definir sua potencial elegibilidade aos serviços de AEE (VELTRONE, 2011).

Além das práticas pedagógicas, cabe evidenciar se os resultados do trabalho

Indicaram como aspectos positivos do AEE a participação da família, turmas reduzidas e a concepção da Sala de Recursos como um espaço que possibilita compreender o processo de aprendizagem do estudante, configurando-se em um ambiente promotor de desenvolvimento, fundamental para viabilizar a inclusão educacional. Os aspectos negativos apontados foram insuficiência de cursos de formação continuada, carência de recursos materiais e pedagógicos, ausência de equipe multidisciplinar e necessidade de bidocência nas classes comuns. As principais estratégias adotadas na prática docente foram parceira com a família, articulação entre professores de Sala de Recursos e classe comum e a promoção de um ambiente agradável e motivador à permanência do estudante. Com relação à formação continuada foi destacada a importância dos cursos, do dia-a-dia com o estudante, das palestras e das trocas de experiências profissionais (CORREA, et. al., 2020, p. 09)

Diante do explícito, torna-se essencial a colaboração da família junto à escola, visando o desenvolvimento do estudante no processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, pode-se dizer que a família e a escola formam uma equipe, que necessitam ter os mesmos objetivos com relação ao progresso do aluno.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As considerações tecidas ao longo desta pesquisa, apontam que há ainda a necessidade de formação para profissionais que atuam nesta área, considerando que a formação dos professores que atuam no processo educacional necessita ser contínua, no sentido de aprimorar os conhecimentos e, principalmente, as práticas educacionais.

As constatações deste estudo mostram que os professores do atendimento educacional especializado, ainda necessitam de formação continuada, no sentido de aumentar as possibilidades de dinâmica do processo de ensino e de aprendizagem. Faz-se imprescindível o estudo aprofundado do professor, um planejamento adequado à cada necessidade apresentada pelo estudante público-alvo, a fim de que o ensino e a aprendizagem aconteçam de forma eficiente e eficaz.

Os resultados da pesquisa apontam ainda que, as salas de recursos proporcionam o desenvolvimento nas trajetórias individualizadas, corroborando também para o exercício das práticas sociais. Para além do até aqui exposto, conclui-se que é preciso compreender as salas de recurso como um lugar que busca garantir o suporte/apoio necessário aos estudantes com necessidades especiais. No entanto, cabe ressaltar a colaboração da família para que o estudante frequente devidamente as aulas no contra turno, destinada a oportunizar o auxílio necessário o estudante.

Este estudo abre ainda perspectivas para novas pesquisas, no sentido de verificar as potencialidades e habilidades dos alunos com necessidades especiais com a aplicabilidade de metodologias diferenciadas em salas de recurso, tendo em vista a necessidade de reflexões sobre a temática discutida ao longo deste estudo.

## REFERÊNCIAS

ABROMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea**, Dossiê Relações Raciais e Ação Afirmativa, n. 2, Jul-Dez, ISSN 2236-532x, 2011, p. 85-97.

ALARCÃO, I. **Professores Reflexivos em Uma Escola Reflexiva**. São Paulo. Editora Cortez, 2003.

BAPTISTA, C. R. **Ação pedagógica e educação especial**: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.17, p.59-76, 2011.

BARRETO, M. A. S. C. A inclusão escolar e os cenários das políticas de formação do professor no Espírito Santo. In: CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. (Orgs.). **Professores e Educação Especial**: formação em foco, vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de

formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

CHIMENTÃO, L. K. **O significado da formação continuada docente**. Disponível em <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf>. Acesso em 29 de agosto de 2020.

CORRÊA, D. A. C.; ALMEIDA, J. F. S.; NASCIMENTO, M. B. C. **Atendimento educacional especializado e sala de recursos multifuncionais: sinônimo de inclusão escolar**. Disponível em <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/viewFile/5386/1860>. Acesso em 10 de setembro de 2020.

FÁVERO, E. A. G. PANTOJA, L. M. P.; MANTOAN, M. T. E. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, setembro de 2004.

GABARDO, C. V. **A Formação de professores em perspectivas internacionais**. Estudo comparado entre modelos europeus e brasileiros. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de Salamanca, 2006.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

JESUS, D. M. **Educação inclusiva: construindo novos caminhos**. 2002. 217 f. Relatório (Pós-Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2002.

PEREIRA, M. SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: o trabalho pedagógico especializado com as limitações de aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**. Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-18, jan./dez. 2020.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. C. R. **Recursos Pedagógicos Acessíveis e Comunicação Aumentativa e Alternativa**. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: UFC, 2010.

VELTRONE, A. A. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo: identificação e caracterização**. 2011. 193 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

**Capítulo 13**  
**A CASA, DE CONCEIÇÃO LIMA – SINÉDOQUE DE MEMÓRIA**  
**FRATERNA NA LITERATURA AFRICANA**  
**Edimilson Rodrigues**



## **A CASA, DE CONCEIÇÃO LIMA – SINÉDOQUE DE MEMÓRIA FRATERNA NA LITERATURA AFRICANA**

***Edimilson Rodrigues – UFMA/Axolotl***

*Pós Doutor em Literatura do Século de Ouro pela Universidad de Navarra/GRISO e Pós Doutor em História da Arte: CITCEM – Universidade do Porto, Portugal. Doutor em Estudos de Literatura pela Universidade Fluminense UFF/RJ. Professor de Literatura e Espanhol da Universidade Federal do Maranhão: Centro de Ciências de São Bernardo, colaborador da LIESAFRO-UFMA, Campus Dom Delgado como professor de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa.*

### **RESUMO**

A casa, espaço de memória, lugar emotivo da paisagem urbana, surge na literatura africana de expressão portuguesa, como ente que recupera identidades forjadas, memória infantil e familiar esbulhadas pelo capital. *A Casa*, de Conceição Lima é lugar que edifica família e seres, corpo e alma desalojando: emoção, vivências, cicatrizes albergadas nas metáforas mnemônicos que recuperam as atrocidades impostas pela sociedade colonial no cenário urbano e citadino.

**Palavras-chave:** Poesia africana. Memória. Casa.

Os homens regressam  
Carregados de cidades e distância.  
Conceição Lima

### **INTRODUÇÃO**

O texto de Conceição Lima, *A casa* nos revela a vocação incontestada do escritor africano em seu ideário íntimo e absoluto – ser absorvido pelas linhas do fluxo imagético da escrita. É o que percebemos no texto em análise, pois ele desvela a geografia imaginária de um tempo de repressão, com o fascínio da elaboração de um texto-conquista que dialoga consigo e com a história social dos eventos marítimos coloniais.

A poesia surge como ato libertador da linguagem, mas também, como refúgio, pois as palavras reverberam nos poemas, ideários de mobilidade, transmigração, revelam a

distopia do mundo eurocêntrico<sup>10</sup>, partida e reconquistas, porque possibilitam desvendar origens. Desse modo, o poema *A casa* apresenta o eu poético comprometido com espaço e paisagem – “Mesquita, Riboque” (LIMA, 2004, p.19) – como pistas linguísticas daqueles que ele convoca ao banquete do verbo-poesia.

Em seus exercícios de descobertas, qual o imaginário infantil, a poeta é guiada pela sensibilidade, pelo instinto de explorar o mundo das palavras e das imagens, para depois, (re)presentá-lo em sua realidade. Nesse ínterim, os textos servem como desvelamentos de sentidos e significados, como objetos-lúdico a serem descobertos. A imaginação vai sendo explorada, circunstâncias sociais são recriadas e, nessa viagem/teatro, a personalidade da escritora é esbulhada com o fito de recompor, as didascálicas da memória coletiva, através do poético.

A descoberta, possibilita a partir dos artefatos e objetos textuais, é necessário para que o ato de criação seja desenvolvido e, desde aí, suas experiências resultantes de outras leituras e modos de vida, sejam fundamentais ao constructo da criação que, também, é fragmentada. São experiências mnemônicas edificadas, com a necessidade básica de tomada de decisões afetivas, mas também, social e histórica.

São recortes afetivos vocacionadas a narrar a expressão de sentimentos, ações e recordações, da própria compreensão do ambiente no qual viveu a escritora e com quem conviveu – “o basalto negro, poroso (...) o barro vermelho” (LIMA, 2004, p.19).

Conceição insere seu local de pertencimento no cenário da história, com pequenos fragmentos, bem à moda benjaminiana. O ato de escrita traz oportunidades e percepções de que o escritor é promotor de mudanças que, ainda que pequenas, possibilitam o reconhecer profundo de sua atuação enquanto agente de transformação social.

Desse modo, os textos – *A Casa*, de Conceição Lima (2004) e alguns excertos de *A dolorosa raiz do Micondó* (2012) – doam fragmentos de memórias que ainda estão estilhaçados, para demonstrar o “fator de continuidade” da memória e,

---

<sup>10</sup> Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocêntrico, estabelecido a partir da América (QUIJANO, 2005, p.9).

consequentemente, da vida que combina lembranças atroz e recordações afetivas e intimistas reveladas nos textos africanos nos espaços da lusofonia<sup>11</sup> portuguesa.

## 1 CASA E MEMÓRIA FRATERNA

Apresentamos o artefato literário – a casa, tema metafórico em Conceição Lima, como memória fraterna, pois, denuncia e anima a esperança do viver sob a proteção do teto. Esse confronta o silêncio e a negação, o social e o doméstico, procurando substituir ausências por recomeços alojados no único espaço privado desejado – a casa.

Porque a casa, componente do espaço, da paisagem e da identidade do ser franqueia o desenho de uma vida cujo umbigo está “neste lugar onde me derramo e permaneço/ inauguro a véspera da minha casa” (LIMA, 2012, p.71).

O texto resulta como memória coletiva, porque relaciona a história social de São Tomé, à memória individual da autora que retoma, sistematicamente, através da rememoração, o passado vivido nas ilhas. O poema de Lima satura a metáfora comum, apalpa o invisível com o desejo visível, acondiciona o sensível na tecnologia possível da escrita, colori a luz com a tonalidade do escuro eliminando excessos do dizer, à maneira de Sophia de Mello Brayner, pois tudo que vê a acrescenta – como “metáfora de uma horta”: a poesia, e mais – “E eu dormia em paz, a casa era limpa no centro do anel” (LIMA, 2012, p.66), ou ainda, “O meu deserto é a vertical semente de um barco” (LIMA, 2012, p.70).

Dos excertos, destacamos temos três sentidos de sobrevivência muito revisitados nas metáforas subliminares do texto africano – “horta”, símile de alimento e reprodução, onde a mátria terra é sustentáculo de vida; “dormir” que proporciona o sono aderente ao silêncio, antítese da fala silenciada, mas momento de paz que permite o repouso em

---

<sup>11</sup> As expressões lusofonia e mundo de língua portuguesa são empregadas neste artigo não com o sentido de organização jurídico-política com fins político-diplomáticos e de cooperação entre países cuja língua oficial é o português, como no caso da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), nem denotando qualquer idéia de identidade cultural determinada e unívoca, anulando as diversidades existentes em sua pluralidade cultural, mas evocando de modo difuso um mundo que se formou secularmente a partir das Navegações Portuguesas de Quatrocentos e Quinhentos e da conseqüente presença administrativa e cultural do reino (e mais tarde do Estado) Português na Europa, na África, na América e na Ásia. Atualmente o mundo lusofônico é composto por Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Macau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Guiné Equatorial e TimorLeste, bem como por comunidades minoritárias de língua portuguesa fixadas em países em que o português não constitui a língua oficial, como por exemplo, Goa, Damão, Diu, Andorra, Luxemburgo, França, EUA, Venezuela, Paraguai, Uruguai, África do Sul e Namíbia – (Revista África (s), NETO, Carvalho).

tranquilidade, embalado ao som, ao aconchego das ondas do mar nas quais navega o barco que conduz à busca da semente salgada: o peixe, que define o terceiro sentido – “o mar”.

Sua obra prima pela singeleza do fazer simplório, satura o incompatível ao limite do possível, com o mistério da escrita que preenche lacunas, que tangencia o salobro colonial à busca do saber com sabor do social. O poema divide o desejo de construir, edificar – a morada do ser como poeta e do poeta como ser da partilha do verbo: “Reabitaremos a casa, nossa intacta morada” (LIMA, 2012, p.68).

Suas experiências textuais contribuem para o desenvolvimento da expressão, alijada no período colonial, de diversas formas: no estímulo sensível da memória, na reminiscência dos dados físicos e cognitivos que, através da linguagem, reelaboram ou complementam os fatos da narrativa essencial do africano – morada/privacidade.

Os textos, como atributos sociais, definem os autores como personagens de uma história social, aproximam os distantes, ligam os extremos e compartilham realidades. A História decalca monumentos, objetos culturais, ornamentos arquitetônicos, nomes de ruas, alamedas, praças que servem como símbolos da (re)existência coletiva africana. No entanto, a casa, objeto simbólico imantado de sobrevivência aflora, porque “o mundo emergiu – seu destino e sua casa”, “Falo destes mortos como da casa, o pôr do sol, o curso d’água” (LIMA, 2012, p. 21 e 22), “Não incensem as casas, não ocultem a face”, “Casas da vila sublevada, nativas tábuas” (LIMA, 2012, p.23 e 25), “Esgazeados casebres” (LIMA, 2012, p.38).

Para Halbwachs (2006) a memória coletiva está diretamente relacionada à história vivida, pois ela se baseia em experiências vivenciadas pelo grupo, que busca o passado através de imagens e elementos imantados do vivido, para redefinir o presente. O autor define duas tipologias de memória: Uma, que se refere a lembrança involuntária, provocada por circunstâncias, coisas, pessoas ou lugares, resultante da experiência do passado de onde surge a recordação; a segunda, traz a consciência sistemática do aguçar das lembranças e rememoração do ocorrido no passado.

Na escrita de Lima o momento histórico produz seu universo de símbolos, metáforas, enigmas e significados. Esses elementos, ressignificados nos textos literários, trazem a representação do tempo histórico, vivido pelos personagens em suas experiências, proporcionando pensar que a poesia é doadora universal de saberes em suas múltiplas formas mnemônicas. (POLLAK, 1992, p.20), reafirma tal posicionamento:

(...) a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução.

Em Conceição Lima o sentimento de identidade, está, em parte, enraizado no símbolo da “Casa marinha, fonte não eleita!” (LIMA, 2012, p.54) que, adquirida e recuperada pela memória, “elemento constituinte da identidade”, “varre da casa a podridão” (LIMA, 2012, p. 55) do colonialismo, sem delongas, entendemos que casa no segundo excerto é África e, no primeiro, o Mar símbolo de casa dos ancestrais, morada de divindades.

A casa, na obra da autora Lima, apresenta vestígios dessa memória herdada dos ancestrais e do tempo da infância: “eram lendas da casa que me embalavam” (LIMA, 2012, p. 65). O texto serve, pois, como objeto de sensibilidade coerente que se apresenta como desenho de desejos, agenda de mudanças, emblemas de renúncias, na coesão de sentidos metafóricos: “A casa crescia em pernas de pedra” (LIMA, 2012, p. 64). A casa funcionando, lado a lado, como instrumento/objeto de criação de vida e do poético. Cada vão do objeto texto-arquitetônico recupera a paisagem afetiva, recortando a memória efetivada durante o período de colonização, com o vicejo de reestruturar o desenho mágico da morada-poesia.

O poema traduz, dessa forma, a consciência sistemática do aguçar das lembranças e a rememoração do ocorrido na ilha de São Tomé. Ele, o poema, contém e é contido pela portabilidade de emoção da poeta. As sucessivas imagens de idas e vindas desenham a rotas dos sonhos de liberdade, doam a origem das querelas de ocupação dos espaços e paisagens africanas.

A voz da poeta reflete e exprime o desencanto perante uma sociedade dominada por grandes empreendimentos arquitetônicos que fotografam o imaginário do europeu: grande concentração de capital, orgias de luxos e ostentação do poder que caracteriza e desenha as cidades como local de mediação e contradição, movimentos de libertação não somente social, mas cultural.

Conceição, no poema em análise e nos excertos citados, canta a decepção social, a falta de liberdade, a castração da voz feminina, mostrando o texto como cicatriz mnemônica, propaga a realidade ofuscada pela história, com a luz da arte poética. Essa funcionando, no texto, como agente regenerador do humano: sujeito em processo de formação em consórcio com a poesia, metáfora de conquistas do espaço iluminando

liberdades: “Eu direi dos coágulos que mineram/ a fibra da paisagem/ (...) que sem cessar renascem/ na impura voz do meu povo” (LIMA, 2012, p.56).

Como porões da memória, a poeta escande cada cômodo da casa, investiga os objetos particulares, relaciona fatos e atos, como instrumentos do servilismo, desta vez, à palavra que desenterra a história que os colonizadores soterraram: “pois na simetria das coisas enterram a luz das ideias” (LIMA, 2012, p. 48) que a autora em estado de clareza, coloca a palavra como luz no candelabro da cidade.

Ela, ser messiânico, anuncia as lembranças no corpo do texto que libertam a metáfora no alvorecer resiliente da criação. E ainda, perscruta o verbo como cúmplice e, libertando a palavra, ao estado de denúncia do escravizado, engravida a procura ainda reticente. Para “ampliar o eco da sua perpetua infância” (LIMA, 2012, p. 46): sinédoque de memória fraterna que habitam os cômodos da memória como quem habita os da casa da infância.

## 2 CASA E O SER DA INFÂNCIA

Toda experiência infantil é ato memorialístico, no sentido de que a escrita é um processo de libertação de imagens, soma de vivências profundas albergadas na memória infantil. As imagens da infância surgem, neste texto de Lima, com a intensidade do que restou do passado; esse, se inserindo no corpo do texto narrado no presente: “E eu dormia em paz, a casa era limpa no centro do anel” (LIMA, 2012, p. 66).

Os poemas privilegiam os tempos em consórcio com a linguagem que os interroga. A linguagem serve, assim como tinta que colore os fracassos, como roteiro de bordo que se transforma em aventuras das descobertas em devaneio consciente do sono diurno infantil. Pois, “para além de todos os valores positivos de proteção, na casa natal se estabelecem valores de sonho” (BACHELARD, 2005, p.35).

O lamento da morada, a alucinante conquista do espaço íntimo que relaciona comunidade, bairro, família e clã está mitificado na imagem temática que desnuda a criação de Conceição Lima. Temática revestida de invencionices pictóricas, revestida de tonalidades afetivas que absorvem ser e paisagem num mesmo cômodo social. Pois, “No teu âmago, como a semente na fruta/ o verso no poema, existo.” (LIMA, 2012, p. 54).

Lembrar para Lima é o momento supremo da percepção. Essa se esculpe na imagem da casa que surge redentora porque resulta da síntese da lembrança infantil, de

um momento do tempo proferido pela palavra-imagem: casa como objeto de conquista e liberdade, de expressão e absorção. Nesse símile, texto e casa permitem o albergar em segurança: no exterior do texto o personagem recupera sua dignidade de sujeito inserindo-se na história, no trânsito da mobilidade cultural; no interior da casa Lima constrói sua linguagem própria, sua mobilidade social, num exílio voluntário porque reflexivo e rico de expressões dialógicas com a palavra habitar.

Na busca de romper os limites da criação, casa e texto, artefatos da criação e invenção do humano, revelam a parceria entre escritor e arquiteto, ou melhor – produtor de textos e construtor de moradas, pois, muitas vezes, partem sem roteiro, apenas na intuição, no império do ser das descobertas necessárias, na “transparência do tempo inicial” (LIMA *In* MEDINA, 2012, p. 227).

Ambos exploram espaços de invenções, pois, escrever e construir são sinônimos de viver e habitar, sobreviver e resistir, imprimindo o exílio cultural: casa alberga metáfora de vida, texto aloja longínquas metáforas territoriais, (a terceira margem, Roseana), sempre à procura – “Eu, a peregrina que não encontrou o caminho para Juffure/ Eu, a nómada que regressará sempre a Juffure.” (LIMA, 2012, p.19), a errante assumida em primeiríssima pessoa, à busca da filiação – “Pantufo acende em mim/ o fulgor da primeira morada” (LIMA, 2012, p. 37). São reflexões autoanalíticas do eu poético que reverberam lembranças em vários poemas.

Cercada pelas imagens estrangeiras das edificações e dos étimos coloniais que delimitaram ruas e avenidas, monumentos e espaços das cidades, as casas servem de manto criativo que, através da escrita, tracejam os desvios e rotas permitindo a interpretação do sistema colonial através de geografias libertárias do plano citadino e humano.

Nos apropriando de (SCHLAFMAN, 1998, p.217) ao definir a escrita de Clarice Lispector, dizemos que a escrita de Conceição Lima “permite a visão do mundo em atmosfera de sonho, confusão entre memória e imaginação, deformidade alucinada dos fenômenos sob efeito da subjetividade de uma natureza humana original”.

Seu modo individual de escrita deixa pistas no poema que se espalham por toda sua obra: as machas gráficas, deslocadas por linhas em branco, compõem a ternura da mobilidade como marca do individualismo libertário.

Aquele principia no íntimo da casa, em jogo frásico que desaloja o habitat aprisionado à procura da história social que insere – casa e poeta – na paisagem africana;

as construções frásicas exibem liberdade linguística; as incidências babélicas, de língua nativa e portuguesa, induzem criação que ironiza metáforas; as palavras indicam um terceiro plano de criação fora da margem.

Escrever é, para a poeta, um ato saudável de promover conhecimentos, saberes, e histórias a respeito das relações sociais, colaborando, expressivamente, no desenvolvimento da formação social e histórica do seu clã. A palavra, como fruto a ser saboreado na ágora do mundo, em suspensão e volição de partilha do alimento-linguagem, é seu infográfico de delicadeza, porque “Submersa na verticalidade do seu horizonte, traz à tona o poema do milagre da vida” (MEDINA, 1987, p.226), acondicionado no útero-texto.

### 3 POESIA A CASA, DE CONCEIÇÃO LIMA

A autora aproveita, no poema *A casa*, principalmente, a estruturada literária sobre os motivos coloniais, articulando o coletivo alijado das conquistas ultramarinas; assim, destrói os paradigmas da missão colonial lusa, criando versos como missão de reinterpretação da poesia como missionária da história. Seus poemas são metonímias de sentidos libertários de onde o útero, morada primeira do ser, surge como emblema de casa, nação, pátria: mátria.

O título da obra, como lembra (PEREIRA *In* SECCO 2010, p.51), “é bastante significativo: tanto o útero – casa primeira de todos nós – como a casa são espaços que remetem ao interior e, portanto, ao plano privado, característico de uma dicção cotidiana”.

*A casa*  
Aqui projectei a minha casa:  
alta, perpétua, de pedra e claridade.  
O basalto negro, poroso  
viria da Mesquita.  
Do Riboque o barro vermelho  
da cor dos hibiscos  
para o telhado.  
Enorme era a janela e de vidro  
que a sala exigia um certo ar de praça.  
O quintal era plano, redondo  
sem trancas nos caminhos.  
Sobre os escombros da cidade morta  
projectei a minha casa  
recortada contra o mar.  
Aqui.  
Sonho ainda o pilar –

uma rectidão de torre, de altar.  
Ouço murmúrios de barcos  
Na varanda azul.  
E reinvento em cada rosto fio  
a fio  
as linhas inacabadas do projecto.  
(LIMA, 2004, p.19 e 20)

Os sentidos de família e lar, espaço doméstico e íntimo, privacidade e individualidade são costurados no tecido do texto, como quem borda uma roupa para um momento de prazer. A casa surge, pois, como elemento duradouro e coletivo, como espaço de socialização do íntimo que socializa os espaços claros e longevos: “de pedra e claridade”.

A poesia de Lima ganha a dimensão de um recorte histórico, cerzido com os fios da memória que permitem recosturar o valor traduzível do social, através do ato de rebeldia que é a escrita. O texto volta às raízes depois da atrocidade colonial, como membrana do tempo. As metáforas engolem o momento histórico e o regurgitam como fio de leite e mel em direção ao fluxo libertário-texto-umbilical. Vejamos, como justificado do que dissemos, o título da obra que contém a poesia em análise: *O útero da casa* (2004), ou este verso, donde a autora retira o título da obra – “se ao útero da casa retorno” (LIMA, 2004, p. 17).

Duas palavras matriciais aos seres de quaisquer regiões do planeta, casa e útero, estão aí tatuadas na derme do poema. As palavras transferem sentidos de proteção, acolhida e recepção. Mas, acima de tudo, de morada segura e do aconchego. Ambas traduzem sentidos do “perpétuo”: uma que gera vida e se deixa habitar, através de sentimentos e respostas sinestésicas: afeto, desejo, penetração; a outra que gera possibilidades para que os sentidos e respostas sinestésicas possam existir e convergir. Mas, para isso, é necessário um projeto, ainda que não seja com linhas arquitetônicas, mas com linhas textuais: “Aqui projectei a minha casa:”.

Há no verso a entrega do singelo, do sujeito idiossincrático que se permite projetar, idealizar o espaço a viver, sem conhecimentos técnicos, mas intuitivos do sobreviver nas catástrofes do capital que esbulha o patrimônio do outro: “Aqui”.

Os espaços, na obra, surgem em busca de um momento olvidado, a escrita escaneia a linguagem mitificada, para, do contexto da colonização, trazer a linguagem como mito, sonho íntimo e absoluto de todo escritor – ser domado e engolido pelo fluxo magnético da

escrita, fascínio da criação humana. Assim, para a poeta santomense, casa como morada e espaço de recepção deve ser “alta, perpétua, de pedra e claridade”.

O texto ilustra uma imagem em que a casa e a ilha se umedecem das questões concretas da vida social, elaborando cores que traduzem as tradições, a memória individual e coletiva como elemento estruturante da identidade. Por isso, as palavras útero e casa, como elemento de vida, mas também, de morte, silenciam violência corpórea e social, violência simbólica e real, como anatomia de desejos olvidados: no corpo e marada. A ilha cercada de água por todos os lados, transporta e desterra, recebe e soterra, separa e acondiciona o ser, da inércia, no drama do sujeito diaspórico que se deseja visto, livre aos olhares – “Enorme era a janela e de vidro/ que a sala exigia um certo ar de praça”.

A casa recebe os longevos, acondiciona o familiar, cria laços identitários na insularidade da escrita que se transforma em continente pluridimensional da escritora, como “janela de vidro”. Antítese faz da casa e da ilha, espaço de prisão e aconchego, vida e morte remetendo, assim, a uma combinação dos temas *leitmotiv* da escrita de Conceição Lima: casa e útero, público e privado, abertura e transparência.

Surge, pois, desta escrita uma, literatura umbilical e socialmente comprometida, uma poesia que se constrói com o ser da escrita que se gesta, que se transfigura em sobrevivente dual das catástrofes: social e geográfica, histórica e literária; na companhia do objeto da escrita como semente do humano, pois concebe o processo de criação como rito de procriação, fecundando a palavra, germinando verbos em moradas do ser.

Senhora de sua própria linguagem, mulher de sua criação, concebe o filho como texto e o texto como filho. Alimentado de palavras o primeiro e de imagens o segundo; arquiteta de imaginários concebe a vida-morada como sintonia da tecitura social e humana: “Aqui projectei a minha casa:/ alta, perpétua, de pedra e claridade”.

Os adjetivos definem a intenção primeira – receber, albergar a história e o sujeito, durar como monumento a ser percebido de longe, além-fronteiras. A claridade diz relação ao sol, mas também, ao sentido literário que alberga o termo: a dualidade do existente é marcante nos versos – “alta” que traduz imponente, capaz de receber a todos e, inclusive, o sol, companheiro inseparável do ilhéu; perpétua como monumento que se edifica à memória, resiste como a pedra e a cal, e que, com sentido de base, é constructo de clareza dos fatos. As palavras – pedra e claridade – surgem, pois, como elementos litúrgicos da criação, ou, da reinvenção do pertencimento, através da linguagem: “O basalto negro, proso/ viria da Mesquita.”

Exposto às crateras da linguagem, o texto, templo de acolhimentos e descobertas sociais, se desloca para o real, onde as figuras doam mensagens atroz de tempo e ignorância, frustração e castração, limiar e meridiano, à busca da liberdade que também é partida. Mas é, indubitavelmente, sensibilidade à matéria e seus recônditos, à sensibilidade do feminino que aflora no colorido, na cor que seduz e denuncia violência: “Do Riboque o barro vermelho/ da cor dos hibiscos/ para o telhado”.

O barro, como pó, pertence ao homem como a letra à palavra. Mas “o barro vermelho”, da cor símbolo da planta medicinal – Hibiscos – rica em antocianinas, tem características que proporcionam potencial antioxidante e, no texto, sentido litúrgico: pó, terra, promessa, retorno. Logo, o vermelho, símile da flora e fauna africana, é também medicinal e sintagmático, pois evoca a ideia sucessiva de liberdade no significado da sinédoque, “telhado”. Assim, doa, pela simbologia da cor, dores, fraturas e violências, e ainda, sedução e reprodução, vida e morte, que são evocadas na ideia do significado de proteção, ou seja, casa.

O vermelho cobre a casa, que, supostamente, cobre o desejo, e, constitui o ser na sua primeira morada: o útero; e na ausência, enterra o ser em sua última estada, porque somos pó e a ele voltaremos. Ou, pensando na cor, emblema da sedução e na simbologia da flor do hibisco – teremos o prazer construído em flor e cor: ornatos que reservam a ideia de vida em gestação – sêmen como invólucro de sangue e ovário como estrutura da flor/vagina. O vermelho, assim, remete a terra, matéria ancestral e lócus de fertilidade e sedução na poética africana.

Não é de se estranhar que, em muitos dos poemas de feição identitária, a África seja nomeada por símbolos ligados ao feminino – Minha Mãe, Mãe Negra, Terra-mãe –, e imagens tomadas ao corpo da mulher, ainda que nem sempre seja ela a produtora dos discursos que tecem os contornos dessa comunidade imaginada (FONECA, 2015, p.103).

O poema de temática cidadina africana, com penhor sensual, cultivado por White, Saúte e Patraquim, e que tem em Lemos seu principal modelo, volta a conhecer certa voga de rebeldia em Conceição Lima que, pós o processo de libertação, alcança expressividade com a temática domiciliar e intimista, sedutora e condutora, através da sinédoque casa que remete ao social/externo e público; e cômodos da casa como sinédoques do corpo feminino/íntimo e privado rompendo paradigmas sociais e afetivos: “que a sala exigia um certo ar de praça”; “Por isso percorri os becos/ as artérias do teu corpo/ onde não fenecem arquivos” (LIMA, 2012, p. 15).

Desse modo, o uno e o dual, o público e o privado fazem parte da conquista suprema: exterior e íntimo na clareza do histórico-social. Usando um demonstrativo caro à sua criação – aqui – nominal e absoluto, ilustramos essa dualidade entre interior e exterior: “Ainda aqui e sempre aqui” (LIMA *In* MEDINA, 1987, p.227).

No poema *A Casa* a autora vai ao encontro de outras raízes, de sua própria ancestralidade que a capacita a traduzir momentos necessários à construção do sujeito e sua identidade. “O quintal era plano, redondo/ sem trancas nos caminhos”. A imensidão dos caminhos, o plano e o redondo, como a casa e o útero, dão a dimensão do livre para o trânsito e a concepção. A imagem do quintal se delonga na imensidão da paisagem ampla e circular. Quintal é componente da casa, espaço do lúdico e da plantação. Funcionando, pois, como um mundo em miniatura – espaço do brincar e das descobertas.

No verso, “sem trancas nos caminhos”, a autora fala do processo de mobilidade, do trânsito entre seres e culturas à busca da identidade. Essa se consubstancia na liberdade que é física e cultural; assim, caminho assume um valor simbólico marcante na poética de Lima. As palavras “trancas” e “caminhos” abrem um panorama de imagens que vão do sentido da prisão até trajetória. Tranca pode significar não acesso, mas também abertura para o novo que, no trânsito diaspórico, permite a absorção do outro na trajetória que se constrói na caminhada.

O imaginário, que se adere a movimento, está posto no verso, pois delinea historicidades, imprime o sentido de coletivo ao demarcar as metáforas da esperança através de “caminhos” e “trancas”, imagens que se constroem no movimento da linguagem com feição identitária, e penhor telúrico, o que retoma o verso – “O quintal era plano, redondo”.

São imagens, – metáforas femininas –, que dialogam com o ser da feminilidade e da terra: o corpo da mulher redondo, prenhe de esperanças apresenta outras travessias, outros caminhos que, com ou sem trancas, a mulher povoa seu mundo de realidades – estéticas, sociais, emotivas e, principalmente, políticas no mundo/terra. Os versos tornam-se, assim, um ato de afeto dialógico entre terra e mulher, pois ambas carregam a metáfora inusitada do contínuo, do impulso do ser que vibra nas pevides da palavra e da sociedade, dos encontros e desencontros, dos clamores das causas emotivas.

O deslocamento é construído na caminhada onde a vida se estrutura desde a criação poética como rito do acesso ao prazer do livre. Conceição Lima escreve como

quem esculpe, com sensibilidade e percepção táctil, desdobrando a sua escrita como quem desenrola um pergaminho a ser decifrado, até atingir seu desejo,

ao revelar – através de um eu lírico que muitas vezes fala em nome de uma coletividade – a consciência reflexiva de que a diáspora africana e os processos de colonização nos territórios africanos embaralham os caminhos que permitem a definição de uma identidade linear, genealógica, cultural (AGUSTONI *In* LIMA. 2012, Dobra da capa).

Suas recordações desnudam o invisível, os supostos e negados e faz vir à tona o múltiplo e variado modo de ser do homem das ilhas – isolado, mas não ilhado culturalmente. O texto de Lima demonstra a consciência reflexiva, e desembaralha caminhos velados pelo poder, à busca da identidade construída ao longo do percurso, tanto de escrita, como de edificação do sujeito na paisagem citadina.

A política de legitimação do outro, via colonização, do que está à margem da racionalidade, é esbulhada através das imagens do texto que proporcionam desumanizar as metáforas coloniais e humanizar as falas dos colonizados, “sobre os escombros da cidade morta”. Na reconstrução dos escombros, a cidade morta ressuscita no desenho mágico da autora que declara: “projectei a minha casa”. Desse modo, a reconstrução dar-se-á pelo privado individual e muito particular: “a minha casa” que, no confronto da paisagem, convoca o mar como vizinho.

No amplo espectro de criação do sujeito africano, o mar como temática é outro assunto muito trabalhado. “recortada contra o mar”. O mar e seus emblemas, o mar: “inamovível herança” (LIMA, 2012, p.53), como declara a autora em *Arquipélago*, faz fronteira, no sentido de onde tudo recomeça – os “escombros da cidade” e das gentes que, como o mar e a casa também são recortados, fragmentados em suas lutas pela sobrevivência, como quem busca “Moldar os dias dos frutos maduros” (LIMA *in* MEDINA, 1987, p. 228). E a esperança desse momento é marcado pelo dêitico locativo: “Aqui”. Entendido como um canto claro às raízes: São João, Budo-Budo, Pantufo como cidades do imaginário poético que umedecem São Tome e Príncipe que, na conotação do veio criativo da autora, há “um claro itinerário” no “alfabeto do hino” (LIMA, 2012, p. 41): África.

Etapa dolorosa e, no entanto, necessária, pois tudo que a palavra exige tem, sua razão de ser, quando o eu poético impregnado de memórias traumáticas, busca equilíbrio no elemento estruturante do edificável – “Sonho ainda o pilar –”. O poema abraça o tempo nas imagens que remetem mesquita, torre, altar como locais do sagrado e paisagem do urbano que repõem a memória desde monumentos antípodas – “uma rectidão de torre de

altar”. Isto porque, “o sentimento que perpassa esses versos é o da sutil esperança de que, justamente através da memória que restada os fatos traumáticos, pessoais e coletivos, seja possível construir algo novo a partir dos escombros” (AGUSTONI *In* LIMA. 2012, Dobra da 2<sup>a</sup>. capa).

Com um sentimento caleidoscópico, a autora sente e passa as sensações históricas vistas e vividas, desde a “varanda azul” e, como velha contadora de histórias, aproveita os “murmúrios de barcos”, como motivos e temas alagados de musicalidade do mar, para “fio a fio”, tecer as linhas inacabadas do projeto de injustiças e truculências coloniais.

## CONCLUSÃO

Pensando com Schlafman (1998), deduzimos que toda obra é viagem, trajeto, mas só pode ser percorrido em virtude de trajetórias interiores que a compõem, que lhe formam a paisagem. Assim, no poema *A Casa*, Lima incursiona uma rota interior de suas vivências, um trajeto que compõe a vida do ilhéu por ela vivida, sob o jugo da negação do espaço familiar – a casa. As peripécias acidentais, as criações que resultam da visão do mundo entre memória e imaginação, se consubstanciam em sinédoques de memórias fraternas transformando a experiência da menina-mulher, em mulher-menina.

Como afirmamos alhures, o ideário íntimo e absoluto de todo escritor: é ser absorvido pelas linhas do fluxo imagético da escrita, que no texto de Lima absorve não somente a escritora, mas o leitor, na intimidade de seu mundo de desvelamentos. Pois depois do grande fascínio do universo da escrita, o leitor percuciente, reconstrói seu mundo de ignomínia e desconhecimento sobre o tema.

A nossa produção, sobre o texto de Conceição Lima, descortinou acontecimentos da infância à maturidade, entre as descobertas e as conquistas, recriando a linguagem domiciliar, buscou vocábulos de cumplicidade afetiva que se efetivam na criação percuciente da autora. As palavras ganham imagens e sentidos de aprendizagem comunicativa sobre as necessidades humanas do habitar.

O texto de Lima trouxe às nossas memórias aspectos da infância, despertou em nós lembranças da criança que existe no íntimo de todos nós, e, ao mesmo tempo, possibilitou o encontro com outras poéticas e memórias, afetos e sensibilidades textuais, bem como nos devolveu a imagem matricial da casa da infância que todos armazenamos na lembrança.

## REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Cultrix, 1983.
- CALVÃO, Dalva. **Agostinho Neto: Lugar da Poesia em Tempo de Luta**. In: SEPULVEDA, Maria do Carmo & Salgado, Maria Teresa (Org.). *África & Brasil: letras em laços*. São Caetano do Sul: Yendis, 2006. vol. 1.
- CARPEAUX, Otto Maria. **Sobre letras e artes**. São Paulo: Nova Alexandria, 1959.
- CASSIRER, Ernest. **Linguagem e mito**. São Paulo: Perspectiva, 1985.
- CASTELLS, M. **O Poder da Identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 2000
- FONSECA, Maria Nazareth Soares. **Literaturas africanas de língua portuguesa – mobilidades e trânsitos diaspóricos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2015.
- HALBWACHS, M. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006
- KRISTEVA, Julia. **O sol negro**. Rio de Janeiro: Rocco, 1989.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Bernardo Leitão [et al.]. 7. ed. São Paulo: Ed. Unicamp, 2013.
- LIMA, Conceição. **A dolorosa raiz do Micondó**. São Paulo: Geração Editorial, 2012.
- LIMA, Conceição. **O útero da casa**. Lisboa: Caminho, 2004.
- MEDINA, Cremilda Araújo. **Sonha Mamana África**. São Paulo: Edições Epopeia, 1987
- NETO, Carvalho. Revista *África (s)* | Vol. 9 | Nº. 18 | Ano 2022 | p. 124  
<https://revistas.uneb.br/index.php/africas/article/view/17832> acessado em 22 - 08 - 2023.
- POLLAK, M. **Memória e Identidade Social**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder y clasificación social**. Journal of world-systems research. 4. ed. California, 2005.
- ROSENFELD, Anatol. **Texto/contexto**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

SCHLAFMAN, Léo. **A verdade e a mentira** – novos caminhos da literatura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

SECCO, Carmen Tindó. **África e Brasil** – Letras em laços. São Caetano do Sul: Yendis, 2010.

**Capítulo 14**  
**EFFECTO DEL SUSTRATO DE ROSA ALBA L EN LA CALIDAD DE**  
**LA APRENDIZAJE**  
**Suiane Costa Alves**



## EFEECTO DEL SUSTRATO DE *ROSA ALBA L* EN LA CALIDAD DE LA APRENDIZAJE

**Suiane Costa Alves**

*Doutoranda em Educação pelo PPG de Educação da UNISINOS. Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pela UFC. Graduada em Química pela UECE. Professora de Metodologia do Ensino de Química UFC/UAB e da SEDUC/CE. Integrante do CEIE da UNINOS. E-mail: suianealves@unisinós.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9103-617X>.*

### RESUMEN

El proceso de enseñanza y aprendizaje está inmerso en desafíos y reflexionar acerca de las herramientas que puedan ayudar en ese proceso se convirtió en la misión de los investigadores. Estudios evidencia el uso de Sustrato de *Rosa Alba L*. demostró ser eficaz en la mejora de la concentración y activación del sistema nervioso central. Su producción ocurre a través del proceso de enflorado con el uso de la destilación del aceite de *Cocos nucifera L* y el Sustrato de *Rosa Alba L* con la formación de aceite esencial usado en la clase de formación para la ciudadanía como condimentos para los ambientes de aprendizaje, donde los resultados muestran una mejora de 40% en el rendimiento cuantitativo de los estudiantes, bien como el desarrollo de las asignaturas, así como en la interrelación docente-alumno y alumno-alumno.

**Palabras clave:** Sustrato de *Rosa Alba L*. Proceso de Enseñanza y Aprendizaje. Concentración y Activación del Sistema Nervioso Central.

### 1. Introducción

El proceso de enseñanza y aprendizaje ha promovido discusiones y pesquisas en educación en todo el mundo. Reflexionar acerca de métodos que puedan ayudar en el proceso de elaboración del conocimiento se convirtió en objeto de investigación y, en esa construcción, la química emerge como una ciencia capaz de orientar el desarrollo de los recursos bioquímicos y físico-químico, ayudando en el mejor desempeño de los estudiantes.

La química es una ciencia que está alineada a la necesidad humana donde el área de estudio en cuestión equipa al ciudadano para que pueda exigir los beneficios de

ampliar los conocimientos químicos para la sociedad (BELTRAN, 1991). Los aceites esenciales pertenecen a la clase de funciones oxigenadas, que son compuestos orgánicos que tienen oxígeno unido a un hidrocarburo en su constitución (ATKINS, 2012).

Estas funciones están directamente conectadas a la producción desde perfumes, hasta el sabor y aroma de compuestos que utilizamos en nuestra vida diaria. El proceso de enflorado es eficaz en la producción de sustrato de aceite esencial ante la presencia de aceite vegetal a través del proceso de destilación para extraer aromas.

Los aceites esenciales son sustancias volátiles (que pasan fácilmente a estado gaseoso) de origen vegetal obtenidas mediante un proceso físico a través de diferentes métodos de extracción. Se han utilizado durante más de 2000 años por sus muchos beneficios comprobados para la salud y el bienestar, incluidos los efectos curativos (GONÇALVES & GUAZZELLI, 2014 apud KUZHEY, 2021, p. 10 - traducción nuestra)<sup>12</sup>.

Según Kuzey (2021), “la educación formal, en sus más diversos niveles, contribuye al desarrollo del conocimiento científico aplicado, apoyándose en la docencia, la investigación y la extensión”. Basado en la exposición, este trabajo tiene por objetivo la presentación del proceso de producción del sustrato de aceite esencial desarrollado por estudiantes en laboratorio basado en el proceso de enflorado de la *Rosa Alba L.* en la presencia de aceite de *Cocos nucifera L.* seguida del proceso de destilación, siendo el producto utilizado en las clases de Formación para la Ciudadanía.

## 2. Producción del sustrato de *Rosa Alba L.* basado en el proceso de enfleurage

Los aceites esenciales son compuestos orgánicos que se pueden entender en términos de grupos funcionales que tienen características diferentes, teniendo en su composición carbono (C) e hidrógeno (H) (ALVES, 2021). En los compuestos orgánicos oxigenados además del carbono (C) y el hidrógeno (H), existe una marcada presencia de oxígeno, compuesto perteneciente al grupo de los calcógenos de la tabla periódica. Al identificar el grupo funcional de un compuesto orgánico, es posible avanzar en muchas predicciones de sus probables propiedades químicas.

---

<sup>12</sup> “Os óleos essenciais são substâncias voláteis (que passam facilmente à forma gasosa) de origem vegetal obtidas por processo físico através de diferentes métodos de extração. Eles são utilizados há mais de 2 mil anos devido a seus inúmeros benefícios comprovados para o bem-estar e a saúde, inclusive com efeitos curativos”.

El aceite esencial de *Rosa Alba L.* tiene en su composición el geraniol que es un compuesto de la función alcohol. Los alcoholes de bajo peso molecular se encuentran en estado líquido a temperatura ambiente, tienen una presión de vapor mucho más baja y son volátiles (VENANCIO, 2019).

“Químicamente, la gran mayoría de los aceites esenciales están compuestos por derivados fenilpropanoides o terpenoides, predominando estos últimos” (SIMÕES e SPITZER, 2000 *apud* STEFFENS, 2010, p. 23 - traducción nuestra)<sup>13</sup>.

Los terpenos, los hidrocarburos y los derivados terpenoides oxigenados son los principales constituyentes de los aceites esenciales. Estos compuestos están formados por unidades de isopreno (05 carbonos). Los monoterpenos están formados por dos unidades de isopreno (10 carbonos), los sesquiterpenos están formados por tres unidades de isopreno (15 carbonos), los diterpenos están formados por 20 unidades de carbono, los triterpenos están formados por 30 unidades de carbono y los tetraterpenos por 40 unidades de carbono. (BRUNETON, 1991). Entre ellos, los terpenos son la clase principal, es decir, son los componentes principales, siendo un ejemplo el dlimoneno, un monoterpeno presente en la mayoría de los aceites esenciales ya reportados (LANÇAS y CAVICHIOLI, 1990 *apud* STEFFENS, 2010, p. 23 - traducción nuestra)<sup>14</sup>.

La volatilidad relativamente baja del alcohol es una manifestación de la fuerza de los enlaces de hidrógeno, además de explicar la alta solubilidad en agua. La fórmula molecular del alcohol se deriva del agua con la sustitución del átomo de hidrógeno por un grupo orgánico R – OH (ATKINS, 2012).

El proceso de extracción basado en la enfleurage es muy antiguo. El gran descubrimiento egipcio del proceso de de enflorado, extracción de perfume de flores aromáticas, en contacto con aceites vegetales. Los alquimistas se preocuparon mucho por su producción, dedicando horas a perfeccionar técnicas en el proceso de destilación y extracción (ALVES, 2021).

La fragancia del aceite esencial es resultado de una mezcla compleja de sustancia extraído de plantas y flores. Así, obtener aceite esencial directamente de las flores es muy

---

<sup>13</sup> “Quimicamente, a grande maioria dos óleos essenciais é constituída de derivados fenilpropanóides ou de terpenóides, sendo que estes últimos predominam”.

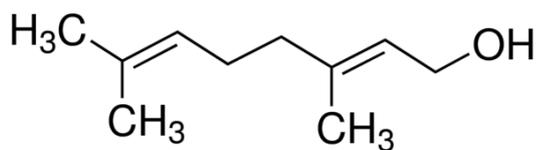
<sup>14</sup> “Terpenos, hidrocarbonetos e derivados oxigenados terpenóides são os principais constituintes dos óleos essenciais. Estes compostos são formados por unidades do isopreno (05 carbonos). Os monoterpenos são compostos por duas unidades do isopreno (10 carbonos), os sesquiterpenos, por sua vez, são compostos por três unidades do isopreno (15 carbonos), os diterpenos por 20 unidades de carbonos, os triterpenos por 30 unidades de carbono e os tetraterpenos por 40 unidades de carbono (Bruneton, 1991). Dentre eles, os terpenos são a principal classe, ou seja, são os principais componentes, sendo que um exemplo é o dlimoneno, um monoterpeno presente na maioria dos óleos essenciais já relatados”.

caro y delicado. Actualmente, los químicos producen en laboratorio compuestos sintéticos que reemplazan los aromas naturales, logrando abaratar el producto final para el mercado de consumo.

Un gran número de especies de plantas contienen compuestos volátiles que se pueden extraer en forma de aceite esencial. Se utilizan diferentes métodos para separar estos aceites de varias partes de la planta. Aunque parece relativamente sencillo aislar dichos aceites, la composición del aceite puede variar mucho según el método de extracción utilizado (STEFFENS, 2010, p. 30 - traducción nuestra)<sup>15</sup>.

En la producción del sustrato *Rosa Alba L.* propuesto por este trabajo, los pétalos fueron inmersos en aceite vegetal de *Cocos nucifera L.* donde ocurre la extracción por enflorado en ciclos de 7 días para el intercambio de los pétalos durante cuatro semanas. En la secuencia puede ser mirado la fórmula molecular del aceite de rosas (Geraniol)

Figura 1: Aceite de Rosas (Geraniol)



Fuente: Venâncio (2019).

En el proceso de extracción del sustrato de *Rosa Alba L.*, en primer lugar se preparó aceite vegetal de *Cocos nucifera L.* por calentamiento. Luego de preparar y enfriar la solución a temperatura ambiente, se inició el proceso de enflorado con la inmersión de pétalos de *Rosa Alba L.* en aceite vegetal en un ciclo de 7 días durante 4 semanas. A continuación se procede a la destilación del aceite esencial obtenido por hidrodestilación en un aparato tipo Clevenger, obteniendo cada especie su aceite esencial por separado (Figura 2). A continuación, hay una imagen del proceso de destilación de aceites esenciales en el laboratorio.

<sup>15</sup> “Um grande número de espécies de plantas contém compostos voláteis que podem ser extraídos na forma de óleo essencial. Diferentes métodos são usados para separar esses óleos de várias partes das plantas. Embora pareça relativamente simples isolar tais óleos, a composição do óleo pode variar em grande parte dependendo do método da extração usado”.

Figura 2: Processo de destilação del aceite esencial de *Rosa Alba L.*



Fuente: Elaboración por los autores (2023).

La hidrodestilación es un metodo de extracción que, según Jakiemiu (2008) citación de Kuzey (2021, p. 19),

La hidrodestilación se utiliza principalmente en laboratorios de investigación para la extracción a pequeña escala utilizando el aparato tipo Clevenger. El proceso consiste en sumergir la materia prima vegetal en agua, lo que la diferencia de la destilación al vapor. Luego, una vez que la materia prima queda sumergida en el agua hirviendo, permite que el aceite esencial se evapore junto con el agua y separación del aceite esencial del hidrosol, por diferencia de densidad.

El modelo de extractor anterior funciona en un circuito cerrado con un sistema hidrodinámico. “Los componentes del extractor son el tubo de transferencia de vapor (TV), el condensador (C), el venteo de balance de presión (SE), el tubo separador (TS) con escala volumétrica (EV), el tubo de retorno (CR) y el tubo de salida del aceite (SO)” (BRASIL, 2004, p. 2)<sup>16</sup>.

Cuando hierve la mezcla del agua y biomasa (aceite vegetal con extracto de rosas), los vapores de agua y volátiles son conducidos hacia el condensador, donde se produce el intercambio de calor, condensándose los vapores con el agua de refrigeración en una operación denominada destilación. En el tubo separador del extractor, el líquido forma el

<sup>16</sup> “Os componentes do extrator são o tubo de transferência de vapor (TV), o condensador (C), o suspiro de equilíbrio da pressão (SE), o tubo separador (TS) com escala volumétrica (EV), o tubo de retorno (CR) e a saída de óleo (SO)”.

aceite esencial y el agua, regresando esta última al matraz por el tubo de retorno y el aceite esencial, extraído de la biomasa (BRASIL, 2004).

Las aplicaciones y usos de las técnicas y métodos de extracción de aceites esenciales son opciones que cada experimentador adapta a sus necesidades. Sin embargo, el método de hidrodestilación sigue siendo el más utilizado y económicamente viable, tanto a escala de laboratorio como a escala comercial (BRASIL, 2004, p. 5 - traducción nuestra)<sup>17</sup>.

El cálculo del rendimiento del aceite esencial se realiza a partir de base libre de humedad (BLU) y sobre materia húmeda o base húmeda (BU) estandarizados por el método de Base Libre de Humedad (BLU) sin desviaciones significativas (SANTOS et al., 1998). Observamos en la secuencia donde tenemos el grado alcohólico (TO), volumen de aceite extraído (Vo), biomasa aérea vegetal (Bm).

$$TO = \frac{Vo}{Bm - \left(\frac{Bm \times U}{100}\right)} \times 100$$

Según Santos et al., (1998), en el cálculo del rendimiento la cantidad de humedad presente en la biomasa puede disminuir drásticamente el valor real del contenido de aceite presente en la biomasa. En el procedimiento realizado en laboratorio se obtuvo aceite esencial de *Rosa Alba L* (Tabla 1).

Tabla 1 - Contenido de aceite esencial, determinado en BLU

Biomassa húmeda (g)	Volumen del aceite esencial (ml)	Contenido de aceite esencial (%)
500	100	10
750	200	26
250	75	34

Fuente: Elaborado por los autores (2023).

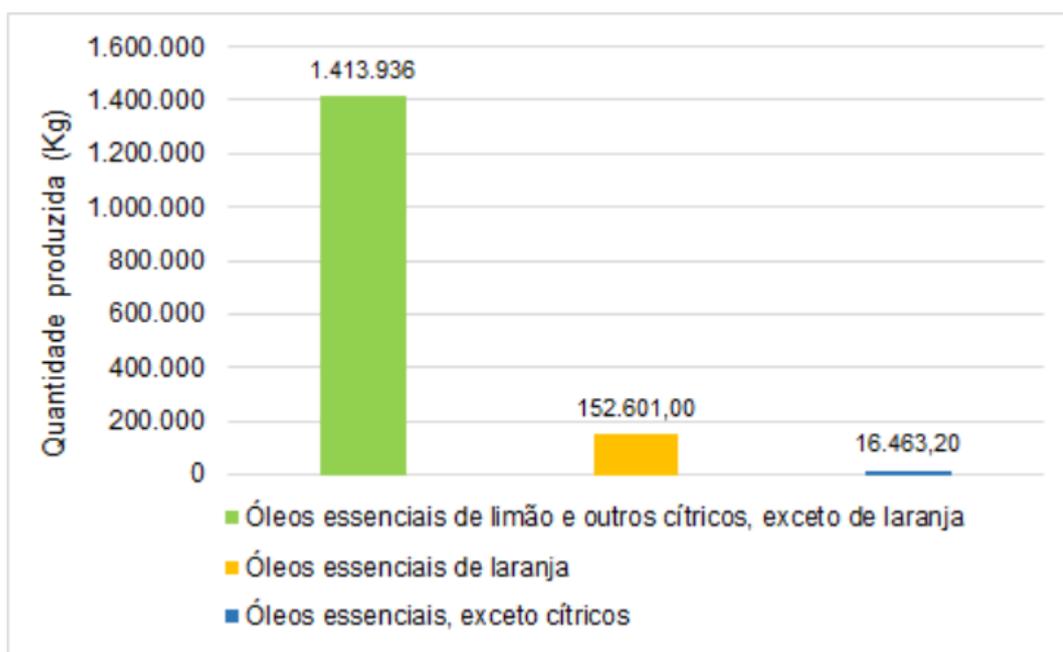
Según Santos et al., (1998), el contenido del aceite esencial también puede ser calculada en base húmeda (BU), según la siguiente reacción:

<sup>17</sup> “As aplicações e usos das técnicas e métodos de extração de óleos essenciais são opções que cada experimentador adapta às suas necessidades. Entretanto, o método por hidrodestilação é ainda o mais utilizado é viável economicamente, tanto em escala laboratorial quanto em escala comercial”.

$$TO = \frac{Vo}{Bm} \times 100$$

Los resultados presentados en la tabla 1 corresponden al porcentaje obtenido en el proceso de destilación del aceite esencial que fue solubilizado en una base de alcohol y trasladado a frascos donde fueron almacenados para ser utilizados en las clases de Formación para la Ciudadanía. En la secuencia, en la tabla 2 es posible mirar la cantidad de aceite esencial y su producción en Brazil.

Tabla 2 - Cantidad de aceite esencial y su producción en el Brazil



Fuente: IBGE/SIDRA (2019) *apud* Kuzey (2021).

En la tabla 2 es posible observar la producción de aceite esencial en el Brasil y su creciente utilización en los fármacos y otros productos. En la secuencia tenemos la profundización teórica del Efectos del Sustratos de *Rosa Alba L.* en la Calidad del Aprendizaje.

### 3. Efectos del Sustratos de *Rosa Alba L.* en la Calidad del Aprendizaje

La educación del siglo XXI se enfrenta a numerosos desafíos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que van desde los estados de ansiedad y estrés en los que se

encuentran inmersos los estudiantes, hasta los intensos avances tecnológicos que han llevado a los estudiantes a interesarse por estudiar.

Es cierto que las tecnologías pueden y deben ser utilizadas en el proceso de aprendizaje, pero cuando no están bien dirigidas, terminan por entorpecer el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes.

Según Silva y Souza (2022, p. 2 - traducción nuestra)<sup>18</sup>, “la ansiedad es conocida como la enfermedad del siglo, esto se debe a que su crecimiento es exponencial, de hecho esta psicopatología ha sido más diagnosticada, por ejemplo en el 2015, 264 millones de personas fueron diagnosticadas con trastornos de ansiedad en el 2019”. Con la llegada de la pandemia, hubo un aumento del 25% en los casos de ansiedad, comprometiendo la calidad de vida y aprendizaje de los estudiantes de todo el mundo.

Según Dahchour (2022) citado por Silva y Souza (2022), el uso prolongado de medicamentos afecta el sistema nervioso central, confiriendo dependencia somática, provocando efectos secundarios. Ante estas constataciones, la búsqueda de soluciones ha permeado el espacio académico y, en ese sentido, el conocimiento químico ha ayudado en esta construcción a través de la elaboración de sustancias terapéuticas como los aceites esenciales para ser utilizados en ambientes de aprendizaje, cuyo efecto está científicamente comprobado.

Silva y Souza (2022) afirma que la activación del sistema nervioso autónomo simpático provoca agitación y estrés, que se puede percibir a través de taquicardia, taquipnea, sudoración. El uso del aceite esencial de *Rosa Alba L* demostró ser efectivo para mejorar la concentración de los estudiantes en las clases de Formación para la Ciudadanía en centros académicos de educación integral, enfocándose en la interrelación docente-alumno y alumno-alumno.

Con efecto, puede percibirse que la buena relación en los ambientes de aprendizaje promueve la liberación de serotonina que actúa sobre la sensación de placer y bienestar (KARIMZADEH et al., 2021 apud SILVA e SOUZA, 2022 ).

“Los aceites esenciales también son usados en la aromaterapia es considerada el arte y la ciencia que tiene como objetivo promover la salud y el bienestar del cuerpo, la

---

<sup>18</sup> “A ansiedade é conhecida como a doença do século, isso porque seu crescimento é exponencial, de fato, essa psicopatologia tem sido mais diagnosticada, por exemplo em 2015, 264 milhões de pessoas foram diagnosticadas com transtornos de ansiedade em 2019”

mente y las emociones mediante el uso terapéutico de los aromas vegetales” (KUZEY, 2021, p. 23)<sup>19</sup>.

Las terapias con aceites esenciales son baratas, seguras y no invasivas para muchas aplicaciones, y se pueden recomendar para reducir la ansiedad (PESSOA et al., 2021 apud SILVA y SOUZA, 2022). Con efecto, la producción de aceite esencial de *Rosa Alba L.* con la producción realizada por estudiantes y utilizados en la clase promoviendo la importancia del conocimiento en una aplicación práctica, donde es posible la utilización en los muchos espacios de aprendizaje disponible en los centros académicos para La elaboración y promoción del conocimiento.

Acerca de la aplicación en la clase de Formación para la Ciudadanía, los resultados muestran una mejora de 40% en el rendimiento cuantitativo de los estudiantes, bien como el desarrollo de las asignaturas. En relación al rendimiento cualitativo, puede percibirse una mejor relación entre docente y estudiantes. De ese modo, el trabajo interdisciplinario es muy importante en la contextualización del conocimiento químico (LIMA; ALVES, 2022)

La orientación de los alumnos en el desarrollo de la pesquisa fue el soporte de la fundamentación teórica y metodológica, con la posibilidad de creación de una base de datos con la impulsión de estudios direccionados para la identificación de la importancia de los aceites esenciales. El porcentaje obtenido en el proceso de destilación fue usado en un semestre con la motivación de reflexiones acerca de la educación como uno espacio de muchas posibilidades a través de pesquisas que promueve el desarrollo tecnológico y recurso para una mejor aprendizaje académico y calidad de vida.

### **Considerações Finais**

Este trabajo evidenció el uso de Sustrato de Rosa Alba L. que demostró ser eficaz en la mejora de la concentración de los estudiantes. Su producción ocurre em laboratório a través del proceso de enflorado con el uso de la destilación del aceite de Cocos nucifera L y el Sustrato de Rosa Alba L con la formación de aceite esencial usado en la clase de Formación para la Ciudadanía como condimentos para los ambientes de aprendizaje,

---

<sup>19</sup> “Os óleos essenciais também são utilizados na aromaterapia, é considerada a arte e a ciência que visa promover a saúde e o bem-estar do corpo, mente e emoções através do uso terapêutico dos aromas das plantas”.

percibiendo un mejor desempeño de los estudiantes en las actividades propuestas, donde los resultados muestran una mejora de 40% en el rendimiento cuantitativo de los estudiantes, bien como el desarrollo de las asignaturas, así como en la interrelación docente-alumno y alumno-alumno.

## Referência

ALVES, Suiane Costa. **Educação Ambiental e Interdisciplinaridade**: proposta pedagógica de práticas laboratoriais no componente curricular de química. 1. ed. Recife: Even3 Publicações, 2021. E-book. Disponível em: <https://publicacoes.even3.com.br/book/educacao-ambiental-e-interdisciplinaridade-459425>. Acesso em: 11 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. **Descrição de Sistema e de Métodos de Extração de Óleos Essenciais e Determinação de Umidade de Biomassa em Laboratório**. Brasília, DF: Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, 2004. Disponível em: <https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/bitstream/doc/402448/1/com.tec.99.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2023.

LIMA, Isaías Batista; ALVES, Suiane Costa. **Educação Ambiental e Interdisciplinaridade**: da explicitação de conceitos nos PCNs e DCNEM à prática pedagógica no Ensino Médio. Fortaleza: EdUECE, 2022. Ebook. Disponível em: <https://www.uece.br/eduece/home/servicos-e-informativos/livros-acesso-aberto/>. Acesso em 11 ago. 2023.

SANTOS, Alberdan S.; ANDRADE, Eloisa. H. A.; ZOGHBI, Maria das Graças B.; LUZ, Arnaldo. I. R.; MAIA, José. G. S. Sesquiterpenes on Amazonian Piper Species. **Acta Amazonica**, v. 28, n. 2, 1998, p. 127-130. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aa/a/gPVsQXsSbDXJ3nKRQ4TM89r/abstract/?lang=en>. Acesso em: 08 ago. 2023.

SILVA, Ewelyn; SOUZA, Thamyres Fernanda Moura Pedrosa Souza. **Research, Society and Development** [s. l.], v. 11, n. 16, 2022. Disponível em: [file:///C:/Users/suian/Downloads/37560-Article-416596-1-10-20221204%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/suian/Downloads/37560-Article-416596-1-10-20221204%20(1).pdf). Acesso em: 11 ago. 2023.

STEFFENS, Andréia Hoeltz. **Estudo da composição química dos óleos essenciais obtidos por destilação por arraste a vapor em escala laboratorial e industrial**. 2010. Dissertação. (Mestrado em Engenharia e Tecnologia de Materiais). Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Tecnologia de Materiais (PGETEMA) da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3155/1/423851.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2023

VENÂNCIO, Aldino Neto. **Oxidação aeróbica dos monoterpenos Citronelol e Geraniol catalisada por Paládio para síntese de produtos de química fina**. Dissertação (Mestrado em Agroquímica). Programa de Pós-Graduação em Agroquímica da Universidade Federal do Espírito Santo, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/11122>. Acesso em: 13 ago. 2023

KUZEY, Camila de Abreu. **Óleos Essenciais: aspectos gerais e potencialidades**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Gestão do Agronegócio). Curso de Tecnologia e Gestão do Agronegócio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus Santo Ângelo, 2021. Disponível em: <https://arandu.iffarroupilha.edu.br/bitstream/itemid/157/1/CAMILA%20TCC%207.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2023.

**Capítulo 15**  
**POLIARTERITE NODOSA: UMA REVISÃO DE LITERATURA**

**Milena Gouveia Paiva**  
**Anna Beatriz Siqueira Lima**  
**Anna Luiza Cavalcanti Lopes Tavares**  
**Maria Helena Queiroz de Araújo Mariano**

## **POLIARTERITE NODOSA: UMA REVISÃO DE LITERATURA**

**Milena Gouveia Paiva**

*Discente do Curso de Medicina do Centro Universitário Maurício de Nassau, Recife,  
Pernambuco, Brasil. E-mail: milenagpsouza@gmail.com*

**Anna Beatriz Siqueira Lima**

*Discente do Curso de Medicina do Centro Universitário Maurício de Nassau, Recife,  
Pernambuco, Brasil. E-mail: annabsiqueiralima@gmail.com*

**Anna Luiza Cavalcanti Lopes Tavares**

*Discente do Curso de Medicina do Centro Universitário Maurício de Nassau, Recife,  
Pernambuco, Brasil. E-mail: annalutavares88@gmail.com*

**Maria Helena Queiroz de Araújo Mariano**

*Professora Doutora da disciplina de Reumatologia do Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU) e professora colaboradora da disciplina de Reumatologia da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade de Pernambuco (FCM/UPE).  
Reumatologista do Hospital Universitário Oswaldo Cruz - UPE, Recife, Pernambuco, Brasil.  
E-mail: [habhelena58@gmail.com](mailto:habhelena58@gmail.com)*

### **RESUMO**

O presente estudo pretende realizar uma revisão de literatura sobre a poliarterite nodosa ( PAN), com o objetivo de analisar as repercussões clínicas e o manejo terapêutico da doença. A pesquisa teve como base artigos científicos nas línguas portuguesa e inglesa publicados entre os anos de 2010 a 2023, selecionados de bases científicas como Pubmed e SciELO que estivessem disponíveis na íntegra. Os resultados mostraram que a poliarterite nodosa é uma vasculite de incidência rara e etiologia desconhecida que causa inflamação aguda, necrose fibrinóide das artérias de pequeno e médio calibre. Os sinais e sintomas podem afetar diversos sítios, preferencialmente, rins, pele, articulações, músculos, nervos periféricos e trato gastrointestinal. Considera-se uma patologia de difícil diagnóstico e tratamento.

**Palavras-chave:** Poliarterite nodosa; Vasculite; Inflamação.

## **INTRODUÇÃO**

A poliarterite nodosa (PAN) consiste em vasculite necrosante sistêmica, na qual se identifica inflamação aguda e necrose fibrinóide das artérias de pequeno e médio calibre. É considerada uma enfermidade rara cujo diagnóstico é feito por achados clínicos e histopatológicos. Cursa com invasão da parede dos vasos sanguíneos, por células do sistema imunológico, causando estenose, oclusão, formação de aneurismas e/ou hemorragias, capazes de provocar isquemia tecidual secundária. Há grande variabilidade dos sinais e sintomas, devido aos diversos sítios que podem ser afetados, preferencialmente, rins, pele, articulações, músculos, nervos periféricos e trato gastrointestinal. Apresenta etiologia desconhecida e difícil tratamento.

## **OBJETIVO**

O presente estudo tem por objetivo analisar artigos científicos sobre as repercussões e o manejo da poliarterite nodosa (PAN).

## **METODOLOGIA**

Foi utilizado neste trabalho o método de pesquisa exploratório, por meio de uma busca bibliográfica para obter referências que ampliem o conhecimento sobre a poliarterite nodosa. A pesquisa teve como base artigos científicos nas línguas portuguesa e inglesa publicados entre os anos de 2010 a 2023, selecionados de bases científicas como Pubmed e SciELO que estivessem disponíveis na íntegra. Para a busca, foram utilizados descritores em saúde relevantes ao tema, tais como: Poliarterite nodosa, Vasculite, Inflamação. Os critérios de exclusão referem-se aos artigos que ultrapassaram o período de tempo estipulado e que não estejam disponíveis na íntegra nas bases de dados pesquisadas.

## **RESULTADOS**

A poliarterite nodosa é uma vasculite de rara incidência (4,6/100.000) com maior prevalência no sexo masculino, entre 40 a 60 anos. A PAN sistêmica, geralmente, tem

início com fadiga, astenia, febre, mialgia e artralgia, acometendo, em seguida, pele, nervos periféricos, trato digestivo e rins. O desenvolvimento pode ser agudo e prolongado, insidioso, apresentando-se como condição crônica e incapacitante, ou subagudo, se decorrido longo período sem tratamento.

As manifestações cutâneas são raras, acometendo vasos da derme e do subcutâneo, com etiologia desconhecida. Os principais sintomas cutâneos são: nódulos subcutâneos, livedo reticular e ulcerações, principalmente, em membros inferiores.

As manifestações gastrointestinais têm o nome de angina intestinal e podem ser contínuas ou intermitentes se agravando após as refeições. Outros sintomas : náusea, vômito, melena e diarreia. Essas manifestações são resultantes da arterite mesentérica, que afeta predominantemente o intestino delgado. Isquemias e perfurações podem ocorrer em casos graves. O paciente pode relatar mialgia e fraqueza generalizada quando há acometimento muscular.

A alteração neurológica mais comum na PAN, é a mononeurite múltipla, onde são apresentados déficits motores e sensoriais. Os nervos mais acometidos são ulnar, radial e fibular. Esta condição pode estar presente em até 70% dos pacientes com a patologia.

O diagnóstico deve preencher pelo menos 3 dos 10 critérios adotados pelo Colégio Americano de Reumatologia: 1) perda ponderal de mais de 4 kg; 2) livedo reticular; 3) dor ou edema testicular; 4) mialgia; 5) neuropatia periférica; 6) pressão arterial diastólica superior a 90mmHg; 7) elevação de ureia e creatinina; 8) positividade para hepatite B (HBsAg positivo); 9) anormalidades arteriográficas (aneurismas ou oclusões); 10) alterações histopatológicas (granulócitos ou granulócitos e mononucleares na parede arterial).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A poliarterite nodosa se caracteriza por manifestações clínicas e evolução variáveis, de modo que pode culminar em hipertensão arterial de início rápido com progressão para insuficiência renal. A abordagem terapêutica almeja redução das repercussões da doença, aumento da sobrevida do paciente e melhorando a sua qualidade de vida. O tratamento proposto com corticoterapia e ciclofosfamida está embasado na literatura e apresenta boa resposta clínica. Esta opção terapêutica proporciona sobrevida

de 80% em 5 anos, em detrimento daqueles que não realizaram, cuja sobrevida de é de 50% no primeiro ano e 13% no quinto ano, respectivamente.

## REFERÊNCIAS

COSTA, I. M. C.; NOGUEIRA, L. S. C. Poliarterite nodosa cutânea: relato de caso. **Anais Brasileiros de Dermatologia**, v. 81, p. S313–S316, 1 out. 2006.

GONÇALVES, M. S. VASCULITES: DESAFIO DIAGNÓSTICO E TERAPÊUTICO. **Arquivos Catarinenses de Medicina**, v. 48, n. 4, p. 174–190, 26 dez. 2019.

GOLDFARB, M.; RIBEIRO, J. J. N.; GUIMARÃES, S. J. Poliarterite nodosa localizada em membros inferiores simulando tumoração de panturrilhas. **Revista Brasileira de Reumatologia**, v. 47, n. 2, abr. 2007.

Poliarterite Nodosa (PAN). Disponível em: <https://www.msmanuals.com/pt-br/profissional/distúrbios-dos-tecidos-conjuntivo-e-musculoesquelético/vasculite/poliarterite-nodosa-pan>. Acesso em: 17 mai. 2023.

SILVA JUNIOR, O. F. et al. Poliarterite nodosa: revisão de literatura a propósito de um caso clínico. **Jornal Vascular Brasileiro**, v. 9, p. 86–89, 2010.

Turska M, Parada-Turska J. [Cutaneous polyarteritis nodosa]. *Wiad Lek.* 2018;71(1 pt 1):73-77. Polish. PMID: 29558355.

Stanton M, Tiwari V. Polyarteritis Nodosa. 2023 Feb 22. In: StatPearls [Internet]. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing; 2023 Jan–. PMID: 29489258.

**Capítulo 16**  
**MANIFESTAÇÕES CARDÍACAS DA ESPONDILITE**  
**ANQUILOSANTE**

**Ingrid Grazielly Felix Araujo**  
**Davyson da Silva Areco**  
**Luiza Cavalcanti Farias**  
**Ana Beatriz Bezerra Torres**  
**Leonardo Antônio Cavalcanti Lira**  
**Maria Helena Queiroz de Araújo Mariano**

## MANIFESTAÇÕES CARDÍACAS DA ESPONDILITE ANQUILOSANTE

**Ingrid Grazielly Felix Araujo**

*Acadêmica de Medicina do Centro Universitário Maurício de Nassau, Recife-PE, Brasil; E-mail: ingridfaraujo01@gmail.com*

**Davyson da Silva Areco**

*Acadêmico de Medicina do Centro Universitário Maurício de Nassau, Recife-PE, Brasil; E-mail: davysonareco@gmail.com*

**Luiza Cavalcanti Farias**

*Acadêmica de Medicina do Centro Universitário Maurício de Nassau, Recife-PE, Brasil; E-mail: luizacfarias@gmail.com*

**Ana Beatriz Bezerra Torres**

*Acadêmica de Medicina do Centro Universitário Maurício de Nassau, Recife-PE, Brasil; E-mail: beatrizbtorres@hotmail.com*

**Leonardo Antônio Cavalcanti Lira**

*Acadêmico de Medicina do Centro Universitário Maurício de Nassau, Recife-PE, Brasil; E-mail: leo.cavalcanti.lira@gmail.com*

**Maria Helena Queiroz de Araújo Mariano**

*Médica Reumatologista e docente do Centro Universitário Maurício de Nassau, Recife-PE, Brasil; E-mail: habhelena58@gmail.com*

### RESUMO

**Introdução e Objetivo:** O presente trabalho teve como objetivo realizar uma revisão de literatura sobre as manifestações cardíacas da Espondilite Anquilosante (EA). **Métodos:** Foi realizado um levantamento bibliográfico entre o período de 2011 a 2021 nas bases de dados PUBMED e SciELO. Foram utilizados os descritores: Espondiloartrite, Espondilite Anquilosante, Manifestações cardíacas e Manifestações cardiovasculares. Resultando em

21 estudos e após a análise do material científico, foram selecionados somente 13, os quais abordavam os acometimentos cardíacos da doença. **Resultados:** A literatura aponta que devido ao seu padrão inflamatório e de cronificação, as manifestações extra-articulares podem ser observadas em alguns pacientes com EA. Nesses desfechos, cabe observar os distúrbios de condução cardíaca. A incidência do acometimento cardiovascular nos pacientes com EA é mais comumente relatado em 10-30% desses indivíduos portadores da doença. Os acometimento valvares são presentes, sendo o mais relatado o aórtico, tendo maior sensibilidade e especificidade para a EA. Tais acometimentos não conseguem ser monitorados somente por exames de prova inflamatória, como velocidade de hemossedimentação (VHS) e a proteína c-reativa (PCR), visto que não há um caráter de uniformidade na evolução da EA e suas afecções extra-articulares. **Conclusão:** As manifestações extra-articulares na EA, embora raras, são indicativos de pior prognóstico para os pacientes portadores e conseqüentemente apresentam alta morbidade, devendo, portanto, serem diagnosticadas e tratadas precocemente para aumentar as chances de um melhor prognóstico para esses indivíduos.

**Palavras-chave:** Espondilite Anquilosante. Anormalidades Cardiovasculares. Antígeno HLA-B27.

#### ABSTRACT

**Introduction and Objective:** This study aimed to carry out a literature review on the cardiac manifestations of ankylosing spondylitis (AS). **Methods:** A bibliographic survey was carried out between 2011 and 2021, in the PUBMED and SciELO databases. The descriptors were used: Spondyloarthritis, Ankylosing Spondylitis, Cardiac manifestations, and Cardiovascular manifestations, resulting in 21 studies, after reading the abstracts, only 13 were selected, which addressed the cardiac involvement of the disease. **Results:** The literature points out that due to its inflammatory pattern and chronification, extra-articular manifestations can be observed in some patients with AS. In these outcomes, it is worth noting cardiac conduction disorders. The incidence of cardiovascular involvement in patients with AS is more commonly reported in 10-30% of these individuals with the disease. Valve involvement is present, the most reported aortic, with greater sensitivity and specificity for AS. Such involvements cannot be monitored only by inflammatory tests, such as erythrocyte sedimentation rate (ESR) and c-reactive protein (CRP), since there is no uniform character in the evolution of AS and its extra-articular conditions. **Conclusion:** The extra-articular manifestations in AS, although rare, are indicative of a worse prognosis for patients with carriers and, consequently, present high morbidity, therefore, they should be diagnosed and treated early to increase the chances of a better prognosis for these individuals.

**Keywords:** Ankylosing Spondylitis. Cardiovascular diseases. HLA-B27 antigen.

#### INTRODUÇÃO

A espondilite anquilosante (EA) é uma doença reumatológica crônica autoimune que acomete principalmente o esqueleto axial. Essa condição tem uma relação genética com o gene HLA-B27, o qual está presente em cerca de 80% dos casos de EA, mas não

necessariamente a presença do gene indicará a instauração da doença. Embora a EA acometa mais comumente as articulações axiais, há relatos na literatura sobre chances de acometimento extra-articular, em especial manifestações cardíacas que, mesmo com baixa incidência, tem grande influência no prognóstico e manejo do paciente.

## **METODOLOGIA**

Foram pesquisados artigos nas bases de dados, PUBMED e SciELO, utilizando os descritores: Espondiloartrite, Espondilite Anquilosante, Manifestações cardíacas e Manifestações cardiovasculares, resultando em 21 estudos. Após a seleção de somente artigos que abordavam sobre os acometimentos cardíacos, foram elegíveis 13 para o desenvolvimento do trabalho.

## **RESULTADOS**

A Espondilite anquilosante é caracterizada por ser uma doença inflamatória e imunomediada, que acomete principalmente as articulações do esqueleto axial. Devido ao seu padrão inflamatório e de cronificação, as manifestações extra-articulares podem ser observadas em alguns pacientes com EA. Dentro das manifestações que não acometem a coluna axial do paciente, destacam-se principalmente os acometimento cardíacos. Nesses desfechos, cabe observar os distúrbios de condução cardíaca. Nas doenças de origem aórtica, como regurgitação aórtica e aortite, nota-se que as anormalidades valvares mais importantes descritas na EA são espessamento e dilatação da raiz aórtica, espessamento e retração da cúspide aórtica, regurgitação aórtica e mitral além de disfunção diastólica do ventrículo esquerdo. A incidência do acometimento cardiovascular nos pacientes com EA é mais comumente relatado em 10-30% desses indivíduos, tendo como fator de risco o sexo masculino e obesidade. Os acometimento valvares são presentes, sendo o mais relatado o aórtico, tendo maior sensibilidade e especificidade para a EA. Tais acometimentos não conseguem ser monitorados somente por exames de prova inflamatória, como velocidade de hemossedimentação (VHS) e a proteína c-reativa (PCR), visto que não há um caráter de uniformidade na evolução da EA e suas afecções extra-articulares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As manifestações extra-articulares na EA, embora raras, são indicativos de pior prognóstico para os pacientes portadores e conseqüentemente apresentam alta morbidade, devendo, portanto, serem diagnosticadas e tratadas precocemente para aumentar as chances de um melhor prognóstico para esses indivíduos. Dessa maneira, o presente estudo analisou as principais causas de acometimentos extra axiais na EA, com enfoque no sítio cardíaco, a fim de evidenciar os acometimentos cardiovasculares mais comumente relatados na literatura e, com isso, procurar garantir melhor prognóstico na busca da redução da morbimortalidade nessa população ao aprimorar métodos diagnósticos e protocolos de tratamento.

## REFERÊNCIAS

### Artigos:

1. FORSBLAD-D'ELIA, H. et al. Cardiac conduction system abnormalities in ankylosing spondylitis: a cross-sectional study. *BMC Musculoskeletal Disorders*, v. 14, n. 1, 12 ago. 2013.
2. BULEU, F. et al. Heart Involvement in Inflammatory Rheumatic Diseases: A Systematic Literature Review. *Medicina*, v. 55, n. 6, p. 249, 6 jun. 2019.
3. MOMENI, M.; TAYLOR, N.; TEHRANI, M. Cardiopulmonary Manifestations of Ankylosing Spondylitis. *International Journal of Rheumatology*, v. 2011, p. 1-6, 2011.
4. BANIAAMAM, M. et al. The Prevalence of Cardiac Diseases in a Contemporary Large Cohort of Dutch Elderly Ankylosing Spondylitis Patients-The CARDAS Study. *Journal of Clinical Medicine*, v. 10, n. 21, p. 5069, 29 out. 2021.
5. PARK, S.-H. et al. Early cardiac valvular changes in ankylosing spondylitis: a transesophageal echocardiography study. *Journal of Cardiovascular Ultrasound*, v. 20, n. 1, p. 30-36, 1 mar. 2012.

**Capítulo 17**  
**ANÁLISE DO USO DA TERAPIA COGNITIVO-  
COMPORTAMENTAL NO TRATAMENTO DE PACIENTES COM  
DEPRESSÃO: UMA REVISÃO DE LITERATURA**

**Ana Paula de Britto Moury Fernandes**

**Maria Victória Costa Militão**

**Vitor César dos Santos Lima**

**Paulo José Tavares de Lima**

## **ANÁLISE DO USO DA TERAPIA COGNITIVO-COMPORTAMENTAL NO TRATAMENTO DE PACIENTES COM DEPRESSÃO: UMA REVISÃO DE LITERATURA**

**Ana Paula de Britto Moury Fernandes**

*Graduando (a) do curso de bacharelado em Medicina pelo Centro Universitário Maurício de Nassau, Recife, PE, Brasil – email: anapauladebrittomouryfernandes@hotmail.com*

**Maria Victória Costa Militão**

*Graduando (a) do curso de bacharelado em Medicina pelo Centro Universitário Maurício de Nassau, Recife, PE, Brasil – email: mariavictoriacosta2@gmail.com*

**Vitor César dos Santos Lima**

*Graduando (a) do curso de bacharelado em Medicina pelo Centro Universitário Maurício de Nassau, Recife, PE, Brasil – email: vitorcesar.11@hotmail.com*

**Paulo José Tavares de Lima**

*Graduado pela Universidade Federal de Pernambuco, Mestre em Neuropsiquiatria e Professor do Centro Universitário Maurício de Nassau, Recife, PE, Brasil email: 011900158@prof.uninassau.edu.br*

### **RESUMO**

**INTRODUÇÃO:** A depressão é um transtorno de humor decorrente de alterações cognitivas e funcionais, tornando-a uma das principais enfermidades incapacitantes. Diante disso, a terapia cognitivo-comportamental (TCC) surgiu, baseado em conceitos fenomenológicos, como uma terapêutica eficaz no seu tratamento, propiciando desfechos clínicos favoráveis, desde remissão dos sintomas até a prevenção de recaídas. Isso mostra a relevância da TCC nesse contexto, seja na forma de terapia única, seja na forma de terapia combinada. **OBJETIVO:** Elaborar uma pesquisa de literatura no que se refere ao valor e relevância do uso da terapia cognitivo comportamental no tratamento de

pacientes com depressão. METODOLOGIA: Realizou-se uma pesquisa bibliográfica acerca do tema, nas bases de dados Scielo, Revista Brasileira de Psiquiatria e Revista Brasileira de terapias cognitivas, usando as palavras-chave “Depressão”, “Terapia” e “Cognitivo Comportamental”, acerca da terapia como tratamento de pacientes com transtornos depressivos. RESULTADOS: A TCC mostrou ter eficácia no tratamento da depressão, tanto em casos primários, como em situações de recidiva, atuando na redução dos sintomas clínicos do transtorno depressivo (TD). Além disso, apresentou nível de evidência elevado quando comparado com outras terapias, como a medicamentosa. Dessa forma, é possível considerá-la como um dos tratamentos principais e de primeira escolha para o TD, ao abranger os diversos aspectos da doença com melhores prognósticos. A terapia cognitivo-comportamental é a forma de tratamento melhor pesquisada envolvendo qualquer transtorno psicológico, sendo, inclusive, considerada com uma efetividade igual ou superior do que a farmacoterapia para a depressão, por proporcionar uma resposta mais duradoura e mais resistente às recorrências. A terapia cognitiva tem como objetivo atuar em três fases: foco nos pensamentos automáticos e esquemas depressogênicos; foco no estilo da pessoa relacionar-se com outros; mudança de comportamentos a fim de obter melhor enfrentamento da situação problema. Dessa forma, com participação ativa do paciente, o profissional faz com que o indivíduo em tratamento consiga identificar, reconhecer e gerar pensamentos alternativos e acurados sobre as situações.

**Palavras-chave:** Depressão. Psicoterapia. Terapia cognitivo-comportamental.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante disso, o uso da terapia cognitivo-comportamental para o tratamento da depressão proporciona resultados benéficos. Ajuda a guiar os pacientes no entendimento do que os afeta emocionalmente e, principalmente, a lidar com as adversidades envolvidas.

## **REFERÊNCIAS**

POWELL, Vania Bitencourt; ABREU, Neander; OLIVEIRA, Irismar Reis de; SUDAK, Donna. Terapia cognitivo-comportamental da depressão. Revista Brasileira de Psiquiatria, [S.L.], v. 30, n. 2, p. 73-80, out. 2008. EDITORA SCIENTIFIC.

ZAKHOUR, Stephanie; NARDI, Antonio E.; LEVITAN, Michelle; APPOLINARIO, Jose Carlos. Cognitive-behavioral therapy for treatment-resistant depression in adults and adolescents: a systematic review. Trends In Psychiatry And Psychotherapy, [S.L.], v. 42, n. 1, p. 92-101, mar. 2020. FapUNIFESP (SciELO).

OLIVEIRA, Antoniel Campos. Eficácia da terapia cognitivo-comportamental no tratamento da depressão: revisão integrativa. Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, [S.L.], v. 15, n. 1, p. 29-37, 06 maio 2019. GN1 Genesis Network.

## AUTORES

**Ádria Gonçalves Rezende**

Graduada em Pedagogia. Professora de Educação Infantil. Servidora da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU). Mestranda em Ciências da Educação pela Facultad interamericana de Ciencias Sociales (FICS). E-mail: adria201133@hotmail.com.

**Anna Beatriz Siqueira Lima**

Discente do Curso de Medicina do Centro Universitário Maurício de Nassau, Recife, Pernambuco, Brasil. E-mail:annabsiqueiralima@gmail.com

**Ana Paula de Britto Moury Fernandes**

Graduando (a) do curso de bacharelado em Medicina pelo Centro Universitário Maurício de Nassau, Recife, PE, Brasil – email: anapauladebrittomouryfernandes@hotmail.com

**Ana Valéria dos Santos Silva**

Aluna bolsista da FAPEAL no Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Alagoas

**Ana Beatriz Bezerra Torres**

Acadêmica de Medicina do Centro Universitário Maurício de Nassau, Recife-PE, Brasil; E-mail: beatrizbtorres@hotmail.com

**Anna Luiza Cavalcanti Lopes Tavares**

Discente do Curso de Medicina do Centro Universitário Maurício de Nassau, Recife, Pernambuco, Brasil. E-mail: annalutavares88@gmail.com

**Davyson da Silva Areco**

Acadêmico de Medicina do Centro Universitário Maurício de Nassau, Recife-PE, Brasil; E-mail: davysonareco@gmail.com

**Edimilson Rodrigues**

Pós Doutor em Literatura do Século de Ouro pela Universidad de Navarra/GRISO e Pós Doutor em História da Arte: CITCEM – Universidade do Porto, Portugal. Doutor em Estudos de Literatura pela Universidade Fluminense UFF/RJ. Professor de Literatura e

Espanhol da Universidade Federal do Maranhão: Centro de Ciências de São Bernardo, colaborador da LIESAFRO-UFMA, Campus Dom Delgado como professor de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa.

**Eduardo Sales de Lima**

Doutor em teologia pelas faculdades EST, doutorando em ciências das Religiões pela FUV, professor da Unicesumar e UniCV. Email: pf.eduardo.sales@hotmail.com

**Erica da Costa Barros**

Doutoranda em Ciências da Educação; Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS). ericacbarros2010@hotmail.com

**Evandro Carlos Salerno**

Doutorando em Ciências da Educação; Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS)

**Francisca Clara de Paula Oliveira**

Professora Associada da Universidade Regional do Cariri -URCA. Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (1990), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1996), Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, SP (2005) e pós-doutoramento em Políticas Públicas e Formação Humana pelo Programa de Pós -graduação em Políticas Públicas e Formação Humana(PPFH) da UERJ (2016). Em cargos de gestão na URCA, foi coordenadora do Curso de Pedagogia (2005-2007), Diretora do Centro de Educação desta IES (2007-2011), coordenadora local do mestrado interinstitucional em Direito (URCA/UNISC), e coordenadora Institucional do PRODOCÊNCIA/CAPES (2010-2013). Atualmente é coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Trabalho e Formação de Professores -GEPET (CNPq,2008), do Núcleo Docente Estruturante -NDE do Curso de Pedagogia, do Núcleo de Formação Docente-NFD, do Dinter em Educação numa parceria URCA/UFRN e Coordenadora institucional do PIBID. Como professora pesquisadora investiga problemas e temáticas reportadas à educação e trabalho, formação de professores, trabalho docente e políticas educacionais. No Curso de Pedagogia, ministra as disciplinas de Seminário de Introdução ao Curso de Pedagogia e Políticas educacionais.

É professora permanente do Mestrado em Educação Profissional da URCA-MPEDU e avaliadora do MEC na área de Pedagogia. francisca.clara@urca.br

**Ingrid Grazielly Felix Araujo**

Acadêmica de Medicina do Centro Universitário Maurício de Nassau, Recife-PE, Brasil; E-mail: ingridfaraujo01@gmail.com

**Irismar Aparecida do Nascimento**

Professora efetiva no Município do Crato, graduação em pedagogia (URCA), participa do Grupo de Pesquisa em Educação, Trabalho e Formação de Professores (GEPET) irismar.nascimento@urca.br

**Leonardo Antônio Cavalcanti Lira**

Acadêmico de Medicina do Centro Universitário Maurício de Nassau, Recife-PE, Brasil; E-mail: leo.cavalcanti.lira@gmail.com

**Lina Fregonassi Ribeiro**

Doutoranda em Ciências da Educação; Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS). linafregonassi@gmail.com

**Luiza Cavalcanti Farias**

Acadêmica de Medicina do Centro Universitário Maurício de Nassau, Recife-PE, Brasil; E-mail: luizacfarias@gmail.com

**Márcia Kelma de Alencar Abreu**

Possui graduação em psicologia pela universidade federal do ceará (2000), graduação em programa especial de formação pedagógica pela universidade estadual do ceará (2003), e mestrado em psicologia pela universidade federal do ceará (2006) e doutorado em psicologia pela universidade federal do ceará (2019). atualmente é professora adjunta da universidade estadual do ceará no curso de psicologia. tem experiência na área de educação, com ênfase em psicologia social, psicologia educacional e pesquisa educacional, kelma.abreu@urca

**Maria Helena Queiroz de Araújo Mariano**

Professora Doutora da disciplina de Reumatologia do Centro Universitário Maurício de Nassau (UNINASSAU) e professora colaboradora da disciplina de Reumatologia da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade de Pernambuco (FCM/UPE). Reumatologista do Hospital Universitário Oswaldo Cruz - UPE, Recife, Pernambuco, Brasil. E-mail: [habhelena58@gmail.com](mailto:habhelena58@gmail.com)

**Maria José Bestete de Miranda**

Graduada em Pedagogia e Artes Visuais. Pedagoga. Servidora da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU). Doutoranda em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (FICS). E-mail: [mariajosebestete@yahoo.com.br](mailto:mariajosebestete@yahoo.com.br)

**Maria Victória Costa Militão**

Graduando (a) do curso de bacharelado em Medicina pelo Centro Universitário Maurício de Nassau, Recife, PE, Brasil – email: [mariavictoriacosta2@gmail.com](mailto:mariavictoriacosta2@gmail.com)

**Milena Gouveia Paiva**

Discente do Curso de Medicina do Centro Universitário Maurício de Nassau, Recife, Pernambuco, Brasil. E-mail: [milenagpsouza@gmail.com](mailto:milenagpsouza@gmail.com)

**Paulo José Tavares de Lima**

Graduado pela Universidade Federal de Pernambuco, Mestre em Neuropsiquiatria e Professor do Centro Universitário Maurício de Nassau, Recife, PE, Brasil email: [011900158@prof.uninassau.edu.br](mailto:011900158@prof.uninassau.edu.br)

**Paulo Rodrigo Pereira da Silva**

Estudante de Doutorado em Letras-Teoria da Literatura pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Mestrado em Letras pela Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Professor de Português, Inglês e Espanhol SEE-PE, E-mail: [rodrigoteacher@hotmail.com](mailto:rodrigoteacher@hotmail.com)

**Ranilson Edilson da Silva**

Doutorando em Ciências da Educação; Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS). prof.ranilsonuema@gmail.com

**Renata Mônica Pacheco Nichio**

Pedagoga. Professora da Rede Municipal de Educação de Cariacica - ES. Mestranda em Ciências da Educação pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, Assunção, Paraguai. renatamonica768@gmail.com.

**Rosane Aparecida dos Santos Rocha**

Graduada em pedagogia pela Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS). Especialista Alfabetização e letramento, pela Universidade São Francisco, Mestre em Ciências da educação, pela FICS. Doutoranda em Ciências da Educação; Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS). rosanesantos6026@gmail.com

**Sérgio Rodrigues de Souza**

Filósofo. Doutorando em Ciências da Educação; Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS)

**Suiane Costa Alves**

Doutoranda em Educação pelo PPG de Educação da UNISINOS. Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pela UFC. Graduada em Química pela UECE. Professora de Metodologia do Ensino de Química UFC/UAB e da SEDUC/CE. Integrante do CEIE da UNISINOS. E-mail: suianealves@unisinos.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9103-617X>.

**Vitor César dos Santos Lima**

Graduando (a) do curso de bacharelado em Medicina pelo Centro Universitário Maurício de Nassau, Recife, PE, Brasil – email: vitorcesar.11@hotmail.com

uniatual  
EDITORA

ISBN 978-658601354-2



9 786586 013542